



Instituto Federal Catarinense
Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

GRACIANE TORRES AZEVEDO

**PARA ALÉM DAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS: UMA ANÁLISE DA FUNÇÃO DA
SUPERVISÃO ESCOLAR PELAS VOZES DAS SUPERVISORAS E PROFESSORAS
DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ**

Camboriú
2023

GRACIANE TORRES AZEVEDO

**PARA ALÉM DAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS: UMA ANÁLISE DA FUNÇÃO DA
SUPERVISÃO ESCOLAR PELAS VOZES DAS SUPERVISORAS E PROFESSORAS
DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus* Camboriú, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Solange Aparecida Zotti.

Camboriú
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

A994p Azevedo, Graciane Torres
Para além das atribuições legais: uma análise da
função da supervisão escolar pelas vozes das
supervisoras e professoras dos Anos Iniciais da Rede
Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. / Graciane
Torres Azevedo; orientadora Solange Aparecida Zotti.
-- Camboriú, 2023.
212 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Supervisão escolar. 2. Professoras. 3. Anos
Iniciais. 4. Função. 5. Processos educativos. I.
Zotti, Solange Aparecida . II. Instituto Federal
Catarinense. . III. Título.

GRACIANE TORRES AZEVEDO

**PARA ALÉM DAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS:
UMA ANÁLISE DA FUNÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR PELAS VOZES DAS
SUPERVISORAS E PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL
DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 30 de outubro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Solange Aparecida Zotti, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Desiré Luciane Dominschek, Dr.^a

Centro Universitário Internacional

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilane Maria Wolff Paim, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Maria Lucia Marocco Maraschin, Dr.^a (suplente)

Universidade Federal da Fronteira Sul

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dr.^a (suplente)

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 30/10/2023

DECLARAÇÃO Nº 35/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 14/11/2023 11:19)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)
Matrícula: ###159#1

(Assinado digitalmente em 14/11/2023 09:58)

MARILANE MARIA WOLFF PAIM
DIRETOR - TITULAR
DPPGI/REIT (11.01.18.95)
Matrícula: ###035#4

(Assinado digitalmente em 15/11/2023 14:23)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.02)
Matrícula: ###888#5

(Assinado digitalmente em 21/11/2023 09:59)

DESIRE LUCIANE DOMINSCHKE
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.869-##

(Assinado digitalmente em 22/11/2023 07:47)

MARIA LÚCIA MAROCCO MARASCHIN
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.029-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **35**, ano: **2023**, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: **14/11/2023** e o código de verificação: **ab092a5232**

Para meu avô Lourival, minha avó Ceci e minha Tia-avó Ilma (*in memoriam*):
eles que não tiveram muito tempo nos bancos de escola,
mas me ensinaram muito mais do que qualquer currículo.

AGRADECIMENTOS

*Grato, gracias, que viajes e que voltes, que subas ou que desças.
Está entendido, não preenches tudo, palavra grato,
mas onde aparece tua pequena pétala,
escondem-se os punhais do orgulho
e aparece um centavo de sorriso.*
Neruda

Meus agradecimentos não se expressam e nem se esgotam nessas palavras.

Para realização dessa empreitada, o trabalho, a companhia e o carinho de muitas pessoas foram essenciais, sem as quais com certeza seria impossível - ou muito mais difícil - terminar. A todos e todas, meu mais profundo respeito e gratidão.

A minha querida orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Solange Aparecida Zotti, pelo acolhimento no início do curso, pela disponibilidade, pelo respeito à minha trajetória, pelo exemplo de profissional e ser humano, pelas orientações atenciosas - algumas até fora de hora, regadas a chimarrão - pela confiança e pelos abraços quentinhos.

Ao Instituto Federal Catarinense e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Camboriú, por terem me proporcionado a possibilidade de buscar - e construir - conhecimento e partilhar experiências. Às (aos) queridas (os) professoras (es), mestres que neste decurso ultrapassam os limites acadêmicos para tecermos juntos o fio da vida. Seus ensinamentos permanecerão!

Às queridas professoras Dr^ª. Marilane Maria Wolff Paim, Dr^ª. Desiré Luciane Dominschek e Dr^ª. Maria Lucia Marocco Maraschin, que participaram das bancas de qualificação e defesa. Agradeço por dividirem comigo o seu precioso tempo (“mulher é desdobrável”, como diria Adélia Prado), pela leitura atenta e pelas contribuições generosas.

À minha turma de Mestrado/2021, por todas as vivências que dividimos em um período tão conturbado. Nossos laços foram estabelecidos via webcam e alguns nem pude conhecer pessoalmente. Agradeço pela companhia e pela caminhada, direta ou indiretamente.

À minha querida amiga e colega Raquel Matiola, com quem tanto aprendi neste tempo. Juntas dividimos as alegrias, os seminários, os “surtos”, os trabalhos, os congressos, as conquistas. Lispector já dizia que “a amizade é matéria de salvação”. Sua amizade e presença - mesmo que por áudio ou vídeo - foram indispensáveis nesse tempo e deixaram o processo muito mais leve. Continuemos!

À Secretaria de Educação de Balneário Camboriú, pela possibilidade de desenvolver esta pesquisa. À todas as professoras e supervisoras que se dispuseram a participar e dar-se a conhecer um pouco nas suas respostas. E muito especialmente, ao C.E.M Dona Lili, onde atuo na supervisão dos Anos Iniciais e todas as pessoas que ali trabalham: obrigada por dividir comigo a vida, o trabalho e o carinho!

Com carinho profundo, expresso minha gratidão aos entes queridos, que caminharam ao meu lado nesta jornada distante dos corredores acadêmicos, mas próximos e essenciais em cada passo. Em especial, minha mãe Izabel Cristina, meus irmãos João Paulo e Gabriela, e meus adoráveis sobrinhos Ana Clara e Alan. Eles caminharam ao meu lado nesta jornada, mesmo distantes da academia, e foram fundamentais em cada passo do processo.

Às amigas e amigos de hoje e sempre. Pelo carinho, pela companhia, pelo ombro tantas vezes necessário, pela compreensão das ausências e pela torcida. Dizem que os amigos são a família que nos permitiram escolher, e eu não poderia ter uma família melhor!

Ao meu amado Felipe, a quem tantas vezes solicitei e utilizei os olhares, as escutas, as palavras, os abraços, a presença. Sou feliz porque nós somos juntos!

Ao Deus que é Pai e Mãe, desde sempre.

A todos os que, de alguma forma ou outra, contribuíram para a construção desse trabalho. Muito obrigada de coração!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, sabia que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.

Saramago

RESUMO

O estudo que aqui desenvolvemos integra a linha de pesquisa “Processos Formativos e Políticas Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense – IFC, do Campus Camboriú e apresenta a Supervisão Escolar como objeto de investigação. Como objetivo principal, analisamos como é percebida a função do supervisor educacional pelas vozes das supervisoras e professoras dos Anos Iniciais da rede municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC. O estudo decorre da necessidade de uma discussão atualizada sobre a função desse profissional, uma vez que é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. A abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa é fundamentada no materialismo histórico-dialético, com destaque para suas categorias de totalidade, reprodução e contradição. Esta perspectiva orienta a pesquisa, que se vale dos procedimentos da abordagem qualitativa crítico-reflexiva, considerando que o fenômeno investigado deve ser compreendido em suas diversas determinações, sendo, portanto, analisado dentro de seu contexto histórico de origem. Para a coleta de dados, foram adotados os procedimentos da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. O levantamento bibliográfico foi realizado por meio da elaboração do Estado do Conhecimento, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como aporte teórico contamos com autores como Saviani (2001, 2004, 2008, 2011, 2015), Placco (2008), Almeida (2012), Rangel (2006), Libâneo (2013), Frigotto (2010), Gamboa (2006), Medina (2004), Ferreira (2006), Nóvoa (1991, entre outros. A pesquisa documental mapeou as legislações vigentes que regem a função do supervisor nos níveis municipal, estadual e nacional. A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários enviados às professoras e às supervisoras dos anos iniciais da rede supracitada, através do Google Forms. A análise dos resultados utilizou a metodologia descritivo-interpretativa, fundamentando-se nas referências teóricas do estudo e a sua correlação com os dados obtidos na pesquisa de campo. Os resultados da análise das respostas conduzem a conclusões que corroboram a hipótese inicial e estão alinhadas com o objetivo geral da pesquisa. Verificamos uma falta de clareza em relação aos aspectos legais que regulamentam a função de supervisão no âmbito municipal, tanto por parte das professoras como das supervisoras. Além disso, os supervisores educacionais não conseguem desempenhar integralmente seu papel central, que é o de apoio pedagógico, devido à sobrecarga de tarefas burocráticas e responsabilidades relacionadas às substituições. Essa lacuna é evidenciada pela demanda das professoras por um acompanhamento pedagógico mais

direto, enquanto as próprias supervisoras se sentem limitadas quando não conseguem atender a essa necessidade. Adicionalmente, destacamos a importância da empatia e da parceria no relacionamento entre supervisoras e professoras.

Palavras-chave: Supervisão escolar. Professoras. Anos Iniciais. Função. Processos educativos.

ABSTRACT

The study we developed here is part of the line of research “Training Processes and Educational Policies”, of the Postgraduate Program in Education, of the Instituto Federal Catarinense – IFC, of Campus Camboriú and presents School Supervision as an object of investigation. As a main objective, we analyzed how the role of the educational supervisor is perceived by the voices of the supervisors and teachers of the Initial Years of the municipal education network of Balneário Camboriú/SC. The study arises from the need for an updated discussion about the role of this professional, since it is a fundamental part of the teaching and learning process. The theoretical-methodological approach adopted in this research is based on historical-dialectic materialism, with emphasis on its categories of totality, reproduction and contradiction. This perspective guides the research, which uses the procedures of the critical-reflexive qualitative approach, considering that the phenomenon investigated must be understood in its various determinations, and is therefore analyzed within its historical context of origin. For data collection, bibliographic research, documentary research and field research procedures were adopted. The bibliographic survey was carried out through the elaboration of the State of Knowledge, on the platform of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. As a theoretical contribution we count on authors such as Saviani (2001, 2004, 2008, 2011, 2015), Placco (2008), Almeida (2012), Rangel (2006), Libâneo (2013), Frigotto (2010), Gamboa (2006), Medina (2004), Ferreira (2006), Nóvoa (1991, among others. The documentary research mapped the current legislation that governs the role of the supervisor at the municipal, state and national levels. The field research was carried out through questionnaires sent to teachers and supervisors from the initial years of the aforementioned network, through Google Forms. The analysis of the results used the descriptive-interpretative methodology, based on the theoretical references of the study and its correlation with the data obtained in the field research. The results of Analysis of the responses leads to conclusions that corroborate the initial hypothesis and are aligned with the general objective of the research. We found a lack of clarity regarding the legal aspects that regulate the supervisory function at the municipal level, both on the part of teachers and supervisors. Furthermore, educational supervisors are unable to fully perform their central role, which is pedagogical support, due to the overload of bureaucratic tasks and responsibilities related to substitutions. This gap is evidenced by teachers' demand for more direct pedagogical support, while supervisors themselves feel limited when they are unable to meet this need.

Additionally, we highlight the importance of empathy and partnership in the relationship between supervisors and teachers.

Keywords: School supervision. Teachers. Early Years. Function. Educational processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -Processo histórico da humanidade e do conhecimento.....	26
Figura 2 -Marcos Históricos da constituição da supervisão escolar (1591-1942).....	73
Figura 3 -Divisão dos trabalhos nos espaços escolares após o Parecer n.252/1969.....	85
Figura 4 -Marcos legais da Supervisão Escolar.	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relações das categorias do MHD com a educação	27
Quadro 2 - Levantamento Inicial do Estado do Conhecimento.....	34
Quadro 3 - Exclusão de Trabalhos	35
Quadro 4 - Inclusão de Trabalhos	36
Quadro 5 - Trabalhos incluídos no levantamento - CAPES.....	36
Quadro 6 - Distribuição por ano dos trabalhos incluídos - CAPES	38
Quadro 7 - Trabalhos incluídos no levantamento - BDTD	42
Quadro 8 - Distribuição por ano dos trabalhos incluídos - BDTD.....	44
Quadro 9 - Estado do conhecimento sobre Supervisão Escolar - enfoque dos trabalhos.....	47
Quadro 10 - Primeira Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia - 1939.....	81
Quadro 11 - Estrutura Curricular das Habilitações a partir de 1969	84
Quadro 12 - Contextualização da Supervisão nos principais marcos do curso de Pedagogia..	88
Quadro 13 - As atribuições da supervisão nas leis de Balneário Camboriú.....	109
Quadro 14 - Variável “gênero” declarado pelos(as) participantes	114
Quadro 15 - Gênero dos docentes por região brasileira	114
Quadro 16 - Variável “faixa etária” declarada pelos(as) participantes	116
Quadro 17 - Variável “formação” declarada pelas participantes	118
Quadro 18 - Variável “tempo de serviço” declarado pelas participantes.....	122
Quadro 19 - Quadro-síntese das fases da carreira docente de Huberman	123
Quadro 20 - Funções da supervisão segundo a legislação	138
Quadro 21 - Comparação da legislação X respostas da pesquisa.....	140
Quadro 22 - Atividades não fundamentais no trabalho da supervisão escolar.....	142
Quadro 23 - Funções da supervisão.....	148
Quadro 24 - Ações da supervisão para formação de professores	150
Quadro 25 - Relação entre professores(as) e supervisores(as)	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNC Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPSH - Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

CEE - Conselho Estadual de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Curso de Pedagogia

CSIP - Conselho Superior de Instrução Pública

COVID-19 - Coronavírus Disease (Doença do Coronavírus)

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNCLP - Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas em Pedagogia

DGIP - Diretoria Geral da Instrução Pública

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENSE - Encontro Nacional de Supervisores de Educação

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ID - Inspetores de Distrito

IFC - Instituto Federal Catarinense

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MESP - Ministério da Educação e da Saúde Pública

PABEE - Programa Americano- Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PME - Plano Municipal de Educação

PMBC - Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SC - Santa Catarina

SEDUC/BC - Secretaria de Educação de Balneário Camboriú

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFM - Universidade Federal do Maranhão

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso

UFR - Universidade Federal de Rondônia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UMSP - Universidade Metodista de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

USAID - United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

SUMÁRIO

1. À GUISA DE INTRODUÇÃO.....	17
1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	23
1.1.1 Bases teórico-metodológicas que permeiam o estudo.....	23
1.1.2 Delimitação da pesquisa, sujeitos e coleta de dados	30
2. A SUPERVISÃO COMO OBJETO DE PESQUISA NO BRASIL: ESTADO DO CONHECIMENTO	33
2.1 LEVANTAMENTO NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (IBICT) E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES) 34	
2.1.1 Estado do Conhecimento: aproximações e distanciamentos	47
3. CAMINHOS E (OU) DESCAMINHOS? UM BREVE HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	50
3.1 QUANDO A EDUCAÇÃO COINCIDE COM A PRÓPRIA VIDA.....	51
3.1.1 Os indícios “coloniais” da supervisão: a educação jesuítica no Brasil	55
3.1.2 Os “comissários” de Pombal: a primeira, grande e desastrosa reforma educacional do Brasil.....	57
3.1.3 “A homogeneidade escolar necessária para a construção da nacionalidade”: ensino mútuo e supervisão no Brasil Império.....	59
3.2 DA REPÚBLICA AO GOLPE: A INSPEÇÃO ESCOLAR EM FOCO	63
3.2.1 O contexto estadonovista: reformas e supervisão.....	65
3.3 SEM DESORDEM E SUBVERSÃO: A SUPERVISÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR	73
3.4 A TRAJETÓRIA (IN)ACABADA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	78
4. O “ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO” DE SANTA CATARINA E BALNEÁRIO CAMBORIÚ	95
4.1 E NA “DUBAI BRASILEIRA”, COMO FUNCIONA A EDUCAÇÃO?.....	104
5. A FALA DE QUEM NÃO CALA: O QUE NOS DIZEM AS SUPERVISORAS E PROFESSORAS	112
5.1 AS SINGULARIDADES DE SUPERVISORAS E PROFESSORAS: PERFIS EM ANÁLISE.....	113
5.2 MOTIVAR: O QUE NOS TROUXE ATÉ AQUI?.....	126

5.2.1 “Eu sempre quis ser professora”	127
5.2.2 “Quero ser um profissional da educação”	128
5.2.3 “Trabalhar na educação para fazer a diferença”	131
5.3 (DES)CONHECER: A RELAÇÃO COM A FUNÇÃO “SUPERVISORA”	137
5.4 CONFRONTAR: ENTRE O LAMENTÁVEL E O GRATIFICANTE DA SUPERVISÃO	159
5.5 OBSERVAR: A SUPERVISÃO NOSSA DE CADA DIA	167
6. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS: ENTRE O LEGAL, O REAL E O IDEAL	176
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	197
APÊNDICE B – Questionário para supervisores dos Anos Iniciais.....	201
APÊNDICE C – Questionário para professores dos Anos Iniciais.....	204
ANEXO A – Lei complementar n. 12, de 23 de dezembro de 2015.....	208

1. À GUISA DE INTRODUÇÃO

*Porque tudo isso são palavras, e só palavras,
fora das palavras - não há nada.
Saramago*

A função da Supervisão Escolar mudou significativamente em termos de atuação ao longo da história, principalmente devido às muitas mudanças e reformas ocorridas no sistema educacional brasileiro - e tem sido um tema recorrente no que se refere à escola básica, caminhando entre os campos da política e da legislação educacional. A partir da nova visão de educação na década de 1980 - e especialmente a partir das reformas educacionais da década de 1990, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 1996 - mudanças também eram necessárias na atuação da supervisão escolar - que deixa a aura fiscalizadora para ser reconhecida como uma função mobilizadora de práticas educativas nas escolas.

Compreendemos por supervisor(a) escolar, o(a) profissional com formação inicial em Pedagogia¹ e especialização *lato sensu* em supervisão escolar. Ao(a) supervisor(a) compete coordenar os processos pedagógicos junto à equipe docente que está sob sua responsabilidade no espaço escolar. Em muitos trabalhos analisados – especialmente durante a construção do nosso estado do conhecimento - encontramos a denominação “coordenador(a) pedagógico” - e concordamos que este está intimamente relacionado com o (novo) significado dessa atuação mais “ampla” que se tem buscado no campo escolar. No caso da pesquisa que aqui desenvolvemos, mantemos a utilização do termo "supervisão escolar", por ser a nomenclatura contida na documentação oficial da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú.

Na atualidade, a falta de estímulo para que os profissionais do sistema educacional reflitam e apresentem estratégias pedagógicas efetivas é um aspecto preocupante. Isso porque, conforme Alarcão (2011) destaca, a sociedade da informação demanda competências específicas dos docentes, que precisam compreender as particularidades do contexto em que atuam e propor ações educativas que levem em consideração as demandas sociais e educacionais. Portanto, é essencial que haja incentivo e diálogo constantes para que os

¹ Inicialmente, a Supervisão era uma habilitação do curso de Pedagogia (como aprofundamos no capítulo 2), ou seja, uma vez pedagogo, poderia exercer esse cargo. No decurso histórico, ela se tornou uma especialização *lato sensu*. No contexto desta pesquisa, na Rede Municipal de Balneário Camboriú, pode-se acessar o cargo de supervisão com a graduação em qualquer licenciatura plena – incluindo a Pedagogia - desde que se tenha a especialização *lato sensu* específica em Supervisão Escolar.

profissionais da educação - e aqui ressaltamos supervisoras e professoras² - possam aprimorar suas habilidades/competências, contribuindo para o enriquecimento das práticas nas instituições escolares e possibilita, entre outras coisas, a formulação de propostas que provoquem questionamentos, reflexões e análises dos profissionais sobre seu próprio contexto de atuação, o que, segundo Sartori (2013), pode se manifestar no itinerário pessoal e social de qualquer sujeito inserido historicamente na sociedade.

Nesse sentido, ao percorrermos o histórico da função supervisora na educação brasileira, encontramos indícios de uma organização escolar fundamentada em uma experiência administrativa, com características compatíveis às empresas. Conforme nos afirma Russo (2004, p. 29): “A proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da administração escolar tem por hipótese a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar.” Entretanto, percebemos que as atividades que ocorrem nos ambientes de ensino e aprendizagem deveriam englobar as interações pessoais e interpessoais com metas centradas em práticas de educação humanística – o que se encontra distante de ser concretizado.

Acreditamos ser válido ressaltar neste momento que o interesse pela temática deste projeto é decorrente da nossa inquietação durante a formação e atuação na Supervisão Escolar. Em um primeiro momento, enquanto historiadora, a pesquisa se torna relevante do ponto de vista histórico da supervisão - uma vez que se faz necessário compreender, analisar, aprofundar e problematizar a função do supervisor, considerando os projetos educativos e as políticas educacionais nos diferentes espaços e tempos da educação brasileira, sem perder de vista o contexto socioeconômico e político da sociedade.

Considerando estes apontamentos, torna-se importante destacar a nossa caminhada - ainda que de forma breve - na educação, pois acreditamos ser através destas experiências vivenciadas e compartilhadas que se possibilitam as reflexões, análises e revisão da prática pedagógica cotidiana.

Vinda da licenciatura em História, podemos afirmar que cursar a especialização em Gestão com ênfase em Supervisão e Orientação foi um divisor de águas para a decisão quanto à atuação direta no âmbito educacional. Perceber os problemas, conhecer os teóricos, partilhar as experiências entre colegas e docentes, começaram a construir o nosso “eu-supervisora” - e

² Optamos por utilizar os termos “supervisora” e professora” na nossa dissertação, porque a nossa pesquisa aponta uma grande maioria de profissionais do sexo feminino na Rede Municipal de Educação de Balneário Camboriú.

foi através de uma chamada pública municipal que embarcamos efetivamente nessa prática profissional.

A supervisão educacional já nasce de um período em que era reconhecida como inspeção, cuja finalidade prioritária consistia na fiscalização do cumprimento das leis de ensino vigentes na época (LACERDA, 1983) - e esta ainda parece ser uma memória muito forte. Dado esse contexto, o começo foi um tanto complicado, pois conhecer uma nova escola, a função e principalmente estabelecer uma boa relação com as professoras (es) - o que é a base para um trabalho pedagógico bem-sucedido - são exigências bem complexas para uma “novata”. Para nossa surpresa, no final deste mesmo ano conseguimos passar no concurso municipal (2015) e me estabeleci como supervisora escolar efetiva da Rede Municipal de Balneário Camboriú.

A atual experiência na supervisão nos responsabiliza pela busca de mais conhecimento, formação e qualificação para poder contribuir com o desenvolvimento de novas práticas educativas no espaço escolar. Ainda vemos como um desafio a ser ultrapassado na nossa prática a capacidade de proporcionar momentos de crescimento pessoal e profissional aos que compõem o espaço escolar. Enquanto supervisora escolar, sentimos a responsabilidade - e o dever - de buscar/organizar alternativas e/ou ações que intervenham nas práticas educativas dos docentes de formas pertinentes ao êxito dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Para tanto, é imprescindível que, na especificidade da supervisão, nós saibamos responder às demandas que afloram no contexto escolar, contribuindo concomitantemente com o conhecimento, experiência e a atitude.

Dessa forma, buscamos que nosso trabalho contribua de forma positiva para estimular as potencialidades de docentes - e discentes - no contexto da escola. Este pensamento nos aproxima do pensamento de autores como Saviani (2015), Rangel (2013) e Vasconcellos (2002) abordam a necessidade da supervisão escolar participar, elaborar, problematizar e discutir o sistema de ensino com as professoras e os professores, buscando de forma coletiva soluções/encaminhamentos efetivos, uma vez que os problemas (principalmente sociais e econômicos) afetam diretamente as necessidades cotidianas dos(as) estudantes, bem como seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo a escola um sistema enraizado em uma sociedade estruturada em relações sociais capitalistas, percebemos que os critérios hierárquicos - quase sempre desiguais - dessa mesma sociedade adentram os muros da organização escolar. Assim como na sociedade, a escola se apresenta como um “aparelho de controle”, exercendo o poder em forma de exigências burocráticas - e estas sustentadas pelos órgãos superiores do sistema educacional, que são amparados por resoluções, decretos e leis (WEBER, 2002). É nesse contexto que se busca

abordar como as professoras e as próprias supervisoras concebem a supervisão e o profissional que a desenvolve, sinalizando aspectos fundamentais da constituição da sua função e identidade profissional.

Diante do exposto, o nosso interesse nesse estudo gira em torno da compreensão do trabalho da supervisão escolar, bem como entender a sua prática através da fala dos docentes que com ele trabalham - de modo a contribuir com a aprimoramento e potencialização, não só da nossa atuação na função, como da função no contexto municipal da rede. O contexto da vivência cotidiana nos faz perceber o quanto é necessário revisitar a função supervisora tanto em relação ao seu compromisso pedagógico com os professores quanto aos aspectos burocráticos desempenhados junto à equipe gestora. Essa sobrecarga de tarefas e funções sempre nos inquietou, no sentido da falta de tempo para a dedicação ao que, no nosso entendimento, seria a tarefa principal do supervisor: proporcionar um suporte pedagógico à prática dos professores e, especialmente, promover momentos de troca e formação, com vistas à articulação e transformação das ações pedagógicas na unidade escolar – o que está diretamente ligado ao compromisso com a aprendizagem.

No cotidiano escolar, o professor é submetido ao controle de uma hierarquia tanto pedagógica quanto administrativa, sendo praticamente absorvido pela burocracia imposta pelo sistema - cujas “cobranças” são estabelecidas, em muitos espaços, pela figura do supervisor escolar. A pesquisa de Placco e Souza (2012), que trata da visão dos professores sobre a supervisão, aponta que estes enxergam esta função de forma múltipla e diversa, envolvendo questões ligadas ao pedagógico, ao administrativo, à fiscalização e controle da atividade docente e à mediação entre diferentes grupos como a gestão escolar, às famílias e aos professores.

Assim, para os professores, o supervisor é um parceiro, mas ocupa um lugar diferenciado, de onde seria capaz de socorrê-los em suas angústias, em suas faltas, em suas necessidades, enfim, revelando-se em suas percepções sobre o papel deste profissional o paradoxo: gestor versus parceiro/solucionador de problemas. (PLACCO; SOUZA, 2012, p.13)

Em outra perspectiva, temos também a percepção do próprio supervisor educacional - função esta que é relativamente recente na educação brasileira, sendo derivada do trabalho de “vigiar e controlar” da inspeção escolar. Quanto às suas atribuições, Libâneo (2013, p. 184), destaca que entre as funções específicas do supervisor estão “as práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplinas, na motivação dos alunos, e nas formas de comunicação

docente”. Já para Rangel (2006), a ação supervisora abrange inúmeros trabalhos como planejamento, avaliação, programas, currículos; basicamente efetivando o trabalho do docente em sala. Destaca-se também a responsabilidade do acompanhamento pedagógico do trabalho dos docentes, a orientação, organização e especialmente - senão o principal - a formação continuada dos professores da sua equipe (PLACCO, 2012). Ou seja, a prática supervisora deve, grosso modo, delinear o objeto de sua ação: por um lado, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, por outro, contribuindo para a prática docente. É nesse contexto de “multitarefa” que a supervisão é atropelada pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar - o que torna a sua função ainda mal compreendida e mal delimitada.

Acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas - de ordem burocrática, organizacional, disciplinar - que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o fazem cair em certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar. (CLEMENTI, 2012, p.102).

É nesse movimento acentuado de contradições entre atribuições legais e demandas cotidianas, que muitas vezes não permite ao supervisor proporcionar momentos de formação e acompanhamento pedagógico para os seus professores. Libâneo (2013) defende que a relação com a supervisão, especialmente a formação continuada em serviço, contribuem para que os docentes aprendam e exercitem a própria função.

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente, aprendem sua profissão. (LIBÂNEO, 2013, p.34).

Assim, a formação continuada se apresenta como uma possibilidade na relação de trabalho entre professor e supervisor, uma vez que na dinâmica de trabalho se estabelecem os limites entre as funções e potencialidades de atuação de cada um. No exercício diário, o supervisor e professor, quando cientes dos seus papéis, deveriam conseguir cumprir suas atribuições com eficiência. Contudo, o que se percebe atualmente é uma insatisfação comum no que condiz à realização plena - e exclusiva - de suas funções.

Essa problemática nos leva a questionar se o supervisor realmente tem desenvolvido a sua função profissional, enquanto “[...] articulador de ações, como formador de educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem” (PLACCO; SOUZA,

2012, p.13). Por isso, se torna tão importante dar voz às vivências das professoras que trabalham em conjunto com esse profissional, bem como às próprias supervisoras que dividem as mesmas demandas e angústias. “De um lado, as atribuições, que equivalem às expectativas que os outros têm do sujeito - o para si -, de outro as identificações ou não identificações do sujeito com as atribuições que os outros lhe conferem - a pertença, o em si” (DUBAR, 1997, p.156). Essa compreensão por si só justifica a reflexão que o projeto propõe, envolvendo o que pensam as professoras e as próprias supervisoras sobre o papel da supervisão - tendo em vista que estes são os que trabalham diretamente com este profissional.

Para tanto, nossa investigação possui como **objetivo geral** “analisar como é percebida a função da supervisão escolar pelas vozes das supervisoras e professoras dos Anos Iniciais³ da rede de Ensino de Balneário Camboriú.” Como **objetivos específicos** definimos: historicizar a função, a atuação e a identidade do supervisor escolar no contexto da história da educação brasileira e das políticas educacionais; conhecer as bases teóricas e legais das funções do supervisor educacional na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú; identificar a concepção dos professores dos Anos Iniciais e das supervisoras sobre a função; compreender a dinâmica estabelecida na relação entre a supervisão e as professoras dos Anos Iniciais; discutir os impactos da função supervisora a partir da visão das professoras dos Anos Iniciais e das próprias supervisoras e problematizar os elementos que constituem a identidade profissional do supervisor, considerando os aspectos legais e a práxis profissional.

Neste sentido, a pesquisa pretende trabalhar com a hipótese de que o este cotidiano sobrecarregado de contradições faz com que os professores tenham visões distorcidas da supervisão e as próprias supervisoras não estejam seguras de sua própria função enquanto profissional “especialista da educação”. Essa falta de clareza levaria ao prejuízo no trabalho de ambos, à sobrecarga e dificultaria o desenvolvimento dessa relação, especialmente o aprimoramento pedagógico e a formação da equipe.

Dados os objetivos descritos acima, a pesquisa contempla perguntas sobre como o professor percebe a supervisão, como o próprio supervisor enxerga a sua função, se existe clareza quanto às suas atribuições legais e como a realidade do exercício da supervisão se difere do âmbito - questões estas que nortearão a nossa busca por indícios - ou respostas.

Sem ignorar as problematizações já construídas no que tange à supervisão escolar, nosso trabalho busca enveredar pelo espaço empírico de atuação do supervisor(a), identificando

³ Empregamos o termo "Anos Iniciais" como uma designação para as séries correspondentes ao Ensino Fundamental I, as quais compreendem as turmas do 1º ao 5º ano, de acordo com a Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

seu campo de ação e desafios do cotidiano escolar. Como um percurso que está sempre em movimento, a nossa atenção converge para o processo de construção do profissional, do reconhecimento de si mesmo enquanto supervisor(a) e do que se constitui a sua função em seus muitos aspectos - o que, conseqüentemente, nos encaminha para a compreensão da função supervisora vista pela ótica dos seus pares docentes.

Nessa construção nos apoiamos em autores como Barcelos (2014), Ferreira (2006), Saviani (2001; 2011; 2015; 2020), Rangel (2002), Nérici (1986), Ponce (1998), Alarcão (1996;2011), Placco (2008), Placco e Souza (2012), Libâneo (1992) entre outros(as), cujos trabalhos refletem sobre a organização da prática da supervisão escolar. Sob essa perspectiva, são autores que nos fornecem uma visão abrangente, crítica e estratégica da construção, produção e estruturação do trabalho da supervisão escolar.

1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção é apresentada, à luz de autores que tratam desta perspectiva, alguns fundamentos do materialismo histórico-dialético que permeiam a nossa pesquisa, bem como destacamos a delimitação, os sujeitos e como realizamos a coleta de dados na pesquisa de campo.

1.1.1 Bases teórico-metodológicas que permeiam o estudo.

Com o objetivo de buscar um desenvolvimento metódico e sistemático do problema apresentado, entendemos que a utilização de algumas características do enfoque materialista histórico dialético - partindo especialmente da categoria de análise da totalidade - contribui significativamente para a pesquisa, uma vez que esta é uma investigação que “[...] deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente” (CARVALHO, 2008, p. 51).

Concebido por Karl Marx e Friedrich Engels, o materialismo histórico-dialético⁴ é uma abordagem teórica e metodológica que procura entender a realidade do mundo a partir das

⁴ A origem da palavra "dialética" remonta ao grego "dialegos," que se traduz como "diálogo" ou "polêmica." Na antiguidade, a dialética era concebida como a arte de desvelar a verdade ao destacar as contradições implícitas na argumentação do interlocutor e, subsequentemente, superá-las. Alguns filósofos da época acreditavam que a revelação de contradições no curso do discurso e o confronto de opiniões opostas constituíam o caminho mais eficaz para alcançar a verdade. Essa abordagem dialética do pensamento, posteriormente estendida aos fenômenos naturais, evoluiu para o método dialético de compreensão da natureza. Esse método envolve considerar os fenômenos naturais como sujeitos a um contínuo movimento e transformação, e o desenvolvimento da natureza

grandes mudanças na história e nas sociedades humanas - mudanças estas que ocorrem no contexto das condições materiais e na divisão social do trabalho. Em suas palavras, “[...] a produção das ideias, das representações, da consciência está diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem da vida real” (MARX, 2007, p. 42).

A pesquisa focada no materialismo histórico-dialético pode ser definida como uma investigação que parte da análise da realidade concreta, social e histórica, buscando compreender as relações de produção, as formas de propriedade e a luta de classes que se estabelecem em cada época. De acordo com Severino (2016, p.31) “[...] o materialismo histórico-dialético não se ocupa apenas em compreender o mundo, mas em transformá-lo. E a pesquisa científica que se insere nesta corrente deve buscar desvendar as possibilidades concretas da transformação social, apontando alternativas que visem à superação das condições materiais de opressão e exploração”.

Dessa forma, a pesquisa acadêmica materialista histórico-dialética busca identificar as contradições sociais e históricas que se manifestam na realidade, apontando caminhos para a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, é necessária uma análise crítica das estruturas sociais, econômicas e políticas que permeiam a vida em sociedade. Podemos refletir sobre este enfoque à partir das contribuições de Frigotto (2010, p.79) quando diz que

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Destacamos que o termo "materialismo" se refere à sociedade capitalista dividida em classes sociais, onde as relações de produção determinam a forma de ser e de pensar do homem; o termo "histórico" revela o entendimento de que a existência humana é condicionada historicamente e toda ação concreta depende dos seres humanos do seu tempo, e o termo dialético denota o movimento contraditório produzido pelo próprio processo histórico. Karl Marx, crítico rigoroso do sistema capitalista da sua época, conheceu seu companheiro Engels em Paris, onde vivenciou a realidade do trabalhador da grande indústria do século XIX (MARX, 2002, p.10).

como resultado da evolução das contradições inerentes a ela, emergindo da interação mútua de forças antagônicas dentro do contexto natural. Em essência, a dialética representa uma abordagem oposta à metafísica. (ARAÚJO, 2012).

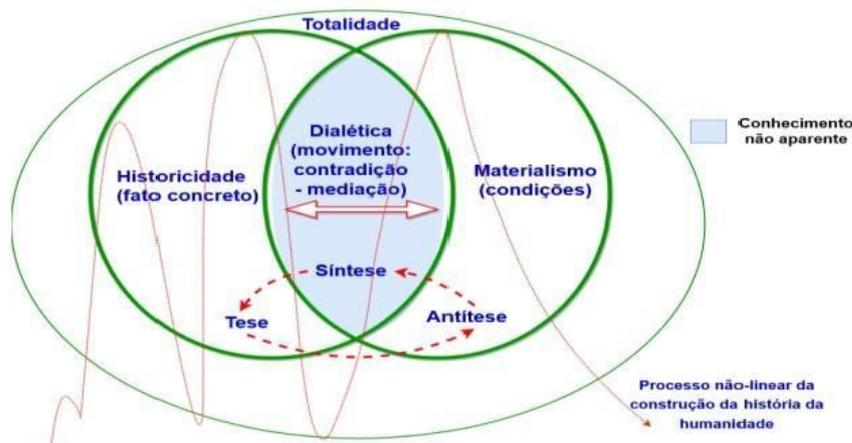
O materialismo histórico-dialético postula que, ao abordar o contexto mais amplo do objeto de estudo, se produz uma melhor compreensão da realidade porque parte da abordagem da categoria de totalidade para construir essa percepção mais holística. Acreditamos que esse 'método' comporta pressupostos e visões completas, embora não o categorize aqui como perfeito, mas consideramos que ele apresenta uma visão 'mais completa' da pesquisa a ser realizada (LUKÁCS, 2010). Por isso, percebemos que o enfoque concebido por Marx contempla a necessidade do nosso trabalho, uma vez que o processo da pesquisa não deve envolver apenas um aspecto e, como bem cita Lukács (2010), o ser não pode ser compreendido sem entender o complexo que o circunda.

Do mesmo modo, concordamos com Frigotto (2010, p.80) quando aponta a pertinência do materialismo histórico-dialético “para a produção de um conhecimento crítico no qual tenhamos a consistência de conhecer o objeto pesquisado não apenas superficialmente”. Nesse sentido, se faz necessário compreender a possibilidade de reflexão teórica produzida pelas categorias contempladas neste enfoque: a totalidade, a hegemonia, a reprodução, a mediação e a contradição são algumas destas categorias que compõem o processo inacabado e impermanente da realidade, que se modifica através do movimento contínuo, transformador e inseparável de todas as coisas.

Explanando de modo sucinto, a categoria da “contradição” é o oposto da linearidade, que historicamente prevaleceu no campo científico; a "mediação" entende que os seres humanos são os autores de intervenções reais, logo mediadores das relações sociais; a categoria “reprodução” deixa claro que o modo de produção capitalista se sustenta e se reproduz dentro da própria estrutura capitalista; já a "hegemonia" recria a noção de que a sociedade é hegemônica, uma vez que existe um consenso de igualdade as ideias dominantes pertencem a todos e a categoria de totalidade compreende que é necessário conhecer o todo para entender a particularidade, pois a particularidade faz parte do conjunto.

As categorias servem como meio de análise do objeto de estudo, apoiando o processo de pesquisa. Nessa linha, o fenômeno investigado não se configura como um fato estático, mas como um acontecimento dinâmico, construído social e historicamente, que influencia e é influenciado pelo contexto - visando a possibilidade de transformação: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 1989, p. 14). A figura abaixo ilustra esse processo não linear da construção da história humana e, ao mesmo tempo, a construção do conhecimento pelo movimento tese – antítese - síntese:

Figura 1 -Processo histórico da humanidade e do conhecimento



Fonte: https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2018/10/livro3_cap5_MHD.pdf

Toda produção humana que se interpõe às realidades contrárias (teses-antíteses) é chamada de síntese. Nesse “fazer-se” histórico, a dialética não desconsidera a origem empírica do conhecimento, da mesma forma que não renega a compreensão e interpretação fenomenológica. “Ao passo que as abordagens empírico-analíticas se apoiam na objetividade e as fenomenológico-hermenêuticas na subjetividade, a dialética centra-se na concreticidade ao se pautar pela dinâmica sujeito-objeto (GAMBOA, 2010, p.107).

Partindo dessa premissa, na tentativa de visualizar o todo entenderemos as suas particularidades e contradições, e poderemos então estabelecer as sínteses. Para Dewey (1980), a dialética se torna uma possível ferramenta para solução dos problemas permanentes da sociedade.

Nos valem do pensamento de Cury (1986, p.26) quando explica que as categorias são expressão conceitual que “dão conta de certa realidade da forma mais abrangente possível” viabilizando a compreensão do fenômeno pelos movimentos da própria realidade.

Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo. Por isso, nem todas as categorias são igualmente valorizadas em todas as teorias. Ao contrário, numa perspectiva formal, a contradição, por não ser visualizada na realidade objetiva, não é também visualizada no pensamento. (CURY, 1986, p. 26).

Para o autor, as categorias auxiliam a compreensão do todo, cujos elementos são constituintes da realidade, incluindo os da educação. Segundo Cury (1986, p.26), as categorias e suas relações com a educação se classificam da seguinte forma:

Quadro 1- Relações das categorias do MHD com a educação

Categorias MHD	Características	Características na Educação
Contradição	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamento da dialética. • É o próprio motor interno do desenvolvimento”. Cury (1986, p. 27) • As contradições ocorrem a partir dos movimentos históricos. • As contradições devem ser buscadas, evidenciadas e explicadas, com vistas a construir uma síntese explicativa do fenômeno. • Ela é também importante para a superação, porque toda luta de contrários é relativa e superável. 	<ul style="list-style-type: none"> • A ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. • A educação é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Sendo a escola simultaneamente reprodução das estruturas existentes, porque correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, também ameaça a ordem estabelecida e possibilita a libertação. • A possibilidade de que a educação assuma a função política de arma crítica existe porque a reprodução das relações sociais de produção não é mera repetição das mesmas mas uma reprodução ampliada, que leva consigo as contradições existentes na sociedade.
Totalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Não se restringe ao particular, mas compreende o real de uma maneira mais ampla. • Remete à característica de que todo fenômeno está inserido dentro de uma totalidade que exerce sobre ele influências que, por sua vez, vão desencadear ações correspondentes e de resistências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se considerarmos a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, estaremos tomando-a como universo separado. • A visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações de produção e a produção de relações sociais. • É na interação desses elementos determinantes e determinados, entre os quais a educação, que a totalidade se faz e se cria.
Mediação	<ul style="list-style-type: none"> • Para o conhecimento verdadeiro, é preciso ir além do sensorial e buscar as relações com a totalidade sociohistórica. • “Sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes...” (CURY, 1986, p. 44), pois elas tratam de evidenciar as relações internas, causais e opostas, dialeticamente, de modo a explicar o movimento real do fenômeno concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação, como organizadora e transmissora de ideias, media as ações executadas na prática social e pode se tornar instrumento de apoio nas transformações sociais. • É o intelectual, entre estes podendo estar os professores, que desempenha um importante papel de mediador, pois a luta pela direção da sociedade se dá também na concepção de mundo
Reprodução	<ul style="list-style-type: none"> • É a autoconservação de uma sociedade, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação pode servir de elo mediador, reproduzindo as ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do sistema.

<p>Hegemonia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, sendo exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares, como os das demais classes, de modo que venham a se constituir em interesse geral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na educação, a hegemonia pode ser uma forma crítica de preparar condições de superação, visto que funciona em nível de relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite a classe subalterna a reivindicação de seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia.
-------------------------	---	---

Fonte: Cury (1986, p.26). Quadro elaborado pela autora.

Cury (1986) alerta para o fato de que as categorias se completam em seu conjunto, portanto não devem ser analisadas separadamente. No entanto, para melhor estudar a educação, o autor nos indica que é preciso considerar os elementos que a compõem, porque se articulam em sua relação social com o todo - ideias, instituições, materiais, rituais e agentes. Esses são elementos que fazem parte da contrariedade e da dialética da educação.

O pensamento de Frigotto (2010, p.83) também questiona sobre “o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas e a serviço de que e de quem dependemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida”. Tendo consciência da importância da realidade, para uma perspectiva materialista histórico-dialética, devemos ter claro os caminhos que serão seguidos na pesquisa. “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2010. p. 84). A ruptura da lógica dominante é demasiadamente importante já que nesta perspectiva se vislumbra a transformação da realidade social.

Para efetivar este intento, apresentamos um esboço da estrutura da dissertação, composta por cinco capítulos. Neste capítulo introdutório, iniciamos a exposição da pesquisa que será desenvolvida, abordando a relevância da supervisão escolar, nossa trajetória como profissionais dessa área e os caminhos que serão desenvolvidos: os sujeitos, a justificativa, os objetivos e as bases teórico-metodológicas que embasam o desenvolvimento do estudo.

No segundo capítulo, desenvolvemos um estado do conhecimento com o objetivo de identificar, categorizar e refletir sobre a produção científica relacionada à supervisão escolar e sua abordagem em teses e dissertações brasileiras disponíveis em bancos, bibliotecas e plataformas digitais. Utilizamos as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), buscando sublinhar o movimento de idas e vindas ocorrido durante o levantamento dos estudos desenvolvidos sobre a supervisão escolar no Brasil.

No terceiro capítulo, temos o propósito de apresentar o contexto histórico relacionado ao surgimento da profissão do supervisor escolar, juntamente com os aspectos legais e constituintes dessa função. Isso está alinhado com nosso objetivo principal de "historicizar a função, a atuação e a identidade do supervisor escolar no contexto da história da educação brasileira e das políticas educacionais". A ênfase na historicidade, considerada como um elemento fundamental na perspectiva do materialismo histórico-dialético, direciona nosso trabalho para uma análise que percorre diferentes períodos históricos relacionados à supervisão, mesmo quando essa função ainda não era formalmente reconhecida. Nossa análise percorre desde os primórdios da função até a sua evolução durante a criação dos cursos de pedagogia, abrangendo também o contexto das atuais políticas públicas relacionadas à profissão. Esse enfoque permite uma compreensão mais abrangente da evolução e das transformações que a supervisão escolar experimentou ao longo do tempo.

No quarto capítulo deste estudo, empreendemos uma breve análise histórica da supervisão escolar no contexto específico do estado de Santa Catarina. Nesse sentido, enfatizamos os movimentos do estado catarinense ao alinhar-se com as políticas educacionais de alcance nacional, destacando as particularidades que perduram até os dias atuais. Além disso, adentramos no contexto de nossa pesquisa, oferecendo uma contextualização abrangente do município de Balneário Camboriú, sua estrutura educacional e situando a supervisão escolar dentro do cenário da legislação local em vigor.

Já no capítulo sexto, conduzimos uma análise minuciosa dos dados provenientes dos questionários preenchidos por uma amostra representativa de supervisoras escolares e professoras dos Anos Iniciais na rede educacional do município em estudo. Esse procedimento nos possibilitou caracterizar esse grupo de profissionais, abordando aspectos relacionados à sua origem, trajetória profissional e experiência na área educacional. Adicionalmente, aprofundamos a investigação nas áreas da formação inicial e continuada, analisamos a delimitação das atribuições atribuídas à supervisão escolar e exploramos os desafios enfrentados no contexto da prática pedagógica. Essa análise aprofundada nos permitiu identificar as principais questões que permeiam a atuação dos supervisores escolares e compreender como essa função é percebida pelas professoras e supervisoras em Balneário Camboriú.

No encerramento deste estudo, apresentamos algumas reflexões sobre a supervisão escolar. Contudo, somos plenamente conscientes de que há uma vasta gama de aspectos a serem ainda explorados e investigados. Não obstante, consideramos extremamente enriquecedor

conceder voz às professoras e supervisoras que integram a mesma rede educacional à qual estamos vinculados, com o objetivo de compreender como percebem a função inerente ao cargo que ocupamos como profissionais. A experiência de conduzir esta pesquisa nos proporcionou uma perspectiva valiosa, que compartilhamos com entusiasmo neste trabalho.

1.1.2 Delimitação da pesquisa, sujeitos e coleta de dados

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa e contará com um levantamento bibliográfico/documental que se baseará na construção do histórico da função do supervisor escolar na educação brasileira, bem como o mapeamento das políticas educacionais e legislações específicas - em nível municipal, estadual e federal - que estão em vigência atualmente. Acreditamos que esta será uma base sólida para a compreensão das atribuições, funções e importância do profissional supervisor historicamente e no contexto atual. Além disso, construímos um estado do conhecimento sobre a temática, utilizando duas plataformas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Após submissão do projeto e parecer positivo por parte do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/IFC⁵, realizamos a pesquisa de campo na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. O caráter empírico desta proposta se desenvolveu por meio de uma coleta de dados, utilizando questionários específicos para a função exercida – professoras dos Anos Iniciais e supervisoras - sendo delineados a partir dos objetivos estabelecidos. Para um maior alcance dos profissionais que são o foco deste estudo e em função do contexto da pandemia (que ainda estava presente quando do início da aplicação), os questionários foram disponibilizados através do Google Formulários – para todas as escolas da rede municipal (totalizando 17 escolas) e para supervisoras e professoras dos Anos Iniciais (de 1º ao 5º ano).

A participação na pesquisa foi voluntária e poderia ser revogada a qualquer momento, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. A concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constava no início do questionário como etapa obrigatória

⁵ Nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú conforme Parecer Consubstanciado n. 5.285.455.

e o mesmo contemplava os objetivos da pesquisa, a garantia de que a identidade do pesquisado não seria divulgada e as demais questões éticas envolvidas.

De acordo com a Resolução CNS n. 510/16 que “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução” (2016, Art. 1º), consideramos o nível de risco baixo, de acordo com as características do projeto. Nesse sentido, para garantir os direitos e diminuir os riscos, os pesquisados não precisavam se identificar, a fim de evitar problemas relacionados à invasão de privacidade, por isso não houve a necessidade de autorização prévia para divulgação das informações coletadas.

Tendo em vista o exposto, buscamos minimizar riscos ou danos aos sujeitos da pesquisa com as seguintes medidas: assegurar a confidencialidade das informações pessoais (durante todas as fases da pesquisa); armazenar os dados em local seguro e de acesso exclusivo das pesquisadoras (mestranda e orientadora) e a utilização exclusivamente para fins acadêmicos; a não estigmatização das pessoas pesquisadas na utilização das informações, garantindo o anonimato dos participantes envolvidos na pesquisa.

Ainda no contexto da segurança, os questionários serão, obrigatoriamente, guardados pelo prazo mínimo de 5 anos e no máximo de 10 anos, contados a partir do término da pesquisa. Os formulários realizados pelo Google Forms serão armazenados no drive do e-mail das pesquisadoras – e após concluída a fase de coleta de dados, faremos um download dos dados para um dispositivo eletrônico local, apagando todos os registros de qualquer plataforma ou nuvem de compartilhamento virtual, conforme os artigos 3.2 e 3.3 do Ofício Circular n. 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

A análise dos resultados utilizará a metodologia descritivo-interpretativa, fundamentando-se nas referências teóricas do estudo e a sua correlação com os dados obtidos na pesquisa de campo. As categorias do enfoque materialista dialético serão a base para a análise dos dados coletados através dos formulários, considerando que o fenômeno deve ser conhecido em sua totalidade e múltiplas determinações. Segundo Gamboa (2006, p.56), neste método “[...] o homem é concebido como ser social e histórico determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e ao mesmo tempo como um ser transformador desses contextos sendo que o desenvolvimento da pesquisa se dá com vistas à crítica e à emancipação dos sujeitos. “Através dessa análise, pretendemos provocar uma maior reflexão sobre a relação supervisor/professor partindo da realidade da educação de Balneário Camboriú e vinculando a

análise aos aspectos históricos e as políticas educacionais que orientam a atuação do supervisor escolar.

2. A SUPERVISÃO COMO OBJETO DE PESQUISA NO BRASIL: ESTADO DO CONHECIMENTO

“Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.”

Walter Benjamin

Neste capítulo, realizamos um levantamento do estado do conhecimento com o objetivo de identificar, categorizar e refletir sobre a produção científica relacionada à supervisão escolar e sua abordagem em teses e dissertações brasileiras disponíveis em bancos, bibliotecas e plataformas digitais. A construção de um Estado do Conhecimento configura-se como um exercício ímpar para a caminhada de tornar-se um pesquisador, porque fornece um “[...] mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.158). Esta metodologia assume relevância significativa para as áreas das Humanidades, com especial destaque para a Educação, porque

[...] na perspectiva social trabalhamos com a noção de construção do conhecimento num determinado tempo e espaço, o que aponta para a busca de compreensão do encontrado. [...] Nesta perspectiva, a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. Sem dúvida, o Estado do Conhecimento se constitui numa importante fonte de produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas, prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo (MOROSINI, KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23)

Neste momento, nos propomos a descrever o percurso que percorremos e sublinhar o movimento de idas e vindas ocorrido durante o levantamento dos estudos desenvolvidos sobre a supervisão escolar no Brasil. Entendemos que se constitui uma peça-chave para o desenvolvimento da pesquisa compreender a complexidade das relações educacionais e o lugar ocupados pelos seus diferentes agentes neste processo. No entanto, para melhor limitação deste estudo, elegemos a supervisão escolar como objeto de estudo e os supervisores escolares como o foco dos nossos questionamentos.

Posto isto, gostaríamos de evidenciar que o levantamento bibliográfico nos colocou em contato tanto com as produções da área quanto com o campo educacional, nos auxiliando a

desvelar os meandros da investigação. A compreensão da problemática que envolve o objeto de pesquisa nos ajudou a melhor definir as escolhas que nortearam o estudo.

Para continuidade das reflexões, inicialmente, passaremos a descrever a incursão nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Partindo desses repositórios de publicações científicas, descrevemos os trabalhos encontrados e suas contribuições, afinidades e divergências em relação ao objeto de estudo desta dissertação.

2.1 LEVANTAMENTO NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (IBICT) E NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES)

Optamos por focar a nossa investigação acessando duas importantes bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (BRASIL, 21c) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, durante o mês de maio de 2022, em língua portuguesa, sobre o objeto da nossa pesquisa. Ao percebermos que não existem muitos estudos específicos sobre a temática “supervisão escolar”, optamos por não estabelecer um período específico.

Com a pesquisa bibliográfica e o levantamento histórico, ficou evidenciada a diversidade de palavras-chave que são vinculadas ao objeto de pesquisa “supervisão escolar”, o que nos levou a testar os outros termos que também descrevem a mesma atividade. Percebemos que a diversidade de nomeações para este mesmo termo poderia dificultar as análises - porque nem sempre descrevem a mesma função – e então optamos por guiar o estado do conhecimento em dois momentos de busca nas plataformas. Em um primeiro momento, utilizamos como critério de busca, os descritores "supervisão escolar" AND "anos iniciais" e em um segundo momento, utilizamos os descritores “função” e “supervisão escolar”, visando fazer uma triangulação dos resultados.

Quadro 2 -Levantamento Inicial do Estado do Conhecimento

Descritores	CAPES	BDTD
“Supervisão Escolar” AND “Anos Iniciais”	12	23
“Função” e “Supervisão Escolar”	31	27
Total de Trabalhos	43	50

Fonte: elaborado pela autora.

Com os descritores "supervisão escolar" AND "anos iniciais", encontramos 12 trabalhos na CAPES – sendo 11 dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado. Já no BDTD, com os mesmos descritores, encontramos 23 trabalhos, dentre estas 18 dissertações de Mestrado e 5 teses de Doutorado. Com a pesquisa dos descritores "função" AND "supervisão escolar", encontramos 31 trabalhos na CAPES – sendo 25 dissertações de Mestrado e 6 teses de Doutorado. Com os mesmos descritores, no BDTD, encontramos 27 trabalhos, dentre estas 24 dissertações de Mestrado e 3 teses de Doutorado. Temos então, entre os descritores “supervisão escolar”, “anos iniciais” e “função”, um total de 94 trabalhos repertoriados e propícios para análise e aprofundamento.

Utilizando a metodologia da Bibliografia Anotada, proposta por Morosini e Fernandes (2014, p.94), realizamos a leitura/análise dos seus resumos, com os objetivos tanto de verificar quais se aproximavam da temática analisada e ofereciam indícios importantes para percebermos o lugar que a supervisão escolar tem ocupado no campo da produção científica brasileira quanto excluir as produções que contrastavam com o nosso objeto de pesquisa, cujos motivos apresentamos na tabela abaixo:

Quadro 3 - Exclusão de Trabalhos

Motivo da exclusão	CAPES	BDTD
Ênfase distinta do assunto da pesquisa	6	20
Outras modalidades de ensino	6	5
Outras áreas do conhecimento	2	16
Trabalhos não localizados	19	0
Total de Trabalhos excluídos	33	41

Fonte: elaborado pela autora.

Feitas as devidas compilações e exclusões, esta busca pelos três descritores de referência (supervisão escolar, anos iniciais e função) resultou num total de 19 trabalhos selecionados entre as duas bases de dados. No banco de dados da CAPES ficamos com 10 trabalhos – dos quais 9 dissertações de Mestrado e 1 tese de doutorado; já no BDTD também levantamos 9 trabalhos – 8 dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado - que efetivamente se aproximavam das reflexões concernentes ao objeto de nosso interesse, conforme a tabela abaixo.

Quadro 4 - Inclusão de Trabalhos

Motivo da exclusão	CAPES	BDTD
Teses	1	1
Dissertações	9	8
Parcial dos trabalhos selecionados	10	9
Total de Trabalhos incluídos	19	

Fonte: elaborado pela autora.

No período compreendido entre 2005 e 2018, foram identificados e compilados no quadro-síntese a seguir os 10 trabalhos encontrados no levantamento realizado na base de dados da CAPES.

Quadro 5 -Trabalhos incluídos no levantamento – CAPES

Autor / ano	Tipo	Título	Instituição	Palavras - chave	Objeto
BERTOTTI, Solange Arnoldt (2018)	Diss.	A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia'	UFJF Un. Fed. Juiz de Fora	Supervisão escolar; Formação continuada; Docentes.	O caso de gestão estudado discute a atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores.
GUILHERME Luzia Dorado (2017)	Diss.	A prática pedagógica da supervisão escolar e seus desdobramentos: um estudo sobre as concepções de atuação de supervisores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Colorado do Oeste – RO	Un. Fed. de Rondônia -UFR	Atuação; Formação; Prática Pedagógica; Supervisão Escolar.	Este estudo objetivou apresentar as práticas pedagógicas que assumem a supervisão escolar na atualidade, em quatro escolas que ofertam os Anos Iniciais do município de Colorado do Oeste-RO.
LEIRIAS, Cláudia Martins (2012)	Diss.	Formação continuada com professores alfabetizadores:	Pontifícia Un. Católica PUC- RS	Educação; Educação Continuada;	Objetiva compreender como está sendo a atuação do supervisor na

		possibilidades da ação supervisora'		Alfabetização; Políticas públicas; Supervisão Escolar.	formação continuada com professores alfabetizadores.
ROLLA, Luiza Coelho de Souza (2006)	Diss.	Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar'	Pontifícia Un. Católica PUC- RS	Educação; Supervisão Escolar; Supervisor Escolar; Liderança.	Analisa a relação estabelecida entre Supervisor Escolar e professores no cotidiano das escolas.
GODOY, Lucia Helena Franco de (2005)	Diss.	As representações sociais dos supervisores escolares da Rede Municipal de São Paulo'	Pontifícia Un. Católica PUC- SP	Supervisão educacional; Representação social; Supervisão escolar.	Este estudo tem por objetivo investigar as concepções que constituem e permeiam o ideário do supervisor escolar da rede municipal de ensino de São Paulo.
LUZ, Anízia Aparecida Nunes (2009)	Diss.	Supervisão Escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade'.	Un. Fed. do Mato Grosso UFMS	Supervisão Escolar; Identidade (Psicologia); Memória; Educação Permanente.	Compreende a construção da identidade do supervisor escolar, analisando as perspectivas de atuação relacionadas à sua função.
VIEIRA, Ailton Santos.- 2008	Diss.	A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo'	Pontifícia Un. Católica PUC- SP	Supervisão escolar; Ação supervisora; Relações entre supervisor escolar-escolas; Ensino público municipal de São Paulo.	A pesquisa teve por objetivo investigar e descrever a atuação do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo.
BARCELOS, Ana Regina Ferreira de (2014)	Tese	Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e resignificação de uma função (1987-2010).'	Un. Fed. de Santa Catarina UFSC	Supervisão escolar; Inspeção escolar; Especialistas em assuntos educacionais; Prática pedagógica.	Analisar o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de
TEIXEIRA, Angeli Matias. (2014)	Diss.	A supervisão Escolar do Município de São Paulo: da função a profissão'	Un. Metodista de SP.	Supervisão Escolar; Supervisão Educacional; Políticas Públicas de	O problema dessa pesquisa diz respeito às formas pelas quais os supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino

				Educação; Administração Escolar.	de São Paulo articulam as duas faces da função.
SOUZA, Ana Maria de. (2011)	Diss.	As contradições entre o discurso oficial e o discurso sobre a prática do supervisor de ensino no programa São Paulo faz escola.	UniNove SP	Políticas Públicas; Supervisão de Ensino; Gestão escolar; Reforma de Ensino.	Este estudo objetivou compreender o papel atribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao Supervisor de Ensino do sistema educacional paulista na implementação do Programa São Paulo Faz Escola.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2020) inspirado em Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 65-66)

Podemos observar, como apontado anteriormente, uma predominância de dissertações (9), o que corresponde a 90%. Já as teses (1) correspondem a 10% dos trabalhos identificados no banco de dados da Capes. Abaixo temos a tabela 4, expondo a distribuição por ano dos trabalhos incluídos. Na década de 2000 a 2009, encontramos 4 dissertações – que correspondem a 40% do total de trabalhos encontrados. Já entre os anos de 2010 a 2019 encontramos 5 dissertações e 1 tese, correspondendo a 60% do total de trabalhos selecionados para análise.

Quadro 6 -Distribuição por ano dos trabalhos incluídos – CAPES

Anos de Produção	CAPES
1980 a 1989	–
1990 a 1999	–
2000 a 2009	4 dissertações
2010 a 2019	5 dissertações 1 tese
Total de Trabalhos incluídos	10

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2022)

Destacamos que, pelo banco de dados da Capes, há uma ausência de pesquisas em torno do nosso objeto entre os anos 1980 a 1999 - diferentemente do resultado exposto posteriormente no banco da BDTD. Percebemos então, que as pesquisas sobre a função do supervisor escolar e sua relação com os Anos Iniciais começaram a ter um maior interesse nas últimas duas décadas.

A dissertação desenvolvida por Bertotti (2018), no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação em Educação (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e intitulada “*A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia*”, discute a atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores. Para tanto, foi realizada uma análise em oito escolas da rede de ensino municipal da cidade, assumindo a hipótese de que os supervisores escolares têm mediado de modo insuficiente as formações com os docentes das escolas. A pesquisa utilizou de análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com o objetivo de aprofundar as características que compõem o referido estudo e buscar elementos que ajudaram a confeccionar um Plano de Ação. Como resultado do trabalho, a pesquisa aponta que as formações pouco ocorrem nos espaços escolares e nem sempre são mediadas pelos supervisores escolares e, diante dessa conclusão, o plano de ação pretendeu apontar caminhos que minimizem os problemas detectados neste caso.

“*A prática pedagógica da supervisão escolar e seus desdobramentos: um estudo sobre as concepções de atuação de supervisores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Colorado do Oeste – RO*” é o título da dissertação defendida por Guilherme (2017) no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Rondônia (UFR). O estudo objetivou apresentar as práticas pedagógicas que assumem a supervisão escolar na atualidade, a partir das concepções de atuação do supervisor escolar em quatro escolas que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes à rede de ensino estadual, localizadas na zona urbana do município de Colorado do Oeste-RO. Nesse sentido, é questionado se a atuação do supervisor escolar para os Anos Iniciais está voltada para práticas pedagógicas que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem – tratada aqui como supervisão articuladora - ou é pautada em rotinas administrativas – chamada de supervisão funcionalista. Para tanto, o desenvolvimento foi pautado na pesquisa bibliográfica e documental e na coleta de dados com questionários e entrevistas. Os resultados dos dados coletados mostram que a atuação do supervisor escolar está preconizada pela legislação estadual que orienta as práticas pedagógicas principalmente para uma supervisão funcionalista. Contudo, constatou-se que as concepções dos sujeitos demonstram indícios nas ações que denotam o desenvolvimento de uma prática supervisora articulada às práticas sociais, permeada por desdobramentos na ação de mediar, articular e transformar a atuação do supervisor escolar.

Compreender como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores de uma escola pública na Rede Municipal de Ensino de

Gravataí (Porto Alegre/RS) é o foco da pesquisa de Leirias (2012). A autora analisa o que se tem vivido nesses tempos de reconfiguração do papel do Estado e da implementação de políticas educacionais voltadas aos processos de alfabetização. O estudo se pauta nos princípios de estudo de caso do tipo etnográfico, com a realização de observação contínua, análise bibliográfica e documental, mapeamento da legislação educacional vigente e realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo a supervisão e professores da escola. Nos seus resultados, a pesquisa indicou a importância da compreensão da ação supervisora em um contexto de reconfiguração do papel do Estado na educação. Destacou-se também a necessidade de superar limites na formação de professores alfabetizadores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a importância da articulação do Sistema de Ensino para garantir o direito à educação de alunos e professores.

A dissertação de Rolla (2006) prioriza a relação estabelecida entre supervisor escolar e professores no cotidiano das escolas. A autora desenvolve sua pesquisa baseada no princípio de que o supervisor é um dos responsáveis pela prática pedagógica da escola (planejamento, organização e execução) e, portanto, a sua liderança junto aos professores se torna um desafio que interfere no resultado do trabalho da escola como um todo – além de precisar “dar conta” das questões burocráticas e legais, bem como contribuir com a formação e qualificação dos professores em serviço, tornando a dificuldade ainda maior. Com base na concepção teórico-metodológica fenomenológica, os dados recolhidos nas entrevistas com os professores, indicam como principais resultados....

“*As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo*”, dissertação de Godoy (2005), tem por objetivo investigar as concepções que constituem e permeiam o ideário do supervisor escolar da rede municipal de ensino de São Paulo. Através de questionários semiestruturados e entrevistas envolvendo supervisores, diretores e coordenadores, buscou-se identificar as representações sociais que os supervisores constroem acerca de seu próprio trabalho e de sua função como agentes educativos, bem como as representações que as equipes gestoras desenvolvem sobre o trabalho desenvolvido por esse supervisor. Partindo dessa análise, a autora conclui que o supervisor escolar vivencia uma contradição entre o que se espera dele, o que é possível fazer na situação concreta e o que gostaria de fazer para atender às complexas demandas educacionais das unidades escolares e de todos os segmentos que integram o sistema de ensino, o que acaba por repercutir na constituição de sua identidade profissional.

A dissertação de Luz (2009) pretende compreender o processo de construção da identidade do supervisor escolar, analisando as perspectivas de atuação relacionadas à sua

função. Utilizando da metodologia qualitativa, a análise é articulada com estudos teóricos que permitiram observar uma identidade em construção e que se caracteriza como orientador e coordenador das atividades docentes, articulador de ações entre pais, professores, conteúdos e gestores. Como resultado, percebe-se que, para que o supervisor desponte como mediador, é preciso que tenha a visão de grupo e a integração com o coletivo na elaboração de um plano de ação contextualizado com a realidade educacional – e, simultaneamente - que conheça qual papel cabe a ele desempenhar na escola, que reveja sua postura profissional e não seja absorvido pela imposição das circunstâncias.

Vieira (2008) também se dedicou ao estudo da supervisão escolar na rede municipal de São Paulo/SP. Na sua dissertação intitulada “*A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo*”, procurou identificar qual tem sido o perfil de ação deste supervisor e como esse trabalho é percebido pelos diferentes profissionais da unidade escolar, estabelecendo-se um paralelo entre a ação supervisora proposta nos documentos legais, a ação supervisora efetivada na visão do próprio supervisor e na percepção dos profissionais com os quais atua, e a ação supervisora considerada desejável descrita nos estudos teóricos.

A supervisão escolar é o objeto de estudo da pesquisa de Barcelos (2014). Focada na rede pública municipal de ensino de Florianópolis/SC, a tese intitulada “*Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)*”, analisa o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar, com o intuito de verificar se esta função atravessou momentos de ascensão, declínio e ressignificação no município. Com a opção metodológica do estudo de caso, o trabalho recorre à legislação pertinente, aos documentos orientadores relativos à supervisão escolar produzidos na esfera federal e municipal, bem como a artigos, dissertações e teses que abordam a temática; complementado pelos questionários e entrevistas feitas a supervisores da rede. As conclusões indicam que o campo da supervisão escolar - além de ser perpassado por inúmeras tensões e disputas - em Florianópolis realizou um esforço para diferenciar esse profissional do seu antecessor, o inspetor escolar. A análise dos dados leva a inferir que a inspeção escolar, a supervisão escolar e a coordenação pedagógica são modulações do trabalho pedagógico que se pautam em diferentes projetos educacionais, que, ao longo dos anos, surgem em resposta a demandas políticas, econômicas e históricas do mundo social.

Na sua dissertação intitulada “*A supervisão Escolar do Município de São Paulo: da função a profissão*”, Teixeira (2014) trata da sobreposição da ação administrativa à ação pedagógica que sobrecarrega o cotidiano de trabalho do supervisor escolar. A autora desenvolve

a temática através de um levantamento bibliográfico, histórico e legal da profissão, bem como a pesquisa realizada diretamente com supervisores escolares das diretorias regionais da educação de São Paulo. A análise do levantamento teórico e dos dados recolhidos apontam importantes indicadores para elucidar o problema da pesquisa, especialmente na questão controversa das atribuições da Supervisão Escolar, à formação deficitária destes e, conseqüentemente, a dificuldade de se definir uma identidade profissional do supervisor escolar na rede municipal de São Paulo.

“*As contradições entre o discurso oficial e o discurso sobre a prática do supervisor de ensino no programa São Paulo faz escola*”, é o objeto da dissertação desenvolvida por Souza (2011) – desta vez na rede estadual de São Paulo. O estudo objetivou compreender qual o papel que é atribuído ao supervisor pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na implementação do Programa São Paulo Faz Escola – uma vez que esse profissional sofre as contradições entre o discurso oficial (que o coloca como articulador das práticas pedagógicas) e a prática concreta, que lhe impõe uma visão gerencial da educação (que engloba uma sobrecarga burocrática e administrativa). Por meio do levantamento bibliográfico, documental e das entrevistas com os supervisores, a análise dos dados empíricos acabou por reforçar a hipótese inicial do abismo que há entre o discurso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – presente nas normas e documentações legais – e o discurso dos próprios profissionais sobre o seu papel e prática.

No que concerne à pesquisa no banco de dados da BDTD, apresentamos no quadro-síntese abaixo os 9 trabalhos localizados no levantamento descrito acima, publicados entre os anos de 1981 e 2019:

Quadro 7 -Trabalhos incluídos no levantamento – BDTD

Autor / ano	Tipo	Título	Instituição	Palavras-chave	Objeto
BERTOTTI, Solange Arnoldt (2018)	Diss.	A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia.	Un. Fed. de Juiz de Fora UFJF	Supervisão escolar; Formação continuada; Docentes.	O caso de gestão estudado discute a atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores.
FRANZ, Ana Maria da Silva (1990)	Diss.	O papel do supervisor pedagógico.	Fundação Getúlio Vargas FGV	não apresenta	Objetiva investigar a origem histórica da Supervisão Escolar no Brasil e no Estado de Minas

					Gerais, analisando a relação Supervisor Pedagógico - Educação Escolar e as conseqüências da sua inclusão na Escola Pública Brasileira.
TEIXEIRA, Angeli Matias (2014)	Diss.	A supervisão escolar do município de São Paulo: da função à profissão.	Uni. Metodista de SP	Supervisão Escolar; Supervisão Educacional; Políticas Públicas de Educação; Administração Escolar.	O problema dessa pesquisa diz respeito às formas pelas quais os supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo articulam as duas faces da função.
BARCELOS, Ana Regina Ferreira De (2014)	Tese	Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010).'	Un. Fed. de Santa Catarina UFSC	Supervisão escolar; Inspeção escolar; Especialistas em assuntos educacionais; Prática pedagógica.	Analisar o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de
LUZ, Anízia Aparecida Nunes (2009)	Diss.	Supervisão Escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade'.	Un. Fed. do Mato Grosso UFMS	Supervisão Escolar; Identidade (Psicologia); Memória; Educação Permanente.	Compreende a construção da identidade do supervisor escolar, analisando as perspectivas de atuação relacionadas à sua função.
CRUZ, Maria Yvoneti da (1981)	Diss.	Influências atuantes nas expectativas e percepções a respeito das funções de supervisão escolar entre professores e especialistas de educação.	Un. Est.de Campinas UNICAMP	Supervisão escolar; Escolas - Organização e administração; Supervisores escolares	Identificar a existência de consenso ou conflito nas expectativas e percepções mantidas por professores e especialistas de educação, a respeito do papel da Supervisão.
FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de (1997)	Diss.	A prática da supervisão educacional no município de Brasileira (AC), repensada sob a luz da	Un. Est.de Campinas UNICAMP	Supervisão escolar; Educação – Filosofia; Professores – Formação;	Constitui-se num estudo, que tem por objetivo evidenciar os avanços, recuos e perspectivas da supervisão

		filosofia: avanços e recuos.		Ensino de primeiro grau; Prática de ensino.	educacional em Brasília.
VIEIRA, Ailton Santos.- 2008	Diss.	A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo'	Pontifícia Un. Católica PUC- SP	Supervisão escolar; Ação supervisora; Relações entre supervisor escolar-escolas; Ensino público municipal de São Paulo.	A pesquisa teve por objetivo investigar e descrever a atuação do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo.
OLIVEIRA, Luysienne Silva de - 2019	Diss.	Supervisor escolar / professores: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais	Un. Fed. do Maranhão UFM	Supervisor e Professores; Relação Pedagógica; Representações Sociais; Público/Privado	Analisa os meandros da relação pedagógica construída entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas e escolas privadas de Pedreiras.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2020) inspirado em Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 65-66)

Podemos observar, como apontado anteriormente, uma predominância de dissertações (8), o que corresponde a 88,9%. Já a tese (1) corresponde a 11,1% dos trabalhos identificados no banco de dados da BDTD. Abaixo apresentamos a tabela 5, expondo a distribuição por ano dos trabalhos que incluímos. Na década de 1980 a 1989, encontramos 1 dissertação – que corresponde a 11,1% do total de trabalhos encontrados. Nos anos 1990 a 1999, encontramos 2 dissertações, correspondendo a 22,2%. Já entre os anos 2000 a 2009, elencamos 2 dissertações próximas ao nosso objeto, o que corresponde a 22,2% do material encontrado. Entre os anos de 2010 a 2019 encontramos 3 dissertações e 1 tese, correspondendo a 44,4% do total de trabalhos selecionados para análise e apontando este como um período de maior florescimento das pesquisas em torno dos nossos descritores.

Quadro 8 -Distribuição por ano dos trabalhos incluídos – BDTD

Anos de Produção	BDTD
1980 a 1989	1 dissertação
1990 a 1999	2 dissertações
2000 a 2009	2 dissertações
2010 a 2019	3 dissertações / 1 tese
Total	8 dissertações / 1 tese

Fonte: elaborado pela autora (2022)

De pronto percebemos que a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) apresenta os trabalhos encontrados de forma mais distribuída pelas décadas. Na década de 1980 a 1989, encontramos 1 dissertação; já na década de 1990 a 1999, duas dissertações; da mesma forma, encontramos duas dissertações na década de 2000 a 2009 e já na década de 2010 a 2019 foram produzidas 3 dissertações e 1 tese que vão de encontro ao objeto da nossa pesquisa.

“*O papel do supervisor pedagógico*” é o foco da dissertação de Franz (1990), que busca o papel do supervisor no contexto educacional brasileiro. Investigando a origem histórica da Supervisão Escolar no Brasil e no Estado de Minas Gerais, a pesquisa objetiva analisar a relação Supervisor Pedagógico - Educação Escolar e as consequências da sua inclusão na Escola Pública brasileira. Ao focalizar no processo de formação do Supervisor Pedagógico e buscar a dimensão política da categoria, a autora analisa o movimento educacional dos anos 70/80 e levanta questões sobre a influência desse movimento na década subsequente. A pesquisa destacou que o campo da Supervisão Pedagógica na época estava influenciado por três correntes ideológicas distintas: a corrente conservadora, a corrente opositora e a corrente transformadora. Dentro dessas correntes, educadores, tanto críticos quanto não críticos da Educação Brasileira, vinculados ou não aos Sistemas de Ensino do país, encontraram justificativas para suas argumentações sobre as questões relacionadas à Supervisão Escolar em âmbito nacional e estadual. Essa abordagem diferencia a pesquisa de muitos estudos anteriores, que geralmente identificam apenas duas correntes ideológicas, uma opositora e outra conservadora, em relação ao serviço de Supervisão Escolar implantado na década de 70.

Na dissertação intitulada “*Influências atuantes nas expectativas e percepções a respeito das funções de supervisão escolar entre professores e especialistas de educação*”, Cruz (1981) trabalha com o objetivo de identificar os consensos, ambiguidades ou conflitos nas expectativas e percepções sobre o papel da supervisão na visão de professores e especialistas em educação. O referencial teórico adotado contempla a literatura relacionada ao assunto e a legislação pertinente, complementado com a pesquisa de campo que se utilizou da aplicação de questionários para o levantamento de dados. No âmbito da análise dos resultados obtidos, a pesquisa aponta o consenso nas atividades supervisoras de planejamento e coordenação e ambiguidade quanto ao nível de esclarecimento sobre a própria função; além da necessidade de reflexão e de melhoria das condições de trabalho desse especialista e dos demais elementos envolvidos nos processos de ensino, possibilitando a elaboração de um "modelo" de supervisão com vistas à mudança da realidade.

Faria (1997), em sua dissertação “*A prática da supervisão educacional no município de Brasileira (AC), repensada sob a luz da filosofia: avanços e recuos*”, objetiva evidenciar os avanços, recuos e perspectivas desse profissional no município. Mesmo tendo a Filosofia e a História da Educação como pano de fundo, a pesquisa analisa um trabalho desenvolvido pelos supervisores junto aos professores de 1º ao 4º ano – resultado de reivindicações da própria comunidade escolar diante dos desafios e problemas cotidianos na escola pública. Nesse processo de estudo da práxis dos supervisores, percebe-se o confronto com resistências, entraves e conflitos com a reflexão da prática docente – que foram gradualmente sendo dissipados, especialmente quando os professores encontram respostas para suas dúvidas e inquietações nos seus supervisores, através de leituras, discussões e reflexões apresentadas por eles. Essa relação de confiança propicia o rompimento do isolamento pedagógico e cultural desses professores, que adquirem melhores condições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e criativa.

O objetivo da dissertação de Luz (2019) é analisar os aspectos intrincados de uma relação pedagógica estabelecida entre supervisores e professores que atuam no Ensino Fundamental II, abrangendo tanto escolas públicas quanto privadas em Pedreiras. Com o título “*Supervisor escolar / professores: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais*”, se busca compreender as representações sociais que emergem dessa relação pedagógica. O foco da pesquisa reside na dinâmica da relação pedagógica que se desenvolve no ambiente escolar cotidiano. Segundo a autora, os resultados apontaram para a existência de representações sociais que destacam o estímulo e a orientação provenientes da relação entre supervisores e professores nas escolas da rede pública, onde essa relação parece ser fundamentada em valores como liberdade e compromisso. Por outro lado, nas escolas da rede privada, as representações indicam uma base mais voltada para o cumprimento das obrigações estabelecidas pela instituição de ensino. Além disso, foi observado que as representações da função do supervisor escolar frequentemente o retratam como alguém responsável por solucionar todos os problemas da escola, o que pode o levar a realizar tarefas com pressa e improvisação. Em última análise, a pesquisa identifica a presença de representações sociais compartilhadas entre supervisores e professores, constituindo um grupo de pertencimento que se fundamenta em valores, crenças, práticas, conhecimento, cognição e afetividade.

Cabe aqui lembrar que, como estamos trabalhando com dois bancos de dados – mas com os mesmos descritores - alguns trabalhos podem se repetir na pesquisa. Entre o BDTD e a

CAPES, encontramos cinco pesquisas que se repetiram: Bertotti⁶ (2018), Teixeira⁷ (2014), Barcelos⁸ (2014), Luz⁹ (2009) e Vieira¹⁰ (2008) - já apresentadas anteriormente. No repositório da CAPES, são disponibilizadas pesquisas inéditas realizadas por Guilherme (2017), Leirias (2012), Rolla (2006) e Godoy (2005). Por outro lado, no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), as pesquisas conduzidas por Franz (1990), Cruz (1981), Faria (1997) e Oliveira (2019) se destacam como aquelas que não se repetem entre os bancos.

2.1.1 Estado do Conhecimento: aproximações e distanciamentos

A produção de um estado do conhecimento nos proporciona a possibilidade de mostrar um panorama das tendências e abordagens utilizadas pelos pesquisadores que investigam a mesma temática (MOROSINI, KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.87). Seguindo essa lógica, as pesquisas sobre a supervisão escolar e seus diferentes âmbitos não só contribuíram com a sua bibliografia para o nosso estudo, mas também permitiram o contato com algumas questões importantes – tanto aproximando quanto se distanciando do nosso objeto.

Na intenção de identificar as aproximações e distanciamentos entre os objetivos das pesquisas selecionadas e a nossa dissertação, apresentamos abaixo uma tabela classificando os diferentes enfoques das teses e dissertações:

Quadro 9 -Estado do conhecimento sobre Supervisão Escolar - enfoque dos trabalhos

Enfoque	Trabalhos	Total de trabalhos	%
Supervisão Escolar e formação continuada de professores.	(BERTOTTI, 2018; LEIRIAS, 2012)	2	10,5
Supervisão Escolar e Anos Iniciais.	(BERTOTTI, 2018; LEIRIAS, 2012)	2	10,5
Supervisão Escolar e a relação com os professores.	(ROLLA, 2006; CRUZ (1981); OLIVEIRA,2019)	3	15,7

⁶ “A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia”.

⁷ “A supervisão Escolar do Município de São Paulo: da função a profissão”.

⁸ “Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010).”

⁹ “Supervisão Escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade.”

¹⁰ “A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo.”

Supervisão Escolar – papel e identidade.	(GODOY, 2005; LUZ, 2009; BARCELOS, 2014; FRANZ, 1990; CRUZ, 1981)	5	26,3
Supervisão Escolar - contradições da prática.	(VIEIRA, 2008; TEIXEIRA, 2014; SOUZA, 2011)	3	15,7
Práticas de supervisão.	(GUILHERME, 2017; ROLLA, 2006; FARIA, 1997; OLIVEIRA, 2019)	4	21,03
Total de trabalhos		19	100

Fonte: elaborada pela autora.

Para uma melhor compreensão, ressaltamos que, como algumas das pesquisas se encaixam em mais de um enfoque, elas aparecem repetidas no quadro acima. É possível constatar uma consistência nos resultados, com ênfase nos estudos voltados para o papel e a identidade da supervisão escolar, abrangendo 26,3% dos trabalhos analisados. No mais, percebemos os seguintes enfoques: 21,03% (4 trabalhos) nas práticas da supervisão; 15,7% (3 trabalhos) nos enfoques das contradições da prática supervisora e da relação da supervisão com os professores; e 10,5% (2 trabalhos) respectivamente nos enfoques supervisão escolar/formação continuada e supervisão/anos iniciais.

O cerne de nossa pesquisa repousa na investigação da função supervisora no contexto da educação básica, buscando captar o entendimento a respeito dessa função a partir das perspectivas das professoras que atuam nos Anos Iniciais e dos próprios supervisores escolares. Nesse âmbito, emergiu a percepção de um distanciamento notável entre os estudos existentes e os objetivos de nossa pesquisa.

É inquestionável que encontramos pesquisas anteriores que versam sobre o tema, as quais, sem dúvida, oferecem valiosas contribuições para a compreensão mais ampla do exercício da supervisão escolar. No entanto, essas investigações, por mais ricas que sejam, não se alinham de forma totalmente congruente com o enfoque e os objetivos que delineamos para a presente pesquisa. Portanto, embora esses estudos prévios desempenhem um papel fundamental na construção de um alicerce teórico sólido, fica evidente que a lacuna entre o que foi pesquisado até o momento e o que se propõe neste estudo ainda perdura. É, pois, um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade para esta pesquisa preencher esse espaço e contribuir para uma compreensão mais aprofundada da função supervisora na educação básica, sob a ótica das professoras e supervisores que desempenham um papel crucial na formação e no aprimoramento da prática pedagógica.

Ao analisar a literatura existente no contexto da pesquisa, notamos que as investigações que mais se aproximam do escopo do presente estudo concentram-se na temática da "supervisão escolar e anos iniciais", representando aproximadamente 10,5% dos trabalhos revisados, e na "supervisão escolar – papel e identidade", englobando cerca de 26,3% dos estudos identificados. Estas pesquisas demonstram uma ênfase particular na análise da relação da função do supervisor com a identidade desse profissional, bem como na dinâmica de interação entre os supervisores e os professores dos anos iniciais. Isso se deve ao fato de que essas pesquisas enfocam, de maneira mais substancial, as relações intrínsecas à função do supervisor escolar, explorando aspectos de sua identidade e sua interação com os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, é importante observar que, mesmo considerando essas semelhanças, nenhum dos estudos abordados em nossa revisão de literatura prioriza a análise da compreensão da função do supervisor escolar a partir das perspectivas das professoras dos anos iniciais e das próprias supervisoras, o que constitui o foco primordial de nossa pesquisa. Portanto, embora tenhamos identificado aproximações valiosas, é patente que nossa pesquisa procura preencher uma lacuna significativa, contribuindo com uma análise singular e necessária nesse domínio de estudo.

3. CAMINHOS E (OU) DESCAMINHOS? UM BREVE HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, está em permanente evolução.
Hobsbawn

Com este capítulo intentamos apresentar o contexto histórico do surgimento da profissão do supervisor escolar, juntamente com os aspectos legais e constitutivos da função, respondendo ao nosso objetivo de “historicizar a função, a atuação e a identidade do supervisor escolar no contexto da história da educação brasileira e das políticas educacionais”. Esta ênfase na historicidade - entendida como central no materialismo histórico-dialético - busca assimilar o real e compreender a totalidade, uma vez que o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.

Temos em vista que é a história que nos forma enquanto humanidade, estudar o nosso passado nos propicia compreender o que somos no presente e, por consequência, o que poderemos vir a ser no futuro. Dessa forma, podemos compreender a construção histórica como uma necessidade vital para todo ser humano, uma vez que a realidade de cada indivíduo se desenvolve no tempo e se constrói na relação com outros homens. Nesse sentido, Hobsbawn (1995) aponta a memória como uma faculdade especificamente humana - e que atinge a sua expressão máxima quando se mostra como memória histórica. O autor demonstra, no parágrafo abaixo, o fatídico traço da nossa época que é a perda da memória histórica

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido. (HOBSBAWM, 1995, p.13)

No melhor sentido, de “lembrar o que os outros esquecem” é que pretendemos fazer essa breve (re)construção histórica. A função do supervisor educacional se estabelece de forma mais enfática no período da Ditadura Militar no Brasil, através da figura do “inspetor escolar” - mas, através da visão de alguns autores, podemos perceber que esta é uma figura presente

desde as comunidades primitivas - logicamente, com uma forma completamente diferenciada da estabelecida atualmente. Conhecer as diferentes compreensões deste cargo ao longo do tempo, sistematizando o seu histórico, nos permitirá aprofundar o entendimento sobre as muitas nuances dessa função - e este é o propósito deste capítulo. Buscamos, a partir dessa construção, verificar se há questões mais amplas ou específicas que dizem respeito a supervisão educacional ou questões semelhantes que indiquem a presença deste profissional no contexto estudado e que tenham influenciado sua constituição e funções, pois

Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida - somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis. (FAZENDA, 2001, p. 15).

Grosso modo: para a compreensão do que é “novo”, precisamos revisitar o que é “velho”. “[...] Novos movimentos, nascidos de ações e práticas bem-sucedidas, geram-se em movimentos anteriores” (FAZENDA, 2001, p. 16). Dessa maneira, mostramos a pertinência de conhecer o que já está estabelecido sobre o nosso objeto para convertê-lo em um novo conhecimento, com as características do contexto em que desenvolvemos esta pesquisa.

Embora o termo “supervisão” tenha sido utilizado na educação brasileira a partir da década de 1920 e, ratificado, com as reformas universitárias de 1968 - por meio do Parecer n. 252/69, que citamos mais à frente - consideramos que são seres históricos que produzem essa evolução, tendo em vista a realidade objetiva e da qual fazem parte. Partindo deste pressuposto, o homem pensa e age conforme a formação que recebe, incluindo as influências políticas, sociais, culturais e filosóficas que predominam no contexto em que se situa, inserindo-se aí, também, a sua vontade. Segundo Ponce (1998, p. 20): “O homem, enquanto homem, é social, isto é, está moldado por um ambiente histórico, de que não pode ser separado.”

A análise do pensamento de Saviani (2000) revela uma contribuição valiosa na compreensão da origem, do propósito, do contexto e das características da supervisão como prática ao longo dos períodos históricos. Neste capítulo, fundamentado nas perspectivas e estudos desse autor, bem como em outras fontes pertinentes, visamos realizar uma investigação aprofundada acerca desse tema.

3.1 QUANDO A EDUCAÇÃO COINCIDE COM A PRÓPRIA VIDA

Antes que o homem se organizasse em uma sociedade disposta em classes, a função supervisora já se fazia perceber - e no decorrer dos tempos vem se transformando e se

desenvolvendo. Saviani (2015) denomina este período como um “comunismo primitivo”, no qual os homens se apropriaram coletivamente da natureza para cobrir as suas necessidades existenciais, produzindo a existência - e se educando - de forma comum.

No contexto dessas sociedades primitivas a educação coincidia com a própria vida, sendo, pois, uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem. E, não podendo falar de educação em sentido estrito também, obviamente, não se poderia falar de ação supervisora em sentido próprio. Entretanto, apesar disso ou, mais propriamente, exatamente por isso, já se fazia presente, aí, a função supervisora. (SAVIANI, 2015, p.18).

A partir do momento que o homem se fixa à terra, deixando de ser nômade, sua sociedade se transforma em uma sociedade de classes - surgindo assim o conceito de “propriedade privada”. Na medida em que se inaugura essa nova concepção, se estabelece a classe dos “proprietários” em contraposição à classe dos “não-proprietários”. A condição de proprietário possibilita ao homem a opção do “não trabalhar”: mesmo que a essência da existência da espécie humana passe pelo trabalho como condição para a vida. Os proprietários se beneficiam do trabalho, em grande parte escravo, dos não-proprietários para a sua manutenção. Por sua vez, os não-proprietários acabam adotando tal condição a fim de garantir sua própria subsistência e a dos seus senhores (SAVIANI, 2015).

Denominado como modo de produção escravista¹¹, esse sistema estabeleceu uma estrutura social historicamente inédita, em que a classe dominante, composta pelos proprietários de escravos, utilizava o trabalho forçado dos escravos para acumular riqueza. Marx (1867, p. XX) observa que "o escravo é vendido, comprado e possui um preço; ele é um bem como outro qualquer da riqueza do dono de escravos". Nessa conjuntura, pode-se identificar um dos primeiros indícios da função de supervisão: aquele encarregado da supervisão detinha o poder de comando, enquanto aqueles encarregados da execução estavam subordinados à obediência. Ponce (1998) assim denomina esse grupo de “funcionários” que assumem encargos “administrativos” como controlar e dirigir os bens materiais dos “proprietários”.

A divisão social entre “administradores” e “executores” só foi possível porque o homem, agora com tempo livre, com a possibilidade do ócio, pensa e produz novas técnicas e meios que possam auxiliá-lo no trabalho, como, por exemplo, o uso do animal. A produção aumenta e, para uns, o trabalho diminui, podendo satisfazer suas necessidades e levando à acumulação de bens. Nessas condições, o homem deixa de

¹¹ O modo de produção escravista é definido como um sistema social e econômico em que a classe dominante, composta pelos proprietários de escravos, utiliza o trabalho forçado dos escravos para acumular riqueza. Karl Marx, em sua obra clássica "O Capital: Crítica da Economia Política"(1867), descreve o modo de produção escravista como uma forma de exploração extrema, em que os escravos são tratados como mercadorias e privados de qualquer liberdade ou direitos básicos.

viver na coletividade comunitária, fixa-se na terra e divide-se em classes: a dos proprietários e a outra de não proprietário - os trabalhadores. (LUZ, 2009, p.33).

Os “proprietários” então passam a ter o tempo livre, ou seja, podem dispor do *ócio* - palavra esta que etimologicamente origina a palavra *escola*¹². Diferentemente da vivência do comunismo primitivo - em que os processos eram comuns a todos - uma vez que a sociedade se divide em classes, a educação também acaba por se organizar da mesma forma. O ócio do proprietário permite que uma elite que tem tempo livre se organize na forma escolar, em contraposição à classe da maioria que não dispõe desse tempo para a educação, porque o mesmo também deve ser ocupado pelo trabalho (SAVIANI, 2015). Ou seja, percebemos já aqui uma divisão entre a educação destinada à classe “dominante” e a educação destinada à classe “dominada” - quase sempre voltada para o trabalho.

Esse é um processo que se repete nos períodos posteriores. Já na Grécia Antiga, temos um indício da função supervisora através da figura do “*pedagogo*”¹³, que inicialmente era constituída pelo escravo que cuidava da criança e a levava até o mestre para receber as aulas, mas posteriormente passou a significar o próprio educador que assumia tanto o ensino quanto o cuidado, a vigilância, a *supervisão* de todos os atos dos seus discípulos. Ainda na Grécia, existia a figura do intendente, encarregado da educação dos trabalhadores (escravos). Segundo Saviani (2015), podemos dizer que “o pedagogo, que supervisionava a educação (*paideia*)¹⁴ das crianças da classe dominante, correspondia o capataz que supervisionava a educação (*duleia*)¹⁵ dos trabalhadores, isto é, dos escravos”.

Com a Idade Média, Saviani (2015, p. 21) ressalta que a “função” da supervisão permanece, ainda que com nova característica: “[...] assumindo claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos”. O modo de produção feudal próprio do período manteve a divisão das classes: os senhores feudais - proprietários da terra; e os servos - que não possuíam terra alguma - tendo de trabalhar para estes senhores. A educação, agora fortemente ditada pela Igreja Católica, então acaba por mudar as suas características para acompanhar a nova estrutura social: se antes era espontânea,

¹² A palavra “escola” deriva, etimologicamente, da língua grega e quer dizer “lugar do ócio” (SAVIANI, 2015, p.19).

¹³ O “pedagogo” significa “aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem” (SAVIANI, 2015, p.19).

¹⁴ O termo Paidéia não pode ser traduzido simplesmente como educação, significa muito mais que isso, significa também cultura, instrução e formação do homem grego. Este termo começou a ser utilizado no séc. IV a.c. e nesta época significava apenas a criação dos meninos. Mas o seu significado se alargou e passou a designar também o conteúdo e o produto dessa educação. Torna-se claro, porque, a partir do séc. IV os gregos deram o nome de Paidéia a toda a sua tradição (LOBATO, 2001).

¹⁵ Em contraposição à Paidéia, a palavra Duleia se traduz como “*escravidão*”. Na realidade educacional grega, o termo implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2001).

para todos e sem lugar específico para ocorrer, agora divide-se no ensino¹⁶ para os integrantes da classe “superior”, completamente diferente do que era ministrado para a população “inferior”, destinada ao trabalho (SAVIANI, 2015). Em síntese,

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola distinto da paidéia grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante na organização da educação, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2008, p.01).

Com o advento da época moderna e das transformações oriundas dos novos dispositivos capitalistas, as relações humanas deixam de ser espontâneas e marcadas pelos laços sanguíneos para se tornarem sistemáticas, passando a serem estabelecidas pelas “convenções contratuais” (SAVIANI, 2015). Com essa mudança primordial, surge a necessidade da disseminação da escrita e seus códigos formais e o processo educacional assume uma forma generalizada - tornando a escola a forma principal e dominante de educação. Essa necessidade da institucionalização da escola se dá porque, nesse período, o domínio de uma cultura intelectual, cuja forma mais rudimentar é o alfabeto, é o que está em causa:

Em suma: ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria; ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para as formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. (SAVIANI, 1991, p.87).

Igualmente, nos séculos XVI e XVII, se disseminam as propostas de Martinho Lutero, no amplo movimento conhecido como a Reforma Protestante¹⁷, que preludia um novo rosto para o medievo. Não obstante tenha se voltado majoritariamente para questões de ordem religiosa, a reforma ultrapassou os limites dos pontos relativos à Igreja, fortalecendo os movimentos de renovação nos mais diferentes campos da estrutura social - incluindo o campo

¹⁶ A “escola” que se apresentava nesse cenário era constituída de estrutura simples, em que as relações existentes se davam apenas entre mestre e discípulo. O trabalho desempenhado pelo mestre tomava o aspecto de função semelhante à do artesão, que sozinho realizava todo o processo, conhecia e dominava a produção (LUZ, 2009).

¹⁷ Partindo da compreensão de que a educação não é um fenômeno isolado da sociedade, mas pode ser inserida na complexa estrutura das relações sociais, e resulta da forma como os homens estão organizados para a produção da vida material, podemos dizer que a Reforma Protestante, enquanto movimento social, influenciou o contexto educacional do século XVI. (ANDRADE; TOLEDO; ANDRADE, 2018, p.227)

da educação escolar, que aprofundaremos um pouco mais agora.

3.1.1 Os indícios “coloniais” da supervisão: a educação jesuítica no Brasil

Para uma maior compreensão da prática jesuítica na América Portuguesa do século XVI é fundamental considerar as resoluções do Concílio de Trento (1545-1563)¹⁸ - uma vez que os jesuítas são os principais atores dessa campanha pedagógica no Novo Mundo - com ênfase nas terras brasileiras. Em uma investida que tinha o propósito de retomar a posição dominante da Igreja Católica, perpetuando seus valores, o Concílio se constituiu em uma das expressões mais fortes da Contrarreforma - possivelmente a sua expressão máxima.

É no contexto trentino que se define a ação educativa dos jesuítas no cenário brasileiro (1549 a 1759), já que o mesmo transcorreu simultaneamente com a escrita das *Constituições*¹⁹ jesuíticas e as ações missionárias da Companhia de Jesus, as quais estão essencialmente em concordância com todas as resoluções do Concílio.

Nos mais de 500 anos da história educacional do Brasil, cerca de 210 anos foram coordenados pelos jesuítas - um fato histórico que atesta a supremacia da Companhia de Jesus na *terra brasilis*. Dentre as outras ordens religiosas que aqui fizeram seu “trabalho” missionário - sejam os beneditinos ou os franciscanos que celebraram a primeira missa - os inacianos²⁰ foram os únicos que tiveram o privilégio de fundar colégios dado pela Coroa portuguesa, por

¹⁸ O *Sacrosanctum Concilium Tridentinum* gravou seus dias no hall dos mais importantes episódios da História da Igreja. Sem dúvida, fora um dos maiores concílios que a história bimilenar da Igreja Católica conheceu, tanto na extensão dos dias em que se arrastara, entrecruzado por tantas crises, suspensões e embates, como no tocante à produção intelectual, sobretudo porque se emitiram tantos decretos em número nunca vistos anteriormente na História dos concílios precedentes. Devido às questões políticas que se infiltraram no concílio, ele não pode ser compreendido desvinculadamente das querelas nacionais e alheio aos sentimentos de muitos dos monarcas europeus que intervinham constantemente no andamento de seus trabalhos. Ora postergado, ora levado a cabo; aparentemente interminável; chagado por crises e suspensões; dado na habilidade e astúcia dos pontífices e seus legados, dos monarcas e seus partidários, ameaçado pelo protestantismo crescente Europa afora, preocupado com a salvaguarda da fé, com reformas estruturais etc. (SILVA, 2015, p. 131).

¹⁹ “Especialmente durante a fase de desenvolvimento institucional da Companhia de Jesus (1547-1559), os jesuítas espalhados por todo o globo eram frequentemente forçados a produzir e adaptar normas para regular o funcionamento de suas casas, escolas e missões. Isso porque, antes da promulgação das *Constituições* em 1558, as únicas normas vigentes na Companhia eram aquelas contidas na Fórmula do Instituto. Durante essa fase de consolidação da Companhia de Jesus, muitas das normas que regulavam as atividades dos jesuítas foram produzidas localmente e justificadas por aqueles que as produziram por meio do envio periódico de cartas” (EISENBERG, 2000, p. 46). Entretanto, as *Constituições* marcaram uma prática situada em um momento histórico - neste caso a Contrarreforma da Igreja Católica, cuja maior expressão foi o Concílio de Trento. De acordo com O’Malley (2004, p. 517), “era clara a inspiração religiosa que deveria animar os membros da Companhia, base de tudo o que estava prescrito, mesmo no vocabulário sóbrio deste texto. O pressuposto segundo o qual a graça aperfeiçoaria a natureza impregnou as *Constituições* com uma coesão mais do que formal.”

²⁰ Referente à Santo Inácio de Loyola (Espanha / 1491 - 1556, fundador da Companhia de Jesus, também conhecidos como jesuítas.

exemplo. Seja por meio de “casas de bê-á-bá”²¹ ou escolas, a partir de 1549 começou a se tecer um processo de implantação de novos padrões culturais, totalmente diferentes daqueles utilizados pelos povos que ali viviam. Neste processo - que ultrapassava o âmbito cultural, ainda que este fosse majoritário - os jesuítas acabavam por fornecer as bases ideológicas da dominação dos colonizadores em consequência do padroado, ressaltando a clara vinculação política entre Estado e Igreja.

Cabe lembrar que as ideias pedagógicas dos inicianos foram inspiradas na Filosofia clássica, nas Sagradas Escrituras, no Estoicismo, na Patrística e na Escolástica - não só na colônia brasileira, mas em todo o Império Português. No cenário colonial, essas ideias foram expostas na forma de sermões e livros de reflexões morais, e começaram a se difundir com mais vigor, graças à aprovação de ordens religiosas com o aval oficial (*imprimatur*)²² da Igreja Católica.

De acordo com Saviani (2015), a “ideia” de supervisão aparece no “Plano de Estudos da Companhia de Jesus” - o *Ratio Studiorum*²³. Idealizado para organizar a formação de maneira uniforme nas instituições de ensino da ordem jesuítica, o código foi resultado de várias análises e alterações, chegando a sua redação final em 1599, após 15 anos de minuciosos estudos. De caráter indubitavelmente prático, o documento consistia em um conjunto de normas metodológicas, administrativas e curriculares totalmente de acordo com os preceitos da Igreja Católica - distante de ser um tratado pedagógico ou de reflexão filosófica sobre o fenômeno educativo.

As regras que compunham esse Plano contemplavam toda e qualquer atividade que seria desenvolvida por todos os agentes envolvidos no processo de ensino, iniciando pelo provincial da ordem até o reitor, o prefeito de estudos, os professores e alunos. O documento definia também as metodologias de ensino, o currículo, as regras das provas escritas, distribuição de prêmios e concluía com as regras das diversas academias.

O *Ratio* antevia a figura do prefeito-geral de estudos, que poderia ser definido como um auxiliar do reitor na organização dos estudos - e que, de acordo com a regra n. 2, deveria ser obedecido tanto pelos alunos quanto pelos professores:

²¹ Conforme o artigo de Bittar e Ferreira Júnior (2005, p.154), “as casas de bê-á-bá” – ou Confrarias de Meninos – desempenharam na gênese da formação societária brasileira com base na proposta evangelizadora defendida pelo padre Manuel da Nóbrega. Essa primeira experiência pedagógica jesuítica estava associada ao processo de conversão de índios e mamelucos, por meio da catequese, à fé professada pelo cristianismo apostólico romano.”

²² Palavra latina que significa literalmente “imprima-se; pode ser impresso”. Originalmente, tratava-se de uma fórmula do direito canônico (1393-1394) que o censor eclesiástico utilizava para permitir a impressão de um livro.

²³ *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* - Plano de Estudos da Companhia de Jesus (SAVIANI, 2015, p.23).

2. Prefeito geral dos estudos – Para este fim, ao Reitor não só o recomende insistentemente no Senhor, mas lhe dê, como Prefeito de estudos ou Cancelário, um homem bem versado nas letras e nas ciências, qualificado pelo seu zelo e discrição para os desempenhos das incumbências que lhe forem confiadas e cuja função será a de instrumento geral do Reitor na boa ordenação dos estudos. A ele, com a devida humildade, deverão obedecer aos professores e todos os escolásticos, tanto os que se acham no mesmo Colégio quanto os que porventura vivem em internatos ou seminários de alunos, e ainda os prefeitos de estudos nos seminários, em tudo quanto aos estudos se refere. (SAVIANI, 2011, p. 55)

Além do prefeito-geral, o documento ainda antevia, conforme a “extensão e variedade do trabalho escolar”, um prefeito de estudos e um prefeito de disciplina, ambos submetidos ao prefeito-geral (SAVIANI, 2015). Dentre as trinta regras que estabeleciam as funções do prefeito de estudos, se destacam:

[...] organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas [...] lembrar aos professores que devem explicar toda matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída [...] a função de ‘ouvir e observar os professores’, estipula: ‘de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor’. (SAVIANI, 2015, p. 23).

De certa forma, podemos concluir que nas incumbências do prefeito de estudos já estava subentendida a “ideia” de supervisão, uma vez que cabia a ele a função de observar, orientar, observar e conduzir os estudos e ações dos professores, assim como dos alunos - se destacando como um agente específico, distinto das outras funções educacionais, com uma tarefa também específica a ser desenvolvida. Essa ênfase na função supervisora é um indício da organicidade do planejamento pedagógico jesuíta e, em termos, da existência de um sistema educacional propriamente dito.

3.1.2 Os “comissários” de Pombal: a primeira, grande e desastrosa reforma educacional do Brasil

Por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, promulgado pelo Marquês de Pombal - Sebastião José de Carvalho e Melo, ministro de D. José I - o sistema de ensino dos jesuítas é interrompido de forma súbita, quando se determinou o fechamento das escolas da Companhia em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil. “Note-se que este Alvará é anterior à

expulsão dos jesuítas determinada pela Lei de 3 de setembro de 1759, pela qual o rei Dom José I ordenou que os religiosos da Companhia de Jesus “fossem tidos, havidos e reputados como *desnaturalizados, proscritos e exterminados* do território português e de todas as terras de além-mar” (SAVIANI, 2011, p.82) - caracterizando a substituição de uma escola “da fé” pela escola orientada pelos interesses do Estado pela primeira vez.

Esta ação de Pombal coincidiu com a tendência de outras nações europeias de promover mudanças compatíveis com o “Espírito das Luzes”, marcada pelo reformismo político que buscava modernizar o Estado, e para isso se utilizava de ações principalmente políticas. Contudo, a Companhia de Jesus resolveu manter a sua posição “insubordinada” ao rei, já que toda inovação proposta pelo Iluminismo não era compatível com o característico ensino “medieval” do método jesuítico, nos moldes da *Ratio Studiorum*.

A expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país, “a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”. (AZEVEDO, 1976). De acordo com Zotti (2004, p.28), o sistema de educação jesuíta foi literalmente dizimado “sem que nada fosse colocado em seu lugar, limitando-se, a reforma, à definição de orientações gerais e a instituir algumas poucas aulas régias.”

As aulas régias²⁴ eram um sistema de disciplinas autônomas e sem articulação umas com as outras. Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados - tudo sob a tutela do Estado no que compete aos encargos da educação.

A “ideia” de supervisão também se podia observar no Alvará de 1759, quando este designava o cargo de diretor geral de estudos, que desempenhava funções político-administrativas, como a inspeção e direção do sistema; e o cargo de comissário, que atuava na direção, coordenação, orientação e fiscalização do ensino em âmbito local - ambos desenhando a profissão nos modelos exigidos pela sociedade vigente. Dentre as atribuições relativas a este diretor geral de estudos, Saviani (2011, p. 83) nos aponta

[...] supervisionar o ensino e apresentar relatório anual sobre o estado em que se encontram os estudos visando a evitar os abusos e sugerir os meios “mais convenientes para o adiantamento das escolas”;
advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações dando ciência dos que não se emendarem à Sua Majestade para castigá-los com a privação

²⁴ “Somente em 1772, treze anos após a expulsão dos jesuítas e do alvará de 28 de junho de 1759 – que instituiu as “aulas régias” de gramática latina, de grego e de retórica e criou o cargo de “Diretor de Estudos” é que foram estabelecidas as aulas de primeiras letras, de gramática, de latim e de grego no Rio de Janeiro e nas principais cidades das capitanias.” (ZOTTI, 2004, p. 30)

do emprego e outras finalidades;
diante da discórdia proveniente da contrariedade de opiniões dos professores, caberá ao diretor “extirpar as controvérsias” e “fazer que entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade da doutrina” em benefício da profissão e do aproveitamento dos alunos.

Vale ressaltar que neste período a política europeia de se encontra em meio a uma conjuntura muito delicada, devido às guerras napoleônicas²⁵ que assolavam a paz no Velho Mundo (1805 - 1815). Foi diante dessa crise geopolítica do continente europeu que a Dinastia de Bragança – com D. Maria I, o Príncipe Regente Dom João e grande parte da Corte portuguesa – embarcou para o Brasil em 29 de novembro de 1807.

3.1.3 “A homogeneidade escolar necessária para a construção da nacionalidade”: ensino mútuo e supervisão no Brasil Império

Após a chegada da Família Real ao Brasil e todo o desenvolvimento do processo de independência do país, foi instituída a Lei de 15 de outubro de 1827. Essa primeira lei do Brasil independente determinava a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, baseadas no “Método de Ensino Mútuo”. Em um projeto modesto e limitado ao ensino elementar, o texto da lei desdobrava-se em 17 artigos que representavam bem o espírito da época:

Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo “ensino mútuo”, e o artigo 6º que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar: “ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos”. (SAVIANI, 2011, p.126).

O Método de Ensino Mútuo já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, mas se tornou oficial em 1827, e tinha por base o aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares de ensino do professor - geralmente nas classes muito numerosas (SAVIANI, 2011). Também conhecido como método monitorial ou lancasteriano²⁶, exigia do professor uma dupla função: a de docência propriamente dita e a de instrução de monitores aos quais passava a

²⁵ Nesse período, Napoleão não apenas destituiu dinastias e refez o mapa da Europa, como também insuflou um povo inteiro com a mística da nação. Já nos territórios conquistados, implantou uma série de valores da Revolução Francesa, cuja contribuição foi decisiva para o nascimento da política no sentido moderno.

²⁶ Segundo Saviani (2011, p.126), o Método de Ensino Mútuo também é conhecido por *lancasteriano*, por ser uma proposta pedagógica difundida pelos ingleses Joseph Lancaster e pelo pastor anglicano Andrew Bell.

supervisionar, de modo que cabia a ele ensinar os monitores e supervisionar a aprendizagem dos demais alunos.

Durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à frente um monitor, aluno mais avançado, que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam diretamente dos professores, uma instrução mais completa, e não era raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior. (ALMEIDA *apud* SAVIANI, 2011, p.22).

Cabe lembrar que a proposta do método lancasteriano está totalmente influenciada por uma sociedade que se funda sob as bases do capitalismo. O emprego dessa metodologia pedagógica - cujos criadores são ingleses e religiosos - pode ser definido como primeira tentativa de universalizar a educação, uma vez que se procura responder tanto à necessidade de redução dos custos de serviço para a instrução das classes inferiores, quanto à objetivação do trabalho do professor. O “ensino mútuo” também estava pavimentado na esfera política quando pensado como uma resposta ao receio dos grupos conservadores de que qualquer instrução pudesse perturbar a ordem corrente do Estado (ALVES, 2004). Conforme Alves e Duarte (2012, p. 4), isso acarretou a transferência, em 1834

[...] para as 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.

Nesse contexto, a função supervisora não é mais desempenhada pelo professor e começa a ser praticada por agentes específicos. Como descreve o ministro do Império, Chichorro da Gama, em seu relatório de 1834, quando afirma que as escolas de ensino mútuo não correspondiam às expectativas e, por isso, seria necessário a criação do cargo de Inspetor de Estudos - um “remédio” necessário frente à situação deplorável do ensino:

[...] as escolas de ensino mútuo, por uma razão qualquer, não corresponderam às nossas esperanças; eu me vejo obrigado a confirmar esta observação. O bem do serviço [...] reclama imperiosamente a criação de um Inspetor de Estudos [...] é uma coisa impraticável, em um país nascente, onde tudo está por ser criado, e com o péssimo sistema de administração que herdamos, que um ministro presida ele próprio aos exames, supervise as escolas e entre em todos os detalhes. É bom dizer que as Câmaras Municipais tomam parte na vigilância das escolas, mas estas corporações [...] não são mais aptas para este serviço. (ALMEIDA, 1989, p. 60 *apud* SAVIANI, 2011, p. 23)

Mesmo com o relatório e indicação ministerial, somente com as reformas de Couto Ferraz, em 1854, se organizaria uma supervisão permanente na figura do inspetor geral, cuja missão principal era “supervisionar”:

[...] seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimento de instrução primária e secundária, públicos e particulares [...] presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros. (ALMEIDA, 1989, p. 60 *apud* SAVIANI, 2011, p. 23).

A Reforma Couto Ferraz, idealizada pelo ministro do Império Luiz Pedreira de Couto Ferraz, se estabeleceu através do Decreto n. 1331A, que estabelecia o “*Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte*”, em 17 de fevereiro de 1854, cuja proposta regulamentadora alcançava as práticas, os profissionais e os estabelecimentos públicos e privados de ensino em todo o Império. Aqui visamos citar, ainda que sinteticamente, alguns sinais do controle exercido pelos mecanismos da reforma.

Entre as muitas normas que o compõem, o Regulamento de 1854 estabelece critérios de abertura e funcionamento do aparelho privado da educação; um órgão de controle e inspeção vinculado ao Ministério dos Negócios do Império - a *Inspetoria Geral da Instrução Primária e secundária* - responsável pela vigilância e fiscalização do ensino público e particular, e tudo que envolve os seus processos; condições de ingresso e exercício para o magistério público e particular; normas disciplinares para professores e diretores de estabelecimentos de ensino e o regime de funcionamento cotidiano a que as escolas de instrução pública, primária (a partir deste momento, dividida em dois graus de ensino) e secundária, estariam submetidas, especialmente no que diz respeito aos saberes, métodos de correção, tempos e horários escolares (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p.40).

Partindo dos mecanismos dispostos nesta estrutura, se estabelece um “corpo de inspeção”. De acordo com Limeira e Schueler (2008, p.41), este corpo era composto por Ministro, Inspetor, Delegado, Conselheiros com as atribuições características da Inspetoria Geral como “coordenar”, “organizar”, “inspecionar”, “analisar”, “visitar” “impedir”, “convocar”, “autorizar” e “nomear”. Funções estas que mostram toda a engrenagem montada em torno das escolas e do seu funcionamento.

As atividades do cotidiano dos espaços escolares estão compreendidas nos mecanismos do Regulamento de 1854, desde a propagação dos saberes, as leituras autorizadas até as questões de gênero e controle da sexualidade, tornando o funcionamento das instituições

totalmente submisso ao olhar inflexível do Estado Imperial. Como exemplo deste plano, temos o Artigo 111, no qual se observa que “As escolas particulares ficam sujeitas à inspeção dos Conselhos *Municipaes* e *Inspectores Parochiaes*. Os *inspectores* representarão ao *inspector* geral sobre qualquer *facto* que possa desconceituar o *collégio* ou o professor” (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 43). Destacamos também o apontamento do Artigo 112:

Os professores particulares ficam obrigados a dar aos respectivos *inspectores* todas as informações e esclarecimentos que lhes forem exigidos acerca das mesmas escolas, e bem assim a enviar, no fim de cada trimestre, e *anualmente*, *mappas* do número de seus *alumnos*, e do gráo de aproveitamento que apresentam. (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p.43).

No artigo 10º, que explicitamos abaixo, percebemos que os mecanismos de regulação do cotidiano escolar mostram que os desvios e irregularidades serviam como instrumentos que legitimam a necessidade dessas medidas que visavam “organizar” a vida escolar de acordo como um modelo disciplinar, segundo os princípios morais e regulado pelas autoridades e normas jurídicas

Art. 10. E’ *prohibido* aos *directores* de estabelecimentos:

§ 1.º Receber em sua casa, a domicilio fixo, outras pessoas além dos mestres, discípulos e empregados regulares do estabelecimento. Art. 12. Os *collegios* de meninas só poderão ser regidos por senhoras maiores de 21 *annos*, as quaes, se forem casadas, deverão juntar ao requerimento e documentos exigidos no artigo 1.º, certidão do casamento, ou, se forem viúvas, a do óbito de seus maridos. As senhoras que não viverem na companhia dos maridos apresentarão cópia da sentença que decretou a separação. Art. 13. *N’estes collegios* não serão admittidos *alumnos* do sexo masculino, nem poderão morar pessoas do referido sexo maiores de 10 *annos*, *excepto* o marido da *directora*. Art. 14. Os *directores* de estabelecimentos, que forem situados em distância menor de meio quarto de légua da matriz ou de alguma *capella*, são obrigados a levar á missa nos domingos e dias santos os seus *alumnos*, uma vez que não mandem celebrá-la em oratório do *collégio*. Art. 15. Os que não forem *catholicos*, deverão ter um professor da religião do estado, no caso de receberem *alumnos* d’esta *comunhão*. (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p.44)

Observando os mecanismos da Reforma Couto Ferraz, podemos concluir que, através de todas as regulações, o governo tentou manter sob seu controle as atribuições de fiscalizar e aprovar os programas de ensino, os currículos escolares, os horários de funcionamento e a capacitação - seja profissional ou moral - dos docentes.

Ao final do período imperial brasileiro, os debates convergem para a consideração da necessidade de organizar um “sistema nacional de educação”. Em relação à organização da educação nacional - e especialmente para o nosso objeto de estudo - estes são fatores expressivos e significativos. À contar deste momento, vai-se delineando uma nova designação para a “ideia” de supervisão, que “[...] engloba os aspectos político-administrativos (inspeção e

direção) [...] fiscalização, coordenação e orientação do ensino [...]”; iniciando uma nova etapa para essa função, que se irá regulamentar na forma de inspeção geral. (SAVIANI, 2015, p. 22).

3.2 DA REPÚBLICA AO GOLPE: A INSPEÇÃO ESCOLAR EM FOCO

O período da Primeira República no Brasil, que teve início em 1889 com a queda da monarquia através de um golpe militar, se estendeu até 1930, sendo caracterizado por influências significativas do pensamento positivista e do modelo econômico dos Estados Unidos. Durante esse período, o Brasil vivenciou uma alternância de governos, ora liderados por militares, ora por coronéis, resultando em um sistema oligárquico que estabeleceu uma política de partilha de poder entre os estados de São Paulo e Minas Gerais. Aranha (1996) destaca que com o término da Primeira Guerra Mundial, emergiu no Brasil uma classe burguesa industrial altamente interessada nos movimentos de contestação que se manifestaram, como a Semana da Arte Moderna, as primeiras greves operárias, a fundação do Partido Comunista, as revoltas tenentistas e a marcha guerrilheira da Coluna Prestes, uma vez que esses eventos entravam em conflito com o sistema oligárquico agrário estabelecido.

A problemática da organização de um sistema de ensino nacional se tornou mais evidenciada no início desse período (SAVIANI, 2015, p.26), sendo a Reforma da Instrução Pública Paulista - concretizada entre 1892 e 1896 - a pioneira na organização do ensino primário através de grupos escolares²⁷. Essa reforma instituiu o Conselho Superior de Instrução Pública (CSIP), a Diretoria Geral da Instrução Pública (DGIP) e os Inspectores de Distrito (ID) - para os quais predominavam as atribuições burocráticas em prejuízo das necessidades pedagógicas. Segundo o autor, ainda que essa reforma não tenha chegado a consolidar-se, a ideia que preconizava permanece e, no período final da República Velha, com a crise dos anos 1920, são retomadas as reformas estaduais da instrução pública e recolocado o problema da educação como uma “questão nacional”. (SAVIANI, 2015, p. 26).

Por volta de 1900, a supervisão escolar “fez ingresso na escola [...], mas sob o ponto de vista administrativo” (NÉRICI, 1986, p. 29). Já na década 20, que foi marcada por reformas e avanços educacionais, se constitui uma nova categoria profissional: os “técnicos em

²⁷ Segundo Saviani (2011, p.171), “embora a reforma promulgada em 1892 abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localizava-se na escola primária. E a grande inovação constituiu nos grupos escolares, criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar”.

escolarização”. Com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)²⁸, por Heitor Lira em 1924, a categoria foi regularizada, juntamente com os “técnicos em educação” (SAVIANI, 2015, p. 27). Na mesma década, inicia-se um período de esforço acentuado para a estruturação dos órgãos da administração escolar, com medidas que contemplavam a estruturação das vertentes administrativa e burocrática, consistindo, fundamentalmente, na fixação de um conjunto de atribuições para a administração escolar, caracterizadas por uma separação entre administrativo e pedagógico:

No plano federal, a Reforma João Luis Alves, de 1925, cria, pelo Decreto n. 16.782-A, o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, em substituição ao Conselho Superior do Ensino que, entre 1911 e 1925, era o único órgão encarregado da administração escolar. A importância do referido decreto se deve, pois ao fato de que, com essas medidas, se começa a reservar a órgãos específicos, de caráter técnico o tratamento dos assuntos educacionais. Com efeito, até então tais assuntos estavam afetos a uma mera repartição do Ministério do Império e, depois, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. E esse foi um passo importante para a criação, cinco anos mais tarde, do Ministério da Educação e Saúde Pública. (SAVIANI, 2015, p. 27).

Através deste documento se define a “separação entre o administrativo e o técnico, surgindo assim, a figura do supervisor” (LUZ, 2009, p.40), distinta do “diretor e do inspetor” (SAVIANI, 2015, p.28). Nesse período, o supervisor “preocupava-se com a eficiência do professor e procurava orientá-lo nas mudanças nos métodos de ensino que possibilitasse um melhor desempenho escolar” (NÉRICI, 1986, p. 29). Dessa forma, ao(a) diretor(a) cabe a responsabilidade pela parte administrativa e ao(a) supervisor(a) as atribuições da parte técnica. O trabalho dos inspetores - então chamados de supervisores - deixou de ser prioritariamente de fiscalização, passando a assumir características pedagógicas, promoção de competência técnica e atuação em unidades escolares (SAVIANI, 2015, p.28).

O itinerário da divisão de trabalho entre o(a) diretor(a) e o(a) supervisor(a) manifesta a imposição do controle do trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a). Nesse sentido, o trabalho do “supervisor(a)” seria o de garantir a aplicação prática do que teria sido planejado pelo(a) docente. Com a expansão da indústria, a educação brasileira se volta para o desenvolvimento de “uma força de trabalho com requisitos educacionais” (AGUIAR, 1991, p. 19). Nesse contexto, surgem estudos didático-pedagógicos, administrativos e divisão do

²⁸ A criação da ABE por parte de Heitor Lira, em 1924, tinha por propósito congregar as inúmeras tendências e pessoas em torno da bandeira única da educação - se tornando um espaço propício onde se reuniram muitos adeptos das novas ideias pedagógicas. Já em 1927, a instituição organizou a Iª Conferência Nacional de Educação - que passou a ser promovida anualmente (SAVIANI, 2011, p.177).

trabalho decorrentes do modelo de Winslow Taylor. Desta forma, os “supervisores” passaram a assumir um caráter técnico autoritário dentro dos espaços escolares.

3.2.1 O contexto estadonovista: reformas e supervisão

Não seria uma novidade afirmar que a supervisão, na sua face mais rígida de “controle”, se originou da fragmentação do trabalho derivada da necessidade burguesa-capitalista de uma maior produção por parte do proletariado. Quando se iniciou a compreensão do trabalho como uma qualidade intrínseca ao Homem - que garante tanto a sua realização enquanto pessoa quanto a sua evolução enquanto humanidade - novas formas de organização do trabalho foram sendo consolidadas, especialmente com as muitas inovações tecnológicas surgidas a partir do século XVIII.

Para além da dicotomia formada pela burguesia que detinha os meios de produção versus o proletariado com a força de trabalho, o capitalismo industrial da época foi o responsável por aumentar essa diferença ao ampliar o investimento de capital para obter ainda mais lucro. É nesse contexto, onde o trabalho se torna uma atividade que produz lucro para o outro, que surge o trabalhador assalariado, e com ele, o homem se torna como que uma mercadoria que pode ser literalmente comercializada (SANTOS, 2012). Uma vez que a força de trabalho se torna uma mercadoria de troca, se faz necessário um novo tipo de administração que não permitisse o prejuízo do “patrão” com cada hora improdutiva. Dada esta necessidade, surge a figura do gerente supervisor, cuja existência é justificada pela necessidade de “habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando através do emprego de métodos coercitivos, com o propósito de exercer o controle do processo de produção, visando à sua melhoria em termos de qualidade e quantidade” (SANTOS, 2012).

A rápida ampliação dos números de empresas – e, por sua vez, da própria sociedade - trouxe a necessidade de uma administração cada vez mais presente e da divisão de tarefas específicas; ideias defendidas por Taylor no seu movimento de *gerência científica*²⁹. Conforme a indústria se desenvolve, aumenta a necessidade de trabalhadores, uma vez que seus sistemas são orientados para a produção de mercadorias em massa. Ao longo do século XX, e principalmente na segunda década, a teoria do binômio taylorista/fordista³⁰ foi necessária para

²⁹ O taylorismo tinha como princípio a administração das tarefas, isto é, focaliza a racionalização do trabalho operário, a padronização e o estabelecimento de princípios básicos de organização racional do trabalho.

³⁰ O binômio taylorismo/fordismo corresponde aos métodos de organização dos processos e da gestão da força de trabalho criado inicialmente por Frederick Taylor (1856/1915) e aprimorado por Henry Ford (1862/1947),

combater o desperdício, reduzir o tempo e acelerar o trabalho do proletariado. Estes devem ser constantemente fiscalizados para garantir a qualidade da produção, otimização de tempo e disciplina. Surge assim a figura do supervisor: um trabalhador com maior dimensão intelectual e uma clara divisão entre elaboração e execução.

Nesse contexto de fragmentação do trabalho, a *Supervisão* emerge entre as muitas especializações técnicas para a indústria, como uma função burocrática de controle, que garantiria a produção dos bens de consumo e a manutenção da dominação do capital sobre a mão de obra operária. A função do supervisor então, de acordo com Souza (1974 *apud* LIMA, 2001, p.70)

[...] é fruto da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a indústria e o comércio, estendendo-se, posteriormente, aos demais campos: militar, esportivo, político, educacional e outros, com o objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho em realização.

Muito antes de ser difundida na esfera educacional, a ideia da supervisão surge, conforme Lima (2001) neste contexto de industrialização - processo no qual a produção é a maior inquietação, o que leva à necessidade de monitoramento constante do desenvolvimento das atividades em busca da maior eficiência possível. Não obstante, na escola, a supervisão também assumiu essa estrutura de controle e inspeção do trabalho docente:

No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. No começo do século XX, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria do ensino e na medida dos resultados de aprendizagem dos alunos. A supervisão, então, se propõe a transmitir, explicar, aprimorar, mostrar, impor, julgar e recompensar.

Com o advento dessas tarefas e formações específicas, o serviço de Supervisão Educacional desponta no Brasil, pouco depois do mesmo se estabelecer nos Estados Unidos – consolidando o mimetismo tão característico da cultura brasileira, caracterizado por uma exaltação ao que vem de fora e pela ânsia de reproduzir modelos de outros países “civilizados”. Muito distante de ser um trabalho pedagógico, esse cargo se apresenta como um dos principais mecanismos burocráticos para a fiscalização e monitoramento das atividades escolares e docentes, como afirma Santos (2012, p.28):

Fundador da Ford Motor Company, idealizador da linha de montagem denominada fordismo, propulsor da produção em massa (ARAÚJO, 2012) A premissa central que norteia o método taylorista/fordista consiste na separação entre concepção e execução do trabalho.

[...] é criado, primeiramente nos Estados Unidos e mais tarde no Brasil, o serviço de Supervisão Educacional como principal elemento de controle da produtividade do ensino nas escolas, através da burocratização administrativa das funções do supervisor educacional e da fiscalização técnica do trabalho docente em sala de aula por parte desse profissional, mecanismos estes que perduraram fortemente até o início da década de 1990 com o advento da globalização.

É neste período que Getúlio Vargas, ao assumir o Governo Provisório (1930-1934), criou, em 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública - MECSP (BRASIL, 1930) - que sinalizava a tonificação do Estado educador. Francisco Luís da Silva Campos, integrante do movimento da Escola Nova, foi seu primeiro titular e permaneceu no cargo de 14 de novembro de 1930 até 15 de setembro de 1932. Na primeira metade de 1931, ele efetivou uma expressiva reforma na educação brasileira, com ênfase para a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a reorganização do ensino secundário e superior. A reforma do ensino secundário foi oficializada pelo Decreto n. 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto n. 21.2141, de 4 de abril de 1932 (BICUDO, 1942, p. 9-51; MORAES, 2000, p. 216-232).

A conhecida Reforma - que passaria a ser identificada pelo nome do ministro - Francisco Campos³¹(1931) estabeleceu a modernização do ensino médio no Brasil, conferindo organização ao ensino médio em nível nacional. Essa organização inclui a introdução de uma série de medidas, como aumento do número de anos de estudo, a divisão em ciclos, a seriação do currículo, a participação obrigatória nas aulas e a introdução de avaliações detalhadas e regulares, e a reestruturação do sistema de fiscalização federal da educação. Entre outras medidas, o Decreto n. 18.890/1931 estabeleceu normas para inspeções escolares federais, criou o plano de carreira para inspetores e organizou a estrutura geral do Sistema de Inspeção Escolar. Conforme o seu Artigo 56:

Incube ao inspetor inteirar-se por meio de visitas frequentes, da marcha do trabalho de sua seção, devendo para isso, por série e por disciplina:

- a) Assistir a lições de exposições e demonstração pelo menos uma vez por mês;
- b) Assistir igualmente, pelo menos uma vez por mês a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição de notas;

³¹ Primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931) (vide verbete Francisco Campos). A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, e deu a mesma oportunidade às escolas particulares para que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção.

c) Acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser realizadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;

d) Assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinado.

Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionadas no artigo 36 deverão ser feitos registros em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional de Ensino. (Sic). (BRASIL, 1931)

A inspeção escolar, neste contexto, passou a ser uma forma de “controle de qualidade” da formação que o Estado esperava. A reforma incluiu com destaque prioritário a obrigatoriedade do ensino de História e Geografia do Brasil; a ênfase na Educação Moral e Cívica e a Educação Física com viés militarista; bem como a de conteúdos nacionalistas, dos símbolos e comemorações de datas nacionais. Somente brasileiros natos poderiam ter cargos de docente ou direção - o que acabou por inviabilizar totalmente a continuidade das escolas étnicas, específicas dos imigrantes. Em suma, a inspeção no Estado Novo surge como a reconfiguração de uma forma de controle que se inicia na Idade Média, sob a forma de “conformação, fiscalização ou até mesmo de coerção” (SAVIANI, 2015).

A essência fiscalizadora da tarefa deste profissional demonstra a preocupação exacerbada com a verificação e controle do trabalho escolar, seja em termos pedagógicos ou administrativos. A supervisão é “identificada com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas oficiais emanadas das autoridades centrais” (CARDOSO, 2006, p.88) - o que demonstra a indefinição do período quanto às especificidades deste cargo.

Mesmo que as atribuições incluíssem atividades meramente técnicas, percebemos um certo nível pedagógico da função, especialmente nos encargos de verificação da maneira como os docentes devem desenvolver o seu trabalho - o que também inclui uma verificação minuciosa dos programas de ensino e as ações desenvolvidas a respeito. Estas são tarefas que, salvo as referências de cada época, determinavam ao inspetor uma verificação muito mais ampla dos processos educacionais, e não apenas uma mera fiscalização burocrática - como demonstrado na “ordem” para fiscalização expressa em muitos relatos de visita de inspeção do período, apresentado no estudo de Borges (2008, p.13)

Todos os relatos de visita da inspeção seguem uma ordem:

1º) a identificação da escola;

2º) a descrição da classificação e qualificação do professor;

3º) item referente ao número de alunos matriculados por turma;

4º) a frequência com registros dos percentuais dos faltantes;

- 5º) a descrição do ambiente da sala de aula, uso do mobiliário e material didático; 6º) o correto e atualizado preenchimento de documentos como os livros de matrícula, de chamada e registro de exames;
- 7º) avaliação da aprendizagem dos alunos através do item aproveitamento (muitas vezes mediante aplicação de alguma testagem elaborada pelo próprio inspetor, levando em consideração o uso da linguagem oral e habilidade de leitura, a assimilação de conteúdos relacionados às matérias de Educação Moral e Cívica, Língua Portuguesa, Aritmética, História e Geografia;
- 8º) a “impressão geral” (este item sempre relacionado a um conceito direcionado ao trabalho do professor e reforço ao trabalho de nacionalização); e
- 9º) por fim as “recomendações” (sempre de cunho impositivo).

A partir da década de 1930 ocorreram grandes movimentos e reformas educacionais e, dentre estes, um dos mais simbólicos talvez tenha sido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³², que, “é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política nacional” (SAVIANI, 2011, p.252). Desta forma:

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).

O Manifesto dos Pioneiros foi um dos principais instrumentos propagadores do ideário da Escola Nova no país (RIBEIRO, 2011, p.89) - propunha a adoção de políticas que permitissem ampliar o acesso à educação a partir de vigorosas reformas que estabelecessem as bases de um sistema escolar nacional e público, visto que a educação formal era considerada como um fator indispensável para o desenvolvimento do país. O documento pretendeu apontar bases para reformular a educação do país através de um plano conjunto dos profissionais da educação, afirmando que a ciência é estritamente necessária para que os serviços educacionais sejam providos de racionalidade. Segundo seus signatários, “[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida.” (AZEVEDO, 2010, p.40). Ora, é exatamente neste contexto de racionalização, organização e valorização dos

³² Lançado em 1932, assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto A. de Sampaio Doria; Anísio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessôa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006).

serviços educacionais que os técnicos ou especialistas em educação - inclusive o supervisor - ganham importância (SAVIANI, 2015).

A contestação sobre o problema da escolarização irrompe da ideia de que a educação teria o “poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação” (SCHWARTZMAN, *et. al.*, 1984, p. 01). Desta forma, o Manifesto de 1932 traduz o desejo crescente de uma renovação educacional, impulsionado por um profundo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico da década de 1920 - marcada por significativas discussões sobre a educação brasileira, lideradas sobremaneira pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Podemos comprovar isso nas primeiras linhas do próprio documento onde se lê:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação [...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p.01).

Nesse sentido, demonstra-se que o Manifesto, inspirado na Escola Nova, continha uma promessa de educação civilizatória que defendia o argumento de que esta poderia promover a formação humana baseada na difusão do conhecimento científico. Assim, acompanhando os debates que se desenrolaram na época, o Manifesto promulgou a necessidade de criação de uma nova força de trabalho condizente com os imperativos profissionais da indústria.

Outra reforma importante, considerando a tendência conservadora assumida pelo Estado Novo, foi conduzida por Gustavo Capanema, político também conservador. Como expressão desta reorientação política do Estado Novo, as reformas educativas levadas a cabo por Gustavo Capanema, com mais dirigismo na política e intervenção estatal (definindo assim, por exemplo, os rumos do desenvolvimento econômico), criam uma organização da formação profissional e da educação secundária.

Fruto de muitas conveniências políticas, as Reformas Capanema reorganizaram a estrutura educacional através de diversas Leis Orgânicas, promulgadas entre os anos de 1942 a 1946. Dentre estas, o Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942 - que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Secundário - é o único que menciona o Serviço de Inspeção Escolar, nos seus artigos 75 e 76:

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.

§ 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

§ 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Art. 76. A inspeção de que trata o artigo anterior estender-se-á aos estabelecimentos de ensino secundário colocados sob a administração dos Territórios. (BRASIL, 1942, p. 14)

Como resumo das intervenções nesta fase, o ciclo da reforma do ensino público resultou na reafirmação do dualismo educacional existente, pois a oferta da educação profissional em meio aos debates sobre a ampliação do acesso ao ensino público rendeu-se à tese do taylorismo/fordista, que implicava em desenvolver-se o domínio de determinadas técnicas fragmentadas e aplicadas mecanicamente na produção - o pensamento separado da execução.

As reformas de Francisco de Campos (1931) - que em seu bojo criou o Conselho Nacional de Educação - e as reformas Capanema (de 1942 a 1946) deram continuação à esse processo de reestruturação da educação brasileira, agora em nível nacional - movimentos estes que irão desembocar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961. De acordo com Saviani (2015), essa reestruturação do ensino nacional se desenvolveu em âmbitos que convergem entre si: de um lado, a necessidade de organização da burocracia estatal no âmbito educacional e do outro, a formação de agentes que operassem essa complexa máquina burocrática. Tratava-se de uma tarefa árdua, segundo Capanema

Difícil é a tarefa que ides realizar. Efetivamente, é a primeira vez que se vai fazer em nosso País, uma lei de conjunto sobre a educação. Do ensino superior temos leis diversas, cada uma sobre determinada parte do assunto. Temos uma lei do ensino secundário, mas modificada parcialmente por outras leis. O ensino primário é regulado nos Estados e no Distrito Federal, por legislações autônomas, cada qual diferente das outras, na estrutura e no valor. Do ensino profissional, de tão formidável importância, não possuímos, rigorosamente falando, aqui e ali, senão leis parciais e imperfeitas. Sobre a educação extraescolar não temos nenhuma lei de conjunto. Sobre outros numerosos e importantes aspectos do problema educacional, falta-nos a devida legislação. (CPDOC/FGV, 1934, p. 105).

Durante esse intervalo entre reformas, especificamente em 4 de abril de 1939, foi estabelecida a criação do Curso de Pedagogia por meio do Decreto-Lei n. 1.190. Essa iniciativa visava a formação de profissionais licenciados e bacharéis, abrangendo tanto áreas de especialização, quanto a esfera pedagógica. O pedagogo habilitado tinha que cursar Didática, o que lhe permitia lecionar as disciplinas especiais no Curso Normal e formar o "técnico

educacional", correspondente ao Especialista Educacional, que hoje conhecemos como Supervisor Escolar (ABDULMASSIH; RODRIGUEZ, 2013).

A ideia de supervisão ressurgirá no Brasil nos anos 1950, à partir do Programa Americano - Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABEE), instituído por um acordo bilateral entre Brasil - através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Estados Unidos - que buscava desenvolver políticas que promovessem a educação como forma de alcançar a mudança social (ROLLA, 2006). O principal objetivo do acordo era dar apoio técnico-financeiro à educação brasileira. O PABEE foi desenvolvido entre os anos de 1959 a 1964, 'modernizando' professores da rede básica e oferecendo formação metodológica aos supervisores educacionais, segundo o modelo americano de educação.

O PABEE tinha por objetivo 'treinar' os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos. Alguns estados brasileiros como Minas Gerais, Goiás e São Paulo foram os principais 'executores' do Programa, porém esta tendência influenciou a educação e a função do Supervisor Escolar em todo o país. (ROLLA, 2006, p. 37)

Vale salientar que, a partir da proposta de que o serviço de Inspeção Escolar deixasse o mero aspecto formal é que surgiu a Supervisão desligada da Inspeção. O novo conceito traz a ideia da educação como ferramenta de transformação social e enfatiza métodos e técnicas de ensino, visando modernizar/preparar a escola e os professores leigos. No entanto, isso decorre do fato de que o objetivo principal do PABEE na formação técnica dos supervisores educacionais, voltado para o objetivo de melhorar o ensino básico era de "formar as lideranças que atuariam como elementos fundamentais na reprodução das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro, garantindo assim a hegemonia norte-americana." (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 22).

O sistema educacional brasileiro era centralizado e todos os estados e municípios seguiram esse modelo até 1960. Em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os governos estaduais e municipais receberam mais autonomia e facilitaram a centralização do Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 2013). A LDB passou a indicar setores dedicados à coordenação das atividades pedagógicas nas escolas, de maneira a orientar a implementação das políticas educacionais exigidas pelo Sistema Nacional de Ensino.

Antes de entrarmos na contextualização da formação profissional da supervisão escolar e do contexto da ditadura militar, apresentamos abaixo uma "linha do tempo", com a intenção de uma melhor visualização dos marcos importantes na constituição da supervisão

escolar até a criação do curso de Pedagogia (1591 - 1942). Nos capítulos subsequentes, prosseguimos com a análise histórica da supervisão escolar durante o regime da ditadura civil-militar e examinamos sua integração nos marcos legais do curso de Pedagogia, com a convicção de que esse enfoque é relevante para a compreensão de seu papel contemporâneo.

Figura 2 - Marcos Históricos da constituição da supervisão escolar (1591-1942).



Fonte: elaborado pela autora.

3.3 SEM DESORDEM E SUBVERSÃO: A SUPERVISÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR

O discurso político autoritário, inaugurado pela ditadura civil-militar instaurada pelo golpe de 1964, se materializou de forma significativa para a educação brasileira. Tratar da intervenção militar na educação do país envolve, inevitavelmente, abordar a política, a legislação e a constituição social que favoreceram a implementação do projeto de Estado idealizado pelos "fardados".

Sustentado pela ideologia subjacente à doutrina da segurança nacional, que adotava o mote do "desenvolvimento", o golpe de Estado ocorrido em 1964 se apresentou de forma camuflada sob a bandeira positivista de "ordem e progresso". Tal movimento se valeu das terminologias contemporâneas da Guerra Fria, como a "segurança" e a "solução para o conflito entre capitalismo e comunismo. Alternativamente, sob a roupagem ideológica adotada por seus

mentores, o golpe se apresentava como uma medida justificável em função da necessidade em conter a desordem, a corrupção e, de forma preeminente, a suposta ameaça comunista. Isso resultou em uma interrupção abrupta do processo de democratização da sociedade brasileira, que havia sido iniciado durante os anos 1940 (GERMANO, 2008). Este ideal de enfrentamento à desordem e à subversão permaneceu durante todo o período ditatorial, como uma decorrência indispensável na busca pelo progresso – e por conta disso, englobando a educação como parte fundamental neste processo.

O processo capitalista na sociedade brasileira teve a sua radicalização a partir do golpe militar de 1964. Com a intervenção dos militares, instalou-se no Brasil um regime tecnoburocrático de governo com características autoritárias e repressoras, a partir do binômio “desenvolvimento-segurança”. O governo militar centralizou o poder no Executivo, vinculado aos interesses agrários e ao capitalismo internacional, através do controle dos meios de expressão da opinião pública e do fim da participação política, sufocando toda forma de contestação política e social - afinal, trata-se de um regime de “ordem”, que incutiu o silêncio em quem se opunha.

Nessa perspectiva, uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais antigolpistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas. (GERMANO, 2008, p.320).

No período da ditadura, de acordo com Sanfelice (2008), tanto os militares quanto os civis que orquestraram o golpe de 1964, acusaram muitos estudantes, professores e cientistas de destaque - incluía-se aqui nomes como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, dentre tantos - de doutrinação, radicalismo e rebeldia “típicas” da esquerda. Desta forma, muitos foram os docentes processados, cassados, exilados, presos e assassinados por se manifestarem favoráveis à democracia e ao progressismo - resultado de uma tentativa desprezível de “salvar” o Brasil da desordem, da subversão e do comunismo. De maneira semelhante, após reprimir os sindicatos rurais e urbanos, um dos principais focos da repressão também foram as universidades - acusadas deliberadamente de serem centros de doutrinação dos “jovens ingênuos”.

Este período se caracterizou pela concepção produtivista da educação (SAVIANI,

2008) e as políticas educacionais foram marcadas pelos famosos “Acordos MEC - USAID³³, assinados em 31 de março de 1965. Os acordos estabeleceram inúmeros contratos de financiamento e cooperação no campo do ensino entre o Brasil e os Estados Unidos, marcando o início da participação direta dos americanos na reorganização do sistema educacional brasileiro e na implantação do modelo norte-americano nas universidades, através de profundas reformas. O acordo deu ao USAID

Um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (SILVA, 2011, p. 5).

Com a política ditatorial, a educação do país passou a ser planejada conforme o modelo econômico desenvolvimentista. O discurso do governo passou a apresentar a política educacional brasileira como um investimento, cuja principal função seria elevar a renda das classes trabalhadoras. Aguiar (1991) afirma que este discurso intencionava comprovar - ao menos teoricamente - a existência de mobilidade nas classes sociais, com base na igualdade de oportunidades para todos.

É nesse contexto que a educação passou a ser desenvolvida na pauta da Pedagogia Tecnicista - um modelo educacional de característica autoritária, atrelado às ideias do racionalismo. Com esse embasamento, a formação voltou-se para a criação de mão de obra qualificada em um curto espaço de tempo, tornando o aluno parte do projeto do governo para suprir as necessidades econômicas do país. Conforme afirma Saviani (2013, p. 381),

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Para além de transformar o professor em um técnico, inferiorizando sua função, convém destacar que essa pedagogia também intensificou a burocratização do ensino, buscando a todo momento a sua eficiência e eficácia. Segundo Marroco e Zanelato (2011, p.03), é nesta configuração quase industrial de formação, que também podemos incluir o supervisor escolar:

É importante ressaltar que o ideário que orientou a formação do supervisor, especificamente, se fundamenta na pedagogia tecnicista. Esta tinha como objetivo

³³ Sigla para United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

político a capacitação e o treinamento dos Supervisores e demais profissionais da educação, para atender as demandas do setor produtivo capitalista, seguindo o modelo Taylorista implantado nas fábricas.

Nesse contexto, influenciados pela gestão empresarial e teoria organizacional americana, a supervisão educacional enfatizou a orientação e capacitação dos educadores. As ideias sobre suas ações referiam-se a comportamentos, dedicação e condutas destinadas a garantir o sucesso das atividades docentes através do controle efetivado pela introdução de modelos, técnicas e aspectos relacionados à motivação, comunicação, influência, entre outros. Isso significa que a presença de supervisores educacionais se fundamentava como uma garantia de remodelamento da escola e, por consequência, da sociedade de classes. Dessa forma, os profissionais supervisores passam a assumir uma postura acrítica, prevalecendo a ação supervisora burocrática e transmitindo aos professores uma visão utópica de escola que deve abster-se de levantar questões maiores sobre seus problemas reais.

Sobre as alterações no sistema de ensino, Silva (2011, p. 53) aponta para as que ocorreram na integração do ensino fundamental com o ensino médio e na especialização do ensino médio por meio da criação de escolas polivalentes. Na visão do autor, o suporte financeiro, político e ideológico internacional, proporcionado por esses acordos, direcionava a racionalidade para o modo de produção capitalista inerente ao sistema moderno vigente à época.

Saviani (2015) observa que, em decorrência das divisões políticas ocorridas no golpe de 1964, buscou-se adequar a educação à nova situação por meio de novas reformas educacionais. Até então, a categoria "técnico educacional" tinha um significado genérico, coincidindo com o de Pedagogo Generalista - nomenclatura esta que foi mantida até o final da década de 1960.

No contexto das reformas educacionais, no final da década de 1960, durante a presidência de Costa e Silva, observa-se a inserção da Supervisão Educacional no ensino superior, marcada pela promulgação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 - conhecida como Lei da Reforma Universitária - que foi regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Nessa mesma data, foi aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 77/69, que estabeleceu as diretrizes para a implementação da pós-graduação no país. Igualmente, em 1969 foi aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia (Planejamento Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar etc.), sendo esta, de modo geral, a primeira referência legal das denominadas "especializações em educação".

Através da formação de recursos humanos, tanto a Reforma Universitária, quanto a Lei que fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971) direcionaram todo o projeto educacional para a efetivação do plano político-econômico de governo de Emílio Garrastazu Médici no início dos anos 70. O artigo 33 da Lei n. 5.692/71, afirma que "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).

Essas mudanças na formação dos pedagogos, e muitas outras coordenadas pelo convênio MEC/USAID, atendiam à necessidade de certificar a educação diante das concepções modernas impostas ao Brasil. Tais necessidades seguiam a racionalidade da produção capitalista que exigia não só a preparação de mão de obra qualificada, mas também a formação de profissionais bem treinados e aparelhados para o mercado de trabalho.

A contar dessas legislações e da lógica capitalista aplicada à educação através dos acordos MEC/USAID, a criação das habilitações de supervisores, orientadores e administradores educacionais levou à realização de uma prática fragmentada dentro das escolas. As suas atribuições se dividiram - e aqui explanamos de forma muito sucinta: aos administradores cabia auxiliar a direção da escola ao gerir atividades burocráticas e administrativas; já os orientadores se envolviam com os testes vocacionais (em consonância com o modelo norte-americano) e também desenvolviam um trabalho junto aos alunos e suas famílias, especialmente quando apresentavam alguma dificuldade na aprendizagem; e por fim, os supervisores eram incumbidos de acompanhar o trabalho desenvolvidos pelos professores, analisar os planos de ensino, acompanhar o andamento das aulas e encaminhar à cúpula do sistema, relatórios com dificuldades e erros dos docentes (SANTOS, 2012).

Entre o fim da década de 1970 e início da década de 1980, essa atuação segmentada dos especialistas enfrentou um período de enfraquecimento, quando muitos movimentos de profissionais pela democratização da educação começaram a surgir. Esses movimentos criticavam o viés capitalista da educação brasileira e reivindicavam a melhoria da qualidade da educação pública, das condições de trabalho dos docentes e a inclusão legítima dos brasileiros marginalizados do ensino escolar - em grande porcentagem neste período. Neste momento, começa a se consolidar, em uma parcela considerável de educadores, uma inquietação quanto aos resultados dessa política educacional autoritária que forçava os professores a manterem, de certa maneira, a supremacia burguesa.

Simultaneamente à essa movimentação popular contra a pressão da ditadura militar, o Rio Grande do Sul realizou, em outubro de 1978, o Iº ENSE - Encontro Nacional de

Supervisores de Educação que, segundo Medeiros e Rosa (1985), teve o intuito de melhorar e difundir a Supervisão Educacional no Brasil, mostrando que além de ser uma função técnica, é também política. De acordo com Santos (2012), os ENSE's realizados em diversas capitais brasileiras até 1984, enfatizaram a necessidade de uma prática educativa realmente voltada às camadas mais populares, com um compromisso efetivo dos educadores - e especialistas - com os reais problemas do povo. Para tanto, se tornava necessário que surgisse um novo conceito de educação que possibilitasse a participação social, em que a Supervisão Educacional fosse reconhecida como uma ação mediadora – e não burocrática e autoritária – no espaço escolar. Fatos apontam que, também neste período, o especialista em Supervisão Escolar, reivindica do governo a regulamentação do exercício de sua profissão.

Nessa perspectiva, começou a emergir um novo pensamento pedagógico que concebe a escolarização como um processo de produção e não somente transmissão de conteúdo ou ideologia. Desta forma, a supervisão educacional passou a dar um contributo específico ao nível da cooperação com os professores no processo de ensino e de aprendizagem e não mais como inspeção do trabalho docente. Diante do exposto, convém salientar que, embora a função dos supervisores não estivesse bem definida nas legislações dos anos 60, 70 e 80 - no que condiz à natureza do seu trabalho - atualmente continua sendo fundamentada nos pressupostos dessas legislações.

Entretanto, pensamos ser necessário abordar a supervisão escolar em um contexto mais amplo, e este se relaciona intrinsecamente com a evolução do curso de Pedagogia. Ao longo de sua trajetória, possivelmente devido à abrangência de sua área de estudo, o curso de Pedagogia se moldou de acordo com os interesses predominantes nos projetos educacionais em vigor. No próximo capítulo, exploramos essa questão a fim de entender como a função do supervisor escolar foi desenvolvida no contexto da estrutura curricular e das leis que regulamentam esse curso.

3.4 A TRAJETÓRIA (IN)ACABADA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A formação do (a) profissional da supervisão escolar passa pela constituição histórica dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil e, conseqüentemente, pela formação do licenciado em Pedagogia, principalmente após a promulgação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas em Pedagogia - DCNCLPe - de 2006. Buscamos aqui trazer à memória alguns traços sintéticos da trajetória do Curso de Pedagogia, conduzidos pela linha dos seus quatro principais marcos legais: o Decreto-Lei n. 1.190/1939; o Parecer n.

251/1962; o Parecer n. 252/1969 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006. Com este movimento pretendemos localizar, nesse histórico, a supervisão escolar e como a constituição deste profissional se desenvolveu até a atualidade.

Atualmente, a formação em Pedagogia apresenta como principal propósito o processo educacional de ensino e aprendizagem. O pedagogo - como é chamado o profissional que adquire a titulação de licenciado(a) Pedagogia - atua diretamente na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com crianças, jovens e adultos; além de poder atuar na gestão das instituições e na pesquisa. A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, nos aponta, em seu Art. 4º:

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, 2006, p. 2).

Mesmo com o caráter atual, voltado de forma específica para o ensino inicial, nos seus primórdios a formação em Pedagogia não tinha toda esta especificidade. Criado na década de 1930, pelo então presidente Getúlio Vargas, no período estadonovista, surgiu em um momento em que se repensava a educação, em meio à inúmeras discussões educacionais. Esse período é tido como um marco na revolução pedagógica do país.

As transformações no setor econômico, político e social acarretaram modificações na área educacional em funções de ideais pedagógicos pautados no ideário escolanovista, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões. Destacaram-se, nesse período, a defesa da formação docente em nível superior, se possível na universidade, essa também objeto de instigantes debates que propunham sua criação. (VIEIRA, 2008, p. 2).

Durante o século XX - particularmente até os anos 1960 - as chamadas Escolas Normais integravam forma e conteúdo no seu plano de ensino e eram frutos de percurso histórico em relação à Educação, desde a sua criação na França até sua institucionalização no território brasileiro. A composição do currículo do Curso de Pedagogia - CPe - foi muito afetada pelas mudanças na legislação educacional e pelas disputas históricas. Nóvoa (1995, p.14) opina que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)” - e aqui podemos incluir a formação do profissional da supervisão escolar.

Para melhor compreensão, Silva (2006) caracteriza o contexto histórico da criação do curso de Pedagogia em três períodos: Período das Regulamentações (1939-1972); Período das Indicações (1973-1978) e Período das Propostas (1979-1998). Esses períodos representam momentos de reformulações no curso de Pedagogia, em que ocorreram debates e reflexões sobre a criação de sua identidade e seu papel perante a sociedade. Para Evangelista (2002, p. 41),

O surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, nos anos de 1940, pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 1930, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a “curso de pedagogia”, mas a “formação do professor”. Tal curso parece ter sido proposto pelas hostes católicas, seguindo o exemplo da Universidade de Louvain, na Bélgica.

O Período das Regulamentações é marcado pela criação do curso de Pedagogia, que foi instituído no Brasil em 04 de abril de 1939, por meio do Decreto-Lei n. 1190. O decreto reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, dividindo-a em seções – filosofia, ciências, letras e pedagogia – nas quais distribuíram os cursos regulares.

Pelo Decreto n. 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial”. Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia (SAVIANI, 2004, p. 5).

Seguindo um padrão federal implantado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE - o curso seguiu a linha das licenciaturas e foi padronizado no esquema conhecido como “3 + 1”. De acordo com Silva (2006, p. 11), a Pedagogia nessa época era generalista e visava “[...] a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, [...]”. Para receber o título do bacharelado, o estudante deveria cursar três anos de disciplinas dos fundamentos e teorias educacionais; se optasse pela licenciatura, deveria cursar mais um ano de disciplinas de Didática e Prática de Ensino para que pudesse atuar na área como docente. Abaixo apresentamos a primeira estrutura curricular, conforme descritas nos artigos 19 e 20 do Decreto-Lei n. 1190/1939 (SAVIANI, 2008, p. 39-40):

Quadro 10 - Primeira Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia – 1939

1º ano	Complementos da Matemática
	História da Filosofia
	Sociologia
	Fundamentos biológicos da Educação
	Psicologia Educacional
2º ano	Psicologia Educacional
	Estatística Educacional
	História da Educação
	Fundamentos Sociológicos de Educação
	Administração Escolar.
3º ano	Psicologia Educacional
	História da Educação
	Administração Escolar
	Educação Comparada
	Filosofia da Educação
4º ano	Curso de Didática: Didática Geral
	Didática Especial
	Psicologia Educacional
	Administração Escolar
	Fundamentos Biológicos da Educação
	Fundamentos Sociológicos de Educação

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022), tendo Saviani (2008, p.39-40) como referência de pesquisa.

A criação do curso de pedagogia nesta estruturação, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, demonstra a separação que os legisladores faziam entre o trabalho do “técnico do Ministério da Educação” e o trabalho do docente - sendo este reservado apenas à formação complementar no último ano de formação. O principal objetivo do curso de pedagogia era a formação de um profissional apto a trabalhar na administração pública da educação, conforme o que fica explícito no Art. 51: “A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia” (BRASIL, 1939).

Em 1946, como resultado do processo de redemocratização do país, uma nova Constituição (BRASIL, 1946) foi promulgada. O Art. 5º, inciso XV, alínea d) da Constituição estabelecia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Em 1948 um anteprojeto para estas diretrizes foi enviado à Câmara Federal. Este anteprojeto suscitou muitos debates entre posições ideológicas antagônicas fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só fosse fixada em 1961. A homologação da Lei n.4.024/61 não modificou a estrutura do curso de pedagogia, mantendo o esquema 3+1 por mais de duas décadas. Baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024/1961, surgem os pareceres do Conselho Federal de Educação de n. 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de n. 292/62, que regulamenta as licenciaturas. (SILVA, 1999, p. 14).

O Parecer CFE n. 251/62 fixou o currículo mínimo do curso de bacharelado, composto de sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas de escolha da instituição. Ainda indicava cinco habilitações para o curso de Pedagogia: Administração, Planejamento, Inspeção, **Supervisão** e Orientação³⁴, além de indicar o fim da distinção entre bacharel e licenciado que, até o momento, era uma das pedras no caminho da construção de uma identidade do curso, pois os formandos não sabiam quais funções deveriam assumir na sociedade de forma clara.

A oposição de muitos educadores da época quanto à implementação deste currículo mínimo é ressaltada por Brzezinski (1996, p. 56) ao dizer que era considerado uma “[...] camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”. A referida autora conclui ainda que:

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer possibilidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. A educação, neste contexto, transformou-se em treinamento. (BRZEZINSKI, 1996, p. 59).

A Reforma Universitária, orquestrada em 1968, representou outro momento muito relevante na história da Pedagogia. A referida reforma estabeleceu os princípios e normas da organização das universidades federais através da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Através desta lei, os docentes licenciados lecionariam para o nível superior e os docentes “normalistas” (formação não superior) para o ensino primário.

Outrossim, através da mesma lei se criaram habilitações específicas que formariam profissionais para a gestão escolar, incluindo a **Supervisão**, Orientação e Administração Escolar. O profissional pedagogo deveria inspecionar o fazer pedagógico desenvolvido pelos professores, conforme fica enfatizado no Artigo 30:

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968).

Seu objetivo era, portanto, dar formação técnica para gestão aos pedagogos e simultaneamente introduzir representantes da sociedade política no ambiente escolar -

³⁴ “A parte diversificada do curso de Pedagogia correspondia a cinco habilitações básicas, desdobradas, na prática, em oito, a saber: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau.” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 92).

representantes estes que tinham a função de vigiar e delatar profissionais que, porventura, pudessem estar desenvolvendo atitudes e atividades “subversivas”. Consequentemente, se enfatizou ainda mais o espírito conservador da atuação do profissional pedagogo, pois o objetivo era atender às demandas da economia e do funcionamento do Estado por meio da difusão e manutenção da ideologia do governo, que, por sua vez, era a mesma da classe social dominante.

No ano subsequente, em 1969, como desdobramento da Lei de Reforma Universitária de 1968, o Conselho Federal de Educação promulgou o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 2, estabelecendo as diretrizes para a implementação das mudanças. O currículo da Pedagogia passou a ser dividido em duas partes: o comum, visto como a base do curso; e o diversificado, oferecendo variadas habilitações de duração plena e de curta duração, ficando definido o título de *licenciado* como base para qualquer das habilitações previstas. A contar deste parecer, buscou-se especializar o(a) profissional em uma dada área/função, ao invés de formar “técnico(a) em educação”, que atuasse em várias funções, de forma 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).

O parágrafo 3º do Parecer n. 252/69 (BRASIL, 1969), determina também as exigências para se obter as habilitações específicas do curso de Pedagogia - incluindo a supervisão escolar:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades. (BRASIL, CFE, 1969, p. 1).

O Parecer do CFE n. 252/69, que deu origem à Resolução CFE n. 2/69, estabeleceu os requisitos mínimos de conteúdo e duração para a organização do curso de Pedagogia com base na premissa de que as diferentes habilitações devem possuir uma base comum de estudos que consiste em matérias consideradas essenciais à formação de qualquer profissional na área,

bem como uma parte diversificada que atenda às habilidades específicas de cada habilitação. A base comum foi composta por disciplinas como sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Por sua vez, a parte diversificada foi estabelecida para cada habilitação particular, da seguinte forma:

Quadro 11 -Estrutura Curricular das Habilitações a partir de 1969

Habilitação	Matérias
Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; ● Metodologia do ensino de 1º grau; ● Prática de ensino na escola de 1º grau (estágio).
Orientação educacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura e funcionamento do 1º grau; ● Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; ● Princípios e métodos de Orientação Educacional; ● Orientação vocacional e medidas educacionais.
Administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; ● Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; ● Princípios e métodos de Administração Escolar; ● Estatística aplicada à Educação.
Supervisão escolar (no âmbito da escola)	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura e funcionamento do 1º grau; ● Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; ● Princípios e métodos de Supervisão Escolar; ● Currículos e programas.
Inspeção escolar (no âmbito dos sistemas escolares)	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrutura e funcionamento do 1º grau; ● Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; ● Princípios e métodos de Inspeção Escolar; ● Legislação do ensino.

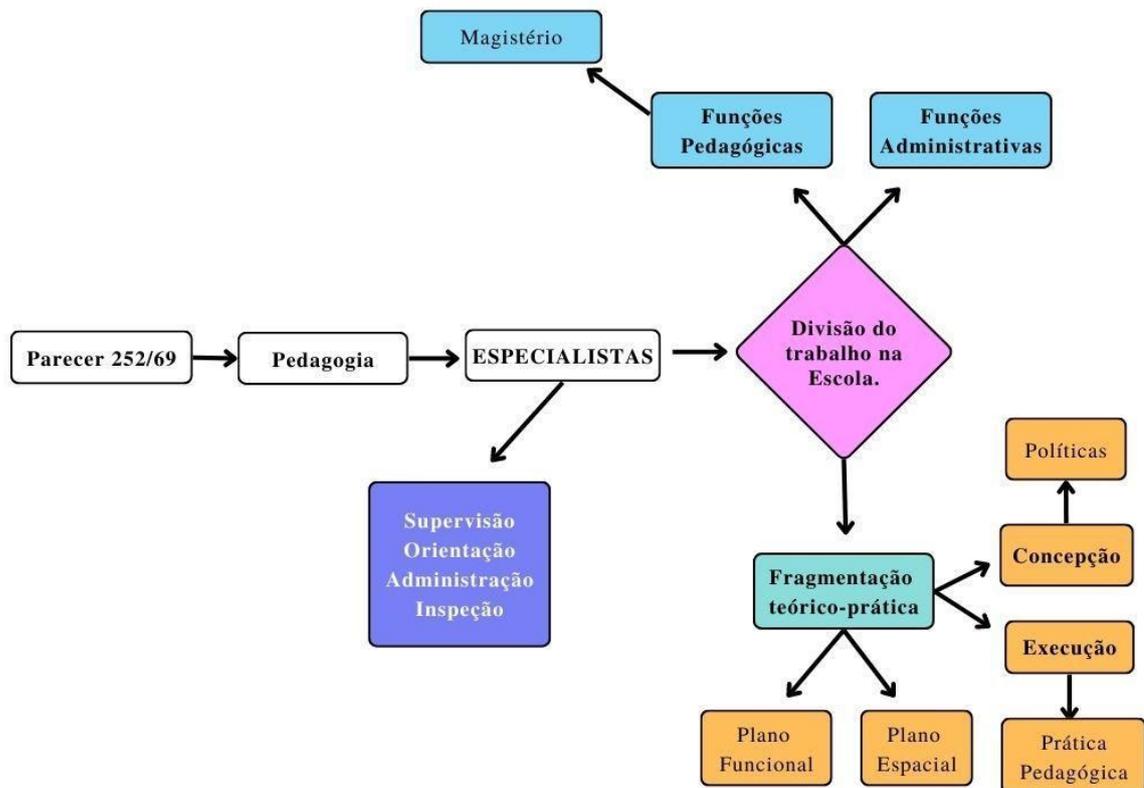
Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022), referenciada por Scheibe e Aguiar (1999, p.224).

Ainda no mesmo Parecer, se coloca o fim da distinção entre licenciatura e bacharelado na formação em Pedagogia. Com uma duração fixa de 4 anos, a titulação padrão para qualquer das habilitações previstas é a de *licenciado*. A Didática foi incluída no currículo comum do curso e o estágio obrigatório também ficou estabelecido em 5% do tempo de duração do curso.

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, 1969, p.113).

Desde as primeiras regulamentações dos(as) profissionais da educação, de acordo com Silva (1981, p.59), “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”. De forma sintética, podemos afirmar que “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” (SAVIANI, 2002). No quadro que segue, podemos observar como se organizou a divisão do trabalho nos espaços escolares após o Parecer n. 252/1969.

Figura 3 - Divisão dos trabalhos nos espaços escolares após o Parecer n. 252/1969



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Silva (1981, p.45) também nos aponta que, ainda que exista a pirâmide da ascensão profissional nos espaços escolares, “a supervisão escolar surge como um meio de garantir a execução do que foi planejado”, tanto pelo professor como pelos demais agentes da escola. Em análise, podemos afirmar que a partir do Parecer n. 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).

Nesse sentido, foi com o Parecer n. 252/69 que a profissão de supervisor(a) escolar começou a se destacar na educação brasileira, de modo a constituir uma identidade própria, exclusiva e estreitamente relacionada ao curso de Pedagogia. Por três décadas o Parecer CFE n. 252/1969 foi vigente, até que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996) foi promulgada.

O Período das Indicações (1973-1978) foi marcado pelas modificações nas Licenciaturas, devido aos ajustamentos decorrentes da reforma do Ensino de 1º e 2º Graus por meio da Lei Federal n. 5.692/71. Todavia, muitos estudos demonstram que a lei - decretada durante a Ditadura Militar - foi apenas um instrumento de manutenção da ordem vigente implantada por Emílio Garrastazu Médici. Mas, de acordo com Pimenta (1991, p. 57), “a Lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários [...] As pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa lei apontam nenhum avanço na formação de professores”.

A “nova legislação” não significou um rompimento com a Lei n. 4.024/61, longe disso, acrescentou outros objetivos para os níveis de ensino - idealizados para o desenvolvimento da produtividade, que absorvessem os aspectos econômico e social do país. Por isso, na Lei n. 5.692/71, percebe-se uma preocupação tanto pela formação das professoras como dos especialistas em educação, incluindo, neste último, as supervisoras escolares, não somente para o ensino de 1º grau, mas também para o ensino de 2º grau, conforme está colocado, tanto no art. 29 como no art. 33 da referida lei:

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).

Cabe frisar que, no art. 33, conforme citado, observa-se a diferenciação entre supervisão e inspeção, ficando claro que ambas seriam formações de nível superior, porém distintas uma da outra. Neste sentido, as leis n. 4024/61, n. 5540/68 e n. 5692/71 - trazem alterações significativas em relação à formação das profissionais docentes, bem como das especialistas em assuntos educacionais para os sistemas de ensino, desde os anos iniciais até o ensino superior.

É relevante ressaltar que a política educacional foi considerada um assunto de interesse econômico e de segurança nacional, respondendo à política econômica do período ditatorial. Nesse sentido, o “especialista em educação” - dentre eles o(a) supervisor(a) - passou a exercer o cargo de implementação do controle de ensino nos diversos setores do sistema educacional no país. Desse modo, a dita “neutralidade técnica” que era colocada como elemento próprio do especialista, na verdade era uma camuflagem, para que, a cada dia mais, a participação social nas decisões da escola fosse substituída pelas decisões impostas pelo MEC.

Contudo, apesar da intensa repressão promovida pelo regime militar, a classe trabalhadora iniciou, no término da década de 1970, um movimento de organização e resistência por meio da formação de sindicatos e associações, intensificando gradativamente as lutas sociais - e marcando o início do Período das Propostas (1979-1998). Esses movimentos passaram a se generalizar por várias categorias de profissionais, dentre elas a dos educadores que, através de suas associações, promoveram vários eventos na busca de reconquistar a sua identidade. Nesse período, a identidade do curso de Pedagogia entra em discussão através da união da comunidade acadêmica, das instituições universitárias e de organismos governamentais que se propuseram a este debate.

Este movimento retomou as matérias dos Pareceres n. 67/1975 e n. 70/1976 para desencadear uma mobilização em defesa do curso de Pedagogia. Criou-se então o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores e Comitês regionais, pautados, principalmente, no processo de reformulação dos cursos de formação docente e de seu reconhecimento na sociedade. Além deste, muitos educadores e intelectuais progressistas iniciaram uma crítica cerrada ao sistema, questionaram a política educacional e priorizaram melhorias no sistema e nos cursos de formação de educadores, estendendo-se até o final dos anos 70. Assim, os movimentos adotaram o princípio da “[...] docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 2006, p. 68-79).

Nesse contexto, entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, surgem as primeiras Associações de Supervisores no Brasil, e “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 Nacional dos Supervisores em Brasília. O 2º seminário aconteceu em 1979, em Curitiba, capital do estado do Paraná. Naquele encontro, Saviani (2002, p.31) 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.

Quadro 12 - Contextualização da Supervisão nos principais marcos do curso de Pedagogia

Períodos	Marcos Legais do Período	Onde se localiza a supervisão
Período das Regulamentações (1939-1972)	Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939. Criação do curso de Pedagogia.	Exigência do diploma de bacharelado em Pedagogia para os cargos de técnicos em educação do MEC, conforme o artigo 51 da Lei n. 1190/39.
	Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.	
	Parecer CFE n. 251/62.	Cinco habilitações para o curso de Pedagogia: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação.
	Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. A Reforma Universitária	Criação de habilitações específicas para gestão escolar incluindo Supervisão , Orientação e Administração Escolar. A supervisão tem o olhar de inspeção.
	Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 2 - ambas do Conselho Federal de Educação.	Instituição do “especialista em educação” - profissionalização da supervisão
Período das Indicações (1973-1978)	Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.	Incluem-se os especialistas em educação - incluindo, neste último, os(as) supervisores(as) escolares - não somente para o ensino de 1º grau, mas também para o ensino de 2º grau.
		Estabelece-se uma diferenciação entre supervisão e inspeção.
		O cargo se estabelece como implementação do controle de ensino nos diversos setores do sistema educacional no país.
Período das Propostas (1979-1998).	Movimentos de organização e resistência entre as várias categorias profissionais.	Na década de 1970 e início dos anos 1980, surgem as primeiras Associações de Supervisores no Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980.

	O movimento dos diversos setores da educação retoma as matérias dos Pareceres n. 67/1975 e n.º 70/1976 para desencadear uma mobilização em defesa do curso de Pedagogia.	Supervisão como exercício político e não apenas técnico (SAVIANI, 2002, p.31).
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O período que abrange a década de 1980 e o início dos anos 1990 foi caracterizado por intensas discussões acerca da formação do pedagogo. Nesse contexto, diversos atores sociais, entre eles professores, pesquisadores e representantes de instituições de ensino, manifestaram-se acerca da necessidade de se repensar os currículos dos cursos de Pedagogia, a fim de se promover uma formação mais condizente com as demandas da sociedade contemporânea.

Apesar desses debates, entretanto, cabe salientar que a estruturação dos cursos de Pedagogia, em termos legais, permaneceu inalterada durante esse período. Isso se deve ao fato de que, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, vigorava o Parecer n. 252/69, que estabeleceu as diretrizes para a organização dos cursos de Pedagogia.

Desse modo, durante 27 anos, os cursos de Pedagogia foram estruturados seguindo as orientações estabelecidas no Parecer n. 252/69, que priorizava uma formação generalista - capaz de atender às demandas dos diversos campos de atuação do pedagogo. Foi somente com a aprovação da LDB (1996) que ocorreu uma mudança significativa na formação desse profissional, ao se estabelecer uma nova base legal para os cursos de Pedagogia, com ênfase na formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Pereira (1999), no momento em que a LDB n. 9.394/1996 foi sancionada - durante a declarada “Década da Educação”³⁵ - o cenário político era marcado pelo predomínio de políticas neoliberais, que eram impostas por organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com o objetivo de reduzir a

³⁵ De acordo com o MEC, em 1994, no Brasil, havia 851 Instituições de Ensino Superior – IES, sendo 127 universidades, 87 Federações de Escola e Faculdades Integradas e 637 estabelecimentos de ensino superior isolados. Desse total, 452 instituições ofereciam cursos de graduação em Pedagogia. A maior concentração de cursos de Pedagogia foi na Região Sudeste e a menor na Região Norte. Ainda, segundo o MEC, neste ano, a rede pública concentrou 70% da Pós-Graduação, e a rede privada 75% da graduação do país. A área de Pedagogia contava com um número expressivo de doutores e esses se concentraram no Sudeste (CASTRO, 2011).

intervenção do Estado na economia e fortalecer as leis de mercado em todas as áreas da sociedade, incluindo o setor educacional.

Nesse contexto, Aguiar (2003) destaca que a educação se torna um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, conseqüentemente, a formação de professores ganha uma importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. Isso porque a formação de professores está diretamente relacionada à formação dos estudantes, que são futuros trabalhadores e consumidores, e, portanto, são peças-chave para o desenvolvimento econômico.

A LDB n. 9.394/96 representou um marco importante para a formação de professores e para a prática pedagógica. Dentre as várias mudanças que foram implementadas, destaca-se o artigo 62, que trata da formação de professores para atuar na educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A promulgação da LDB traz implícita uma descaracterização das habilitações até então existentes no curso de Pedagogia, ao não definir claramente a formação do especialista em educação como uma competência exclusiva desse curso. Um ponto de destaque é o artigo 64, que estabelece as diretrizes e não limita a formação dos especialistas em educação apenas para o curso de Pedagogia

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

A LDB n. 9.394/1996 também instituiu medidas que expandiram as oportunidades de formação de professores da Educação Básica, por meio da criação de novos espaços de ensino, tais como os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Os ISEs³⁶ ofereciam programas e cursos, incluindo o Curso Normal Superior, que visa capacitar docentes para atuarem nas etapas iniciais da Educação Básica, mais especificamente na Educação Infantil e nas séries

³⁶ A LDB n. 9.394/96 organiza as instituições de ensino superior com a seguinte hierarquia acadêmica: a) universidades, b) centros universitários, c) faculdades integradas, d) faculdades, e) institutos superiores de educação ou escolas superiores; direcionando a formação do professor para o mais baixo nível da hierarquia.

iniciais do Ensino Fundamental.

A criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais da docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos.(ANFOPE, 2002, p.3).

Compreendemos que este evento teve uma influência significativa sobre o Curso de Pedagogia, a ponto de resultar na proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em 1997, um ano após a publicação da LDB/1996. Estas diretrizes foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para a formação de professores da educação básica em geral, bem como para diretrizes curriculares específicas para cada licenciatura. Enquanto outros cursos frequentemente tiveram normativas publicadas para as suas respectivas licenciaturas, como Biologia, Matemática, Letras, entre outras, bem como a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, e a Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, somente em 2006 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Licenciatura em Pedagogia (CRUZ, 2008).

No presente documento, é especificado de maneira mais clara o público-alvo e também se delimita o âmbito de atuação profissional para o graduado licenciado pelo Curso:

Art. 4º 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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III -produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Conforme Scheibe (2007), o processo de definição da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil foi longo e resultou na determinação, neste documento legal específico, de que a incumbência desse curso é formar profissionais para a Educação Básica, em um enfoque

que não se restringe apenas à sala de aula. Dessa forma, o texto oficial estabeleceu a formação na Licenciatura em Pedagogia para o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem limitar-se a essa característica. O profissional formado pelo curso tem a possibilidade de exercer outras funções na Educação, incluindo aquelas relacionadas à **gestão educacional (grifo nosso)** e escolar em espaços formais e não formais de ensino, bem como em diferentes setores que demandem conhecimentos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia introduzem um conceito mais amplo sobre as finalidades de formação do pedagogo, que o compreende como um professor que se desenvolve também nas atividades de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. Isso implica na abolição das habilitações, como Orientação Educacional, **Supervisão Escolar**, Administração Escolar e Inspeção Escolar, que anteriormente se aplicavam ao curso de Pedagogia. De fato, as Diretrizes apontam que o currículo do curso é um campo de lutas e contradições, como evidenciado pelo histórico já descrito.

O texto das DCN para o Curso de Pedagogia é composto por 15 artigos, que abrangem orientações referentes aos princípios da formação docente na graduação, à organização curricular do curso, à carga horária, ao perfil do egresso almejado para a Licenciatura, entre outros aspectos. Após a publicação das DCN, foi concedido um período de um ano às instituições de educação superior para a reorganização das propostas formativas de cada curso, de acordo com as novas diretrizes (BRASIL, 2006).

Devido ao curto prazo estipulado, as instituições acadêmicas brasileiras que ofereciam a Licenciatura correram para atender à normativa, especialmente no período de 2006 a 2014. No entanto, esse cenário foi amenizado com a publicação da Resolução CNE/CP n. 2, em 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. Essas diretrizes foram elaboradas em conformidade com as demandas educacionais e sociais presentes na formação dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2015), e garantiam um tempo maior de adaptação das instituições às suas normativas (artigo 22)³⁷.

No que tange ao curso de Pedagogia, não se observou grandes implicações decorrentes desse evento, tanto em termos de seu currículo quanto em relação à perspectiva identitária da

³⁷ Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2015, p.16).

graduação. Isso se deve ao fato de que as diretrizes do curso publicadas em 2006 já se alinhavam, em parte, às diretrizes prescritas para todas as licenciaturas em 2015, especialmente no que diz respeito ao entendimento da docência como o pilar identitário dos cursos de licenciatura. No entanto, em 2019, as diretrizes publicadas em 2015 foram revogadas por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Dado o cenário político da época, entendemos que “a revogação da Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho de 2015, ocorrida no ano de 2019, se associa ao projeto social em curso no Brasil a partir do golpe político desenvolvido no ano de 2016” (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021, p.20).

As entidades representativas da área da educação³⁸, ao iniciarem sua trajetória em defesa da docência como o pilar identitário central para os cursos de licenciatura, objetivavam que tal premissa fosse consolidada por meio da garantia de uma base comum nacional, a qual serviria como referência para todas as licenciaturas (DOURADO, 2013). Nesse sentido, essa base comum teria a função de um parâmetro oficial fundamental para os cursos de formação inicial de professores no momento da organização e construção de seus currículos.

A construção dessa base comum nacional seria realizada por meio de documentos e diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura. Contudo, a concretização da base comum nacional se deu por meio da Base Nacional Comum de Formação, que se tornou o mais recente documento orientador para a organização das propostas de formação docente das Licenciaturas. Para o Curso de Pedagogia, há referências diretas que afetam a organização de seu currículo:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia [...] (BRASIL, 2019).

³⁸ ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), entre outras.

De acordo com o texto oficial, a fim de qualificar profissionais que atuarão na gestão de processos educativos escolares, o Curso de Pedagogia deverá ampliar sua carga horária mínima de 3.200 horas para 3.600 horas e incluir mais 400 horas para aprofundamento na área de gestão educacional, abrangendo conhecimentos e conteúdos curriculares sobre administração, planejamento, supervisão e orientação educacional. Essa recomendação suscita um antigo dilema quanto a qual profissional será formado pelo curso: apenas professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e/ou profissionais que atuarão nas diferentes funções de gestão nos sistemas de Educação Básica no país.

Diversos estudos publicados na literatura educacional apresentam críticas em relação ao perfil de formação almejado pelo Curso de Pedagogia, após a homologação das diretrizes específicas para a licenciatura em 2006. De acordo com Pimenta *et al.* (2017) e Libâneo (2007), é inviável alcançar um perfil profissional generalista na formação dos licenciados pela graduação. Os pesquisadores destacam que não há condições para o desenvolvimento de uma formação teórico-prática sólida que contemple tanto o professor polivalente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto o profissional atuante na gestão educacional e escolar (administração, supervisão, orientação) na Licenciatura em Pedagogia.

Após essa breve análise acerca da história e da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, é possível perceber que a maioria dos eventos ocorridos ao longo do tempo está relacionada às questões de poder presentes em cada contexto social e momento histórico. Tais questões surgiram em diferentes esferas, como no âmbito executivo federativo, no Ministério da Educação, no Conselho Nacional de Educação, entre outras. Ainda que tenham ocorrido mudanças na formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na formação do profissional “especialista” na Licenciatura em Pedagogia, é importante permanecermos atentos, tendo em vista a possibilidade de outros desdobramentos, como identificado na análise sobre a história e a identidade do Curso. É importante ressaltar que as numerosas mudanças que ocorreram na história e na identidade do Curso de Pedagogia no Brasil não estão livres de disputas entre os diversos setores que compõem o campo social e educacional no país.

4. O “ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO” DE SANTA CATARINA E BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Ao trazer a discussão acerca do objeto de pesquisa para o contexto do estado de Santa Catarina, somos instigados a refletir sobre algumas questões importantes, considerando os registros que pretendemos abordar de maneira sucinta. Ao investigarmos o tema, é possível observar que a história da supervisão escolar em Santa Catarina acompanhou, em certa medida, as políticas educacionais adotadas em nível nacional, passando pela inspeção, supervisão, especialização e, atualmente, pelo Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e Especialistas em Educação (supervisão, orientação e administração) - ainda que apresentando particularidades que permanecem evidentes até os dias atuais.

Na elaboração de um sistema de ensino, a utilização de mecanismos de controle, regulação e modelagem é imprescindível, sendo que tais atividades foram exercidas por um extenso período pelos inspetores. Destacamos que, em nossos estudos, foram identificadas pesquisas³⁹ acerca da inspeção escolar no estado de Santa Catarina, abrangendo o período que vai de 1834 até a década de 1960, mas daremos ênfase ao período em que o serviço de inspeção escolar do ensino público no estado foi efetivamente organizado - a partir da reforma do ensino em 1911, no governo de Vidal Ramos.

O estado adotava como estratégia o gerenciamento do aparelho escolar e as transformações promovidas pelo advento da República aceleraram o processo de expansão da instrução pública. Na sua exposição de motivos acerca da reforma estabelecida por meio de lei no ano anterior, Vidal Ramos estabelece uma relação direta entre a reforma do ensino e os ideais republicanos, apresentando-a como um instrumento capaz de complementar o trabalho iniciado pelo movimento de 1889, especialmente em vista do analfabetismo que impedia o povo de “governar a si mesmo”:

A mudança radical da forma de governo não foi bastante à definitiva consagração dos direitos que as novas instituições nos apontavam e pelos quaes de há muito anceava a consciência nacional. É que ao povo não se deu a instrução indispensável ao exercício integral dos direitos que são a beleza e o alicerce do regimen democrático. Sem o ensino largamente diffundido em todas as camadas sociaes, a jornada de 89 não ficará completa. Velha aspiração, necessidade tantas vezes proclamada a da republicanização da República [...] (SANTA CATARINA, 1911a, p. 4).

A reforma situa-se no período do movimento ideológico denominado por Nagle

³⁹ Destacamos as dissertações de Goulart (1992); Schafaschek (1996); Schardong (1997); Schaffrath (1999) e Schmidt (1996).

“entusiasmo pela educação”⁴⁰ como “[...] uma resposta à desilusão sobre as virtudes do Estado republicano para educar a população.”⁴¹ (NAGLE, 1997, p. 265). O objetivo dos governantes estaduais era produzir uma população disciplinada, trabalhadora e com valores patrióticos, capaz de participar politicamente de forma organizada. A implantação da escola republicana, baseada nos princípios de instrução primária, universal e gratuita, em um país com dimensões continentais como o Brasil, representava um desafio considerável, caracterizado por ritmos e tempos diferentes. Conforme destacado pelos estudos de Silva (2004, p.57), cada estado organizou o seu sistema de ensino de forma diversa e independente:

Cada Estado se apropria das marcas desta escola, cunhada nos projetos de modernidade e civilidade, e organiza seus sistemas de ensino, ainda que não os descaracterize em relação aos traços mais fortes e aparentes que marcam a escola deste período. No Brasil, cada estado organizou sua rede de ensino com características e legislação próprias e em diferentes momentos, mas é certo que este movimento ganhou força e se materializou entre os últimos anos do século XIX e a primeira década do século XX. (SILVA, 2004 p. 57).

No início do século XX, foi necessário realizar reformas significativas no sistema de ensino público em Santa Catarina para aumentar a oferta de instrução. De acordo com Hoeller (2009), durante o período de 1910 a 1935, o cargo de inspetor escolar era um cargo comissionado que era preenchido pelo governador por meio de decreto: “Para tal função, o candidato deveria ser maior de vinte e cinco anos, diplomado pelas escolas superiores, ginásios ou escolas normais do país” (HOELLER, 2009, p. 76). A Lei n. 1.030, de 26 de outubro de 1914, promulgada no âmbito da reforma educacional de 1913, trouxe mudanças significativas para a organização do sistema educacional em Santa Catarina. Uma dessas alterações foi a supressão do cargo de inspetor escolar, que foi substituído pelo cargo de inspetor escolar técnico.

⁴⁰ De acordo com Ghiraldelli Jr. (1990), o "entusiasmo pela educação" foi um movimento ideológico promovido pelos intelectuais pertencentes às classes dominantes do Brasil. Este movimento teve um caráter quantitativo, centrado na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de erradicação do analfabetismo. Ele emergiu durante a transição do Império para a República, mais precisamente entre 1887 e 1896. Posteriormente, o movimento experimentou um declínio entre 1896 e 1910, mas recuperou força nas décadas de 1910 e 1920, alcançando a sua plenitude.

⁴¹ Para Nagle (1997, p. 254), “o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação e com a escolarização, que se transformam na base da constituição da nacionalidade [...]”. A escola desempenharia um papel fundamental nesse processo, promovendo o "abrasileiramento" da população e difundindo um ideário patriótico que visava formar um novo homem, civilizado, disciplinado e ordeiro, capaz de contribuir para o progresso do país. O autor destaca que surgiram diversas correntes nacionalistas no Brasil, incluindo as militaristas, liberais, autoritárias e católicas, que se dividiam em duas frentes, uma mais conservadora e outra mais progressista, ambas buscando construir uma identidade nacional unificada e forte.

A reforma de Vidal Ramos efetivamente criou um sistema de ensino no Estado⁴². Neste cenário, os inspetores⁴³ emergem como atores relevantes no âmbito da fiscalização dos estabelecimentos de ensino e no aconselhamento dos professores, especialmente durante as décadas de 1930 e 1940, período em que a agenda de nacionalização se intensifica. Segundo Fiori (1975), a inspeção escolar no período tinha um caráter predominantemente controlador e fiscalizador, evidenciado pela relevante reforma educacional⁴⁴ implementada por Elpídio Barbosa através do Decreto n. 3.733, de 12 de dezembro de 1946. Nesse decreto, foi estabelecido o Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar, na rede de ensino de Santa Catarina, apontando as atribuições da inspeção, tanto no trabalho de supervisão docente, como das funções administrativas. Vejamos algumas destas ações em destaque:

1. Fazer cumprir leis e regulamentos;
2. Orientar os diretores e professores no trabalho educativo;
3. Verificar o estado do mobiliário e dos objetos escolares;
4. Informar sobre a dedicação e competência dos diretores e docentes;
5. Presidir as reuniões pedagógicas;
6. Realizar os exames finais das escolas isoladas;
7. Apresentar relatório de atividades ao inspetor geral do ensino;
8. Aplicar e propor a aplicação de penas;
9. Visitar frequentemente os estabelecimentos de ensino, lavrando termo de suas impressões;
10. Orientar e fiscalizar os livros de escrituração da escola, a matrícula, a frequência, a disciplina, o aproveitamento, os recreios, os planos de aula, o desenvolvimento do programa de ensino, as provas mensais, os cadernos de exercícios diários dos alunos e os trabalhos manuais. (SANTA CATARINA, 1946, p. 12)

⁴² Apesar das limitações orçamentárias e escassez de recursos humanos, a reforma de 1911 estabeleceu um significativo serviço de inspeção do ensino primário, valendo-se de instrumentos como a estatística escolar, os chefes escolares e, principalmente, os inspetores. Tal reforma dividiu o Estado em três distritos escolares: Vale do Itajaí e Norte do Estado; Arredores da capital (Biguaçu, São José e Palhoça) e Planalto Serrano; e Sul do Estado (SANTA CATARINA, 1911b, artigo 15). Convém salientar que a região Oeste de Santa Catarina foi incorporada ao estado somente em 1916, quando a disputa territorial com o Paraná começou a se resolver, sendo definitivamente sanada em 1924.

⁴³ Consideramos oportuno evidenciar as autoridades educacionais do período em questão. Conforme apontado por Fiori (1975, p.42), no período de 1935 a 1960, três inspetores escolares destacaram-se na esfera da instrução pública do estado de Santa Catarina: Luiz Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa, conhecidos como a "santíssima trindade da educação". Os dois primeiros integraram a equipe de Orestes Guimarães, enquanto o último foi o membro mais jovem do grupo e teve uma extensa trajetória no magistério. As informações disponíveis indicam que eles ocuparam diversos cargos no âmbito educacional e alternaram-se na liderança da instrução pública.

⁴⁴ De acordo com Fiori (1975, p.45), em janeiro de 1946 foram promulgados dispositivos legais de ordem federal com o objetivo de unificar a legislação do ensino primário e do ensino normal em todo o território nacional. O propósito dessa medida era estabelecer uma maior coordenação entre o poder estadual e federal, visando aumentar a eficiência da administração do ensino primário e normal. Um grupo de professores de Santa Catarina, composto por Luiz S. B. Trindade, João Areão, Antonieta de Barros e Irmã Bernwarda Michelle, foi responsável por estudar e adaptar a legislação estadual à Lei Orgânica Federal do Ensino Primário. Como resultado, em 18 de novembro de 1946, foi promulgado o Decreto estadual n. 298 que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina. A partir desse momento, o ensino primário foi dividido em duas categorias: o Ensino Primário Fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos de idade, que abrangia dois cursos: o elementar, com duração de quatro anos, e o complementar, que fornecia um ano adicional de ensino; e o Ensino Primário Supletivo, voltado para crianças com mais de 13 anos de idade.

No contexto histórico estadonovista, a atuação do profissional responsável por supervisionar a qualidade da educação se tornou uma prática eficaz para controlar os ideais educativos desejados na época e estabelecer a influência da ideologia política dominante do governo de Getúlio Vargas sobre a prática educativa.

Além de ser responsável por manter a ordem ideológica, o referido profissional tinha como objetivo principal monitorar o funcionamento das instituições escolares, tendo a função de realizar visitas periódicas às escolas e reportar em seus relatórios às instâncias superiores sobre o progresso das aulas e a prática docente.

Registros históricos desses profissionais e suas atividades foram encontrados em arquivos das escolas que compõem atualmente a rede estadual de ensino público em Santa Catarina. Um desses registros se refere a uma visita do inspetor federal, Sr. Orestes Guimarães à Escola de Itapocoroy, localizada no antigo povoado de Armação, atualmente o município de Penha, datado de 1926. Os registros revelam a preocupação com a manutenção da ordem e disciplina, como demonstra o sexto item:

Percebo e registro que a disciplina é muito boa, observando respeito, silencio, muita atenção, alegria e expontaneidade nas respostas por parte dos alunos. Pelo meu ver a professora é digna de elogios. Mantem seus alunos aseados e com o material em bom estado. A professora mantem postura e atitudes dignas de uma professora. (GUIMARÃES, 1926, p. 12).

Barcelos (2014) destaca que, no que se refere ao acompanhamento de questões administrativas por parte dos fiscais, o cenário brasileiro viu a adoção de um rigoroso tratamento formal sob responsabilidade do Ministério da Educação, por meio do Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944. Essa abordagem visava responsabilizar os inspetores escolares pela qualificação do sistema educacional, refletindo uma preocupação não apenas com a gestão escolar, mas também com o sistema educacional como um todo naquele período. O registro abaixo – do mesmo inspetor citado acima - demonstra a rigorosidade da prática:

Aos 16 dias do mês de julho de 1926, visitei esta escola sob a regência da profa Maria Josefina da Costa, verificando: 1º que a sala de aula consta com figura irregular, com 2 janellas sem vidraças, sendo necessário que com urgência o proprietário os modifique segundo as instruções que dei a professora. 2º o material está bem conservado e bem disposto, o que pode ser aproveitado convenientemente quando a sala de aula for melhorada. 3º que o material didático consta de 30 cartilhas, 20 primeiro livro, 20 segundo, 10 quarto e 10 quinto e mais 1 de problema aritméticas, 1 prática de redação, 1 educação física (para o uso do professor), 1 mappa do Brasil e um do estado. 4º encerro afirmando que todo o material encontra-se em bom estado. (GUIMARAES, 1926, p. 18)

À partir da década de 1960, com o golpe militar que instaurou a ditadura no Brasil, o cenário educacional sofreu muitas influências - inclusive internacionais⁴⁵ - e algumas medidas foram implementadas em Santa Catarina. Conforme observado por Teive (2002), dentre estas medidas estavam a fundação da Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina (Udesc), a criação do Conselho Estadual de Educação e a promulgação dos decretos: n. 105, de 22 de fevereiro de 1963 (que dispunha sobre a organização do ensino normal); n. 712, de 26 de setembro de 1963 (que instituía o regulamento do ensino primário) e n. 773, de 07 de outubro de 1963 (que tratava sobre a avaliação do rendimento escolar).

Este último decreto, em conjunto com a Lei n. 3.191, de 6 de maio de 1963 (que regulamenta o Sistema Estadual de Ensino), reiterou as disposições já presentes na Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 1946. É importante ressaltar que tal medida também se aproxima do que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961, a qual, em seu Art. 52, estipula que o ensino normal tem como objetivo a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, bem como o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância.

Posteriormente, a Reforma Universitária foi promulgada no âmbito federal por meio da Lei n. 5.540/1968 e do Parecer n. 52/1969. Seu principal objetivo era adequar o Ensino Superior ao projeto desenvolvimentista⁴⁶ do país, favorecendo uma expansão sem maiores controles ou inibições, e tendo o mercado de trabalho como objetivo maior (DOURADO, 2001).

A Reforma Universitária estabeleceu a formação em nível superior como requisito para a ocupação dos cargos de especialista em funções administrativas, de planejamento, inspeção, supervisão e orientação - marcando o término do bacharelado em Pedagogia. Conforme indicado por Fiori (1975, p. 49), em 1970, o cargo de inspetor escolar no estado foi substituído pelo de coordenador local de educação, e os grupos escolares foram substituídos pelas escolas básicas, com uma duração obrigatória de oito anos de escolaridade. Dessa forma, a inspeção passou a ser realizada de maneira distinta do que era feito anteriormente.

⁴⁵ Tratamos aqui do Acordo MEC/USAID, que segundo Silva (2011, p.5) deu ao organismo internacional “um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.” Discorremos mais sobre o mesmo no capítulo 2.

⁴⁶ Segundo Auras (1998), no final dos anos cinquenta o país é sacudido pelo projeto nacional desenvolvimentista. Juscelino Kubitschek (1956/1960), com seu Plano de Metas, comandava o “arranco” para o desenvolvimento, difundindo a ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista.

No estado de Santa Catarina, especificamente na rede estadual de ensino, esses profissionais – supervisores, orientadores e administradores - atuaram por um longo período exercendo suas funções de acordo com as legislações que regulamentavam tais práticas, como expresso na Lei Complementar n. 49, promulgada no estado de Santa Catarina na data de 24 de abril de 1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual.

Em outubro do mesmo ano, ocorreu a inclusão do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) no quadro de pessoal efetivo do Magistério Público do Estado de Santa Catarina, por meio da promulgação da Lei Complementar Estadual n. 1.139/92. Além da carreira de professor, esse quadro também contemplava os cargos de especialista em assuntos educacionais e consultor educacional. Conforme essa Lei, no anexo IV, a formação exigida para o cargo era “habilitação profissional de acordo com a área de atuação, com registro no órgão competente ou no Ministério da Educação e Cultura – MEC”.

No entanto, o ATP desenvolvia suas funções nas Gerências do Estado e nas Secretarias de Educação – exercendo seu trabalho de forma indireta nas escolas e incorporando principalmente as questões administrativas nas suas atribuições:

- 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. (SANTA CATARINA, 1992).

De acordo com a mesma Lei Complementar, o quadro de servidores também incluía os cargos de especialistas em assuntos educacionais e o consultor educacional. O cargo de “especialista em assuntos educacionais” englobava as funções de administrador escolar, orientador educacional e supervisor escolar – e a habilitação necessária para assumir o cargo exigia “conclusão de curso superior específico na área de atuação, com registro no Ministério da Educação e Cultura – MEC” (SANTA CATARINA, 1992). Conforme o anexo II da referida lei, ao supervisor escolar cabia:

- 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 separar 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;
- executar outras atividades compatíveis com a função. (SANTA CATARINA, 1992).

Quase uma década após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96)⁴⁷, o Governo do Estado de Santa Catarina promulgou, em março de 2005, a Lei Complementar n. 288. Esta alterou os cargos previstos na Lei n. 1.139/92 e transformou 3.500 cargos de professores em assistentes técnico-pedagógicos. A partir da nova “roupagem” profissional, os ATPs assumiram um conjunto diverso de atribuições e responsabilidades no contexto das escolas da rede pública estadual, em resposta às necessidades e/ou demandas que emergiram no âmbito educacional. Aqui, identificamos uma intersecção entre os cargos de ATP e de supervisor escolar dentro de uma mesma instituição escolar. Isso se deve ao fato de que algumas das responsabilidades atribuídas ao assistente se concentravam no trabalho docente, embora o cargo fosse designado a “executar atividades de acordo com as necessidades da escola” (SANTA CATARINA, 2005). Além disso, a adaptação desses(as) profissionais

⁴⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é a lei maior que regulamenta todo o sistema educacional brasileiro, estabelece que para atuar ou prestar concurso para o cargo de Especialista em Assuntos Educacionais, que inclui supervisão, administração e orientação, Inspeção e Planejamento, o profissional deve possuir formação em nível superior, mais especificamente, graduação em Pedagogia ou Pós-graduação na área. É obrigatório que cada estado siga essa normativa.

[...] 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).

Posteriormente, em 28 de dezembro de 2015, foi promulgada a Lei Complementar n. 668, que modificou o quadro de servidores efetivos do Magistério Público Estadual, previamente instituído pela Lei Complementar n. 1.139/92. O novo quadro de magistério passou a ser constituído pelos cargos descritos no artigo 2º:

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).

De acordo com a referida lei, os cargos de ATP e Especialista em Assuntos Educacionais (EAE) se encontram no contexto do “Grupo Ocupacional de Apoio Técnico”⁴⁸. Destacamos aqui que a expressão “pedagógico” não se encontra no grupo em questão e só aparece no nome do cargo do ATP, uma vez que o supervisor é definido como “escolar” - o que por si só já abre um leque de compreensões sobre as suas funções.

Diante da incerteza acerca do papel a ser desempenhado nos estabelecimentos de ensino, os ATPs passaram a assumir funções que anteriormente eram atribuídas aos supervisores escolares, tendo em vista que, desde o ano de 1992, não houve a realização de concurso público na área de Especialistas em Assuntos Educacionais pela Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina. Essa situação contribuiu para que os Assistentes Técnico-Pedagógicos assumissem responsabilidades que não lhes eram originariamente designadas.

A visibilidade dos ATPs no ambiente escolar gerou uma espécie de eclipsamento das atividades desempenhadas pelos EAEs, na função de Supervisor(a) Escolar. Esse cenário se prolongou por um período de cerca de 25 anos, sendo relevante ressaltar que no concurso público⁴⁹ realizado pela Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina, em 2005, não

⁴⁸ Em relação aos cargos nas áreas pedagógicas, é de competência de cada estado a organização da sua legislação. Em Santa Catarina, em 2015, houve a exigência de habilitação em nível superior para os cargos de Consultor Educacional e Assistente Técnico-Pedagógico (ATP). Para o cargo de Consultor Educacional, é exigido curso superior de graduação em Pedagogia ou licenciatura plena na área da Educação, enquanto para o cargo de ATP é exigido curso superior de graduação em Pedagogia, conforme estabelecido na Lei Complementar 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015).

⁴⁹ Conforme edital do concurso - <http://www.concursosed.ufsc.br/edital/edital_sed_2005.pdf>.

foram disponibilizadas vagas para EAE - Supervisor(a), Administrador(a) e Orientador(a), sendo que apenas no concurso realizado em 2017⁵⁰ esse ciclo foi quebrado.

No ano de 2017, o governador do estado de Santa Catarina, João Raimundo Colombo, por meio de suas competências legais, promulgou a Lei n. 1.061, datada de 14 de fevereiro de 2017, que estabelece a regulamentação do Quadro Lotacional do Grupo Ocupacional de Apoio Técnico, composto pelos ATPs e pelos EAes nas escolas. Ademais, o artigo 4º contempla as seguintes considerações

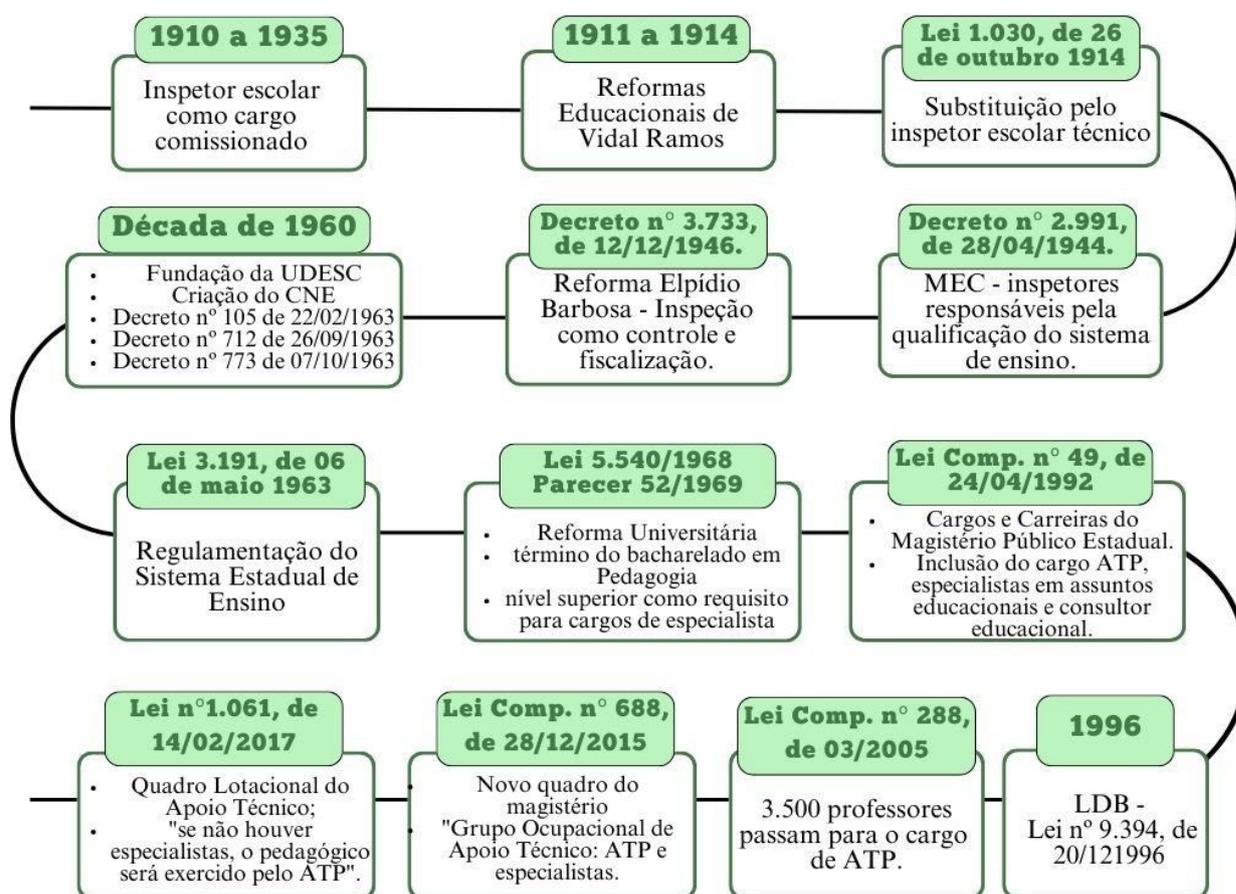
Art. 4º Nas unidades escolares em que não houver servidores ocupantes do cargo de Especialista em Assuntos Educacionais (Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional), a Coordenação Pedagógica será exercida pelos ocupantes do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico. (SANTA CATARINA,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

Este parecer argumenta que o ATP e os especialistas - incluindo supervisores, orientadores e administradores - compartilham características sinônimas de trabalho e que apenas na ausência desses profissionais, os ATPs assumem as funções da coordenação pedagógica na instituição. Como vemos, no estado de Santa Catarina, as nomenclaturas e funções se entrelaçam e possivelmente, não exista um senso comum quanto à designação do profissional da supervisão, uma vez que cada rede faz as suas adaptações, conforme veremos a seguir quando tratarmos de Balneário Camboriú.

Para apresentarmos uma melhor compreensão da trajetória da supervisão escolar no estado de Santa Catarina, a linha do tempo que construímos abaixo apresenta alguns dos principais marcos que compuseram o processo histórico deste profissional, nos permitindo visualizar, ainda que de forma breve, o percurso que construímos e que trouxe esta função até a sua atualidade.

⁵⁰ Conforme edital do concurso 2271 de 2017: <<http://acafe.org.br/concurso/magisterio/2017/>>.

Figura 4 - Marcos legais da Supervisão Escolar.



Fonte: elaborado pela autora.

4.1 E NA “DUBAI BRASILEIRA”, COMO FUNCIONA A EDUCAÇÃO?

Balneário Camboriú é um município brasileiro localizado no litoral norte de Santa Catarina, no Vale do Rio Itajaí. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021 a cidade possuía uma população estimada de aproximadamente 150 mil pessoas. A economia da cidade é baseada, principalmente, no setor de serviços, com destaque para o turismo, comércio, gastronomia e construção civil - sendo conhecida como a “Capital Catarinense do Turismo” e “Capital Turística do Mercosul”.

É um município que vivencia, anualmente, duas realidades: de uma cidade relativamente tranquila, com seus quase 140 mil habitantes nos meses de abril a novembro, a uma metrópole com mais de 1 milhão de habitantes na alta temporada de veraneio. Com um Produto Interno Bruto (PIB) per capita anual de R\$ 42.613,60, é considerada uma cidade com

bom desenvolvimento econômico e humano, possuindo um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM⁵¹) de 0,845, segundo informações retiradas do site do IBGE.

Os indicadores e estatísticas educacionais do município também apresentam resultados positivos. De acordo com informações obtidas pelo IBGE em 2010, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos é de 98,3%⁵². Além disso, em 2011 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵³ foi de 5,9 para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de 5,1 para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No artigo 30, inciso VI da Constituição Federal Brasileira, é determinado que é de responsabilidade dos municípios a manutenção de programas de educação infantil e ensino fundamental, com o auxílio técnico e financeiro da União e do Estado (BRASIL, 1988). Em concordância com esta disposição constitucional, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) foi criada em Balneário Camboriú, com o objetivo de atender e organizar o sistema de ensino municipal, estabelecendo diretrizes e procedimentos educacionais apropriados para a realidade local.

O decreto n. 6.895/2013, que dispõe sobre o regimento das unidades escolares da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, determina em seu artigo 5º que

Art. 5º A Secretaria Municipal de Educação realize sua gestão mediante:

I - elaboração e implementação de diretrizes educacionais;

II - elaboração de atos normativos que regulamentam a organização e o funcionamento das unidades educacionais;

III - atendimento à demanda da Educação Infantil;

IV - atendimento à demanda do Ensino Fundamental, em regime de colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina;

⁵¹ Segundo o site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Brasil adota as três dimensões fundamentais do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global, a saber, saúde, educação e renda. No entanto, o IDHM vai além disso, ajustando a metodologia global à realidade brasileira e às informações disponíveis por meio de indicadores nacionais. Embora ambas as medidas avaliem os mesmos fenômenos essenciais, os indicadores considerados no cálculo do IDHM são mais apropriados para aferir o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Conseqüentemente, o IDHM, composto pelos seus três componentes - IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda - oferece uma representação significativa da trajetória dos municípios brasileiros em três dimensões cruciais do desenvolvimento humano ao longo de duas décadas da história do país.

⁵² Conforme o IBGE, o cálculo desse percentual é feito por meio da seguinte fórmula: "[população residente no município de 6 a 14 anos de idade matriculada no ensino regular/total de população residente no município de 6 a 14 anos de idade] x 100".

⁵³ Embora haja questionamentos por parte de alguns pesquisadores da área de Política Educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) continua sendo o principal indicador utilizado para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. Esse índice sintetiza, em um único indicador, dois importantes conceitos para medir a qualidade do ensino no país: fluxo (taxa de aprovação dos alunos) e aprendizagem (resultados de desempenho nas avaliações da educação básica aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP). A média do IDEB varia de 0 a 10 e é calculada com base nos dados de aprovação escolar, coletados pelo Censo Escolar, fornecidos pelas escolas anualmente, juntamente com os resultados de desempenho obtidos pelos alunos na Prova Brasil (no caso de escolas e municípios), aplicada nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

V - atendimento à demanda da EJA, em regime de colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina;
 VI - atendimento à demanda da Educação Especial;
 VII - atendimento à demanda arquitetônica das unidades educacionais;
 VIII - atendimento à demanda de servidores por meio de concurso público;
 IX - promoção da autonomia da gestão financeira das unidades educacionais, sem se desobrigar da manutenção das unidades educacionais e de seus equipamentos por meio dos órgãos competentes;
 X - promoção da autonomia pedagógica e administrativa das unidades educacionais;
 XI - valorização do profissional da educação por meio de oferta e de incentivo à formação continuada e de garantia de condições adequadas de trabalho;
 XII - implementação da Avaliação Institucional;
 XIII - implementação de políticas públicas;
 XIV - implementação de uma estrutura de comunicação eficiente
 XV - investimento em novas tecnologias educacionais. (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2013).

As gestões administrativas sempre assumem novas missões, metas e compromissos com a sociedade. Com base no artigo 4º do mesmo decreto, a educação municipal toma como finalidade

I - o ensino aprendizagem dos saberes produzido historicamente;
 II - a articulação das experiências e dos saberes dos alunos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade;
 III - o desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos físico, psicológico, afetivo, intelectual, social e cultural;
 IV - a formação ética, política e estética do aluno;
 V - a produção de saberes e o incentivo à pesquisa;
 VI - a formação básica para o trabalho;
 VII - a formação para o exercício da cidadania. (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2013).

De acordo com a Lei Complementar n. 12/2015, que dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira dos profissionais do magistério público do município de Balneário Camboriú, o quadro de pessoal do Magistério é composto pelos cargos de Professor, Administrador Escolar, Orientador Educacional e Supervisor Escolar, organizados em carreiras, de acordo com a habilitação profissional e escalonados em níveis. O quadro técnico de apoio educacional e administrativo é composto pelos cargos de auxiliar administrativo, secretário de escola, apoio pedagógico e técnico de manutenção. Além disso, as escolas dispõem de agentes de limpeza e agentes de alimentação, sendo que estes últimos são contratados por uma empresa terceirizada.

A Secretaria Municipal de Educação atua nas áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A organização administrativa⁵⁴ conta com 27

⁵⁴ No momento da busca de informações para o estudo, o município contava com um quadro de aproximadamente 1516 professores e 36 supervisores, que possuem vínculo efetivo, ingressando por meio de concurso público, ou ACT, através de processo seletivo. Após algumas solicitações, não conseguimos acessar a quantia de supervisoras e professores dos Anos Iniciais por escola.

Núcleos de Educação Infantil, unidade escolar destinada a oferecer educação a partir dos 6 meses de idade; 16 Centros Educacionais Municipais, unidade escolar destinada a oferecer o Ensino Fundamental de nove anos; um Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA, unidade escolar destinada a oferecer os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e 1 Centro Educacional de Atendimentos de Contraturno (CEAC).

De acordo com a Lei Complementar n. 12/2015, que estabelece o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério de Balneário Camboriú, o supervisor escolar compõe o quadro de servidores municipais da educação, sendo o profissional que deve “[...] orientar, acompanhar e avaliar os profissionais do magistério no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o processo de proteção e cuidado/ensino-aprendizagem [...] (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015), dentre outras atribuições.

No artigo 16º, inciso I do referido estatuto, define-se que “[...] O provimento do cargo efetivo dar-se-á mediante concurso público, tendo como nível mínimo PIII⁵⁵” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015). O candidato deve possuir Licenciatura em Pedagogia com habilitação específica para supervisão escolar como requisito mínimo; ou possuir uma licenciatura em qualquer área com uma especialização à nível *Lato Sensu* em Supervisão Escolar - além de ser aprovado em concurso público de provas e títulos (para provimento efetivo) ou nas provas anuais para contrato temporário. A jornada de trabalho integral deste cargo é de 40h semanais, com um dia reservado à hora-atividade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 apresenta em seus artigos a respeito da formação continuada dos professores. O artigo 62, § 1º estipula que é dever da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em cooperação, proporcionar a formação inicial, contínua e aprimoramento dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996). A mesma lei, no artigo 67, também determina que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]. (BRASIL, 1996).

⁵⁵ Segundo a Lei complementar n. 12, de 23 de dezembro de 2015, “[...] O quadro do Magistério Público Municipal é constituído pelos cargos de provimento efetivo de professor e de especialistas em educação, distribuídos segundo suas habilitações, por níveis, designados cada nível por um símbolo peculiar, conforme a habilitação: I - Professor nível I - habilitação em nível de magistério - PI; II - Professor e Especialista em Educação - habilitação em nível de Licenciatura Plena - PIII; III - Professor e Especialista em Educação - habilitação em nível de Especialização - PIV; IV - Professor e Especialista em Educação - habilitação em nível de Mestrado - PV; V - Professor e Especialista em Educação - habilitação em nível de Doutorado - PVI.

O decreto n. 6895/2013 - que aprova o regimento das unidades escolares da rede municipal de Balneário Camboriú estabelece em seu artigo 5º, inciso XI que é trabalho e preocupação da SEDUC a “valorização do profissional da educação por meio de oferta e de incentivo à formação continuada e de garantia de condições adequadas de trabalho.” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2013).

Sendo assim, a formação continuada dos educadores e especialistas está à cargo da Secretaria de Educação (SEDUC) e seus departamentos⁵⁶, que englobam todos os segmentos de professores e especialistas que atuam na escola. Para cada categoria de educadores e especialistas, é designado um coordenador que fica alocado na SEDUC e se torna responsável por acompanhar, auxiliar, organizar as reuniões de estudo, formação e debates - que geralmente acontecem mensalmente.

Além das formações oferecidas no âmbito da SEDUC, a Lei Complementar n. 12/2015 ainda garante no seu artigo 41 - inciso VII, o auxílio especialização “que poderá ser utilizado pelo interessado uma vez a cada dez anos, cobrindo 50% (cinquenta por cento) do valor do curso, autorizado pelo MEC, específico na área da educação, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas/aula” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015). A mesma lei ainda proporciona, em seu artigo 46 - incisos I e II, a possibilidade de uma “licença remunerada”

[...]somente nos dias de comprovada necessidade, para cursos de especialização "Stricto Sensu" (Mestrado e Doutorado), cuja seleção dar-se-á por meio de edital de inscrição, anualmente, no mês de outubro, observado os seguintes limites:
I - Mestrado: 0,5% (zero vírgula cinco por cento) dos profissionais da educação por ano.
II - Doutorado: 0,25% (zero vírgula vinte e cinco por cento) dos profissionais da educação por ano. (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015).

No que concerne às funções desempenhadas pelo supervisor escolar, o estatuto e plano de carreira do magistério municipal apontam que são atribuições específicas⁵⁷ desse profissional (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015) atividades como orientar, acompanhar e avaliar os docentes; acompanhar os planejamentos; articular, mediar e motivar o

⁵⁶ De acordo com o artigo 7º do decreto 6895/2013, a Secretaria de Educação de Balneário Camboriú se compõe da seguinte estrutura organizacional: I - órgãos centralizados: a) Gabinete do Secretário Municipal de Educação; b) Departamento Técnico-Pedagógico; c) Departamento de Desenvolvimento Educacional; d) Departamento Administrativo; e) Departamento de Educação Infantil; f) Departamento de Educação Especial; II - órgãos descentralizados: a) Núcleos de Educação Infantil; b) Centros Educacionais Municipais; c) Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA.

⁵⁷ A íntegra das atribuições do supervisor escolar no município de Balneário Camboriú se encontra no anexo da nossa dissertação.

autodesenvolvimento da equipe docente; participar/organizar reuniões, formações e avaliações de desempenho; assessorar o gestor nas decisões pedagógicas; participar/organizar conselhos de classe; **substituir** professores ausentes e/ou orientador se este não existir na escola; manter-se sempre atualizado, etc.

Cabe salientar que o primeiro Estatuto e Plano de Carreira do Magistério de Balneário Camboriú data de 27 de maio de 1991, com a Lei n. 1050, cujo artigo n. 15 mostra que “ao Supervisor Escolar compete o trabalho técnico pedagógico nas unidades escolares, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e demais atribuições do cargo” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 1991) - sendo esta a descrição única do trabalho da supervisão nas unidades escolares. Esse estatuto foi revogado pela Lei Ordinária n. 2084, de 1º de novembro de 2001, que manteve a mesma descrição singular da função do supervisor escolar.

Seguindo a linha do tempo, com o Decreto n. 6895, de 29 de janeiro de 2013, já encontramos um conjunto de 8 atribuições e quando chegamos ao Estatuto e Plano de Carreira vigente - Lei Complementar n. 12, de 23 de dezembro de 2015 - nos deparamos com um total de 45 funções descritas como próprias da supervisão no município - o que podemos considerar demasiadamente extensas - conforme apontamos no quadro 12 abaixo.

Quadro 13 -As atribuições da supervisão nas leis de Balneário Camboriú⁵⁸

Ao supervisor compete...	Lei n. 1050/1991	Lei n. 2084/2001	Decreto n. 6895/2013	Lei Comp. n. 12/2015
	<ul style="list-style-type: none"> ● “trabalho técnico pedagógico”; ● “demais atribuições do cargo” 	<ul style="list-style-type: none"> ● “trabalho técnico pedagógico”; ● “demais atribuições do cargo” 	<ul style="list-style-type: none"> ● “orientar”, “acompanhar” e “avaliar”; ● “coordenar”; ● “assegurar”; ● “articular”, “facilitar”, “mediar” e “motivar”. ● “estimular” e “incentivar”; ● “integrar”; ● “assessorar” ● “participar”. 	<ul style="list-style-type: none"> ● “orientar”, “acompanhar” e “avaliar”; ● “planejar” e “esclarecer”; ● “coordenar”; ● “assegurar”; ● “articular”, “facilitar”, “mediar” e “motivar”. ● “estimular” e “incentivar”; ● “integrar”; ● “assessorar” ● “participar”. ● “organizar” e “aplicar”; ● “substituir”.

⁵⁸ Devido à extensão das leis, neste quadro comparativo nos dispusemos a apontar os principais verbos recorrentes em cada lei municipal que apontam as funções da supervisão escolar, assegurando a percepção da mudança gradual nas especificações a cada revogação.

				<ul style="list-style-type: none"> ● “desempenhar” e “orientar”; ● “acolher”; ● “cumprir”; ● “zelar”; ● “ser ético”; ● “cumprir”; ● “seguir normas”; ● “promover formação” ● “respeitar” ● “orientar” programas e práticas; ● “comunicação afetiva”; ● “promover projetos”; ● “identificar problemas”; ● “substituir a orientação”; ● “dar visibilidade”; ● “zelar”; ● “comunicar”; ● “expressar confiança”.
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Uma análise minuciosa das atribuições descritas nas diversas legislações revela uma trajetória de evolução e mudança ao longo do tempo. Inicialmente, nas legislações de 1991 e 2001, eram apresentadas apenas duas atribuições, deixando espaço para uma maior flexibilidade e interpretação das funções da supervisão. No entanto, em 2013, observa-se um aumento nas atribuições e uma tentativa de maior definição das responsabilidades desse profissional.

No entanto, em 2015, a legislação expandiu significativamente as definições das atribuições da supervisão escolar, incorporando até mesmo responsabilidades que parecem estar mais alinhadas com o escopo de trabalho da orientação educacional, cujo foco é a relação entre a escola, o aluno e a família, incluindo a substituição de profissionais ausentes. Como resultado, essa dissonância entre as atribuições legais e as condições reais de trabalho acarreta uma sobrecarga de funções que compromete o desenvolvimento do trabalho que deveria ser central na supervisão escolar: o apoio aos professores, seu desenvolvimento profissional e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Isso se tornou uma queixa generalizada

tanto entre as supervisoras quanto entre as professoras, conforme abordado no quinto capítulo da nossa pesquisa.

5. A FALA DE QUEM NÃO CALA: O QUE NOS DIZEM AS SUPERVISORAS E PROFESSORAS

*Mire veja: o mais importante e bonito no mundo é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram
terminadas – mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.
João Guimarães Rosa*

No decorrer dos capítulos que antecedem a este, o estudo procurou refletir sobre a educação no seu sentido geral e no papel desenvolvido pelo especialista - supervisor escolar - neste contexto.

Neste capítulo visamos contemplar os objetivos específicos⁵⁹ que abrangem as concepções dos profissionais sobre a função da supervisão. Nos propomos a compreender a constituição e dar visibilidade aos grupos das supervisoras e das professoras dos Anos Iniciais da rede municipal de Balneário Camboriú, por meio dos dados obtidos através de questionários⁶⁰ semiestruturados distintos, administrados individualmente a cada categoria profissional - um direcionado às professoras e professores, e outro direcionado às supervisoras e supervisores.

Antes de partirmos para a análise propriamente dita do “*corpus*”⁶¹ recolhido, podemos revisitar algumas considerações sobre a trajetória da supervisão escolar e das leis que fundamentam a existência e a ação dos supervisores escolares em Balneário Camboriú.

A supervisão escolar - e seus outros tantos nomes que definem uma mesma função - é um tema amplamente estudado na área da educação, mas que não segue uma linearidade histórica na sua constituição. Podemos afirmar que não existe um consenso a nível nacional sobre a nomenclatura do cargo. Sendo o Brasil um país continental e complexo em suas

⁵⁹Neste capítulo, nos propomos a contemplar os seguintes objetivos específicos: identificar a concepção dos professores dos Anos Iniciais e das supervisoras sobre a função; compreender a dinâmica estabelecida na relação entre a supervisão e as professoras dos Anos Iniciais; discutir os impactos da função supervisora a partir da visão das professoras dos Anos Iniciais e das próprias supervisoras.

⁶⁰ Cabe registrar que nos defrontamos com algumas dificuldades, especialmente no retorno dos questionários de ambos os profissionais - sendo necessária bastante insistência para conseguir uma quantidade de respostas que representasse a rede em questão.

⁶¹ O corpus de uma pesquisa acadêmica refere-se ao conjunto de dados, textos ou materiais que são selecionados e analisados pelo pesquisador para responder às questões de pesquisa. Segundo Bauer e Gaskell (2002), o corpus pode ser definido como uma amostra representativa que permite generalizar os resultados da pesquisa para a população-alvo ou como um conjunto de dados selecionados de acordo com critérios específicos para serem analisados. O corpus deve ser representativo e coerente com o objeto de estudo, permitindo que o pesquisador explore a diversidade e a complexidade do fenômeno investigado. Além disso, o corpus deve ser selecionado de forma sistemática e justificada, a fim de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa (BAUER; GASKELL, 2002).

demandas, cada lugar acaba por adotar a titulação que mais responde às suas necessidades - lugares diferentes, problemas diferentes, nomenclaturas diferentes. Em suma, poderíamos resumir as funções que geralmente são ligadas à supervisão como

[...] a articulação pedagógica, o trabalho coletivo e a prática de formação continuada de professores. Nesse sentido, a função [...] se organiza e se converte a partir de pressupostos teóricos que visam, principalmente, a articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores e no processo ensino-aprendizagem. (CORREA; FERRI, 2016, p. 53).

Na região do estado de Santa Catarina não é diferente. É pertinente avaliar a existência de divergências terminológicas entre os municípios em relação à nomenclatura empregada para designar cargos relacionados à educação, como supervisor escolar, coordenador pedagógico e supervisor educacional. A rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, por exemplo, utiliza uma separação entre os "especialistas em educação", abrangendo os cargos de administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional. Como mencionado em um capítulo específico, é importante ressaltar que esses cargos requerem formação superior em qualquer licenciatura com especialização na área escolhida. Como exemplo dessa discrepância, o município vizinho Camboriú, exige exclusivamente a licenciatura em Pedagogia com habilitação específica para a área de atuação escolhida⁶².

Nesse sentido, é pertinente refletir sobre o processo de supervisão escolar considerando as particularidades de cada profissional envolvido. A investigação realizada teve como base os objetivos específicos que, por conseguinte, abordam a organização e o planejamento da escola; o trabalho em conjunto com os professores; o enfrentamento das atribuições do supervisor escolar; e as alternativas para o trabalho mais expressivo do profissional de supervisão, dentre outros.

5.1 AS SINGULARIDADES DE SUPERVISORAS E PROFESSORAS: PERFIS EM ANÁLISE

A formação do perfil das professoras e supervisoras têm sido influenciada por uma complexidade de fatores interligados, que são, em maior ou menor grau, resultado das políticas educacionais que têm direcionado a área nas últimas décadas. A análise do perfil destas vozes aqui representadas também viabiliza a compreensão das experiências percorridas durante suas

⁶² Conforme informações do Edital de Concurso Público do Município de Camboriú n. 001/2022.

trajetórias profissionais e acadêmicas, subsidiando a compreensão dos dados do estudo em questão.

Neste primeiro momento, apresentamos os dados deste perfil, tanto das supervisoras quanto das professoras que se propuseram a responder a pesquisa, iniciando com a variável **gênero**, conforme quadro abaixo:

Quadro 14 -Variável “gênero” declarado pelos(as) participantes

Gênero declarado	Supervisoras (es)	Professoras (es)
Feminino	95%	95%
Masculino	5%	5%
Prefiro não declarar	0%	0%
Outro (s)	0%	0%

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2023).

Considerando os dados oriundos do questionário, destacamos as marcas da feminização da docência; condição igualmente confirmada no levantamento realizado junto à supervisão escolar - profissionais que em sua origem de formação também são professoras, mas em uma função específica. Os dados mostram que 95% dos profissionais que atuam em ambas as funções são mulheres, ao passo que a presença masculina é de 5% - concordando com os dados levantados pelo INEP na Estatística da Educação Básica de 2022, apresentados abaixo.

Quadro 15 -Gênero dos docentes por região brasileira

Distribuição por Região	Sexo feminino	Sexo Masculino
Norte	138.635	61.788
Nordeste	489.100	146.789
Sudeste	783.592	183.133
Sul	295.284	55.608
Centro-Oeste	128.211	34.453
Distrito Federal	22.203	7.985
Brasil	1.834.295	481.321

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2023).

A existência de uma maior presença de professoras na educação tem sido objeto de estudo em diversas áreas, incluindo sociologia, psicologia e educação. No contexto social em que vivemos, o processo de socialização tanto de mulheres quanto de homens é influenciado por papéis sexuais dicotomizados e hierarquizados, desde a época em que o silenciamento feminino era baseado na ideia patriarcal da mulher ser o *imbecilitus sexus*⁶³. Essa perspectiva reforça a ideia de que as meninas devem ser educadas dentro dos padrões sociais que promovem as posições tradicionalmente ocupadas pelas mulheres, como no caso do magistério, perpetuando, dessa forma, marcas da feminilidade neste segmento profissional. O papel da mulher fica relegado ao “cuidado” também na escola: as professoras “cuidam” dos alunos.

A presença significativa de mulheres tanto na supervisão escolar quanto na docência dos Anos Iniciais constitui um elemento relevante na estruturação do trabalho e influencia a condução do processo educativo, gerando à ambos os profissionais uma expectativa baseada em uma concepção social dicotômica e hierarquizada que atribui às características masculinas maior racionalidade, objetividade e rigidez, enquanto as femininas, espera-se uma postura mais afetiva, subjetiva e flexível. Tal situação é observável nas incumbências relacionadas às tarefas de "cuidado" e às responsabilidades ligadas ao ambiente doméstico e aos membros familiares, as quais propiciarão a tendência de direcionamento das mulheres para ocupações específicas, como é o caso do exercício da docência. Torna-se evidente que a interligação e a interdependência das relações sociais se refletem na desvalorização simbólica e econômica do trabalho desempenhado por mulheres.

A distribuição de gênero na docência tem sofrido mudanças significativas ao longo das diferentes etapas educacionais, caracterizadas pela redução da presença feminina e pelo aumento da presença masculina nas fases mais avançadas. Na educação infantil e nos anos iniciais, a proporção de mulheres que atuam como docentes é, em média, de 90%. Contudo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, observa-se uma queda nesse percentual, chegando a valores aproximados de 69% e 60%, respectivamente, em 2017. Por outro lado, a presença masculina na docência cresce, passando de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no ensino médio (INEP, 2018, p.18).

Em que pese as controvérsias que permeiam o tema, é imprescindível considerar a

⁶³*Imbecilitus sexus*, ou “sexo imbecil” era o termo utilizado como referência às mulheres no Brasil - colônia - patriarcal. A educação feminina da época basicamente restringia a aprendizagem ao âmbito do bem servir o lar, o marido e a prole, e quanto mais calada, regrada e submissa, mais virtuosa a mulher/filha/esposa seria (RIBEIRO, 2011, p.79; 84). Ressaltamos que, além de todo o silenciamento ainda enfrentado pelo gênero feminino, este é acentuado quando cruzamos as questões de gênero, etnia e classe social.

perspectiva de gênero ao refletir e compreender as características das relações estabelecidas entre especialistas e professores, principalmente no contexto desta pesquisa, na qual predomina a presença de professoras e supervisoras. Além disso, é relevante examinar como tais perspectivas de gênero influenciam as políticas que direcionam as respectivas carreiras. É importante destacar que a análise do aspecto relacional será abordada em um momento subsequente.

A segunda variável abordada na análise consiste na **faixa etária** das supervisoras/professoras que atuam nos Anos Iniciais, uma vez que essa informação pode oferecer indicações relevantes acerca de suas características profissionais. Segundo o Caderno de Estudos número 41 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre o perfil do professor da Educação Básica brasileira (2018, p.128), a idade média do profissional que atuava nos Anos Iniciais era de 36,25 anos em 2009; já em 2017, a média passou para 41,40 anos de idade.

Quadro 16 -Variável “faixa etária” declarada pelos(as) participantes

Faixa etária	Supervisoras	Professoras
20 a 30 anos	0%	15%
31 a 40 anos	30%	15%
41 a 50 anos	30%	40%
51 a 60 anos	40%	20%
61 ou mais	0%	10%

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2023).

De acordo com o quadro acima, observamos uma concordância com os dados do INEP sobre a idade média de professoras/supervisoras. No que concerne aos supervisores, vemos uma maioria (40%) na faixa dos 51 aos 60 anos, enquanto há um empate de 30% nas faixas etárias de 31- 40 anos e 41-50 anos. Quanto aos professores, observamos uma maioria de 40% na faixa dos 41-50 anos, seguidos por 20% na faixa dos 51-60 anos e um empate de 15% nas faixas de 20-30 anos e 31-40 anos. Podemos concordar com o argumento de Souza (2013, p.70), quando este diz que

os docentes são uma população envelhecida, com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho, sugerindo que os professores estão levando mais tempo para se aposentar e/ou estão retornando, após o jubileamento, ao trabalho.

Souza (2013, p. 57) também afirma, com base em um estudo realizado com dados de 2011, que “os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão”. Esse fato é associado à reforma da previdência - que teria dificultado a aposentadoria precoce dos professores - e a criação de abonos dentro da carreira docente como um fator de incentivo à permanência desses profissionais na profissão.

Considerando que as supervisoras e professoras tendem a permanecer mais tempo na carreira e adquirir maior experiência profissional, é possível que a faixa etária desses profissionais esteja associada a um maior amadurecimento em suas práticas pedagógicas e na capacidade de enfrentamento de desafios. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), referentes a 1997 e a 2007, verificamos que em 1997, 14,6% dos docentes tinham mais de 21 anos de trabalho, enquanto em 2007 esse percentual representava mais de 25%. Além disso, em 1997, os profissionais com menos de cinco anos de carreira representavam 27,6%, enquanto em 2007, esse número havia diminuído para 17,1%.

Embora a idade não seja o fator mais importante na aquisição de experiência, alguns estudos usam a faixa etária como um indicador aproximado da experiência docente. Podemos considerar que “a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço” (SAVIANI,2009, p.149). De fato, a quantidade de eventos vivenciados na prática letiva é um fator mais relevante para a construção dos saberes necessários, sendo possível afirmar que indivíduos de faixa etária mais jovem geralmente apresentam menores oportunidades de adquirir experiências na prática. Ao se utilizar a idade como um indicador do tempo de experiência, é possível inferir que os profissionais apresentam uma certa experiência no ensino na educação básica. No entanto, esses dados também podem sinalizar possíveis problemas futuros de disponibilidade de docentes, especialmente quando a geração mais antiga começar a se aposentar, caso não haja uma adequada reposição por uma nova geração de professores.

Quanto à **formação inicial** das supervisoras e das professoras pesquisadas, identificamos a Licenciatura em Pedagogia (especialmente para as professoras), bem como outras licenciaturas. Isso porque, como já informado, na Rede Municipal de Balneário Camboriú é possível acessar o cargo de supervisor/a escolar com qualquer licenciatura e pós-graduação na área da supervisão. Esse critério ratifica a definição da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996 no que concerne à formação inicial destinada aos especialistas:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, art. 64).

A LDB definiu como exigência mínima para o docente que atua na educação básica a obtenção de qualificação adequada. “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Mais recentemente, a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei n. 13.005 em 25 de junho de 2014, estabeleceu que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Quadro 17 -Variável “formação” declarada pelas participantes

	Supervisoras	Professoras
Possui outras habilitações na graduação?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim 75% • Não 25% 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim 61,1% • Não 38,9%
Habilitações citadas	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisão Escolar. (4) • Gestão Escolar. (2) • Administração Escolar. (2) • Orientação Educacional. (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil. (8)⁶⁴ • Supervisão Escolar. (2) • Orientação Educacional. (2) • Administração Escolar. (2) • Gestão Escolar. (2)
Possui curso de pós-graduação?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim 100% • Não 0% 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim 90% • Não 10%
Cursos de pós-graduação citados.	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado em Educação (1) • Orientação Educacional. (2) • Docência no Ensino Superior. (1) • Docência nos Anos Finais. (1) • Alfabetização e Letramento. (3) • Psicopedagogia. (2) • Gestão Escolar. (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado em Educação. (1) • Alfabetização e Letramento. (2) • Anos Iniciais. (3) • Supervisão Escolar. (4) • Orientação Educacional. (2) • Psicopedagogia. (4) • Gestão Escolar. (6) • Educação Infantil. (5) • Fisiologia do Exercício. (1)

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2023).

⁶⁴ Os números entre parênteses referem-se ao número de respostas recebidas.

O quadro que apresentamos acima demonstra que todos os docentes e especialistas já iniciam a carreira com formação superior. Este princípio parte da legislação municipal⁶⁵ onde consta que “é obrigatório que o corpo docente do magistério do Município seja composto por cargo com a designação de "professor", sendo a **habilitação mínima exigida para a investidura no cargo a Licenciatura Plena na área de atuação em nível superior**” (grifo nosso). Trata-se de uma exigência fundamentada pelo que garante a LDB/1996 - no art.61 e seus respectivos incisos - e o PNE/2014 na sua meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 78).

Já a meta 16 do PNE/2014 focaliza a qualificação em nível de pós-graduação destinada aos professores da educação básica, bem como a formação continuada na área de atuação dos educadores. Com o objetivo de atingir, até o término do plano em 2024, 50% do corpo docente, esta meta apresenta um conjunto de seis estratégias⁶⁶ delineadas para alcançar as taxas estabelecidas - e é assim referida no documento:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 80).

Em que pese os objetivos de formação continuada estabelecidos pelos planos e legislações citados, muitas das supervisoras - 75% - e das professoras - 61,1% - já contemplaram algumas das habilitações citadas no quadro n.16 durante a graduação em

⁶⁵ Lei Complementar n. 12, de 23 de dezembro de 2015 - Dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira dos profissionais do magistério público do município de Balneário Camboriú, revoga a lei n. 2.084/01 e dá outras providências.

⁶⁶ Em síntese, as estratégias da Meta 16 do PNE/2014 são: 16.1) realizar o levantamento da demanda para a oferta de formação continuada via programas educacionais e em instituição de ensino superior públicas, através do regime de colaboração; 16.2) consolidar a política nacional de formação de professores; 16.3) oferta de material de apoio à diferentes propósitos, para conhecimento científico, e ao acesso aos bens culturais; 16.4) possibilitar acesso a materiais de apoio ao trabalho do professor via portal eletrônico; 16.5) disponibilizar bolsas de estudos a professores da educação básica em programas de pós-graduação; e 16.6) implantação do Plano Nacional do Livro e Leitura como fortalecimento da formação de professores (BRASIL, 2014, p. 81).

Pedagogia⁶⁷. No nível da pós-graduação *lato sensu*, podemos destacar que a grande maioria dos profissionais possui pós-graduação (entre 90% a 100%). Destas especializações, observamos que as professoras dos Anos Iniciais se voltam para a Educação Infantil, mas também para as formações que fazem parte da gestão escolar - incluindo a Supervisão e a Orientação.

Não obstante, no que compete ao nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), temos docentes e especialistas mestres, doutores e em formação, mas se percebe um número bem menor de profissionais formados. A informação vem ao encontro ao Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento do PNE, que aponta que o “crescimento do percentual de mestres e doutores entre os professores da educação básica revela um ritmo quase imperceptível quando comparado com o de especialistas [...]” (BRASIL, 2018a, p. 271) - deixando claro que são os cursos de especialização que estão ao alcance dos professores.

Outra questão que pode ser apontada são as políticas públicas municipais para formação continuada dos professores(as) e especialistas da rede de Balneário Camboriú - que podem acontecer na forma de auxílio especialização e/ou licença remunerada. O Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Municipal (Lei n. 12/2015) aponta no seu artigo 41 as especificações para o auxílio especialização

IX - o auxílio especialização previsto no inciso deste artigo, que poderá ser utilizado pelo interessado uma vez a cada dez anos, será de 50% (cinquenta por cento) do valor do curso, autorizado pelo MEC, específico na área da educação, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas/aula. (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015)

Já as licenças remuneradas só são proporcionadas para os cursos *Stricto Sensu*, mas por meio de editais com vários critérios de seleção⁶⁸ - o que não contempla todos os servidores que já possam estar com a formação em andamento. Os artigos 46 e 48 definem que:

Art. 46. O Município proporcionará licença remunerada, **somente nos dias de comprovada necessidade**, para cursos de especialização "Stricto Sensu" (Mestrado e Doutorado), cuja seleção dar-se-á por meio de edital de inscrição, anualmente, no mês de outubro, **observado os seguintes limites**:

I - Mestrado: 0,5% (zero vírgula cinco por cento) dos profissionais da educação por ano.

II - Doutorado: 0,25% (zero vírgula vinte e cinco por cento) dos profissionais da

⁶⁷ Acreditamos se tratar dos profissionais que já possuem mais experiência e formação prévia à LDB n. 9.394/96.

⁶⁸ Art. 51. Para fins da licença prevista neste capítulo, serão considerados os seguintes critérios: I - somente para servidores efetivos e estáveis; II - maior tempo na rede municipal de ensino; III - especializações anteriores vinculadas às atribuições do cargo; IV - havendo o mesmo tempo de serviço, desempata-se pela classificação de concurso; V - estar no efetivo exercício do cargo de provimento do concurso, salvo o professor ou especialista, que dá suporte técnico administrativo e pedagógico, na Secretaria de Educação; VI - a especialização pedida deve ser na área de atuação; e VII - o prazo para a entrega da documentação, será até o dia 30 de maio do ano seguinte. (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015)

educação por ano.

Art. 48. O docente beneficiado com a licença remunerada, não poderá deixar o Município, nos 5 (cinco) anos subsequentes, a obtenção do título de Mestrado, e 9 (nove) anos da obtenção do título de Doutorado, e a realização das horas para a Escola de Governo, devendo apresentar o Certificado de Conclusão do Curso, ao final do período da licença, sob pena de ficar obrigado a restituir o valor correspondente, devidamente corrigido e com juros de mora, inclusive se gozar a licença parcialmente e desistir, respeitando o interstício de 5 (cinco) anos para o Mestrado, e 9 (nove) anos para o Doutorado.

Parágrafo único. O docente poderá ser beneficiado apenas uma vez, para o curso de Mestrado, e uma vez para o curso de Doutorado, e, caso já tenha sido contemplado por licença remunerada, e não concluiu sua especialização, não terá direito ao benefício novamente. (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015)

Atender aos critérios dessa seleção e ser contemplado com esta licença, acarreta abraçar alguns encargos com a rede municipal. De acordo com a lei, o servidor agraciado deve permanecer à disposição do município por um período de tempo pré-estabelecido (5 anos para Mestrado e 9 anos para Doutorado). Outrossim, percebemos que as expressões “*somente nos dias de comprovada necessidade*” e “*observados os seguintes limites*” ressaltam aspectos restritivos da licença.

A primeira torna os profissionais dependentes da compreensão dos seus gestores sobre quais seriam os dias realmente “necessários” para a sua saída - quiçá buscando acordos para garantir a sua participação nas disciplinas presenciais do curso - o que por si só já comprova que existe o licenciamento, mas não existe a dedicação exclusiva à formação. A segunda ressalta um aspecto excludente da licença, uma vez que limita o acesso ao benefício à uma pequena parcela anual de profissionais para cada curso - mesmo em uma rede grande como a de Balneário Camboriú.

Do mesmo modo, podemos conectar a ideia da formação continuada *Stricto Sensu* à própria progressão na carreira, que acrescenta em torno de 30% aos vencimentos - explicando assim o interesse crescente dos profissionais, por estes cursos, nos últimos anos⁶⁹. Em todos os casos, podemos indicar um comprometimento dos profissionais com a própria formação e a função escolhida em contraponto à baixa oferta de licenças. O profissional acaba então por abraçar uma dupla jornada de trabalho e estudo simultâneos, que o sobrecarrega e influencia diretamente no seu desempenho.

Outro aspecto importante para a construção de um perfil é o **tempo de serviço** declarado pelos profissionais participantes. A aquisição de experiência pelas supervisoras e

⁶⁹ Solicitamos os dados para o RH Municipal e a Secretaria de educação sobre a quantia de profissionais que conseguiu essa licença desde que ela foi implementada. Até a entrega deste texto, não obtivemos retorno.

professoras ao longo dos anos de atuação culmina em uma compilação de posturas e práticas que contribuem para moldar sua identidade profissional - e o tempo de atuação na carreira é uma variável crucial a ser considerada⁷⁰. A partir dos dados coletados, categorizamos os profissionais em cinco grupos distintos, de acordo com seu tempo de carreira.

Quadro 18 -Variável “tempo de serviço” declarado pelas participantes

Tempo na função	Supervisoras (es)	Professoras (es)
Primeiro ano	0%	10%
2 a 5 anos	30%	20%
6 a 10 anos	20%	25%
11 a 20 anos	50%	25%
21 anos ou mais	0%	20%

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2023).

Um dos modelos amplamente mencionados acerca das fases da carreira⁷¹ docente é aquele desenvolvido por Huberman (1995), cuja organização foi delineada com base na revisão e avaliação de pesquisas baseadas em evidências empíricas. A categorização se fundamenta nos anos de experiência docente e apresenta distintas características inerentes a cada fase percorrida ao longo da trajetória profissional: a fase *inicial* (1 a 3 anos de docência), a fase de *estabilização* (4 a 6 anos), a fase de *diversificação* (7 a 25 anos), a fase de *tranquilidade* (25 a 35 anos) e, por fim, a fase de *desaceleração* (mais de 35 anos de docência).

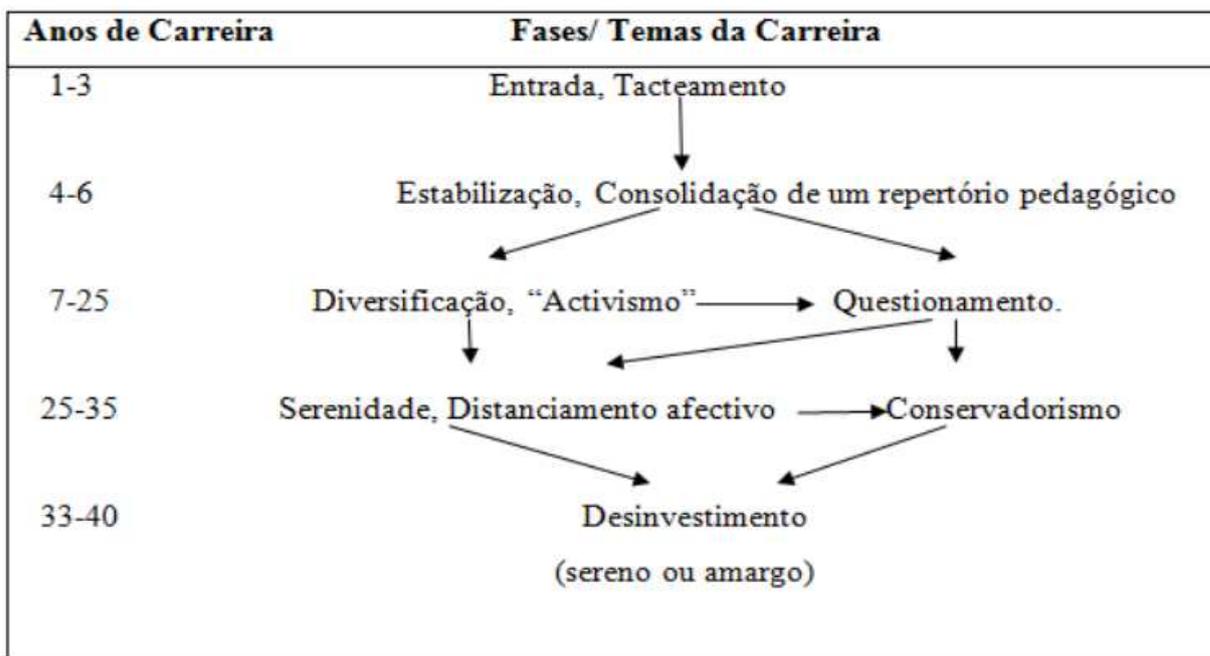
Para o autor, o desenvolvimento de uma carreira é “um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1995. p.38). As professoras passariam então por estas fases distintas - que não são rígidas e/ou

⁷⁰No desenvolvimento da análise, percebemos que seria interessante ter questionado as supervisoras sobre o tempo de docência antes de assumir a função supervisora. Mesmo reconhecendo não ser uma lei municipal a obrigatoriedade da docência prévia, poderia ser importante contemplar e compreender este dado - o que é possível aprofundar em pesquisas posteriores.

⁷¹ Segundo Huberman (1995) o conceito de “carreira” apresenta diversas vantagens. Primeiramente, possibilita a comparação entre indivíduos que desempenham diferentes ocupações. Além disso, sua abordagem é mais direcionada e específica do que a análise da trajetória de vida de um conjunto de pessoas. Por outro lado, e isso reveste-se de importância, a abordagem da carreira incorpora tanto elementos psicológicos quanto sociológicos. Efetivamente, seu escopo envolve a investigação da trajetória de um indivíduo dentro de uma organização (ou sequência de organizações), bem como a compreensão de como as características pessoais desse indivíduo influenciam a organização e, simultaneamente, são moldadas por ela.

obrigatórias, mas bem frequentes - do início da sua carreira até o final. Inspirado nos estudos da psiquiatria, sociologia e psicologia, o autor demonstra, no quadro-síntese abaixo que cada fase da carreira é “essencialmente um novo estado, uma descontinuidade” (HUBERMAN, 1995, p. 54).

Quadro 19 -Quadro-síntese das fases da carreira docente de Huberman



Fonte: Huberman (1995. p. 47).

Ao analisar o tempo de carreira, constatamos que apenas 10% das professoras da amostra, mas nenhum supervisor(a), encontravam-se na fase *inicial* - entre o primeiro e o terceiro ano de carreira - caracterizada por um período de exploração que envolve os estágios de "descoberta" e "sobrevivência".

A fase de *sobrevivência* envolve a habilidade de gerenciar o que tem sido denominado como o "choque do real", resultante do primeiro encontro com a complexidade da situação profissional. Esta etapa é caracterizada por uma exploração gradual, onde prevalecem as preocupações pessoais ("Serei capaz disso?"), a busca por adaptar o ideal ao contexto cotidiano da sala de aula, o enfrentamento simultâneo das dinâmicas pedagógicas e da transmissão de conteúdo, as hesitações nas relações interpessoais (com os alunos), as adversidades com estudantes problemáticos, as dificuldades vinculadas a materiais didáticos inadequados e a insegurança em relação à metodologia, entre outros aspectos desafiadores. A fase de *descoberta* reflete o entusiasmo inicial e o êxtase ao sentir-se integrante de um coletivo

profissional, experimentando a responsabilidade em uma situação concreta. É um momento de incorporação ao universo adulto e de gratificação pela exploração de um novo contexto social que a escola representa para o professor em início de carreira.

Durante essa fase, o profissional é confrontado com a complexidade do trabalho e percebe a diferença entre o que foi inicialmente idealizado e os desafios enfrentados cotidianamente. É nesse contexto que emerge também o tema complexo da “exploração”, como nos aponta Huberman (1995, p.39):

Esta pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidade de 'explorar' poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos para além do seu, poucos papéis para além do de responsáveis pelas suas turmas. No caso de um compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com uma profissão que terão procurado com algum desagrado ou na sequência de grandes hesitações.

Na amostra, identificamos que 30% dos supervisores(as) e 20% dos professores(as) interrogados se encontravam entre essa fase *inicial* e a fase denominada por Huberman (1995) como *estabilização*. Este é um estágio dentro do ciclo da carreira profissional compreendido entre os 4 e os 6 anos de experiência docente, notavelmente caracterizado pela estabilização e solidificação de um repertório pedagógico, bem como pela formação de uma identidade profissional que envolve a assertiva autoconcepção como educador. Este período é definido por um compromisso firme e pela assunção de responsabilidades, com o professor optando por uma dedicação prolongada de tempo à prática docente. A estabilização neste contexto denota a obtenção de níveis de autonomia no âmbito profissional, além de um desenvolvimento de estilo pessoal no contexto da comunidade profissional.

Já no intervalo de tempo entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de carreira, os profissionais podem experienciar a fase de *diversificação*. Nesta fase, na amostra da pesquisa, foi observado o maior número de profissionais, sendo 70% das supervisoras e 50% das professoras. Durante esse período, os profissionais estariam mais comprometidos com projetos coletivos e empenhados em manter o entusiasmo pela profissão, buscando firmar sua autoridade e conquistar prestígio. Entretanto, durante esse mesmo período, podem surgir crises pelos quais os profissionais passam a se questionar e apresentar sentimentos de descontentamento com a rotina, o que pode desencadear o que Huberman (1995) denomina como "crise existencial":

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo

ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a "crise". (HUBERMAN, 1995, p.43)

De maneira mais clara, podemos entender esse processo de autoquestionamento como uma fase única - ou possivelmente várias fases - ao longo das quais os profissionais examinam o percurso de suas vidas em relação aos propósitos e ideais inicialmente concebidos. Dentro desse contexto, os indivíduos se deparam com a escolha entre continuar seguindo a mesma trajetória já definida ou se arriscar na incerteza e, principalmente, na instabilidade que caracteriza um caminho alternativo.

Contudo, uma interpretação excessivamente determinista com base apenas em aspectos psicológicos não seria apropriada. A literatura científica não oferece evidências para afirmar que a maioria dos professores experimenta uma fase desse tipo. Em contrapartida, é claro que fatores sociais mais amplos, como as características da instituição, o contexto político ou econômico e eventos na vida familiar, também desempenham um papel importante. Pode-se considerar, por exemplo, as condições de trabalho na escola, que podem intensificar ou reduzir a sensação de monotonia na sala de aula, de maneira a influenciar os sintomas associados ao que é conhecido como "questionamento de meio de carreira".

Entre o vigésimo quinto e o trigésimo ano de carreira, os profissionais podem passar por uma fase de *serenidade*, caracterizada por um distanciamento afetivo que pode remeter ao conservadorismo. Na nossa pesquisa, nenhum supervisor(a) foi identificado nesta fase, em contrapartida aos 20% dos(as) professores(as) que responderam.

Os profissionais que experimentam a fase da serenidade estariam menos vulneráveis a avaliações externas e fariam uma reconciliação entre o ideal e o real, isto é, a aceitação de si mesmo e a apreciação das realizações alcançadas até o presente momento - das que ainda podem ser alcançadas (HUBERMAN, 1995, p.44). Trata-se de um sentimento de confiança que dispensa, de certa forma, os educadores desta fase de esforços exagerados em ativismos e investimentos, possibilitando-lhes adotar uma abordagem mais passiva e permitindo-lhes "seguir um pouco", o que implica em maior tolerância e espontaneidade em contextos de sala de aula. É importante notar que o distanciamento emocional é principalmente um resultado das interações com os alunos.

Já aqueles que seguem o caminho do conservadorismo, frequentemente, se lamentam mais, queixam-se dos alunos, resistem às inovações e mantêm uma nostalgia pelo passado, postura que se acelera após os 50 anos de idade. A forma como os profissionais

encerram essa fase, de forma conservadora ou serena, pode influenciar a próxima, que corresponde ao final da carreira, um momento de desinvestimento que pode ser sereno ou amargo. Na nossa amostra, não foi identificado nenhum profissional nesta fase da carreira.

5.2 MOTIVAR: O QUE NOS TROUXE ATÉ AQUI?

Considerando as informações antecedentes, as quais contribuíram para caracterizar os caminhos da formação inicial das professoras e das supervisoras, agora nos concentramos nas motivações implícitas à escolha do curso de supervisão escolar. Em contraste com os dados previamente apresentados - derivados de questões objetivas - neste segmento abordamos questões abertas. No questionário, formulamos uma pergunta que solicitava aos grupos investigados que elencassem as razões que motivaram a escolha dos seus cursos de formação. Dentre os fatores apresentados, organizamos as respostas mais frequentes em três possibilidades mais relevantes: a influência de modelos anteriores, a possibilidade de profissionalização e a perspectiva da transformação social. Explanamos sobre as mesmas de forma breve - uma vez que este não é o foco da pesquisa - mas apresenta dados importantes que podem ser trabalhados de maneira mais profunda posteriormente.

A motivação é um conceito amplamente explorado no campo da Psicologia da Educação, com ênfase, predominantemente, na motivação do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, mais recentemente, tem-se direcionado atenção para a qualidade do ensino e a própria motivação do aluno a partir da perspectiva da motivação e realização do professor (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com Oliveira (2008), o termo motivação deriva do latim "movere", que significa mover⁷². O autor endossa esse conceito ao conceber a motivação como uma força impulsionadora que leva alguém a alcançar um objetivo específico. Dessa forma, advinda de inúmeros elementos que determinam - ou condicionam - o sujeito, esse estímulo encontra suas origens nos elementos intrínsecos ao indivíduo, na estrutura organizacional, nas influências do contexto externo e nas circunstâncias socioeconômicas do país e do cenário global em um momento específico (ANDRADE *et al.*, 2011).

Segundo Oliveira (2008, p.37) "[...] a motivação é o elemento que impulsiona o sujeito em direção a um propósito; [...] e tem sido considerada como um fator psicológico, um

⁷² O dicionário Aurélio online apresenta uma definição mais abrangente desse termo, descrevendo-o como o ato ou efeito de motivar, ou ainda, relacionado a uma causa que justifica o comportamento dos indivíduos.

conjunto de fatores ou um processo que varia de indivíduo para indivíduo". Todavia, a decisão de ingressar na área educacional nem sempre leva em consideração as aptidões e aspirações individuais, mas acompanha do próprio processo de evolução das relações fundamentais inerentes ao atual modo de produção dominante, ou seja, o sistema capitalista (LOMBARDI, 2010). Como afirmam Santos, Jimenez e Gonçalves (2018, p. 263),

[...]todo indivíduo é simultaneamente parte da generalidade e também da singularidade e se movimenta no sentido de deixar de ser apenas um exemplar singular do gênero para constituir sua individualidade. Mesmo quando entende que age a partir de suas próprias convicções, ele sempre carregará as marcas da totalidade social, da sua condição de classe, das influências da família, do tipo de educação etc. Isto significa que durante toda sua vida essas multideterminações não cessarão. Por outro lado, não se pode negar que em quaisquer circunstâncias o indivíduo poderá fazer escolhas frente às circunstâncias objetivas postas pela sociedade. Essas escolhas serão sempre situadas. O indivíduo age a partir de uma realidade posta e imposta e precisa responder adequadamente.

Os trabalhadores da educação não são uma classe à parte da conjuntura capitalista. É no contexto da mais-valia que, para diversas pessoas, a decisão sobre a carreira vai além de simplesmente ter um emprego, pois ela desempenha um papel essencial na vida ao garantir os meios necessários para a subsistência própria e de seus dependentes. Também é relevante mencionar que muitos escolhem as áreas da educação por falta de outras opções ou devido à relativa acessibilidade financeira em comparação com outras carreiras. São aspectos que apontam para a disparidade no acesso ao Ensino Superior entre estudantes de diferentes estratos sociais. A maioria dos indivíduos que concretiza o objetivo de ingressar no Ensino Superior opta por cursos nos quais o custo do diploma é mais acessível, como os cursos de Licenciatura (ARANHA; SOUZA, 2013).

5.2.1 “Eu sempre quis ser professora”

Dentre os três grupos de possibilidades em que organizamos as motivações dos profissionais, apresentamos primeiramente aquelas que estabelecem conexões entre a escolha da formação e a influência de modelos anteriores, identificados na experiência familiar e por profissionais conhecidos ao longo da trajetória escolar e profissional.

*“Todo mundo se sente mais confiante em correr atrás dos seus sonhos e objetivos quando tem alguém acreditando junto e **incentivando**. Esse alguém pode ser o professor. E isso foi minha motivação.”*

*“Filha, neta e sobrinha de professora. Desde os 6 anos sempre quis **seguir** essa profissão.”*

Percebemos nas respostas das professoras a importância da influência familiar, da memória das experiências vinculadas ao espaço escolar e da própria experiência enquanto profissional da educação na escolha da sua formação. Ter um profissional na família pode influenciar um estudante tanto quanto aquele professor que nos marcou a memória ao ponto de escolhermos a docência na mesma área que ele - como apontam as respostas das (os) professoras.

No que compete à resposta das supervisoras percebemos que a motivação se situa no campo da realização pessoal, refletido na imagem formada de si e da sua aquisição de experiências no campo educacional - o que leva ao desejo de *colaborar, formar, dividir, aprender* (grifo nosso):

*“Minha motivação é poder **colaborar** com meus colegas. Conheço o trabalho em sala de aula porque tive essa experiência e acredito ser fundamental para o trabalho que realizo hoje. Outro ponto que me motiva é que tenho a oportunidade de ser **formadora** dos meus pares onde posso **dividir** conhecimentos, assim como **aprender** também.”*

*“Fui supervisionada por ótimas pessoas e eu quero **praticar** repassando o melhor de cada uma delas, tomando o cuidado do que passei com outras não tão justas.”*

Ainda que não questionemos essa informação nesta pergunta, sabemos que muitas supervisoras da rede municipal trabalharam como docentes antes de “saírem da sala” e assumirem a supervisão escolar, corroborando o sentimento “colaborativo” citado nas respostas - e aumentando, cada vez mais, o distanciamento do viés histórico da “inspeção” original da função (SAVIANI, 2015).

5.2.2 “Quero ser um profissional da educação”

No segundo segmento de respostas que apresentamos abaixo, apontamos os profissionais que vincularam a escolha da sua licenciatura - em sua maioria Pedagogia - e da supervisão escolar a elementos que nos remetem à lógica da profissionalização, da estabilidade profissional e da oportunidade de trabalho, próprios da sociedade capitalista. Além disso, é válido ressaltar que pensar na possibilidade de profissionalização reforça as respostas anteriores e destaca a significância da escolha do profissional, uma vez que:

Escolher a docência é, portanto atribuir-lhe sentido, situando-a em relação à sua vida e às suas aspirações profissionais; é inserir-se num espaço social bem preciso e num sistema de relações interpessoais claramente definidos, com o objetivo de reafirmar a estima de si. (VALLE, 2006, p. 184).

A “estima de si” é um elemento fundamental da identidade profissional, pois é nela que se baseiam tanto as razões pessoais para as escolhas profissionais, quanto o desejo de inserção no mercado de trabalho, que oportuniza a pertença a um grupo profissional:

*“A vontade de **trabalhar** com os professores, repensando e dando **suporte** ao exercício do ensino.”*

“Perfil.”

*“Me **identifiquei** com a função.”*

*“**Buscar** conhecimento e **ensinar**, busquei ter uma profissão.”*

*“Ter uma formação superior, **auxiliar** o próximo.”*

“Amor à profissão.”

Nesse conjunto de questões, surgem elementos que caracterizam a escolha da profissão das supervisoras e das professoras (es). Dentre eles, podemos destacar: a inclusão em um corpo profissional estável; a facilidade de acesso à profissão; as oportunidades de ascensão profissional; a possibilidade de atuar na área da educação sem necessariamente exercer a docência; e a exigência de manter-se constantemente atualizado por meio de estudos contínuos, o que é uma condição inerente a essa profissão. Portanto, podemos constatar que a lógica da profissionalização está fortemente estabelecida no contexto destes profissionais.

Já mencionamos que a formação de professores é uma questão de Estado. Entretanto, neste contexto, não estamos nos referindo unicamente ao Estado de modo estrito, mas ao conceito de Estado considerado como uma parte de uma articulação global centrada nos interesses capitalistas e nos princípios neoliberais⁷³ orquestrados pelos Organismos

⁷³De acordo com Chauí (2001), o neoliberalismo surgiu com a crise capitalista nos anos 1970, quando o baixo crescimento econômico e a inflação foram ocasionados pelo poder sindical e movimentos operários que demandaram aumentos salariais e encargos estatais mais altos, resultando em uma inflação descontrolada. Para restabelecer a hegemonia do capital, foi necessário reduzir gastos sociais, diminuir a influência estatal na economia, privatizar, enfraquecer sindicatos e restaurar o desemprego para criar uma reserva de mão de obra, estabelecendo assim um modelo de acumulação de capital. No contexto neoliberal, a supressão do conflito de classes impulsiona o direcionamento de recursos públicos para o capital, negligenciando o bem-estar social. Isso envolve a contenção de gastos públicos, a promoção de investimentos privados e a expansão de privatizações. A força de trabalho é tratada como mercadoria, resultando em desemprego, instabilidade laboral e desvalorização do trabalho. O capitalismo atua como regulador do mercado e das políticas, impulsionado pela globalização e sob o controle de instituições internacionais. Concomitantemente, ciência e tecnologia são subjugadas à lógica neoliberal.

Multilaterais (OM) que atuam na área educacional. Nessa conjuntura, torna-se perceptível que a estratégia de formação docente está vinculada ao desenvolvimento do capitalismo, incorporando atrativos discursos de profissionalização, competência e qualidade, que à primeira vista podem parecer vantajosos, mas na verdade carregam um propósito perverso: tornar o professor o responsável pelo fracasso ou sucesso escolar.

Sob os critérios de excelência, competência, fracasso ou sucesso, a educação é integrada aos modelos empresariais, adotando princípios de gerenciamento e eficácia, resultando na sua caracterização como uma grande empresa. Dentro deste contexto, a expressão "formação de professores" pode ser interpretada como uma ação destinada a moldar e adaptar indivíduos a um sistema predefinido. Analogamente, pode ser comparada a "ajustar para caber em um molde", seguindo diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais influenciadas por organizações internacionais. Nessa perspectiva, incentiva-se o professor a refletir sobre as questões de sua prática pedagógica e, com base nessa reflexão, buscar soluções. O professor vive em um estado constante de tensão decorrente de reformas e políticas, as quais servem como meios de controle educacional e, por extensão, da formação docente. Por meio da proletarização disfarçada sob a alcunha de profissionalização docente, ocorre uma desvalorização e desqualificação do papel do professor (RAMOS, 2018).

No estudo de Shiroma (2004), são abordadas as funções político-ideológicas desempenhadas pelo conceito de profissionalização na formulação da política de formação de professores para a educação básica no Brasil durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O termo profissionalização, foi eleito o conceito chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990, aparece como um “vocábulo positivo” que alicerçam o discurso reformador, o termo “profissional” alude às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete à experiência prática e altos salários. No senso comum, ao qualificar um trabalho de “profissional” se está elogiando e atribuindo um juízo de valor segundo o qual aquele é um bom trabalho. (SHIROMA, 2004, p.66)

Para Contreras (1999), o termo "profissionalização" atua como um *slogan* que envolve palavras com conotação positiva, como "qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade" - palavras que evocam um estado desejado por todos. No contexto das reformas, a palavra "profissional" está associada a ideias de habilidades, credenciais, autoridade baseada em conhecimento especializado e autonomia para exercer um trabalho. Também sugere a posse de um conhecimento específico ligado a uma área que exige educação particular,

preferencialmente de nível superior. Além disso, está ligada ao status de uma categoria que segue um código de ética, uma trajetória profissional, um sistema de progressão salarial e um órgão regulador que concede certificações e habilita para o exercício profissional. Dessa forma, a ideia de profissionalizar o ensino parece ter aceitação generalizada, atendendo supostamente às necessidades de diferentes grupos sociais.

Para tanto, a sala de aula e a própria escola são consideradas como uma linha de produção, sujeitas a medidas que avaliam se a produção está em conformidade com as metas estabelecidas, resultando na reestruturação do sistema e de suas funções. Essas medidas são aplicadas sem considerar a diversidade de fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, os quais podem variar significativamente de uma instituição para outra, e até mesmo dentro de uma mesma escola. Dessa maneira, o papel do professor se modifica para o de "professor-profissional" (SHIROMA, 2004, p. 4), incorporando a responsabilidade de desempenhar diversas atividades, algumas das quais vão além das tradicionais tarefas educacionais. "O que está em jogo, pois, não é a contratação de professores aptos, mas de professores adeptos" (SHIROMA, 2004, p.534).

A política de profissionalização de professores e gestores, conforme está sendo implementada, levanta questionamentos sobre seu verdadeiro propósito. Parece não visar ao aprimoramento da qualificação dos profissionais do ensino, mas, pelo contrário, busca reduzir sua capacidade intelectual, tornando-os mais pragmáticos e limitando sua capacidade de intervenção consciente.

O professor desempenha um papel crucial na formação - e na conformação - da próxima geração de trabalhadores, tornando-se estratégico para os interesses do capital. No entanto, sua função não é necessariamente promover as habilidades e competências dos alunos, mas sim monitorá-las, tornando-se uma ferramenta de baixo custo para a implementação do que pode ser chamado de "governo à distância" - os OMs. Embora os burocratas educacionais justifiquem a ênfase na gestão como um meio de melhorar a eficácia da educação, questionamos se esse é realmente o objetivo principal dessa política. Ao invés disso, parece estar voltada para a administração da pobreza (OLIVEIRA, 2000).

5.2.3 “Trabalhar na educação para fazer a diferença”

Na análise da motivação para a escolha profissional, identificamos outro aspecto relacionado ao compromisso com a transformação social, à função social da escola e à valorização do magistério como um agente dedicado ao bem comum. A história da atividade

docente é marcada por conflitos, avanços, retrocessos e interrupções, conforme destacado por Nóvoa (1995a), que observa a evolução do magistério ao longo do tempo, transformando-o em um corpo de profissionais públicos especializados no ensino, enquanto também

[...]é valorizado por possuir uma natureza própria que o distingue das demais profissões: trata-se de uma atividade que deve contribuir para o bem comum. Ele se beneficia do status da profissão, associado à singularidade da função social que deve exercer e a uma certa identidade docente, em que o mito do progresso coletivo confunde-se com o projeto e as ambições individuais. (VALLE, 2006, p. 185).

São elementos que reconhecemos nas respostas apresentadas pelas professoras e supervisoras

“Auxiliar no maravilhoso processo de ensino e aprendizagem”

*“Ser a pessoa que **apoia e orienta** os professores, **fazer parte** do processo de ensino onde podemos fazer a diferença, na sala de aula.”*

*“A vontade de **compartilhar** meus aprendizados.”*

*“Gosto do convívio com as crianças, **ver as aprendizagens** acontecendo é muito lindo.”*

*Ser professora é um desafio diariamente, além da responsabilidade, porém é muito gratificante quando uma criança aprende o que você ensinou e te admira. Além de **ensinar** também damos carinhos, **suporte, encorajamos** e muitas vezes **educamos**.”*

*“Interesse e **respeito** pela infância.”*

*“**Colaborar** na transformação da educação, **fazer a diferença** na formação de cada aluno.”*

*“**Fazer a diferença** na vida de uma criança.”*

*“Competência para **fazer a diferença** na sociedade.”*

*“Eu me apaixonei pela docência. Amo **contribuir** para a formação de crianças em seu desenvolvimento.”*

*“**Ensinar** outras pessoas.”*

*“Prazer em **ensinar**.”*

*“Amar **ensinar**.”*

As respostas apontam para profissionais da docência e da supervisão que se percebem enquanto sujeitos com funções sociais - o que podemos confirmar com a frequência da expressão “*fazer a diferença*” em algumas respostas - e que fazem parte de um espaço profissional que também possui um encargo social de grande proporção.

Podemos expandir a compreensão da dimensão social atribuída à escola e à prática docente ao considerarmos a perspectiva de Libâneo (2005), que enfatiza a importância de configurar o ambiente escolar como propício ao desenvolvimento do aprendizado, que seja tanto estimulante quanto substancialmente aplicável:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (LIBÂNEO, 2005, p.117).

No entanto, considerando que cada realidade social é caracterizada por sua totalidade, ela inevitavelmente contém suas próprias contradições (CURY, 1985) A reflexão sobre a função docente na atualidade transcende a mera ideia de "fazer a diferença" e nos conduz a contemplar sua relevância enquanto incumbência social, desde sua aceção até a presente condição de desvalorização dos educadores no contexto brasileiro, fenômeno que perpassa essa construção da identidade "professor" na estrutura social.

Autores como Hypolito (1991) e Oliveira (2006) também seguem uma linha de pensamento onde, a partir do processo de industrialização e urbanização que deu origem à escola em massa, ocorre uma proletarização do professor. Esse tipo de escola introduz mudanças, como a adoção de livros didáticos e a imposição de currículos padronizados, que distanciam o professor da sua concepção de trabalho e resultam na perda de autonomia dos docentes, conforme observado por Hypolito (1991, p.13),

[...] além da força de trabalho ser vendida, o trabalhador não possui nenhum controle sobre os meios de produção, sobre o objeto e o processo de trabalho. Não possui autonomia, constituindo-se num trabalhador coletivo. Seu saber, ao longo do desenvolvimento do processo de trabalho, é apropriado pelo capital e incorporado ao processo de produção.

Na era da globalização e do neoliberalismo, o processo de proletarização da profissão docente foi intensificado. Isso se deve a diversos fatores, incluindo avaliações estatais como o SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, entre outras adotadas em várias regiões; o aumento da utilização de pacotes didáticos prontos, frequentemente desenvolvidos por empresas privadas (um exemplo é o Programa Acelera Brasil), que excluem a participação dos professores na sua elaboração; e a implementação de políticas de meritocracia que recompensam professores e escolas com base no desempenho dos alunos nas avaliações governamentais.

Percebemos que a possibilidade do “fazer a diferença” acaba sufocada pela realidade de uma professora/supervisora “tarefeira” e proletarizada por parte das políticas públicas para a educação do Brasil. Uma profissional que perde cada vez mais a sua autonomia pedagógica, se distanciando da concepção do seu trabalho e sendo desvalorizada intelectual e socialmente.

É importante salientar que, além da proletarização da carreira docente, também se evidencia o fenômeno da precarização da profissão, caracterizado pela desvalorização material desses profissionais. Segundo Oliveira (2004, p.1140)

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A precarização do corpo docente no cenário educacional também inclui a questão dos baixos salários atribuídos aos professores nas escolas públicas. Essa condição acarreta uma carga de trabalho excessiva, às vezes até em turnos triplos, que impactam negativamente na qualidade do ensino. Além disso, os docentes enfrentam restrições de tempo que os impedem de realizar estudos aprofundados e preparar adequadamente suas atividades de ensino. É uma dinâmica que reflete a lógica subjacente às políticas educacionais e às medidas relacionadas à formação e atuação dos professores, implementadas pelo Estado brasileiro desde os anos 1980.

Nesse campo das contradições, também destacamos duas respostas - ambas de professoras - apontaram a desmotivação para exercer a sua função:

“Hoje em dia, não consigo encontrar uma motivação.”;

“Não tive nenhuma motivação em específico.”

São respostas que validam questões discutidas previamente, como a desvalorização salarial, ao mesmo tempo em que introduzem problemáticas contemporâneas, a exemplo do sofrimento psíquico, a sobrecarga laboral, o baixo reconhecimento, as dificuldades em um ambiente de trabalho desfavorecido e desprovido de recursos, bem como o desgaste emocional. Tais fatores, entre outros, têm contribuído para a crescente incidência de problemas de saúde

entre os profissionais docentes no contexto nacional - assunto que discutiremos na questão sobre relacionamentos entre os profissionais.

A ausência de motivação é uma circunstância que afeta a grande maioria dos profissionais da área educacional, e muitos dos seus fatores serão abordados posteriormente nesta análise. Ao considerarmos as respostas “desmotivadas” apresentadas por essas duas profissionais, emerge uma questão a respeito das razões pelas quais apenas duas professoras abordaram essa problemática em seus relatos.

Chamamos a atenção para o fato de que as duas respostas estão associadas a duas docentes do sexo feminino que apresentam um quadro de desmotivação. Como já abordamos anteriormente, a escolha de se tornar professora, especialmente no contexto da primeira fase do Ensino Fundamental, transcende a mera decisão de carreira, pois é socialmente percebida como uma oportunidade que as mulheres em geral encontram para aplicar certas habilidades e competências. Estas características, embora não sejam adquiridas exclusivamente em instituições de ensino formais, são frequentemente desconsideradas como qualificações, sendo vistas como atributos intrínsecos às mulheres. Estas qualidades incluem dedicação, atenção, paciência, afeto, carinho e abnegação, sendo consideradas como características essenciais no processo de educação infantil.

Esta discrepância não implica, contraditoriamente, que a desmotivação não seja uma realidade no dia a dia dos demais profissionais - mesmo aqueles que não manifestaram suas insatisfações em suas respostas. Nesse contexto, Marx (2006) nos aponta que o ato de trabalhar, atividade que fundamenta o ser social, se torna estranho, pois os produtos resultantes permanecem desconectados de quem os produziu. A energia investida pelo trabalhador e que se manifesta no produto já não pertence a ele, o que resulta em uma situação em que quanto mais alguém trabalha, menos possui.

O trabalho assegura ao indivíduo somente o mínimo necessário para sua sobrevivência, visando preservar a vitalidade essencial para manter a produtividade. Nestas circunstâncias, o trabalho deixa de ser uma atividade que define e enriquece o indivíduo, transformando-se em uma tarefa degradante, pois exaure a energia e a vitalidade. Esse excesso nega os aspectos humanos fundamentais da pessoa, como tempo para a família, lazer e investimento em desenvolvimento intelectual, entre outros. Dessa forma, é somente fora do trabalho que o trabalhador experimenta realização autêntica, ao passo que no ambiente de trabalho sente-se oprimido e desvalorizado (MARX, 2006).

Ao voltarmos para a análise das respostas das pesquisadas que apresentamos acima, podemos destacar os verbos que mais se repetem: “auxiliar”, “ajudar”, “colaborar”,

“compartilhar”, “estudar”, “apoiar”, “orientar”, “formar”, “aprender”, “dar suporte” - apresentados como as principais motivações que os levaram a procurar a formação nas suas respectivas funções e que corroboram em grande parte com o que está descrito na função legal (quadro número 20), repetindo os mesmos termos ou os expressando com outras palavras. Com base nessa observação, é importante destacar que a palavra "supervisionar" não é mencionada em nenhuma das respostas, seja dos professores ou dos próprios supervisores, apesar do cargo em questão ser designado oficialmente como "Supervisor Escolar".

A ausência do termo “supervisionar” é notável tanto nas respostas quanto nas descrições das funções associadas a esse cargo na legislação municipal vigente. Este dado nos leva a retomar o contexto histórico que moldou a evolução da função de supervisor, as políticas educacionais que foram necessárias em diferentes períodos e as mudanças resultantes das contradições sociais que impulsionam essa transformação.

A supervisão educacional tem evoluído ao se afastar gradualmente do papel tradicional de inspeção burocrática, direcionando-se para uma abordagem colaborativa *com* os educadores no processo educacional - em oposição à sua antiga ênfase na *fiscalização* do trabalho docente. Conforme definido por Vasconcellos (2002), os supervisores tornaram-se agentes de mudanças, cujo esforço de mediação se concentra na perspectiva da colaboração com os professores e na construção de significado para o seu trabalho. Este é um processo que gradualmente tem se adequado às atuais atribuições da instituição escolar, cujas demandas cada vez mais requerem um profissional devidamente capacitado, capaz de responder às exigências em constante renovação, derivadas das transformações sociais pelas quais as sociedades atravessam.

Concordamos com a perspectiva de Silva Júnior (1984) que postula que "ordenar a reflexão educativa é a expressão-síntese das alternativas que se apresentam ao supervisor". Em meio ao atual contexto de negociação e luta que caracteriza a sociedade brasileira, é importante retomar essa proposição a fim de explorar suas implicações e desdobramentos. Enquanto se empenha na tarefa de promover uma análise substancial do estado atual da educação e da sociedade brasileira, o supervisor não pode negligenciar a necessidade de ampliar os horizontes da reflexão que busca empreender:

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 JÚNIOR, 1997, p.55)

Antes mesmo de chegarmos as respostas, levantamos mais questionamentos. Alinhados ao nosso objetivo geral, é pertinente questionar se o indivíduo que almeja a função de supervisor compreende plenamente as responsabilidades inerentes a essa posição. Além disso, é relevante indagar se as motivações que o impeliram a assumir esse papel estão de fato alinhadas com as tarefas e responsabilidades associadas a ela. Para além da descrição legal das suas funções, podemos também inquirir se o supervisor tem a compreensão de que

[...] é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objecto da acção/reflexão, ou de reflexão/acção para o desenvolvimento da acção supervisora. (MEDINA, 2004, p.32).

Pelas primeiras respostas, podemos afirmar que sim para estes dois questionamentos, ainda que com algumas ressalvas. Podemos ilustrar essa situação com o termo "ajudar": embora seja um verbo de conotação pouco técnica, ele parece adequado para descrever o papel que desempenha no efetivo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Embora essa função seja mencionada nas respostas e desempenhada na prática diária, ela não está devidamente definida nos termos do aparato legal. Isso sugere que pode estar ocorrendo uma evolução em relação à compreensão original do papel do supervisor. A supervisão perde as nuances históricas de inspeção, e passa a suporte e parceria - como poderemos perceber nas respostas das próximas questões.

5.3 (DES)CONHECER: A RELAÇÃO COM A FUNÇÃO “SUPERVISORA”

Conforme acompanhamos nos capítulos anteriores, a supervisão escolar percorreu um longo caminho para chegar no atual arcabouço legal e documental. Diante deste quadro, pretendemos aqui iniciar um trabalho não só de retomada da legislação vigente na rede municipal, mas também do conhecimento que os profissionais questionados realmente têm da mesma - estabelecendo um paralelo entre as disposições legais e a efetiva implementação dessas disposições na prática - além de conhecer quais seriam (ou não) as funções mais importantes que a(o) supervisora (or) deveria priorizar no seu trabalho com os docentes.

“Você conhece/sabe dizer quais são as funções da Supervisão Escolar de acordo com a legislação da Rede de Ensino de Balneário Camboriú?” Foi a questão apresentada tanto para as professoras quanto para as supervisoras - cujas respostas nos apresentaram a mesma

porcentagem entre “sim” (80%) e “não” (20%). Como complemento à pergunta, pedimos que aos que responderam “sim” que citassem as atribuições legais da supervisão escolar que conheciam, as quais apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 20 -Funções da supervisão segundo a legislação

Supervisoras	Professoras
<p><i>“Acompanhar o trabalho do professor; dar suporte e pensar junto sobre o planejamento; estabelecer a ponte entre a gestão e os professores; organizar e pensar a formação continuada da sua equipe; proporcionar um ambiente de formação continuada; acompanhar de forma personalizada o trabalho de cada professor; preencher as solicitações da secretaria de educação...dentre tantos.”</i></p> <p><i>“Orientar o professor no planejamento , na elaboração de projetos condizentes com o PPP da unidade e registros de avaliação dos discentes; orientar, acompanhar e avaliar os docentes no desenvolvimento das suas atividades; motivar o processo de autodesenvolvimento de toda equipe; auxiliar o gestor nas tomadas de decisões pedagógicas; organizar e participar de Conselhos de Classe e atividades pedagógicas; manter-se atualizado em sua área de formação; promover projetos que promovam o desenvolvimento da cidadania e autonomia do educando...etc.”</i></p> <p><i>“Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Sugerir metodologias didáticas aos docentes. Realizar reuniões pedagógicas. Realizar conselho de classe.”</i></p> <p><i>“Acompanhar o planejamento dos professores e orientá-los, traçar estratégias para melhorar o processo ensino/aprendizagem, acompanhar as avaliações e sugerir práticas para melhorar o desempenho.”</i></p> <p><i>“Orientar e acompanhar e avaliar os professores em todas as suas atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, planejar reuniões, esclarecer aos professores a proposta curricular do município, o plano de ensino, orientar o planejamento seguindo a proposta curricular, orientar sobre as avaliações, registros de acordo com a Seduc, facilitar e articular o desenvolvimento dos professores, incentivar a participar de grupos de estudos e formações, organizar os conselhos de classe, atividades pedagógicas, acolher os professores e alunos, ser ético, ter respeito e solidariedade com os professores entre tantas outras atribuições.”</i></p> <p><i>“Participar da elaboração e cumprimento do Plano Geral, Planejamento Curricular e Projeto Político-</i></p>	<p><i>“Supervisionar e orientar o trabalho dos professores.”</i></p> <p><i>“Auxiliar os professores.”</i></p> <p><i>“Orientar a prática do professor. Organizar horários.”</i></p> <p><i>“Supervisionar Planejamento.”</i></p> <p><i>“Constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso juntamente com os professores de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso assegurar a qualidade de ensino, da educação, da formação humana.”</i></p> <p><i>“Supervisionar e auxiliar o professor orientando-os.”</i></p> <p><i>“Participar, coordenar as discussões a respeito do PPP da escola; orientar e acompanhar o processo de planejamento dos professores; articular a troca de informações entre Secretaria de Educação, Gestão escolar e corpo docente; acompanhar desenvolvimento e execução de projetos.”</i></p> <p><i>“Constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso juntamente com os professores de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso assegurar a qualidade de ensino, da educação, da formação humana.”</i></p> <p><i>“A supervisão escolar é responsável pelo constante desenvolvimento do aluno, professor e a equipe que por ela é assessorada, durante todo o processo ensino-aprendizagem. As funções desempenhadas pela Supervisão Escolar são determinantes para que esse processo ocorra conforme os objetivos traçados.”</i></p> <p><i>“Orientar os docentes no planejamento, segundo a proposta político pedagógica do estabelecimento na unidade de ensino;</i></p>

<p><i>Pedagógico da escola. Programar e coordenar reuniões pedagógicas. Orientar, acompanhar e avaliar sistematicamente as atividades dos professores com relação à elaboração, desenvolvimento e aplicação dos planos de aula de acordo com o programa escolar. Planejar e supervisionar atividades curriculares e extracurriculares da escola.”</i></p>	<p><i>“Articular, facilitar, mediar e motivar o processo de autodesenvolvimento da equipe docente, por meio das ações que promovam a evolução positiva no desempenho pedagógico, nas relações de trabalho e nas atitudes frente as suas funções; Substituir a ausências dos docentes em suas funções; Entre outras...”</i></p> <p><i>“Orientar e auxiliar os professores.”</i></p> <p><i>“Supervisionar as professoras, auxiliar etc.”</i></p> <p><i>“Coordenar e organizar os trabalhos de forma coletiva na escola, oferecer orientação e assistência aos professores, bem como fornecer aos mesmos materiais e sugestões de novas metodologias para enriquecer a prática pedagógica.”</i></p> <p><i>“Orientar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos, bem como sugerir novas metodologias que os avaliem na prática pedagógica e aperfeiçoem seus métodos didáticos.”</i></p> <p><i>“Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno auxiliando em situações adversas.”</i></p> <p><i>“Coordenar os aspectos pedagógicos da ação docente, de modo a que haja coerência de praxis pedagógica e legal no trabalho docente.”</i></p> <p><i>“Acompanhar, orientar didaticamente os professores nas suas atribuições, substituir professores, auxiliar os professores na resolução de desafios e nas ações pedagógicas.”</i></p>
---	--

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2022) - grifos nossos.

Em uma análise preliminar, é observável que as respostas fornecidas à questão anterior evidenciam a validação de uma afirmação: ao declarar familiaridade com a função, pressupõe-se a capacidade de discorrer acerca das atividades inerentes a ela. Paralelamente, também se constata a limitação do conhecimento de ambos os profissionais no que tange à legislação, conforme mencionado no capítulo 4, no qual se descreve a expansão do escopo funcional de oito (Decreto n. 6895/2013) para 45 funções (Lei Comp. n. 12/2015).

Dentre as atribuições que foram citadas - que, ressaltamos novamente, não englobam todas⁷⁴ - percebemos uma maioria que realmente faz parte da legislação recente, ainda que nem sempre sejam descritas *ipsis litteris* à lei:

⁷⁴ Devido à extensão da descrição das atribuições do Supervisor Escolar na legislação de Balneário Camboriú, optamos aqui por trabalhar com os principais verbos e apresentá-las na íntegra no anexo.

Quadro 21 -Comparação da legislação X respostas da pesquisa

Lei Comp. n. 12/2015 Município de Balneário Camboriú	Respostas de supervisoras e professoras que:	
	SÃO citadas na lei	NÃO SÃO citadas na lei
<ul style="list-style-type: none"> • “orientar”, “acompanhar” e “avaliar”; • “planejar” e “esclarecer”; • “coordenar”; • “assegurar”; • “articular”, “facilitar”, “mediar” e “motivar”. • “estimular” e “incentivar”; • “integrar”; • “assessorar” • “participar”. • “organizar” e “aplicar”; • “substituir”. • “desempenhar” e “orientar”; • “acolher”; • “cumprir”; • “zelar”; • “ser ético”; • “cumprir”; • “seguir normas”; • “promover formação” • “respeitar” • “orientar” programas e práticas”; • “comunicação afetiva”; • “promover projetos”; • “identificar problemas”; • “substituir a orientação”; • “dar visibilidade”; • “zelar”; • “comunicar”; • “expressar confiança”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Acompanhar” • “organizar” • “formar” • “formação continuada” • “preencher burocracias” • “orientar” • “avaliar” • “motivar” • “auxiliar o gestor” • “organizar reuniões e conselhos” • “atualizar” • “promover” • “sugerir práticas” • “traçar estratégias” • “planejar reuniões e formações” • “esclarecer” • “facilitar” • “articular” • “incentivar estudos e projetos” • “acolher” • “ser ético” • “garantir princípios” • “mediar” 	<ul style="list-style-type: none"> • “dar suporte” • “pensar junto” • “estabelecer a ponte” • “supervisionar” • “auxiliar” • “organizar horários” • “articular o autodesenvolvimento da equipe”

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2023).

É interessante observar que os apontamentos que não estão descritos na lei, como “dar suporte”, “pensar junto”, “estabelecer a ponte”, “supervisionar”, “auxiliar”, “organizar horários”, “articular o autodesenvolvimento da equipe”, são compreendidos como próprios da supervisão escolar. Podemos reiterar, uma vez mais, a importância de conhecer as responsabilidades intrínsecas à função ocupada dentro do contexto escolar. A estrutura organizacional da instituição educacional abrange múltiplas esferas de atuação, e cada setor deve desempenhar suas respectivas funções de forma a evitar a sobrecarga das demais.

Não apenas o supervisor, mas todos os indivíduos que desempenham suas funções na escola, precisam compreender que tanto a dimensão pedagógica quanto a administrativa são maneiras de estruturar a escola dentro do contexto do sistema educacional. O bom desempenho de cada uma dessas partes garante a eficácia do funcionamento do sistema como um todo. De acordo com SILVA (2004 p.54), “é desse enfoque de organização que emana a possibilidade de uma escola democrática, organizada, com competência pedagógica, adequada aos fins a que se propõe e à clientela que dela necessita”.

A ausência de diretrizes bem definidas para a função de supervisor escolar leva os profissionais a assumirem responsabilidades em diversas áreas da gestão escolar - assunto que revisitamos na próxima questão. O funcionamento eficaz da escola depende da definição clara das responsabilidades de cada parte, incluindo o gestor, os especialistas (supervisor, orientador e administrador), a secretaria e os professores. De acordo com Libâneo (2013), é importante que essas estruturas sejam regulamentadas e organizadas de modo que cada setor cumpra suas funções específicas:

A estrutura organizacional e 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, sem comprometer a gestão participativa. O que se deve evitar é a redução da estrutura organizacional a uma concepção estritamente funcional e hierarquizada de gestão subordinando o pedagógico ao administrativo, impedindo a participação e discussão e não levando em conta as idéias, os valores e a experiência dos professores. (LIBÂNEO, 2013, p.207)

Em um cenário idealizado, na rotina de desempenho de suas respectivas incumbências, espera-se que tanto o supervisor quanto o professor sejam capazes de executar suas atribuições com eficiência. Contudo, nossas observações revelam uma insatisfação generalizada em relação à realização completa - e exclusiva - de suas funções. Essa problemática nos leva a questionar se o supervisor realmente tem desenvolvido a sua função profissional, enquanto “[...] articulador de ações, como formador de educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem” (PLACCO; SOUZA, 2012, p.13).

Por essa razão se torna tão importante dar voz às vivências das professoras que trabalham em conjunto com esse profissional, bem como às próprias supervisoras que dividem as mesmas demandas e angústias. “De um lado, as atribuições, que equivalem às expectativas que os outros têm do sujeito - o para si -, de outro as identificações ou não identificações do sujeito com as atribuições que os outros lhe conferem - a pertença, o em si” (DUBAR, 1997, p.156). Essa compreensão por si só justifica a reflexão que o projeto propõe, envolvendo o que

pensam as professoras e supervisoras sobre o papel da supervisão - tendo em vista que estes são os que trabalham diretamente com este profissional.

Dado que os profissionais manifestaram estar cientes e mencionaram algumas das atribuições que consideram parte da supervisão, conforme estabelecido pela legislação de Balneário Camboriú, solicitou-se que identificassem cinco atividades que **não são consideradas essenciais** para a função de supervisão escolar, ordenando-as por prioridade.

Quadro 22 - Atividades não fundamentais no trabalho da supervisão escolar

Supervisoras	Professoras
<p><i>“Assumir as substituições; organizar horários e substituições; preencher tabelas quantitativas sobre tudo; apagar os "incêndios" da escola; perder mais tempo que o necessário com a parte burocrática.”</i></p> <p><i>“Substituir a ausência de professores, assistir aula, dar recados em sala, fazer eleições de líderes e vice, ligar ar condicionado em sala e fazer horário de professores.”</i></p> <p><i>“Elaborar horários de aula; cuidar dos intervalos; assumir função da orientação na ausência desta; organizar substituições.”</i></p> <p><i>“Não precisaria ensinar um professor a dar aulas e sim torná-lo um organizado nas práticas diárias com seus alunos, domínio de sala com educação e dedicação conhecer o melhor de seus alunos.”</i></p> <p><i>“Ensinar os professores a desempenhar sua função, responder perante os pais porque faltam professores, justificar incompetência de outros, substituições.”</i></p> <p><i>“Substituir professores, fazer a Ata de Conselho de Classe, fazer cronograma de substituições, participar de eventos, reuniões fora do horário de trabalho, ensinar o professor a dar aula.”</i></p> <p><i>“Substituição, cuidar do recreio e atividades curriculares e extracurriculares da escola.”</i></p> <p><i>“Cuidar do Recreio, manutenção da Unidade Escolar, criar o Horário de Aula, orientação de alunos, dar assistência na utilização ou consertos de ferramentas tecnológicas.”</i></p>	<p><i>“Infelizmente o supervisor tem que lidar com muitas questões burocráticas e falta tempo para o diálogo com a equipe docente.”</i></p> <p><i>“Supervisionar o professor em sala de aula para saber se sabe dar aula. Criticar sem dar sugestões. Não indicar caminhos e exigir. Olhar cadernos de planejamentos.”</i></p> <p><i>“Substituição na falta de professores.”</i></p> <p><i>“Nenhuma.”</i></p> <p><i>“Substituição de professores. Atendimento de pais Atendimento de alunos Atendimento na secretaria.”</i></p> <p><i>“Substituição de professores.”</i></p> <p><i>“Acredito que o supervisor tenha conhecimento de suas atribuições e realiza o que é de sua competência.”</i></p> <p><i>“Muita burocracia.”</i></p> <p><i>“Exercer trabalhos que não é da sua competência.”</i></p> <p><i>“1. Excesso de burocracias e preenchimento de documentos. 2. Deslocamento de função na escola. 3. Excesso de cobrança da forma do trabalho pedagógico em detrimento da percepção da importância do conteúdo deste mesmo trabalho.”</i></p> <p><i>“Substituição, eventos e passeios.”</i></p> <p><i>“Não tenho conhecimento sobre as atividades exercidas.”</i></p>

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2022)

Analisando detalhadamente as constatações apresentadas, percebemos que a rotina do supervisor escolar contempla boa parte das suas atribuições legais, mas também é perpassada pelas circunstâncias que se apresentam na rotina da escola e que acabam por se sobrepor ao que seria o seu papel central - o que provoca a queixa da falta de tempo expressivo para tratar do pedagógico com a sua equipe docente. Dentre as citadas, vamos destacar as três que mais se repetiram nas respostas como não fundamentais: a substituição de professores faltantes, assumir a função de orientação escolar e ensinar professores. Em que pese estas respostas estarem nas atribuições legais da supervisão no município, podemos tentar entender o contexto em que as mesmas são compreendidas como não fundamentais ao trabalho da supervisora.

A pesquisa de Placco e Souza (2012), que trata da visão dos professores sobre a supervisão, aponta que estes enxergam esta função de forma múltipla e diversa, envolvendo questões ligadas ao pedagógico, ao administrativo, à fiscalização e controle da atividade docente e à mediação entre diferentes grupos como a gestão escolar, às famílias e aos professores. Assim, para os professores, o supervisor é um parceiro, mas ocupa um lugar diferenciado, de onde seria capaz de socorrê-los em suas angústias, em suas faltas e em suas necessidades, revelando-se em suas percepções sobre o papel deste profissional o paradoxo: gestor versus parceiro/solucionador de problemas (PLACCO; SOUZA, 2012, p.13).

Em outra perspectiva, temos também a percepção do próprio supervisor educacional - função esta que é relativamente recente na educação brasileira, sendo derivada do trabalho de “vigiar e controlar” da inspeção escolar. Quanto às suas atribuições, Libâneo (2013, p. 184), destaca que entre as funções específicas do supervisor estão “as práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplinas, na motivação dos alunos, e nas formas de comunicação docente”. Já para Rangel (2006), a ação supervisora abrange inúmeros trabalhos como planejamento, avaliação, programas, currículos; basicamente efetivando o trabalho do docente em sala. Destaca-se também a responsabilidade do acompanhamento pedagógico do trabalho dos docentes, a orientação, organização e especialmente - senão o principal - a formação continuada dos professores da sua equipe (PLACCO, 2012). Ou seja, a prática supervisora deve, grosso modo, delinear o objeto de sua ação: por um lado, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, por outro, contribuindo para a prática docente. É nesse contexto de “multitarefa” que a supervisão é atropelada pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar - o que torna a sua função ainda mal compreendida e mal delimitada.

Acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas - de ordem burocrática, organizacional, disciplinar - que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o fazem cair em certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar. (CLEMENTI, 2012, p.102).

É nesse movimento acentuado de contradições entre atribuições legais e demandas cotidianas, que muitas vezes não permite ao supervisor proporcionar momentos de formação e acompanhamento pedagógico para os seus professores. Libâneo (2013) defende que a relação com a supervisão e especialmente a formação continuada em serviço, fazem com que os docentes aprendam e exerçam a própria função.

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente, aprendem sua profissão. (LIBÂNEO, 2013, p.34).

Quando abordamos a questão da substituição de professores ausentes - um problema amplamente mencionado nas respostas - e que se apresenta como uma demanda recorrente, a Lei Complementar n. 12 aponta que faz parte do quadro de funções do supervisor escolar “**substituir** a ausências dos docentes em suas funções” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015). Venâncio (2014, p.65) destaca que

Todos os dias algum professor falta e, conseqüentemente, é ele (o supervisor) quem tem que fazer as substituições. Para estar em sala de aula, é preciso planejamento e preparo para mediar com os alunos; da mesma forma, coordenar exige outras habilidades e planejamentos diferentes daquela. Nem uma coisa nem outra são exercidas com a qualidade requerida diante dessa rotina.

O número de substituições tem aumentado consideravelmente, e podemos identificar a falta de contratação de novos professores e o adoecimento dos docentes como algumas das razões por trás desse fenômeno. Poderíamos pensar que lidar com essa situação seria uma responsabilidade exclusiva da supervisão, uma vez que envolve a ausência de professores. No entanto, os sujeitos da pesquisa reconhecem que essa organização não é de responsabilidade exclusiva do supervisor. Estabelecer os cronogramas/horários de substituições, por exemplo, é uma atribuição específica da administração escolar (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015), e recorrentemente é atribuída aos supervisores. Organizar os conteúdos que serão ensinados durante essas substituições e estar presente na sala de aula

com os alunos na ausência do professor são tarefas que não são exclusivas da supervisão, mas também incluem a administração escolar, a orientação educacional, o suporte pedagógico e o professor de Apoio Educacional Especializado, de acordo com o disposto na Lei Complementar n. 12, de 23 de dezembro de 2015.

No entanto, sob a perspectiva contraditória, é concebível que os períodos nos quais o supervisor atua na sala de aula, mesmo durante substituições, pode proporcionar uma oportunidade valiosa para uma maior interação com a realidade da sala de aula e o docente em questão. Tal experiência poderia, igualmente, proporcionar uma visão mais esclarecedora acerca das possibilidades de desenvolvimento do trabalho de supervisão em colaboração com o docente em questão.

Ao supervisor escolar também cabe assumir o trabalho da orientação educacional, conforme estabelecido na mesma lei municipal

[...]XVI - desempenhar as funções do orientador escolar em caso de inexistência desse profissional na unidade

[...]XXXIX - na ausência do Orientador Escolar, solicitar a presença e/ou prestar atendimento aos pais e responsáveis, no que se refere ao processo proteção e cuidado/ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, sempre que necessário; [...] (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015).

Isso ocorre mesmo quando o serviço de orientação educacional já existe na instituição, uma vez que a demanda escolar, em algumas situações, excede a disponibilidade de profissionais necessários para garantir o adequado desenvolvimento das atividades. Saviani (1984) explora essa ideia de que a supervisão pode assumir diferentes papéis e flexibilidade, dependendo do contexto. Em algumas situações, a supervisão é estruturada para oferecer orientação pedagógica, com o objetivo de ajudar os professores a proporcionar um ensino que promova o sucesso dos alunos. Nesse sentido, a supervisão se assemelha ao papel do orientador educacional, que tem como principal preocupação o êxito acadêmico dos estudantes.

Portanto, é importante destacar que a supervisão escolar não tem como seu foco principal o aluno individualmente, pois essa responsabilidade recai mais sobre a orientação educacional. A supervisão, por outro lado, concentra-se em aspectos que se relacionam com o conjunto de alunos, considerando o coletivo ou um grupo significativo desse coletivo. Por exemplo, se um aluno específico apresentar problemas de desempenho acadêmico, isso seria de interesse da orientação educacional e não necessariamente da supervisão. No entanto, se toda uma turma ou a maioria dos alunos apresentar um desempenho insatisfatório em uma disciplina ou demonstrar uma queda no rendimento, então o supervisor começará a se envolver com a

questão, buscando compreender o que está acontecendo no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Nesse contexto, é fundamental que a supervisão e a orientação educacional trabalhem de forma conjunta, uma vez que suas responsabilidades se complementam em relação aos objetivos de melhoria do ensino e da aprendizagem. A assistência aos alunos demanda uma atenção especial, sendo que essa responsabilidade deve ser o foco da função do Orientador Educacional. Ao Supervisor Escolar, cabe intervir especificamente em questões relacionadas aos processos de ensino. No entanto, é possível observar que a supervisão assume responsabilidades que abrangem não apenas aspectos vinculados ao processo de aprendizagem, mas também questões relacionadas à disciplina, relações interpessoais, problemas de frequência e execução de atividades, além do atendimento aos pais e familiares.

A terceira observação que se destacou nas respostas diz respeito à incumbência de "ensinar os professores", que não está literalmente nas atribuições. Isso envolve orientar os docentes sobre como conduzir as aulas e desempenhar eficazmente suas responsabilidades profissionais, conforme mencionado em algumas das respostas citadas

“Não precisaria ensinar um professor a dar aulas e sim torná-lo organizado nas práticas diárias com seus alunos, domínio de sala com educação e dedicação, conhecer o melhor de seus alunos.”

“Ensinar os professores a desempenhar sua função, [...]”

“Supervisionar o professor em sala de aula para saber se sabe dar aula.”

Ao invés de “ensinar o professor”, a Lei Complementar n. 12 (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015) apresenta outras atribuições que remetem ao que seria este processo, voltadas para a evolução do trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento do trabalho docente:

[...]I - orientar, acompanhar e avaliar os profissionais do magistério no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o processo de proteção e cuidado/ensino-aprendizagem, planejando as reuniões, esclarecendo os objetivos do plano anual de ensino, coordenando atividades, tomando decisões e promovendo o aperfeiçoamento do corpo docente;

[...]VII - articular, facilitar, mediar e motivar o processo de autodesenvolvimento da equipe docente, por meio das ações que promovam a evolução positiva no desempenho pedagógico, nas relações de trabalho e nas atitudes frente às suas funções;

De acordo com Rangel (1985, p. 37), a supervisão se caracteriza por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Aqui se mostra uma contradição na resposta, uma vez que este ensinar e acompanhar faz parte da função supervisora - para todos, mas especialmente com os professores iniciantes que estão na chamada “formação em serviço” e tem a possibilidade de aprender a docência no âmbito prático e experiencial, por meio das interações com os colegas e o apoio da supervisora. Problematicando a questão, percebemos essa negativa em “ensinar” o professor como uma contraposição à motivação em "ajudar e dar suporte aos professores" apontada anteriormente.

Esta intensificação do trabalho é complementada por atividades que são “correlatas à sua função”, mas que não são, necessariamente, pedagógicas. Neste ponto, é importante ressaltar que concebemos a função de supervisão como integrante da equipe de gestão que desempenha um papel tanto no âmbito administrativo quanto nas atividades pedagógicas⁷⁵, conforme descrito por Rangel (2001). Quando mencionamos as atividades pedagógicas, estamos nos referindo aos aspectos que estão diretamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, ao mencionarmos a parte burocrática, estamos nos referindo às questões organizacionais, próprias das demandas institucionais da escola.

A sobrecarga pode se apresentar por muitos motivos: falta de organização da gestão em não sobrecarregar o outro, o desconhecimento da própria função e a falta de delimitação do seu papel. Destaca-se nas respostas a menção da atividade de “organizar a grade de horários” das turmas - atividade esta que, pelo viés legal, é da administração escolar⁷⁶. Outras atividades apontadas, como o excesso de burocracia, relatórios, projetos da rede a serem desenvolvidos, formações, planilhas, os pequenos “incêndios diários”, entre outras, contribuem ainda mais para esta sobrecarga de funções - ainda que as mesmas se encontrem nas atribuições da supervisão escolar. São atividades que fazem com que a supervisora escolar, mesmo com tempo comprimido, assuma como competências da sua função - o que pode acabar diminuindo a qualidade do trabalho pedagógico desejado e cobrado pelas professoras.

Questionamos também as supervisoras e professoras sobre quais seriam - sob a sua ótica, enquanto profissionais da educação - as principais funções que a supervisora escolar deveria efetivamente exercer, cujas respostas apresentamos no quadro abaixo:

⁷⁵ Devido à falta de consenso entre teoria e prática em relação à supervisão no Brasil, há uma tendência significativa em direção à ênfase em características predominantemente pedagógicas, o que a diferencia das atividades puramente administrativas. Por outro lado, a supervisão valoriza cada vez mais o trabalho colaborativo entre profissionais, incentivando a reflexão, a criatividade e o apoio a inovações pedagógicas. Dessa forma, ela se afasta progressivamente da concepção estritamente fiscalizadora que marcou seus primórdios no país (RANGEL, 1985).

⁷⁶ De acordo com a Lei complementar n. 12/2015, nas atribuições do administrador escolar está “planejar, coordenar e executar, em conjunto com o gestor, as atividades escolares no que concerne a calendário escolar, composição de turmas, **distribuição de carga horária**, lista de materiais, escolha de livros didáticos, recreio pedagógico, entre outros.” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015).

Quadro 23 - Funções da supervisão

Supervisores	Professores
<p><i>“Acompanhamento e suporte ao trabalho do professor; formação continuada e qualificada; acompanhar o trabalho pedagógico de forma personalizada; pensar junto o planejamento e as situações...isso tudo tendo tempo de acompanhamento com qualidade, enxergando de verdade as necessidades do professor.”</i></p> <p><i>“Acompanhar todas as práticas pedagógicas da escola.”</i></p> <p><i>“Orientar e apoiar professores no planejamento e execução deste, auxiliando no diagnóstico das turmas e atuar para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender e se desenvolver.”</i></p> <p><i>“Introduzir, acompanhar e motivar os professores.”</i></p> <p><i>“Eu creio que o supervisor escolar deve ter uma visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação que se pretende. Buscar o conhecimento para poder transmitir aos professores. Definir claramente o caminho a ser tomado pelos professores. Trabalhar em parceria e em equipe, buscando sempre a integração professores/ alunos/ família.”</i></p> <p><i>“Estar mais próximo aos professores nas demandas.”</i></p> <p><i>“Todas relacionadas à legislação da rede de ensino de Balneário Camboriú.”</i></p>	<p><i>“Orientar e supervisionar o trabalho dos professores.”</i></p> <p><i>“Orientar e ajudar os professores em suas dificuldades e estar a disposição para tornar o aprendizado de todos em qualidade.”</i></p> <p><i>“Orientar o professor em sua prática, ser um elo entre a prática de todos os professores.”</i></p> <p><i>“Participar, coordenar as discussões a respeito do PPP da escola; orientar e acompanhar o processo de planejamento dos professores; articular a troca de informações entre Secretaria de Educação, Gestão escolar e corpo docente; acompanhar desenvolvimento e execução de projetos.”</i></p> <p><i>“Assistência e acompanhamento ao professor, organização das atividades didáticas, projetos, planejamento, estímulo para estudos, sugestões de nova metodologia...”</i></p> <p><i>“Orientar os professores com os planejamentos, projetos, avaliações e etc.”</i></p> <p><i>“Estar junto com o professor dando suporte na aprendizagem dos alunos.”</i></p> <p><i>“Estar em contato direto com o professor, ajudando, orientando, supervisionando, contribuindo na sua prática.”</i></p> <p><i>“Em minha concepção as atribuições previstas na legislação vigente em Balneário Camboriú são abrangentes e contemplam as funções do supervisor escolar.”</i></p> <p><i>“Orientar e auxiliar o professor de sala em primeiro lugar.”</i></p> <p><i>“Currículos, planejar, acompanhar a evolução dos alunos, treinar os professores.”</i></p> <p><i>“Supervisionar, orientar, dar suporte e respaldo.”</i></p> <p><i>“Foco na construção de um ambiente pedagógico propício à uma práxis significativa.”</i></p> <p><i>“Supervisionar o trabalho dos professores e auxiliar no cumprimento de metas e objetivos. Atuar como um elo, unindo a escola, comunidade e profissionais.”</i></p>

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2022)

Inicialmente, constata-se uma convergência nas avaliações emitidas por professores e supervisores em relação aos elementos considerados fundamentais para o eficaz desempenho da função de supervisão. As opiniões giram em torno do que aponta Oliveira (1997), ao tratar da importância de se facilitar o desenvolvimento de uma relação caracterizada pela confiança e abertura, que viabilize a participação responsável e engajada do docente em seu próprio processo de formação.

Identificamos nas respostas apresentadas, elementos considerados de importância fundamental, sendo que alguns estão em concordância com as disposições da legislação vigente, ao passo que outros são percebidos como essenciais, embora não se encontrem expressamente contemplados no arcabouço legal em questão. No contexto das responsabilidades legais da supervisão educacional no município, é observado que diretrizes como orientação, acompanhamento, coordenação, avaliação, articulação, facilitação, mediação e motivação estão explicitamente delineadas. No entanto, a legislação não faz menção direta a termos apontados nas respostas como auxiliar, planejar, treinar, estar junto, participar, contribuir, ajudar e, surpreendentemente, supervisionar. No entanto, é importante destacar que essas ações se equiparam às primeiras em importância, enfatizando a necessidade de promover uma relação mais próxima e humanizada entre os profissionais da educação - âmbito este que também trataremos adiante.

Das funções enfatizadas e delineadas nas responsabilidades legais, é notável que a maioria delas está diretamente associada ao processo de formação continuada, o qual é - ou pelo menos deveria ser - facilitado pelo supervisor "em serviço". Quando se emprega a expressão "em serviço", sugere-se que a rotina escolar confronta os professores com inúmeros desafios, os quais os obrigam a reavaliar constantemente sua abordagem pedagógica. A necessidade de formação contínua surge em cada situação que demanda do professor a adoção de estratégias diferentes das habitualmente empregadas. Enfrentar o desconhecido requer que o professor aja de maneira estratégica para superar novos dilemas, recorrendo a momentos de reflexão e aprimoramento contínuo.

A prática reflexiva no exercício da profissão docente não apenas contribui para o aprimoramento contínuo do educador, mas também desempenha um papel significativo na resistência ao fenômeno de proletarização que afeta os professores, levando à perda de autonomia na prática pedagógica e à diminuição do seu papel como educadores. Conforme destacado por Imbernón (2004, p. 21), é fundamental

considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Portanto, é possível afirmar que quando o processo de formação de professores incorpora as dimensões coletivas inerentes à profissão, ele desempenha um papel crucial na promoção da emancipação profissional e na consolidação de uma profissão autônoma em relação à produção de seu próprio conhecimento e valores. Nesse contexto, a formação continuada, especialmente aquela que ocorre no contexto do serviço, durante a prática docente e diretamente vinculada à organização do trabalho pedagógico, se configura como uma necessidade premente, uma vez que “no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104). Essa dinâmica proporciona a oportunidade de reformular os processos educacionais e realizar uma avaliação crítica da estrutura do trabalho, com foco particular na atividade reflexiva do professor.

A formação embasada na reflexão, oriunda das situações que emergem na prática pedagógica, possui o potencial de desempenhar um papel significativo na alteração da organização do trabalho pedagógico. Um enfoque formativo que se fundamenta na premissa de que todo ato educativo constitui um processo reflexivo, instiga o desenvolvimento de uma formação reflexiva que distancia o professor do fenômeno da fragmentação do seu trabalho. Esse é o significado destacado por Alarcão (1991, p.69) ao afirmar que “a formação contínua, como um dos momentos de educação permanente que é, deve desenvolver cada professor até o ponto de ser o professor que pode ser”.

No contexto dessa temática, questionamos sobre quais atividades são conduzidas pela supervisão educacional em relação à formação contínua na instituição escolar. As respostas estão na tabela a seguir:

Quadro 24 -Ações da supervisão para formação de professores

Supervisoras	Professoras
<p><i>“No momento tento organizar os momentos de formação de acordo com a realidade da escola - mesmo com o calendário engessado da Seduc. Já conseguimos fazer algumas reuniões para troca de</i></p>	<p><i>“Avaliação, estratégias de ensino aprendizagem.”</i> <i>“A supervisão nos traz textos de qualidade e realizamos uma discussão esse ano, mas eu gostaria</i></p>

<p><i>ideias e experiências pelas professoras, mas não estamos conseguindo manter devido à demanda da escola que é muito desafiadora - e acentuada pela falta de mais um supervisor.”</i></p> <p><i>“O tempo maior que temos para dedicarmos a formação são nas atividades pedagógicas. Nelas procuro buscar temas que são percebidos no dia a dia e que precisam ser discutidos com mais ênfase. Buscamos estabelecer no coletivo as necessidades mais centrais e a partir daí selecionamos textos teóricos e autores para embasar esses temas abordados procurando estabelecer sempre uma relação com a prática. Na verdade, em muitos momentos a formação se dá até nas conversas na hora do cafezinho. Informalmente trocamos informações e ideias que muitas vezes abrem caminhos para a resolução de alguns problemas.”</i></p> <p><i>“A Escola em tempo Integral. EJA. Novas tecnologias Educacionais á favor da aprendizagem. Gestão da Sala de Aula.”</i></p> <p><i>“Estudo mensal com professoras de primeiro e segundos anos _ Programa Cultura Escrita. Compartilhamento de links de cursos; divulgação de textos encaminhados pela equipe SEDUC.”</i></p> <p><i>”Aprendizagem do sistema do diário online, prática de sala de aula quanto a qualidade e quantidade de atividades para uma boa devolutiva dos alunos.”</i></p> <p><i>“Avaliação. Afetividade. Relacionamento professores/ alunos. Estudo da BNCC.”</i></p> <p><i>” Nenhum, a direção resolve sozinha o que será feito.”</i></p>	<p><i>que houvesse mais momentos assim. Só que o calendário escolar é engessado nesse sentido. Eu gostaria que houvesse mais reuniões pedagógicas, mas tratando dos assuntos na nossa escola e não de vídeos da SED.”</i></p> <p><i>“Incentivo para participar das formações e sugestões de leituras.”</i></p> <p><i>“Reflexão sobre planejamento de aulas e avaliação.”</i></p> <p><i>“Planejamento escolar. O treinamento do corpo docente.”</i></p> <p><i>“Supervisão faz a mediação entre todos.”</i></p> <p><i>“Formação. Processo histórico-cultural. PPP Projeto Político Pedagógico BNCC.”</i></p> <p><i>“Participação nas formações.”</i></p> <p><i>”Por meio do grupo de WhatsApp, compartilhar indicações de cursos de formação continuada na área da educação.”</i></p> <p><i>“Calendário das formações. Paradas pedagógicas pensadas na necessidade do professor.”</i></p> <p><i>“Contribuem com a formação dos professores e gestores. Participam de projetos.”</i></p> <p><i>“Não lembro.”</i></p>
---	---

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2022)

O termo “formação continuada”, embora de senso comum, não se encontra na Lei Complementar n. 12/2015, mas é compreendido pelas atividades correspondentes:

“[...] I- orientar, acompanhar e avaliar os profissionais do magistério no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o processo de proteção e cuidado/ensino-aprendizagem, planejando as reuniões, esclarecendo os objetivos do plano anual de ensino, coordenando atividades, tomando decisões e **promovendo o aperfeiçoamento do corpo docente;**

“[...] VII - **articular, facilitar, mediar e motivar o processo de autodesenvolvimento da equipe docente**, por meio das ações que promovam a evolução positiva no desempenho pedagógico, nas relações de trabalho e nas atitudes frente as suas funções; [...]” (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015).

Embora não constitua objeto da nossa pesquisa, adotamos aqui o conceito de formação continuada como o processo que visa o aperfeiçoamento da prática pedagógica, não

somente do professor, mas de todos os profissionais da educação envolvidos com o ensino - e especialmente das supervisoras. É de suma importância que a supervisora adquira uma visão abrangente dos fundamentos, princípios e conceitos relacionados ao processo didático. Essa perspectiva envolve aspectos humanos, sociais, educacionais e das interações estabelecidas dentro do ambiente escolar - e tal habilidade é necessária para que se possa desempenhar um papel efetivo na promoção da formação continuada dos docentes, satisfazendo as necessidades específicas da sua comunidade educativa.

Mais do que a intenção de ensinar novas metodologias de ensino, a principal incumbência da supervisão nas instituições escolares reside em identificar e implementar estratégias de ação que permitam aos professores vivenciar a práxis, ou seja, criar oportunidades para que eles possam - *juntos* - revisar sua própria prática docente. Para tanto, Rangel (2013, p. 67) destaca a importância dos estudos:

A atitude de estudo é frequente e essencial pela importância de atualizar o conhecimento (re)elaborado e (re)construído no processo ensino-aprendizagem, que é foco da ação supervisora, relacionada à formação permanente dos professores: uma formação “em serviço”, que não se realiza sem que sejam garantidas a esses professores oportunidades de estudar (ler, debater, avaliar, reelaborar conceitos e práticas) coletivamente. Nesse caso, o cotidiano do processo de ensinar e aprender oferece a “matéria” a ser estudada e o supervisor “coordena” as oportunidades coletivas nesse sentido.

Na esfera municipal, a formação continuada é oferecida pela Secretaria de Educação (SEDUC) durante o decorrer do ano letivo, com momentos para cada cargo de forma separada. Trabalha-se com a expectativa de que a implementação de programas de formação continuada desempenhe um papel relevante no sustento, estabelecimento e modificação das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do corpo docente na instituição educacional. Nas respostas que obtivemos, no entanto, percebemos uma insatisfação dos profissionais, especialmente das supervisoras: por serem no âmbito de uma rede de ensino, as formações são constituídas por temas gerais que as tornam “engessadas”, de forma que acabam por não contemplar as necessidades específicas de cada escola. Restam escassos momentos, como as paradas pedagógicas que são realizadas em cada instituição, durante os quais a equipe educacional pode se dedicar às suas demandas particulares, desde que a Secretaria de Educação não tenha previamente estabelecido uma agenda que também deva ser abordada nesse período.

Nesse sentido, constatamos a necessidade de um(a) supervisor (a) que esteja preparado para proporcionar esses momentos dentro do seu ambiente de trabalho. Para tanto, se faz necessário planejamento e tempo hábil - e aqui compreendemos os profissionais

questionados, ao apontarem a formação continuada como uma atribuição fundamental da supervisão escolar. É sabido que os supervisores sabem e anseiam por desenvolver melhor este trabalho, mas a sobrecarga dificulta muito o processo, como foi possível identificar nesta pesquisa. Desta forma, as formações continuadas geralmente acontecem de forma arbitrária, individualizada ou não, ou nos momentos de melhor possibilidade, como reuniões pedagógicas e conselhos de classe - e esta “carência pedagógica” é sentida por ambos os profissionais, como nos apontam as respectivas respostas.

Retomando as funções que são consideradas essenciais, embora **não estejam expressamente** delineadas na legislação, é relevante salientar que as respostas indicam atividades intrinsecamente vinculadas à relação entre o supervisor educacional e o professor. Essas observações não apenas sublinham a importância da supervisão ativa, mas também ressaltam uma nova concepção do papel do supervisor como um espaço no qual as inquietações e experiências podem ser compartilhadas, as aspirações compreendidas e as necessidades individuais dos professores identificadas e levadas em consideração em uma jornada colaborativa em busca de soluções, conforme evidenciado em algumas das declarações apresentadas (grifos nossos):

“[...] ajudar os professores em suas dificuldades e estar a disposição para tornar o aprendizado de todos em qualidade.”

“[...] acompanhar o trabalho pedagógico de forma personalizada [...]”

“[...] tempo de acompanhamento com qualidade, enxergando de verdade as necessidades do professor [...]”

“[...] apoiar , dar suporte [...]”

“[...] ser um elo entre a prática de todos os professores.”

“Assistência e acompanhamento ao professor, [...]”

“Estar junto com o professor dando suporte [...]”

“Estar em contato direto com o professor, ajudando[...]supervisionando, contribuindo na sua prática.”

“[...] dar suporte e respaldo.”

“Definir claramente o caminho a ser tomado pelos professores. Trabalhar em parceria e em equipe,[...]”

“Estar mais próximo aos professores nas demandas.”

A escola, parte ainda relevante da vida em sociedade, é o espaço onde as questões sociais são reproduzidas e atualizadas a todo momento. Permeada por desafios constantes e

indicadores de mal-estar como as condições do trabalho docente, a (ir)relevância dos currículos, a falta de infraestrutura, a desigualdade de acesso à informação, as situações extremas de violência, o sofrimento mental dos profissionais - representam apenas alguns exemplos da severa crise que se estabeleceu no sistema educacional brasileiro, agravada ainda mais no cenário que antecedeu e sucedeu à pandemia da Covid-19⁷⁷. E percebemos claramente que as “queixas” dos professores apresentadas nestas respostas podem estar ligadas a este limiar e perpassam pelas relações estabelecidas no ambiente escolar, como veremos a seguir.

Em essência, a supervisão escolar é uma profissão que demanda interações constantes com os indivíduos envolvidos e, sob essa perspectiva, é fundamental estabelecer boas relações entre todos os participantes do referido processo. É válido ressaltar que “embora a tarefa de conseguir essas condições para o trabalho não seja evidentemente, só da supervisão, é também dela, devendo, portanto, se comprometer com sua concretização, articulando-se com os demais segmentos” (VASCONCELLOS, 2002 p.90).

Nesse sentido, questionamos os profissionais sobre como percebiam a relação entre as supervisoras e as professoras. Estabelecemos uma escala que abrangia a “excelente”, “muito boa”, “razoável” e “péssima” para as respostas, que apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 25 - Relação entre professores(as) e supervisores(as)

Nível	supervisoras	professoras
Excelente	40%	47,4%
Muito boa	50%	47,4%
Razoável	10%	5,2%
Péssima	0%	0%

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2023).

A amostra aponta que 90% das supervisoras e 94,8% das professoras colocaram a relação da supervisão com os docentes nos níveis de “excelente” e “muito boa”. No nível

⁷⁷ Conforme reportado pela UNESCO (2020), a crise decorrente da pandemia da Covid-19 resultou na interrupção das atividades escolares e universitárias, impactando mais de 90% dos estudantes ao redor do mundo. Isso levou a uma revisão, renovação, alteração e, principalmente, reavaliação das práticas de trabalho dos professores e das instituições educacionais, à luz dos padrões anteriormente estabelecidos. No contexto da pandemia, no que se refere à prática educacional, o conceito de mal-estar docente está intimamente relacionado às mudanças nas relações dentro da prática pedagógica, à construção da identidade do professor e às novas demandas que vêm do ambiente externo, sobre as quais tanto professores quanto alunos não têm controle. Reforçando essa perspectiva, Esteve (1999, p. 57) define o mal-estar docente como "um conjunto de consequências negativas que afetariam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência".

“razoável” encontramos 10% das supervisoras contra 5,2% das professoras que responderam, apresentando aqui uma leve discordância que pesa para o lado da supervisão. Já o nível “péssimo” não foi apontado em nenhuma resposta de ambos os profissionais.

Em que pese a crise desafiadora enfrentada pelo sistema educacional brasileiro e o ambiente insalubre que a escola tem se revelado para seus profissionais, é interessante observar que as respostas apontam, em sua maioria, para níveis muito bons na relação entre supervisoras e professoras na rede de Balneário Camboriú. Mais uma vez, ressalta-se a necessidade evidente de estabelecer uma relação mais próxima, dialógica e de parceria entre esses profissionais. Isso reflete um afastamento gradual da concepção da supervisão como mera inspeção do trabalho docente, aproximando-se, em contrapartida, das funções e atribuições dos supervisores que incluem ações como ouvir, observar, acompanhar, manter proximidade com os professores e alunos, além de demonstrar delicadeza, afabilidade, respeito e bom senso (SAVIANI, 2010). Tais ações não apenas permanecem relevantes, mas também são essenciais e devem integrar o âmbito da supervisão escolar.

Questionar sobre o relacionamento pode nos ajudar com a compreensão da dinâmica da função da supervisão, porque é através dessa fala que podemos perceber as diferenças entre o prescrito na lei e o que realmente é desenvolvido. Quando inquiridos acerca da qualidade da relação entre supervisoras e professoras (e vice-versa), a maioria das respostas aborda aspectos relacionados à afetividade, ao respeito e ao suporte - o que abarca tanto as nuances profissionais, quanto as emocionais:

“É perceptível uma construção de relações muito saudáveis baseados na confiança e respeito.”

Todos trabalhamos em parceria e colaboração.”

“Geralmente tive uma boa relação com os professores com quem trabalhei.”

“A supervisora sempre ajuda e tira as minhas dúvidas. Tem afetividade e paciência para ensinar.”

“Sempre atencioso. Preocupado com as orientações para o bom trabalho pedagógico.”

“Excelente, quando podemos nos encontrar, pois falta tempo.”

“É um tratamento de respeito.”

“Uma supervisora ágil, prestativa, dedicada, muito atenciosa e compreensível.”

“Acho muito boa a relação entre supervisão e professores.”

“Quando é preciso, pode-se contar com a supervisão - acessível.”

“Temos liberdade em expor dúvidas, dificuldades, limitações...somos respeitadas em nossas individualidades.”

A afetividade emerge como um componente adicional, uma vez que não é explicitamente mencionada na legislação. No entanto, é ela que proporciona relações mais humanas, estabelecendo o sentido de pertencimento, uma vez que os seres humanos são, por natureza, seres sociais.

A questão dos aspectos emocionais das relações dentro do ambiente escolar, por si só já seria assunto para uma ampla pesquisa. No entanto, aqui nos valem da problematização presente nas respostas que obtivemos, que podem ser compreendidas com base nos estudos educacionais e psicológicos mais recentes (OLIVEIRA, 2006; ARAÚJO e SOUSA, 2013; SILVA, COIMBRA e YOKOMISO, 2017) que têm nomeado como “mal-estar docente”⁷⁸. Este termo enfatiza que as circunstâncias sociais e psicológicas do ambiente em que o professor exerce sua profissão são primariamente responsáveis pelos impactos duradouros que prejudicam o crescimento pessoal e profissional do educador de maneira negativa.

O mal-estar vivenciado pelos profissionais da educação, especialmente professores e professoras, é resultado de uma série de fatores complexos. Entre eles, destacam-se as mudanças na sociedade e nas responsabilidades do professor, a deterioração de sua imagem social, as contradições inerentes à sua prática, a falta de clareza em relação aos objetivos do sistema educacional, as condições precárias de trabalho e a escassez de recursos materiais, a presença de múltiplas formas de violência nas escolas, a extensão e a relevância do conhecimento abordado em sala de aula, e, evidentemente, a exaustão e a sobrecarga resultantes das pressões e exigências impostas ao professor (ESTEVES, 1999).

No contexto do fenômeno de adoecimento entre os professores, é relevante salientar o impacto do processo de distanciamento social e isolamento decorrente da pandemia de coronavírus. Esse cenário desencadeou um conjunto de incertezas, instabilidades sociais e emocionais nas pessoas, promovendo uma mudança significativa na vida dos profissionais da educação. A emergência da COVID-19 impôs alterações substanciais nas dinâmicas sociais e formas de interação na sociedade.

Conforme relatado pela UNESCO (2020), a crise desencadeada pela pandemia de Covid-19 resultou na suspensão das atividades escolares e universitárias, afetando mais de 90% dos alunos em todo o mundo. Esse contexto levou a uma revisão, renovação, alteração e,

⁷⁸ O termo "mal-estar docente" foi introduzido no ano de 1987 pelo psicólogo espanhol José Esteves (1999), sendo um conceito derivado da literatura pedagógica, com o propósito de sintetizar as diversas reações dos professores e professoras que se sentem desajustados às transformações sociais (ESTEVES, 1989).

principalmente, uma reavaliação das práticas de trabalho dos professores e das instituições educacionais, sob a perspectiva dos padrões anteriormente adotados. Essas mudanças são corroboradas por uma pesquisa intitulada "Educação, Docência e COVID-19," conduzida com o apoio do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP) e da USP Cidades Globais, a qual analisa o cenário educacional no Brasil e no Estado de São Paulo. Os autores dessa pesquisa destacam que

Desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de Ensino Básico espalhadas pelo Brasil como forma de prevenção à propagação do coronavírus (INEP, 2019). Desse total, a Rede Estadual de Educação de São Paulo, a maior do país, abrange cerca de 3,8 milhões de matrículas e cerca de 200 mil educadores e educadoras. (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020, p. 1).

Silva *et al.* (2020) explicam que, durante a pandemia no Brasil, "por não conseguir atingir os objetivos propostos pela instituição, e devido às diversas pressões relacionadas ao manuseio das tecnologias, gravações de aulas, os docentes acabam adoecendo." O professor foi incumbido de novas responsabilidades que ultrapassam as tradicionais tarefas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Em um curto período, foi encarregado de se familiarizar com ferramentas online e se adaptar ao ensino à distância, além da responsabilidade de manter o interesse dos alunos, mesmo diante das incertezas no que tange às questões de saúde pública.

Além de adaptar o conteúdo e as rotinas para um modelo de ensino diferente do convencional, o docente também teve que vivenciar experiências pedagógicas síncronas e assíncronas, bem como estar disponível para participar de conferências virtuais em horários que não coincidiam com seu trabalho presencial. Além disso, precisou ajustar seu ambiente residencial para acomodar alunos e colegas em diversas reuniões de trabalho online.

O distanciamento social, o elevado número de óbitos, o impacto emocional significativo decorrente da pandemia e as demandas crescentes por uma maior eficiência nas atividades laborais constituem fatores que apontam para um aumento nos casos de doenças psicológicas, tais como ansiedade generalizada, depressão, pânico e distúrbios de somatização (BARROS, 2019, p. 81). Esses fatores continuam a contribuir para a precarização do trabalho docente. Os "novos" padrões de trabalho geraram instabilidade emocional e psicológica, com manifestações psicossomáticas no corpo, afetando diretamente os professores, que, apesar da natureza essencialmente intelectual de seu trabalho, acabam sobrecarregados ao limite.

Não podemos deixar de mencionar que a pandemia ocorreu durante o mandato do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022), que foi caracterizado por uma abordagem

política ultraconservadora, orientada pelo liberalismo econômico e pelo negacionismo. Esse governo implementou medidas que resultaram em redução dos investimentos na educação, ataques à educação pública, promoção de políticas de privatização e conflitos com os professores, contribuindo assim para o enfraquecimento do sistema educacional nacional. O objetivo declarado era destruir a educação pública e subordinar todos os níveis de ensino aos interesses privados, transformando-a em mercadoria. A narrativa obscurantista neoliberal tem incitado a sociedade contra escolas e professores, visando combater a socialização do conhecimento, conforme nos aponta o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em sua carta aberta à sociedade sobre os ataques à Educação no Brasil, publicada em 2019:

Porém, nos últimos anos a educação vem sofrendo duros ataques que se aprofundaram com ascensão ultraliberal, com a eleição do atual presidente Jair Bolsonaro de extrema-direita, cujo interesse é responder aos anseios do grande capital, desqualificando a Educação, reduzindo-a à formação de “mão-de-obra”(sic) em detrimento das múltiplas potencialidades que o ser humano pode desenvolver através do processo educacional.

Os professores enfrentam constantes ameaças, não apenas por serem acusados de "doutrinação política", mas também por seu esforço em redefinir o ensino apesar das dificuldades. São acusados de cometer o "delito" de educar ao transmitir os conhecimentos histórica e socialmente produzidos pela humanidade, cuja produção e preservação exigem esforços consideráveis, sendo direito das novas gerações o acesso à essa produção. Não é surpreendente que o agravamento das condições de saúde, tanto física quanto mental, dos professores tenha se tornado um fenômeno preocupante, refletindo uma realidade social que transcende o ambiente escolar. A violência policial e a contínua desvalorização desses profissionais por governantes durante greves, juntamente com ataques infundados promovidos por parlamentares e legisladores em propostas esdrúxulas como o movimento "Escola sem partido"⁷⁹, devem ser sempre lembrados.

⁷⁹ O movimento denominado "Escola sem Partido" (ESP), fundado em 2004 pelo advogado e procurador aposentado Miguel Nagib, caracteriza-se como “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c). Segundo a perspectiva do movimento "Escola sem Partido" (ESP), os sistemas de ensino nacionais foram influenciados por forças políticas de orientação progressista e os professores, percebidos como militantes camuflados, supostamente disseminam entre os alunos visões de mundo que contrastam com aquelas consideradas tradicionais, cristãs ou capitalistas.

5.4 CONFRONTAR: ENTRE O LAMENTÁVEL E O GRATIFICANTE DA SUPERVISÃO

A concepção de supervisão escolar, como mencionado anteriormente, sempre esteve intrinsecamente relacionada a fatores que transcenderam o âmbito educacional e que foram assimilados pela escola de forma naturalizada, atendendo, em muitos casos, a demandas que não se originavam essencialmente na esfera educacional, mas sim em contextos econômicos emergentes em diferentes períodos históricos. O destaque desse aspecto ressalta a importância da conscientização de que os discursos presentes na educação podem estar permeados por uma ideologia que não se origina das necessidades inerentes ao sistema educativo. Diante dessa situação, é possível identificar a emergência de uma possível deturpação da profissão, que se baseia em um discurso que supostamente promove a qualidade da educação. Como argumenta Moreira (2015, p. 50) “os conceitos de qualidade que circulam noutros domínios, em particular na economia e no mercado, têm vindo a ser transportados para a educação, naturalizando-se e sendo, demasiadas vezes, apropriados pelo discurso oficial - das políticas educativas”.

É esperado que uma escola eficaz cumpra sua missão educacional, baseada em uma concepção de comunidade de aprendizagem, reflexiva e fundamentada em dinâmicas colaborativas, com objetivos transformadores. Nesse contexto, Alarcão e Canha (2013, p. 67) enfatizam a convicção de que "se desejamos alterar a maneira como as pessoas pensam e agem, é necessário modificar os contextos em que vivemos", sublinhando, assim, a importância da transformação. A escola deve ser concebida como um ambiente de busca constante, orientada para uma educação que promova padrões acadêmicos elevados, em estreita colaboração e diálogo com as famílias e a comunidade, incorporando práticas sistemáticas de monitoramento e avaliação dos processos de ensino/aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos educadores, com a capacidade de atender e responder às diversas necessidades encontradas neste espaço educacional.

Essa não se configura como uma empreitada simples, uma vez que o contexto em si apresenta uma realidade que não favorece essas demandas essenciais da escola. Ao questionarmos as professoras e supervisoras com questões diferentes entre si, obtivemos uma gama de respostas semelhantes que nos contam algo. A primeira indagação requisitou que as supervisoras identificassem, no mínimo, três dificuldades enfrentadas em sua interação com as professoras. Novamente, aspectos como a falta de tempo de qualidade para o trabalho

pedagógico, o excesso de burocracia e trabalho e o mal-estar docente são citados como problemas recorrentes, como apontaram as supervisoras abaixo:

“Falta de tempo; excesso de burocracia; falta de mais especialistas para dividir a sobrecarga de turmas e de trabalho.”

“Falta de professores para assumirem as turmas; muitos profissionais doentes; Falta de tempo para conversar com esses profissionais sobre suas dificuldades e seu fazer pedagógico.”

“Falta de professores, prejudicando um maior tempo em contato com a equipe docente.”

“Muito trabalho de “Escritório”, dificultando o trabalho prático e contato com os Professores; Falta de conhecimento dos gestores para orientação de especialistas.”

Da mesma maneira, as professoras foram questionadas sobre os aspectos mais desafiadores na relação de trabalho com suas supervisoras. Como anteriormente mencionado, a maioria das professoras também destacou a sobrecarga de tarefas burocráticas que consomem o tempo da supervisora, tornando difícil a realização de um acompanhamento pedagógico eficaz junto à equipe docente:

“Tempo dos professores e supervisores.”

“Eventual ausência da supervisora de suas funções devido às sucessivas substituições por falta de professores;”

“Excesso de exigências burocráticas (vindas da secretaria de educação) que tomam muito tempo tanto do supervisor quanto dos professores;”

“Falta de tempo para sentar, discutir e avaliar as situações do processo ensino aprendizagem que exigem atenção.”

“Pouco tempo em contato com o supervisor.”

“Maior dificuldade é o tempo, pois ela está sempre substituindo professores.”

“Não posso responder pelos demais colegas de trabalho, portanto, a maior dificuldade atualmente que eu enfrento é a falta de tempo para meu atendimento presencial.”

“Supervisor não está presente por estar sempre faltando professor.”

Tanto para as supervisoras quanto para as professoras, as três atividades identificadas como as mais difíceis na relação com a supervisão foram a escassez de tempo, o excesso de burocracia e a substituição de professores. Essas são respostas que se alinham com o que discutimos anteriormente, quando tratamos dos aspectos compreendidos como não fundamentais para o trabalho da supervisão, de modo especial a substituição e o tempo. Por

conta disso - e por serem aspectos que estão interligados - traremos aqui algumas reflexões sobre a burocratização excessiva da função.

Muito se tem discutido acerca da sobrecarga enfrentada pelas supervisoras escolares no que diz respeito às suas responsabilidades administrativas. E como já tratamos anteriormente, não é incomum ouvirmos que esses profissionais reclamam da escassez de tempo para se dedicarem às atividades pedagógicas, devido às inúmeras demandas administrativas/burocráticas que recaem sobre eles. Na fala de Vasconcelos (2007, p. 85):

Qual o papel da supervisão? Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que tem, com frequência, é que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “incêndio” na escola e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante... sentindo distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder etc.

É possível relacionar a crítica do "excesso de burocracia" ao paradigma neoliberal, que considera a escola como uma mercadoria lucrativa em vez de um direito social, fazendo deste um espaço ideológico de adequação ao mercado de trabalho. É com essa roupagem capitalista que a função do supervisor “evoluiu”: se nos primórdios seu trabalho era assegurar que os operários não danificassem as máquinas, com a implementação do taylorismo, seu papel progrediu para cronometrar as atividades fabris e exigir que os trabalhadores executassem a mesma tarefa em menos tempo, sempre visando maximizar os lucros do empresário. Portanto, o “sentido” fundamental da função de supervisão permanece inalterado. Gadotti (1998, p.106) associa a supervisão à uma militarização do ensino:

A ideologia industrial penetrou na escola, transformando-a em empresa. E a escola não só não resistiu como também passou a utilizar-se do dicionário economicista. A supervisão escolar é um exemplo, embora tente desvincular-se de suas origens, ultrapassando sua concepção fiscalizadora para formular uma concepção mais integradora, coordenadora. Mesmo assim, não adianta mudar o vocabulário se não for mudada a ideologia.

No contexto dessa pressão neoliberal, que se relaciona com o nosso modelo precário e deficitário de educação, que percebemos o processo de desqualificação do trabalho, seja do docente ou do especialista. Nessa “prisão burocrática”, a supervisora frequentemente se vê impotente para realizar um trabalho que verdadeiramente contribua para a ação docente – e ambos sentem esse peso, como demonstram os posicionamentos dos pesquisados.

É amplamente aceito e reconhecido que as estruturas das grandes organizações são sustentadas pelo emprego de processos burocráticos. Dessa forma, para compreendermos a escola, precisamos reconhecê-la como uma organização social - e, portanto, sustentada

burocraticamente. Contudo, por ser uma organização voltada ao estudo e seu aprofundamento, ela só se realizará enquanto tal “se efetivamente se dedicar à análise e a crítica da própria realidade em que se constitui, e isso passa, naturalmente, pela burocracia que a atravessa (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 60).

Nesse contexto de escola que, em algumas situações, se assemelha a uma empresa, a supervisão mantém uma relação de subordinação com um governo central, como o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais de educação, ou com mantenedoras específicas. Por um lado, ela se adequa à legislação educacional, abordando questões pedagógicas, desenvolvendo planejamentos, conduzindo avaliações em larga escala com os estudantes, cumprindo prazos e promovendo a formação contínua dos docentes, entre outras atividades. Por outro, essa mesma supervisão é solicitada a contribuir na elaboração da proposta pedagógica da instituição e a focar no aprimoramento do trabalho pedagógico, visando ao melhor desempenho dos alunos e professores. Isso reflete a ênfase dada ao desempenho, à excelência e aos resultados, características que caracterizam o contexto empresarial contemporâneo.

O que queremos enfatizar é a dependência da supervisão escolar em relação a um sistema que determina a forma como ela deve operar, e essa abordagem atualmente assemelha-se à estrutura do ambiente empresarial. Não estamos mais diante de uma supervisão que se limita à fiscalização, à burocracia escolar ou à orientação e acompanhamento dos professores, nem que tenha um compromisso político com a emancipação humana ou que atenda exclusivamente às necessidades da comunidade escolar. Estamos agora lidando com uma supervisão que precisa desempenhar um papel na gestão escolar, o que parece inseri-la em um novo contexto discursivo dentro da área educacional. É neste sentido que respostas⁸⁰ como as apresentadas abaixo apontam

“Excesso de burocracia; falta de tempo; atividades e projetos que não condizem com a realidade da escola.”

“Deixar de colaborar com mais intensidade na escola como um todo devido a perda de tempo com preenchimento de planilhas burocráticas; ter que seguir algumas regras não condizentes com suas concepções, porque a Secretaria de Educação mandou; perceber que dentro dos departamentos de comando, a sua experiência e conhecimento não é valorizado e nem levado em conta para a tomada de decisões (que precisam ser coletivas).”

“Substituição de professores.”

“Falta de tempo para supervisão por estar resolvendo questões burocráticas.”

⁸⁰ Respostas referentes à questão: “Cite ao menos três aspectos mais LAMENTÁVEIS da relação da supervisão escolar com as professoras.”

“Estar ocupada com outras funções, não poder atender aos professores como deveria, estar sozinha na sua função com acúmulo de serviços.”

“Lamento não termos muito tempo para conversa e orientação do trabalho.”

Ao propormos que fossem apontados aspectos lamentáveis⁸¹ da relação com a supervisão - diferentemente dos aspectos difíceis questionados anteriormente - mais uma vez, as respostas das entrevistas estão centradas na questão da excessiva burocracia que caracteriza o trabalho atual da supervisão, como já discutido anteriormente. Esse contexto de empresariamento da educação faz parte de uma realidade mais ampla que Freitas (2012, p. 05) denomina de "neotecnicismo". Essas respostas indicam não apenas a presença da burocracia, mas também a existência de uma situação de "falta": falta de tempo, falta de especialistas, falta de professores. É um contexto em que o aspecto pedagógico parece ser subjugado pelo burocrático. Surge a questão de se a burocracia é uma dificuldade por si só ou se o problema reside na falta de tempo para lidar com as demandas burocráticas.

Considerando que a organização burocrática é o tipo de sistema social dominante, apresentada como uma estratégia de administração, mas também de dominação, não é difícil perceber que a sua compulsão transparece na educação (MOTTA, 2004). É nessa lógica da pressão neoliberal - especialmente pela manutenção da ordem social estabelecida - que o nosso modelo de educação, já muito precário e deficitário, está incluído. Não é necessário um tempo produtivo entre docentes e supervisores; antes disso, o que é apontado é uma supervisão multitarefas, longe - ou bem distante - do desenvolvimento pedagógico, que seria a sua principal função.

A escola, juntamente com seus professores, pode desempenhar um papel importante na exposição e na compreensão de conflitos sociais. No entanto, é comum que a escola, em sua função orgânica na sociedade, atue de maneira a preservar a ordem estabelecida e as desigualdades existentes. Um desafio recorrente na gestão escolar reside na prevalência do pensamento mecanicista, profundamente enraizado nas concepções de educação e escola, o que dificulta a reorganização dessas instituições, considerando as condições materiais que as sustentam.

⁸¹ Para diferenciar as questões, nos valem os significados das palavras “difíceis” e “lamentáveis” contidas no Dicionário Online. O adjetivo “difícil” é descrito como aquilo “que demanda um trabalho excessivo para que se consiga realizar; que é muito árduo ou complicado; custoso ou laborioso: atividade difícil; projeto difícil.”. Já o termo “lamentável” se refere a algo “merecedor de compaixão e pena; lamentoso ou lastimoso. Que inspira piedade por ser excessivamente medíocre; que causa desprezo; desprezível ou deplorável.” - ou seja, aspecto que se comprova ser desnecessário à função, no contexto da nossa pesquisa.

Nesse sentido, as organizações educacionais frequentemente são concebidas e operadas como máquinas, operando de forma rotineira, eficiente, confiável e previsível. É raro que essas organizações sejam concebidas como um fim em si mesmas; em vez disso, são estruturadas para alcançar outros objetivos. Como resultado, essa adaptação quase completa a uma abordagem mecanicista, especialmente nas organizações educacionais, tende a restringir o desenvolvimento das capacidades humanas, moldando os indivíduos para atenderem às demandas da organização em detrimento do pleno aproveitamento de seu potencial.

Contudo, considerando que nem todas as experiências se limitam às adversidades, procedemos a indagações adicionais às supervisoras e professoras com o propósito de identificar os aspectos **gratificantes** na relação com a supervisão e entender de que maneira tais elementos se refletem nas atividades diárias de ensino e aprendizagem. Entre as respostas obtidas, merecem destaque as seguintes:

*“Trabalho em **equipe**; ver a criatividade e aprendizagem acontecendo; **aprender** com os profissionais mais experientes.”*

*“Professores **motivados** trocando experiências, sentindo-se **amparados** pela equipe, acompanhando o desenvolvimento dos alunos.”*

*“**Troca** de conhecimento; conhecer profissionais que **fazem diferença** na prática pedagógica; auxiliar aqueles que tem vontade de aprender.”*

*“**Paciência, afetividade, acolhida.**”*

*“**Atenção.** Ajuda a proporcionar **confiança** no trabalho pedagógico e **companheirismo.**”*

*“**Apoio, orientação, perspectivas.**”*

*“**Ajuda, atenção e compreensão** nos planejamentos.”*

*“**Respeito, Reconhecimento e Empatia.**”*

*“Me dá **suporte**, me auxilia e muitas vezes me ajuda dando ideias.”*

*“**Proximidade, Empatia, Abertura** para discussão de possibilidades.”*

*“Sempre que possível, retorna e **colabora** com o professor, é **acessível** e **paciente.**”*

*“**Parceria, presença e defesa** do trabalho.”*

*“**Cooperação, Trabalho em equipe, Ajuda.**”*

*“O **auxílio, respaldo, cooperação** em tornar acessível elementos que possam contribuir para a praticidade do desenvolvimento das aulas e com os alunos.”*

*“**Valorização** do trabalho dos docentes; **relação amigável** e **compreensiva**; transmite **tranquilidade** no ambiente de trabalho.”*

*“**Acessibilidade, escuta e conhecimento**”.*

Como já discutido, foi constatado que entre as responsabilidades atribuídas à supervisão, aquelas relacionadas às tarefas burocráticas são as mais difíceis e desafiadoras na perspectiva dos profissionais pesquisados. No entanto, ao analisar as respostas fornecidas acima, torna-se evidente que as mais gratificantes são aquelas que envolvem o estabelecimento de relações com a comunidade escolar, especialmente as interações interpessoais. Esses aspectos destacam-se como oportunidades significativas de diálogo e colaboração inerentes à posição ocupada pelos sujeitos pesquisados.

Atualmente, é certo que a função do supervisor escolar exige uma abordagem distinta da conjuntura sócio-histórica da ditadura. Sua atuação não se baseia mais na vigilância e na aplicação de punições para corrigir comportamentos inadequados na escola, mas sim na promoção do respeito à autonomia da instituição educacional (GADOTTI, 1996), garantindo um trabalho eficiente e conjunto com os professores. Como afirma Medina (1997, p. 22),

o supervisor, fazendo uso da observação participante, poderá encontrar, no diálogo com os professores, formas próprias de intervir na qualidade do trabalho que os regentes realizam na sala de aula com seus alunos, negando, assim, o 'receituário das transcrições diretas e indiretas', tão fortemente difundido [...].

Mesmo não sendo o foco da nossa pesquisa, respostas como “paciência, afetividade, acolhida”, “cooperação, trabalho em equipe, ajuda”, “valorização”, “confiança”, “auxílio”, “respaldo”, “proximidade”, “defesa e abertura”, nos remetem às boas práticas da gestão democrática tão sonhada para o ambiente escolar. É válido ressaltar que “embora a tarefa de conseguir essas condições para o trabalho não seja evidentemente, só da coordenação, é também dela, devendo, portanto, se comprometer com sua concretização, articulando-se com os demais segmentos” (VASCONCELLOS, 2002 *apud* MELO, 2005, p.90).

Em termos mais explícitos, essa afirmação implica na inexistência de espaço para a execução de atividades pedagógicas de maneira isolada e fragmentada, ou de um contexto escolar onde prevalece uma hierarquia autoritária entre os profissionais da educação. Nesse sentido, a equipe gestora, que inclui a direção, supervisão e orientação educacional, desempenha um papel de grande importância devido à sua influência na criação de um ambiente organizacional propício a essas transformações. É crucial destacar que persiste uma questão cultural significativa que ainda é observável atualmente. Conforme Vasconcelos (2002, p. 51) salienta, "o autoritarismo está impregnado em nossas relações, e o que é mais preocupante, muitas vezes não estamos cientes dele. Isso reflete a influência do nosso tipo de colonização, que foi caracterizada por uma abordagem dependente e predatória".

Com o intuito de facilitar a transformação das práticas pedagógicas, é imperativo que a equipe diretiva assuma a responsabilidade de estabelecer um ambiente permeado pela confiança, fundamentado em uma ética libertadora e em um diálogo genuíno. Esse compromisso se manifesta por meio de diversas ações, como enfatizadas por Vasconcelos (2002, p. 57):

Ajudar a trabalhar o medo, sabendo que o medo faz parte do processo de mudança; apoiar as iniciativas de mudança dos professores; pesquisar a própria prática em levantar as representações dos professores em relação aos problemas ou as situações que estão em pauta; não impor normativas determinando às mudanças; superar o legalismo, o formalismo, colocando as estruturas a serviço dos objetivos maiores; procurar reduzir a burocracia ao mínimo necessário; criar espaços para que o professor possa atender os alunos em suas necessidades, seja de aprendizagem, ou de relacionamento; dar apoio ao professor diante da comunidade; os eventuais equívocos devem ser tratados internamente; favorecer a construção de um clima ético para criar um clima favorável para que as coisas possam realmente mudar.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de consolidar as constatações derivadas das respostas obtidas. Tais observações ressaltam que a escola, o processo de ensino, a aprendizagem e todas as suas complexidades são intrinsecamente moldados pelos indivíduos que a compõem, ou seja, os seres humanos que atuam como sujeitos nesse cenário educacional. É crucial que as relações entre esses sujeitos tenham significado e relevância, especialmente em um ambiente já repleto de desafios e questionamentos inerentes à educação. As interações entre professores, supervisores, gestores, e demais atores escolares são interdependentes, e é a partir dessa interconexão que emergem as práticas educacionais de qualidade.

Esse é o sentido que Alarcão (2001) trata como uma abordagem reflexiva da supervisão. Essa perspectiva preconiza uma forma de supervisão predominantemente reflexiva, caracterizada pela horizontalidade, colaboração e autorreflexão, inserida em um contexto de desenvolvimento profissional e colaboração, no âmbito da autonomia docente.

A qualidade do trabalho docente, por exemplo, está intrinsecamente ligada à capacidade de estabelecer relacionamentos construtivos com os alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem. Da mesma forma, a supervisão educacional desempenha um papel crucial ao orientar, apoiar e colaborar com os professores para melhorar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a colaboração e a comunicação eficaz entre todos os atores da escola são elementos-chave para o sucesso do processo educativo.

A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistêmica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a

aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada. (ALARCÃO, 2001, p.18).

Dessa forma, a supervisão interpares, também conhecida como supervisão horizontal (MOREIRA, 2009), adquire seu verdadeiro potencial como uma prática de emancipação pessoal e transformação social quando é orientada para um propósito que transcende interesses e lógicas individuais. Seu objetivo principal passa a ser a promoção da mudança coletiva, incentivando a reflexão e a intervenção nos aspectos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na sociedade educativa, conforme argumentado por Moreira (2009).

Nos últimos anos, a abordagem reflexiva tem ganhado destaque como um meio de aprimorar o processo de supervisão e, por conseguinte, promover o desenvolvimento profissional. A reflexão sobre as práticas requer um entendimento dos contextos para compreender e elaborar respostas eficazes aos desafios contemporâneos. A supervisão também tem sido compreendida como um elemento contribuinte para a melhoria não apenas do desempenho individual dos profissionais, mas também para o desenvolvimento qualitativo da escola. Essa abordagem busca estimular o potencial de cada indivíduo em prol do desenvolvimento coletivo da instituição escolar, com o objetivo de alcançar seus objetivos educacionais. A escola, nesse contexto, é percebida como uma instituição que está em constante aprendizado (ALARCÃO, 2000), caracterizada por um ambiente reflexivo e construído com base na pesquisa-ação, “uma comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimento sobre a educação” (ALARCÃO, 2004, p.38). Nesse cenário, a supervisão adquire uma natureza predominantemente colaborativa, pois a melhoria da escola é uma responsabilidade coletiva, não restrita a indivíduos isolados.

As respostas obtidas na pesquisa ressaltam essa importância de reconhecer a dimensão humana na educação e reforçam a ideia de que o trabalho coletivo, o diálogo, a colaboração e a construção de relações significativas são fundamentais para o desenvolvimento de boas práticas educativas. É por meio dessa interação entre os sujeitos envolvidos na educação que a escola pode enfrentar seus desafios, promover a aprendizagem efetiva e contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos estudantes.

5.5 OBSERVAR: A SUPERVISÃO NOSSA DE CADA DIA

As atividades desempenhadas pelo coordenador pedagógico têm um papel crucial na coordenação dos processos educacionais, exigindo uma compreensão profunda e ação eficaz

nas diversas dimensões que compõem e caracterizam a instituição escolar. Isso se faz necessário para que a supervisão possa contribuir de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento de valores éticos, da cidadania e da solidariedade entre os membros da comunidade escolar (FERREIRA, 2012).

Ao se perceber enquanto mediador e desenvolver este papel, a supervisão passa a ser identificada como um agente com a capacidade de facilitar a criação de um ambiente propício para a condução de um trabalho pedagógico que reconhece e valoriza as múltiplas perspectivas presentes no contexto escolar. Essa função pode ser compreendida como um suporte constante e consistente ao corpo docente, e pode ser caracterizada de acordo com as quatro dimensões delineadas por Lima e Santos (2007, p. 79):

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Dessa forma, o contexto sócio-histórico contemporâneo impõe a supervisão um comprometimento abrangente com as questões educacionais. Não se admite mais a figura do supervisor como um mero fiscal, uma vez que as escolas não requerem essa abordagem, e os indivíduos envolvidos no processo educacional demandam mais do que uma observação superficial. Em vez disso, surge a necessidade de um supervisor comprometido, cuja formação teórica seja contínua, e cuja comunicação promova o debate e a reflexão, acompanhando o avanço social, tecnológico e científico da sociedade. Esse supervisor desempenha um papel crucial ao orientar os projetos político-pedagógicos, adaptando-os de acordo com as realidades específicas e identificando abordagens relevantes e adequadas. Conforme Rangel (1999, p. 69):

Na ação, o que efetivamente se faz, na supervisão da escola, na práxis que se desafia, que se busca entender e realizar, constituindo-se em objeto tanto do cotidiano do trabalho quanto do cotidiano da formação, de modo a superar a resistente, a teimosa diferença e distância entre o 'falar' do discurso teórico e as circunstâncias concretas do fazer.

Levando em consideração esses elementos, solicitamos às supervisoras e às professoras que nos apontassem as áreas nas quais a supervisão escolar tem concentrado seus esforços, ou seja, o que tem sido focado ou tentado desenvolver nas respectivas instituições educacionais. Direcionamos nosso questionamento para as ações relacionadas,

especificamente, à supervisão, incluindo a formação contínua das supervisoras, a promoção da gestão democrática e o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade, abrangendo a gestão, corpo docente, discentes, equipe de apoio e famílias.

Considerando que o supervisor desempenha o papel de facilitador e coordenador ao mediar a relação entre o currículo e os professores (ALMEIDA; PLACO, 2010), com o propósito de aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; 2009), encontramos nas respostas de supervisoras e professoras colocações que nos mostram algo.

*“No momento tento organizar os momentos de formação de acordo com a realidade da escola - mesmo com o calendário engessado da **Seduc**. Já conseguimos fazer algumas reuniões para troca de ideias e experiências pelas professoras, mas **não estamos conseguindo manter** devido à **demanda** da escola que é muito grande - e acentuada pela falta de mais um supervisor.”*

*“Eu gostaria que **houvesse mais reuniões pedagógicas**, mas tratando dos assuntos na nossa escola e **não de vídeos da SED**.”*

*“Participação nas **formações**.”*

*“Compartilhamento de links de cursos; divulgação de **textos encaminhados pela equipe SEDUC**.”*

No âmbito da formação continuada, é relevante destacar certos elementos que merecem consideração. Com base nas respostas fornecidas anteriormente, observamos que as atividades de formação, frequentemente, seguem agendas impostas pela Secretaria de Educação. Se consideramos que é a escola que deveria - a princípio - mobilizar os encontros de formação de acordo com a sua realidade, então também concordamos que não existem receitas prontas a serem aplicadas em uma rede heterogênea como a de Balneário Camboriú

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, porque não há receitas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. (ALMEIDA; CHRISTOV, 2012, p.10).

Devemos esclarecer que não estamos aqui discordando das formações oferecidas pela SEDUC, especialmente quando dizem respeito a assuntos que realmente enriquecem teoricamente e na prática os profissionais da educação. Aqui nos referimos às “pautas engessadas” que nada acrescentam à realidade de cada escola - e tira a oportunidade de um trabalho focado da supervisão com os seus docentes, conforme apontam outras respostas

*“O maior tempo que temos para dedicarmos a formação são nas **atividades pedagógicas**. Nelas procuro buscar **temas que são percebidos no dia a dia** e que precisam ser discutidos com mais ênfase. Buscamos estabelecer no coletivo as necessidades mais centrais e a partir daí selecionamos textos teóricos e autores para embasar esses temas abordados procurando estabelecer sempre uma relação com a prática.”*

*“Na verdade, em muitos momentos a formação se dá até nas **conversas na hora do cafezinho**. **Informalmente trocamos informações e ideias** que muitas vezes abrem caminhos para a resolução de alguns problemas.”*

*“A supervisão nos traz textos de qualidade e **realizamos uma discussão esse ano**, mas eu **gostaria que houvesse mais momentos assim**. Só que o **calendário escolar é engessado** nesse sentido.”*

*“Compartilha indicações de cursos de formação continuada na área da educação, por meio do **grupo de WhatsApp**.”*

É evidente que, em muitas ocasiões, a adoção de uma agenda predefinida limita a oportunidade de abordar questões que são intrínsecas ao ambiente escolar entre os próprios pares. Um exemplo ilustrativo é o calendário de formações da rede municipal de Balneário Camboriú. Ao longo do ano letivo, ocorrem reuniões mensais de formação por área de ensino, organizadas pela SEDUC. Por outro lado, são realizadas apenas três Paradas Pedagógicas ao longo do ano, uma por trimestre, que acontecem em cada escola com sua respectiva organização. Isso sugere que, em certas situações, a pauta pré-determinada pode impedir discussões mais contextualizadas e oportunas sobre questões pertinentes ao cotidiano escolar, impedindo a supervisão de “colocar-se em posição de regência e coautoria com os sujeitos-professores” (MEDINA, 1997, p.30) e, coletivamente, abordarem questões que são específicas de sua realidade e que necessitam de atenção.

As experiências e estudos de aprofundamento realizados pelo supervisor é que irão desencadear um trabalho visando compreender o desempenho do professor no cotidiano da escola, especialmente na sala de aula. No movimento para compreender o trabalho do professor, o supervisor levanta interrogações, faz afirmações, confronta ideias, tentando com o professor descobrir a melhor maneira de ensinar, aprender e educar determinada classe de alunos. (MEDINA, 1997, p. 30).

No entanto, de acordo com as observações de Silva (1991, p. 50), apesar das teorias que preconizam a descentralização na escola, a realidade nas escolas brasileiras revela um modelo de supervisão em que as decisões são impostas de forma hierárquica, sem considerar os interesses e necessidades da comunidade escolar na qual o supervisor desempenha seu papel. Nesse contexto, embora a gestão democrática não seja o foco primordial de nossa pesquisa, algumas respostas abordaram sua relevância nas atividades de supervisão e merecem ser mencionadas.:

“Diálogo constante, abertura para ideias diversificadas.”

“Diálogo sempre.”

*“Primeiramente ela passa por um coletivo. Acredito que quando discutimos as metas, ações e decisões com a **participação de todos**, acabamos envolvendo e responsabilizando todos. Só acredito em uma escola onde **todos tenham espaço** para expor suas ideias, proporcionando que todas sejam discutidas e valorizadas para se chegar a um consenso final e é importante colocar que não passa apenas pelos professores e funcionários, mas também pelos alunos.”*

*“Eleição para o cargo de diretor, metas dos planos nacionais e municipais; oficialização do **Conselho Escolar** e criação do grêmio estudantil;”*

“Reunião semanal com equipe gestora; Comunicação das informações/encaminhamentos; conversas durante as H.A; considerar as sugestões do grupo;”

“Nenhuma, pois a politicagem cala a voz dos que buscam mudança. Não existirá gestão democrática enquanto o poder político indicar seus representantes (Diretores).”

“Acreditar e defender nosso trabalho.”

“Espaço para conversa.”

“A educação democrática e a educação de qualidade.”

“Não percebi até aqui, em relação aos supervisores com os quais trabalhei, uma intenção clara neste sentido, embora alguns deles tenham promovido esta ação no bojo de suas tarefas de modo subjacente.”

*“Colaboradora das atividades, tanto das professoras quanto da diretora; **comprometimento** com os interesses da escola.”*

A construção da gestão democrática na escola, conforme delineado por Veiga (2000), implica na implementação de uma gestão participativa na instituição educacional. Essa gestão participativa envolve a integração entre a ação educativa e a administração escolar, superando tanto o autoritarismo associado à escola tradicional quanto a autogestão da escola nova. Esse novo enfoque de organização escolar enfatiza o conhecimento, a compreensão e a participação de todos os envolvidos na elaboração das normas necessárias para garantir os interesses coletivos.

Com base nessa definição, é possível observar a ausência de um consenso claro sobre a definição de gestão democrática nas respostas coletadas. Pelo contrário, constatamos uma variedade de abordagens que vão desde a interação entre gestão e professores, o reconhecimento e validação do trabalho, a realização de reuniões e comunicações, até a falta de interesse em promover uma gestão democrática.

Questionamos a origem desse desconhecimento. Seria resultado da formação inicial, da falta de interesse, de um despreparo intencional ou de um projeto que não tem interesse que os educadores questionem, participem e promovam esse tipo de gestão em seu ambiente de trabalho? A gestão democrática poderia adquirir uma conotação diferente, de acordo com Saviani (1999, p. 17), se os supervisores assumissem de forma explícita o caráter político inerente à profissão de supervisor e utilizassem esse componente político em prol da classe subjugada, promovendo a participação dos educadores em projetos educacionais de um poder público mais democrático.

Com base nas considerações anteriores, vamos explorar as respostas relacionadas às atividades conduzidas pela supervisão em relação à interação com a comunidade escolar. Esse aspecto é fundamental para a efetiva implementação da gestão democrática, pois aborda a influência do papel social desempenhado pela escola e sua conexão intrínseca com a preservação das estruturas de poder, mesmo que muitas instituições educacionais já estejam adotando práticas que incentivam a ampla participação de suas comunidades escolares.

“Trabalho em conjunto com a Orientação e Gestão escolar, desenvolvendo essa ponte entre famílias e professores.”

“Atendimento aos pais sempre que possível; Relação de confiança estabelecida com as crianças em todos os momentos, seja na sala, no recreio, no portão etc. Participação na assembleia de pais, festas da escola procurando sempre atender a toda comunidade em suas necessidades. Organização de Atividades pedagógicas contemplando não apenas os professores, mas também os demais servidores da escola.”

“Ouvir pais e alunos no que se diz respeito às questões pedagógicas e dar uma devolutiva.”

“Divulgação de ações realizadas na unidade; atendimento de pais quando envolve questões pedagógicas.”

“Diálogo, formação, informação, comunicação.”

“Acredito que a supervisão nos ampara. E na falta de orientação nos ajuda nas reuniões com os pais. Com relação aos professores há uma boa escuta e acolhida e é fornecido material de estudo e temos bastante autonomia na docência.”

“Defensor do professor.”

“Escutar todos.”

“Esclarecimentos aos questionamentos dos pais sobre o trabalho desenvolvido.”

“Conhecendo a comunidade que está inserida.”

“Atividades que envolvam a família na escola.”

Embora não seja o principal foco de nossa pesquisa, é possível identificar que as respostas oferecem uma compreensão superficial sobre o conceito de uma escola que atua de forma democrática e envolve ativamente sua comunidade. No entanto, vale ressaltar que essa é uma temática que exige uma abordagem mais aprofundada e clara, sendo uma demanda complexa de ser explorada em sua totalidade. Para uma compreensão mais completa e abrangente, é necessário aprofundar-se em questões relacionadas à democracia escolar, ao exercício da cidadania e a outros tópicos correlatos. No entanto, essas questões não se encontram dentro do escopo atual da nossa pesquisa, mas serão abordadas de forma concisa.

A participação representa um processo educativo que visa promover o exercício da cidadania. Nesse contexto, a participação permite que decisões sejam tomadas de forma colaborativa, contrapondo-se ao autoritarismo que historicamente permeou a cultura brasileira. Além disso, a participação social contribui para uma maior integração na sociedade e aumenta a transparência na administração pública. Quando a participação social está presente, os problemas são identificados com clareza, e as alternativas de ação podem ser desenvolvidas de maneira mais eficaz.

Segundo Libâneo (2004, p.102) “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Nesse sentido, é possível afirmar que a participação desempenha um papel fundamental como ponto de partida para a efetivação de uma democracia que assegure os direitos dos cidadãos. Sendo a escola um ambiente destinado à formação de futuros cidadãos, torna-se imperativo que ela adote uma abordagem caracterizada pela democracia e pela participação ativa, uma vez que não é viável preparar indivíduos para o exercício da democracia em um contexto permeado pelo autoritarismo.

Em uma escola que busca se adaptar às transformações que afetam a sociedade, é fundamental que todos os membros envolvidos no processo educacional, incluindo professores, alunos, pais e a equipe de gestão, estejam atentos às mudanças e participem ativamente da busca por inovações e da transformação da escola. Isso se deve ao fato de que o contexto social, político, econômico e cultural está intrinsecamente ligado à vida da instituição educacional e das pessoas que dela fazem parte.

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 consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 1999, p.19).

Sob essa ótica, a escola deve adotar o princípio da intersetorialidade, que implica em estabelecer parcerias com diversos setores da sociedade com o objetivo de promover a formação integral dos alunos e, por conseguinte, aprimorar a qualidade do ensino. A adoção desse enfoque de colaboração intersetorial elimina a abordagem isolada que, frequentemente, é adotada pela escola e que está associada, em muitos casos, ao fracasso educacional.

Analisando a situação na rede municipal de Balneário Camboriú, observamos uma disparidade em relação ao conceito de uma comunidade participativa. Questões como as eleições dos gestores escolares, por exemplo, têm sido objeto de preocupação por parte dos educadores da rede, desde o ano de 2016, com o PL 0139/2016⁸². Esse cargo ainda é preenchido por indicação dos governos vigentes, sem qualquer consulta prévia aos membros da comunidade escolar - e de acordo com o site da Câmara de Vereadores do município, foi retirado da pauta por falta de pareceres⁸³.

Dentro do contexto das realidades individuais de cada unidade escolar, observa-se também uma insatisfação generalizada em relação à participação das famílias, tanto no envolvimento com a educação de seus filhos quanto na contribuição para a busca de melhorias e na defesa da escola. Como mencionado anteriormente, as escolas têm experimentado uma sensação de desamparo e desconfiança em relação a uma sociedade que parece questionar quem está efetivamente fazendo a educação no país.

Nas respostas que abordam as atividades da supervisão junto à comunidade escolar, destacam-se questões que frequentemente envolvem a escuta dos alunos, o atendimento aos pais (mesmo que não seja sua responsabilidade principal), a divulgação de projetos e a explicação do trabalho pedagógico da escola. Embora essas questões façam parte das responsabilidades cotidianas do supervisor, por si só, não constituem uma interação completa e eficaz entre toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, Alarcão (2002) define o objeto da supervisão como a promoção e o acompanhamento do aprimoramento qualitativo da organização escolar e das pessoas envolvidas no processo de ensino, aprendizado ou apoio à função educativa, através da promoção de aprendizagens individuais e coletivas. Isso confere ao supervisor a habilidade de facilitar, liderar ou dinamizar, conforme a situação específica, comunidades de aprendizado que

⁸² Disponível em: <https://www.balneariocamboriu.sc.leg.br/imprensa/noticias/Noticias/198/2021/22486> Acesso em 05 out. 2023.

⁸³ A dissertação de Rosa (2022) “Os (des) caminhos da gestão escolar na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú (1996–2020)” explora de forma mais aprofundada estas questões, inclusive a história dos processos de gestão no município de Balneário Camboriú.

englobem toda a comunidade educativa. Em última análise, a escola autônoma é aquela em que todos os seus membros participam e assumem responsabilidades.

Dessa forma, somente através dessa abordagem, o projeto político-pedagógico pode ser enriquecido pela contribuição de todos os membros da comunidade escolar, em um processo dialógico que permanece constantemente receptivo ao diverso, ao variado e ao novo. Portanto, defendemos que o trabalho administrativo, ao qual o supervisor muitas vezes é solicitado, não deve ser sua única base de sustentação. Destacar a importância de promover a abertura para o diálogo, a compreensão, a pesquisa e o acompanhamento dos projetos pedagógicos em curso, ao longo de seu desenvolvimento, é um dos aspectos cruciais a serem enfatizados na prática da supervisão educacional.

6. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS: ENTRE O LEGAL, O REAL E O IDEAL

Ele costumava sempre dizer que só havia uma Estrada, que se assemelhava a um grande rio: suas nascentes estavam em todas as portas, e todos os caminhos eram seus afluentes. 'É perigoso sair porta afora, Frodo', ele costumava dizer. 'Você pisa na Estrada, e se não controlar seus pés, não há como saber até onde você pode ser levado [...]']

J.R.R. Tolkien

Assim como é imprescindível dar início a uma pesquisa, torna-se indispensável estabelecer uma delimitação para o término dessa empreitada. Ao buscar a conclusão do estudo, surgem diversas questões que requerem esclarecimentos, porém, experimentamos uma sensação de incompletude. Nesse contexto, optamos por uma pausa, a fim de permitir que o conhecimento assimilado amadureça dentro de nós. Desse modo, interpretamos o conceito de fim como uma pausa necessária - ou como o começo.

Dentro da nossa perspectiva idealizada, aspiramos profundamente que o papel e a influência do supervisor educacional continuem a engendrar constantemente significados construtivos no contexto escolar. Entretanto, somos conscientes de que a observação de Linhares (1997, p. 71) é realista ao afirmar que “a escola parece agora não ter espaços para sonhos tão bons. Para sobreviver, foi cedendo às imposições burocráticas, tecnicistas, imediatistas, particularistas, levada pelo comando capitalista, abdicando de perspectivas utópicas'."

O objetivo central deste estudo foi analisar como é percebida a função da supervisão escolar através das vozes das supervisoras e professoras dos anos iniciais da rede de ensino de Balneário Camboriú. Partimos da hipótese de que o cotidiano, sobrecarregado de contradições, faz com que as professoras tenham visões distorcidas da supervisão e as próprias supervisoras não estejam seguras de sua própria função enquanto profissional “especialista da educação”. A falta de clareza na atribuição de funções pode causar problemas, aumentar a carga de trabalho e dificultar a criação de uma parceria eficiente, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento pedagógico e à capacitação da equipe.

Dito isso, primeiramente abordamos algumas questões relacionadas ao processo de pesquisa, e posteriormente compartilhamos nossas considerações a respeito dela. O tema escolhido suscitou nossas inquietações, pois envolveu a realização de uma tarefa desafiadora que, apesar de familiar, nos parecia complexa. Para abordar esse tema, optamos por adotar as perspectivas da história da educação e do materialismo histórico-dialético como ferramentas

analíticas. No entanto, essa escolha também exigiu esforço, já que nos aventuramos em uma linha de pesquisa com a qual não estávamos totalmente familiarizados. Durante nossa incursão, nos deparamos com conceitos como totalidade, contradição, reprodução, hegemonia, entre outros, que se mostraram fundamentais para compreender as questões originadas a partir da pesquisa empírica na Rede Municipal de Educação de Balneário Camboriú.

Cumpre salientar que, no início, estabelecemos alguns objetivos específicos norteadores, tais como: historicizar a função, atuação e identidade do supervisor escolar no contexto da história da educação brasileira e das políticas educacionais; analisar as bases teóricas e legais que fundamentam as funções do supervisor educacional na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú; investigar a percepção das professoras dos Anos Iniciais e das supervisoras sobre a função de supervisão; examinar a dinâmica estabelecida na relação entre a supervisão e as professoras dos Anos Iniciais; avaliar os impactos da função de supervisão com base nas perspectivas das professoras dos Anos Iniciais e das próprias supervisoras; e problematizar os elementos que compõem a identidade profissional do supervisor, levando em consideração os aspectos legais e a prática profissional.

Diante disso, no capítulo 2 conduzimos um estado do conhecimento sobre o tema, com o propósito de identificar, classificar e analisar a produção acadêmica relacionada à supervisão escolar. Concentramos nossa atenção em teses e dissertações brasileiras disponíveis em repositórios digitais, bibliotecas e bases de dados acadêmicos, buscando um “[...] mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.158).

A estrutura adotada nesta primeira parte da pesquisa nos possibilitou, além de estabelecer claramente o objeto de estudo e descrever a abordagem metodológica utilizada, conduzir um breve histórico da supervisão no país - uma vez que a função de supervisão passou e continua passando por diversas transformações em seu escopo de atuação. A supervisão escolar é, em grande medida, um reflexo das políticas públicas vigentes em determinados períodos históricos. Sua origem está intimamente relacionada à fiscalização e ao controle educacional, frequentemente sendo confundida com a inspeção escolar. No mesmo capítulo 3, visitamos a constituição histórica dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, uma vez que a formação do (a) profissional da supervisão escolar passa por esse histórico, especialmente após a promulgação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas em Pedagogia - DCNCLPe - de 2006.

No quarto capítulo deste estudo, direcionamos nossa atenção ao contexto histórico específico da supervisão educacional em Santa Catarina. Posteriormente, apresentamos

informações relevantes sobre Balneário Camboriú, incluindo sua trajetória histórica, políticas educacionais e legislações pertinentes. Esse percurso se revelou fundamental para a consecução dos dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, fornecendo uma base sólida para a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

No último capítulo, direcionamos nosso foco para a supervisão no contexto do município, pelas vozes dos seus sujeitos. Antes de mergulhar na análise propriamente dita, discutimos brevemente a questão da nomenclatura do cargo, denominado “supervisão escolar” na rede. Termos como supervisão, supervisão escolar, supervisão educacional, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, são empregados em diferentes contextos e podem indicar diferentes responsabilidades associadas a esse papel. A diversidade de nomenclaturas sugere variações na compreensão das funções do supervisor escolar, incluindo a possibilidade de diluição ou incorporação de tarefas que, em princípio, seriam atribuídas a outros profissionais. No entanto, é importante ressaltar que a adoção da supervisão pelos próprios professores modifica a concepção tradicional desse papel, destacando sua relevância e reconhecendo a necessidade de um indivíduo desempenhar essa função. Além disso, essa abordagem enfatiza que a supervisão não representa uma especialização pedagógica isolada, uma vez que os professores, enquanto desempenham um papel especializado, continuam a exercer sua função fundamental como educadores, independentemente de serem pedagogos ou não.

Iniciamos nossa análise considerando as perspectivas das supervisoras e das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Utilizamos as informações coletadas por meio dos questionários para construir um perfil descritivo que abrangesse ambos os grupos de profissionais. Como era de se esperar, observamos uma presença significativa de mulheres, o que constitui um elemento relevante na configuração do trabalho, na condução do processo educativo e nas próprias interações entre supervisoras e docentes. Além disso, vale ressaltar que, devido à predominância de mulheres nessas funções, as queixas relacionadas ao cansaço, excesso de trabalho e falta de tempo se justificam, uma vez que existe uma sobrecarga histórica e cultural no trabalho feminino.

Desenvolvemos algumas considerações pertinentes às categorias que englobam a formação (tanto inicial quanto continuada) e as motivações para atuar na educação. A maioria das participantes, tanto professoras quanto supervisoras, possui formação em Pedagogia, embora o município também aceite supervisoras com outras licenciaturas como formação inicial. Além disso, entre as supervisoras, a maioria possui experiência de ensino antes de assumir a função de especialista. Quanto às motivações profissionais, categorizamos as

respostas mais comuns em três principais aspectos: a influência de modelos anteriores, a possibilidade de profissionalização e a perspectiva da transformação social; o que nos fez perceber que os trabalhadores da educação não são uma estrutura à parte da conjuntura capitalista.

Por meio das questões que se seguiram, realizamos uma análise abrangente da percepção da função da supervisora escolar com base nas respostas fornecidas pelas supervisoras e professoras. Essas questões abordaram diversos tópicos, incluindo o conhecimento da legislação vigente, as funções essenciais, as atividades realizadas e as relações com a supervisão. É importante destacar que essas indagações geraram reflexões adicionais sobre a identidade da supervisão na rede de ensino.

No contexto da compreensão das funções da supervisão escolar, de acordo com a lei vigente, notamos que a maioria das participantes afirma possuir um sólido conhecimento. No entanto, é relevante destacar que existem variações na maneira como essas funções são articuladas ou mencionadas, e, em alguns casos, são elencadas funções adicionais que não necessariamente estão contempladas na legislação.

Uma questão que decorre dessa ausência de diretrizes claras para o trabalho de supervisão é que os profissionais, muitas vezes, acabam assumindo responsabilidades em várias esferas da gestão escolar, o que pode resultar na perda do foco principal de suas atividades enquanto “[...] articulador de ações, como formador de educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem” (PLACCO; SOUZA, 2012, p.13).

Nesse sentido, observamos as muitas contradições entre as atribuições legais e as demandas cotidianas, que reforçam a sobrecarga e a precarização do trabalho dos educadores. Seja nas vozes das supervisoras ou nas vozes das professoras, o trabalho de supervisão escolar no município tem sofrido - e muito - com os excessos de trabalho e de burocracia, favorecendo inclusive os processos de mal-estar e adoecimento nas escolas. A Lei Complementar n. 12/2012, atualmente em vigor, exemplifica o excesso de atribuições da supervisão escolar, uma vez que implica um significativo aumento na quantidade de responsabilidades associadas a essa função, passando de oito para 45 atribuições.

O excesso de trabalho, destacado pelas supervisoras e validado pelas professoras, representa uma questão premente que incide sobre a atividade docente, comprometendo, por conseguinte, o propósito integral da educação. Essa sobrecarga, inegavelmente, prejudica o desempenho das professoras e mina os objetivos educacionais em sua totalidade - mas, em contraposição, vai ao encontro dos interesses capitalistas e dos princípios neoliberais orquestrados pelos Organismos Multilaterais que atuam na área educacional.

Ao constatarmos que a rotina da supervisora escolar é permeada pelas circunstâncias que surgem na dinâmica da escola, torna-se evidente o motivo das queixas relacionadas à falta de tempo significativo para dedicar-se às questões pedagógicas com sua equipe docente. Das atribuições que não seriam essenciais e que tomam mais tempo das supervisoras, destacamos a substituição de professores faltantes - a mais frequentemente mencionada e considerada lamentável - e a burocracia excessiva que permeia o cotidiano, demandando tempo e organização.

Em relação à substituição de professores, a pesquisa identificou e brevemente abordou as principais razões por trás desse fenômeno. Atualmente, a profissão de educador tem sido uma das mais suscetíveis ao estresse e ao adoecimento, devido aos mesmos fatores anteriormente mencionados, como sobrecarga de trabalho, precarização das condições laborais e desvalorização da categoria. Além disso, a situação foi exacerbada pelo advento da pandemia da Covid-19, que trouxe consigo uma série de efeitos colaterais ainda persistentes. Isso, combinado com a postura negacionista e persecutória do governo Bolsonaro, agravou significativamente o cenário, resultando em um aumento considerável de casos de adoecimento.

A substituição recorrente de professores acarreta uma sobrecarga adicional sobre a supervisão, outros professores e o ciclo problemático persiste. Muito embora proporcione a chance de estar na sala de aula observando o progresso pedagógico da turma, essa ação não é executada com esse propósito, resultando na perda de um tempo valioso que poderia ser mais eficazmente empregado para realizar o acompanhamento individualizado dos professores, por exemplo. Como resultado, observamos um quadro de insatisfação, tanto entre as supervisoras quanto entre as professoras, em relação ao trabalho não desenvolvido, e que, no mínimo, poderia ser dividido com os outros especialistas da equipe pedagógica.

No que tange à sobrecarga burocrática, entendemos que, uma vez que a escola é uma instituição social, é necessário que seja adequadamente respaldada por processos burocráticos. O que queremos enfatizar é a dependência da supervisão escolar em relação a um sistema que determina a forma como ela deve operar, e essa abordagem atualmente assemelha-se à estrutura do ambiente empresarial. As respostas indicam não apenas a presença da burocracia, mas também a existência de uma situação de "falta": falta de tempo, falta de especialistas, falta de professores. É um contexto em que o aspecto pedagógico parece ser subjugado pelo burocrático, e nessa lógica da pressão neoliberal - especialmente pela manutenção da ordem social estabelecida - que o nosso modelo de educação, já muito precário e deficitário, está incluído. Não é necessário um tempo produtivo entre docentes e supervisores; antes disso, o que é apontado é uma supervisão multitarefas, longe - ou bem distante - do

desenvolvimento pedagógico, que seria a sua principal função.

Entretanto, levando em consideração que nem todas as vivências se restringem a situações desafiadoras, indagamos acerca dos aspectos gratificantes associados à relação com a supervisão. Em que pese a crise desafiadora enfrentada pelo sistema educacional brasileiro e o ambiente insalubre que a escola tem representado para seus profissionais, é notável observar que, em sua maioria, as respostas indicam um relacionamento muito positivo entre supervisoras e professoras na rede de Balneário Camboriú.

Mesmo não sendo o foco da nossa pesquisa, respostas como “paciência, afetividade, acolhida”, “cooperação, trabalho em equipe, ajuda”, “valorização”, “confiança”, “auxílio”, “respaldo”, “proximidade”, “defesa e abertura”, nos remetem às práticas da gestão democrática tão almejada no contexto escolar. É relevante enfatizar que a responsabilidade de estabelecer as condições necessárias para o trabalho não repousa exclusivamente sobre a supervisão, mas também faz parte de seu escopo de atribuições. Portanto, é necessário que a supervisão se envolva ativamente na consecução desse propósito, coordenando-o de maneira articulada com os outros setores envolvidos.

Novamente, salienta-se a imperativa necessidade de estabelecer uma relação mais estreita, dialógica e colaborativa entre esses profissionais. Percebemos que a escola, o processo de ensino, a aprendizagem e todas as suas intrincadas nuances são intrinsecamente influenciados pelos indivíduos que a constituem, ou seja, pelos seres humanos que desempenham papéis como sujeitos nesse contexto educacional. Torna-se fundamental que as interações entre esses sujeitos sejam dotadas de significado e importância, especialmente em um ambiente já repleto de desafios e questionamentos inerentes à área educacional. Isso demonstra uma evolução gradual da concepção de supervisão, afastando-se da visão tradicional de mera fiscalização do trabalho dos professores e aproximando-se das funções e responsabilidades dos supervisores, que agora assumem atividades como ouvir, observar, acompanhar, manter proximidade com os professores e alunos, além de demonstrar delicadeza, afabilidade, respeito e bom senso (SAVIANI, 2010).

A hipótese inicial do estudo sugeria que a supervisão escolar, devido à sobrecarga em sua rotina, frequentemente não tem sua função adequadamente compreendida pelos colegas de profissão, muitas vezes sendo absorvida pelas demandas burocráticas em detrimento de seu propósito pedagógico. Acreditamos que nossa hipótese tenha sido confirmada, visto que tanto supervisoras quanto professoras frequentemente expressam preocupações acerca da restrição de tempo disponível para que a supervisão desempenhe com eficácia seu papel de formação,

facilitação e coordenação, atuando como mediadora entre o currículo e o corpo docente com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao objetivo central da nossa pesquisa, consideramos ter alcançado uma compreensão significativa sobre a supervisão escolar em Balneário Camboriú. O simples fato de proporcionar às supervisoras e professoras a oportunidade de expressarem suas perspectivas da realidade já justifica plenamente o trabalho realizado. Ademais, acreditamos que nosso objetivo tenha ultrapassado suas fronteiras originais, uma vez que a pesquisa também se transformou em um espaço para o desabafo das angústias e do sofrimento enfrentados pelas professoras no ambiente escolar, tanto no que diz respeito à relação entre professora e supervisora, quanto ao fazer pedagógico como um todo.

Naturalmente, o alcance dos meus dedos se revelou insuficiente para abraçar todos os matizes que entrelaçam o tecido desta pesquisa, e, provavelmente, muitos fios permanecem soltos, à espera de serem desvelados. É importante reconhecer a incompletude deste texto, assim como a minha própria incompletude, visto que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1999, p.55). Não fazia parte da intenção original deste trabalho a criação de um estudo definitivo, mas o material aqui reunido pode - e deve - servir de ponto de partida para outros estudos e novas reflexões.

Nesse sentido, nos propomos a introduzir algumas provocações que podem ser cruciais para inspirar novas investigações. Primeiramente, surge a indagação sobre a responsabilidade de substituir professoras ausentes recair sobre as supervisoras. Qual foi o motivo para a aceitação dessa prerrogativa e em que medida as professoras participaram dessa decisão?

Adicionalmente, pondera-se sobre a capacidade da escola, enquanto instituição formal regida por normas, em propor, por meio de recursos próprios, a contratação de profissionais para cobrir a ausência de professores, especialmente para intervenções específicas. Além disso, a atribuição à supervisora da tarefa de “ensinar a ensinar/planejar”, conforme estipulado pelos regulamentos legais, suscita a questão da precisão dessa afirmação. Estaria a formação inicial de professores comprometida, não cumprindo plenamente sua função original? Investigações acerca dos processos formativos destinados aos supervisores educacionais e a análise das matrizes curriculares desses cursos também se revelam necessárias. Por fim, é crucial examinar os fundamentos que justificam a subordinação da dimensão pedagógica em relação a outros processos, como os administrativos, financeiros e jurídicos.

A relevância da investigação do passado reside precisamente na capacidade de aprofundar a compreensão do presente e, assim, entender o futuro como possibilidade. Nas

palavras de Paulo Freire (1999 p.85), “é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] o meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Compreender-se como um sujeito inserido no contexto do mundo e em interação com ele implica reconhecer a capacidade de influenciar mudanças e a oportunidade de exercê-la. Portanto, nós, supervisoras e supervisores escolares, ao nos vermos como profissionais que atuam nas escolas, em constante relação com elas, reconhecemos que diariamente temos a capacidade de causar impacto por meio de nossas ações ou de nossa omissão, dado que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1999, p.86).

Não obstante, sustentamos firmemente a convicção de que a escola, em colaboração com a supervisão escolar, deve reintegrar o espaço simbólico da convivência, estabelecendo as condições propícias para a expressão de contradições e incentivando o discurso polêmico como alicerce das dinâmicas de poder que desempenham um papel fundamental no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Dimensões de Formação In: NÓVOA, A. (org.) **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- ALVES, G. L. **A reprodução da escola pública contemporânea**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.
- ALVES, A. M. L. de S.; DUARTE, E. A. F. G. Supervisor escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas. **Pergaminho**, Patos de Minas, v.3, p.1-22, nov. 2012.
- ANDRADE, R. O. B. de et al. Motivação na Administração Pública: considerações teóricas sobre a aplicabilidade dos pressupostos das teorias motivacionais na esfera pública. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 4, p. 2-18, jun. 2011.
- ANDRADE, R.P.; TOLEDO, C.A.A.; ANDRADE, F.A.G. Reforma Protestante e educação escolar: as contribuições de Felipe Melancthon (1497-1560). **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, p. 225-240, mai./ago. 2018.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- ARAÚJO, F.A.S. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- ARAÚJO, R. **O novo perfil metalúrgico do ABC: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008)**. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2012.
- ARAÚJO, L.M.B.F.; SOUSA, R.R. O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectiva dos docentes. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 38.,2013, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_I_D6042_31082020183745.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da Cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Decreto n. 6895, de 29 de janeiro de 2013**. Aprova o regimento das unidades escolares da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. Balneário Camboriú: Câmara Municipal, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/decreto/2013/690/6895/decreto-n-6895-2013-aprova-o-regimento-das-unidades-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-de-balneario-de-balneario-camboriu>. Acesso em: 07 abr. 2023.

_____. **Lei n. 3.862, de 18 de dezembro de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Balneário Camboriú: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-balneario-camboriu-sc>. Acesso em: 07 abr. 2023.

_____. **Lei complementar n. 12, de 23 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o estatuto e o plano de carreira dos profissionais do magistério público do município de Balneário Camboriú, revoga a lei n. 2.084/01 e dá outras providências. Balneário Camboriú: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-complementar/2015/1/12/lei-complementar-n-12-2015-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-publico-do-municipio-de-balneario-camboriu-revoga-a-lei-n-2084-01-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BARCELOS, A. R. F. de. **Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010).** 2014. 321 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128722>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.
.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Coleção de Leis do Brasil - 1939.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. 2021c. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Perfil do Professor da Educação Básica**. n. 41. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083> Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NkqsgwjnnGbqmStDxqDmGGS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Ministério da Educação, 1968**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 30 nov. 2022

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, 07 fev. 2006, p. 01. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/572813/publicacao/15837515> Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 29 nov.1968, p. 10369. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Série Relatórios/Resultados do Saeb**; v. 1. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/resultados/2007/relatorio_saeb_2007_v1.pdf. Acesso em: 04 maio 2023.

BERTOTTI, S. A. **A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores:** uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7779>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. Casas de Bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. **Revista Educação em Questão**, v. 22, n. 8, p. 453–181, abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8362>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BORGES, A. A fiscalização que mais se deseja: a inspeção do ensino na Capital do Império Brasileiro. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 09-40, jan./abr. 2017.

CARDOSO, H. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? *In*: ALVES, Nilda (coord). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, E. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 23, n. 2, mar. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19126>. Acesso em: 11 out. 2023.

CAVAGNARI, L. **O diretor e a Constituição das equipes pedagógicas das primeiras escolas normais na região dos Campos Gerais/Paraná**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/o-diretor-e-a-constituicao-das-equipes-pedagogicas-das-primeiras-escolas-normais> Acesso em: 19 nov. 2022.

CERRI, L.F. As concepções de história e os cursos de licenciatura. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p.137-152, set., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/72/41> Acesso em: 03 out. 2020.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CLEMENTI, N. **A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CORRÊA, S. de S. A coordenação pedagógica na rede estadual de ensino catarinense: a implantação do cargo. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/436-0.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

CORREIA, S.; FERRI, C. Coordenação Pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 41-56, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/14994>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CRUZ, M. Y. da. **Influências atuantes nas expectativas e percepções a respeito das funções de supervisão escolar entre professores e especialistas de educação**. 1981. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1981. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/96581>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CRUZ, G.B. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

E-DICIONÁRIO. **E-Dicionário de Termos Literários**. 2022. Imprimatur. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/imprimatur>. Acesso em: 17 nov. 2022.

EINSENBERG, J. **As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2000.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP, Cidade Futura, 2002.

FARIA, L. R. A. de. **A prática da supervisão educacional no município de Brasileia (AC), repensada sob a luz da filosofia: avanços e recuos**. 1997. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/120524>. Acesso em: 19 nov. 2022.

FAZENDA, I.C.A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, E. B. A. **A educação básica e a coordenação pedagógica**. Material Didático – Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, 2012. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2023.

- FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos Períodos imperial e republicano.** Florianópolis: EDEME, 1975.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Campinas: Praxis, 2006.
- GARCIA, R. L. Para que investigamos - Para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In:* GARCIA, R.L. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2001.
- GODOY, L. H. F. de. **As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo.** 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/16559>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- GOVERNO FEDERAL. **Exame Nacional do Ensino Médio.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494207. Acesso em: 22 nov. 2022.
- GOULART, J. J. **A instrução Pública na Província de Santa Catarina: 1834- 1889.** 1992. 203 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112156>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19.** São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 21 set. 2023.
- GUILHERME, L. D. **A prática pedagógica da supervisão escolar e seus desdobramentos: um estudo sobre as concepções de atuação de supervisores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Colorado do Oeste - RO.** 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2017.
- GUIMARÃES, O. **Livro de Registros da Escola de Itapocoroy.** Florianópolis, [s.n.], 1926.
- HOELLER, S. A. de O. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935).** 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_hoeller.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

LACERDA, M. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores.** 1983. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1983. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/47845>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LEIRIAS, C. M. **Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora.** 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2688>. Acesso em: 22 nov. 2022.

LIBÂNIO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em: 30 set. 2023.

LIMEIRA, A.M; SCHUELER, A.F.M. 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. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5089/art03_32.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas: [s.n.], 2010.

LOBATO, V.D.S. **Revisitando a Educação na Grécia Antiga: a Paidéia.** 2001. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Centro de Ciências Humanas e Educação). Universidade da Amazônia. Manaus, 2001. Disponível em: <https://silio.tips/download/universidade-da-amazonia-unama-centro-de-ciencias-humanas-e-educacao-cche-revisit>. Acesso em: 23 nov. 2022.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** São Paulo: Boitempo, 2010.

LUZ, A. A. N. **Supervisão escolar: a história, o processo de formação e a construção da identidade.** 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1667>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Aurora. 1958.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I**. Tradução de Reginaldo Santana. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEDEIROS, L.; ROSA, S. **Supervisão educacional: possibilidade e limites**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

MEDEIROS, E. A. de; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J. M. C. T. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MEDINA, A. Supervisor Escolar: parceiro Político-Pedagógico do Professor. *In*: RANGEL, M.; SILVA, C. (orgs.). **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. 10. ed. Campinas: Papyrus: 2004. p. 32 - 54.

MARROCO, M. A. P.; ZANELATO, E. **Supervisão Escolar: um olhar para o contexto histórico brasileiro**. 2011. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/supervisaoescolar.asp>. Acesso em: 23 abr.2023.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. REUNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. **Trabalho [...]** Cidade do México: Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998.

MICHALOVICZ, C. C. **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. Acesso em: 03 dez. 2022.

MORAIS, J. de F. dos S. A escrita de si em memoriais de formação. CONGRESSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 5, 2008. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/v/completos%5Ccomunicacoes%5CJaqueline%20de%20F%3%A1tima%20dos%20Santos%20Morais.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

MOROSINI, M.C; FERNANDES, C. M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 15 out. 2020.

MOTTA; L.C.B. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NAGLE, J. A Educação na Primeira República. *In*: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano. Sociedade e instituições (1889 – 1930)**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1997.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. **Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, J. E. B. M. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental**. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_joao_eduardo_bastos_malheiro_de_oliveira.pdf. Acesso em: 03 dez. 2022.

OLIVEIRA, E. S.G. de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, mar. 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v07/M31677.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

OLIVEIRA, L. S. de. **Supervisor escolar / professores: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3134>. Acesso em: 03 dez. 2022.

O’MALLEY, J.W. **Os primeiros jesuítas**. Bauru/SP: Edusc, 2004.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-cri-se-nas-licenciaturas>. Acesso em: 9 jul. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. Loyola: São Paulo, 1991.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 15-30, mar. 2017.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, jan. 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RANGEL, M. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

RANGEL, M. (Org.) (2001). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2014.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípio e práticas**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013.

RAMOS, I. P. A proletarização mascarada de profissionalização docente. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018. **Anais [...]**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46111>. Acesso em: 21 ago. 2023

RIBEIRO, M.L.S.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ROLLA, L. C. de S. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar**. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3627>. Acesso em: 04 dez. 2023

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3733**, de 12 de dezembro de 1946. Expede regulamento para o serviço de Inspeção escolar. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99634>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Decreto n. 105, de 22 de fevereiro de 1963. Dispõe sobre a organização do Ensino Normal em Santa Catarina. **Diário Oficial**. Santa Catarina, n. 7.237, p. 1-5., fev.1963. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200304> Acesso em: 23. mar. 2023.

SANTA CATARINA. **Lei n. 3.191**, de 06 de maio de 1963. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, 1963. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1963/3191_1963_Lei.html. Acesso em: 23. mar.2023.

SANTA CATARINA. **Lei complementar n. 287**, de 10 de março de 2005. Transforma cargos previstos na Lei n. 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-288-2005-santa-catarina-transforma->

cargos-previstos-na-lei-no-1-139-de-1992-e-estabelece-outras-providencias-2015-12-28-versao-compilada Acesso em: 29 mar. 2023.

SANTA CATARINA. **Lei complementar n. 668**, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar n. 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html Acesso em: 29 mar.2023.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado**, em 23 de julho de 1911; Governador Vidal José de Oliveira Ramos. 1911a.

SANTA CATARINA. **Regulamento da Instrução Pública**. Decreto 585, de 10 de abril de 1911b. Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História da educação e política educacional**. In: SBHE (Org.), Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 5, 2008, São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica**. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/b7ZLqsDKYbFk7SYMCXCkZ7b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022

SCHAFASCHEK, R. **Educar para civilizar e instruir para progredir: Análise de artigos divulgados pelos jornais do Desterro na década de 1850**. 1996. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77202>. Acesso em: 29 nov. 2022

SCHAFFRATH, M. dos A. S. **A escola normal catarinense de 1892: profissão e ornamento**. 1999. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

SCHARDONG, R. **A instrução pública secundária em Desterro – O Atheneu Provincial (1874- 1883)**. 1997. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de

Santa Catarina. Florianópolis, 1997. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77284>. Acesso em: 30 nov. 2022

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79–109, set. 2011. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, pág. 220–238, dez. 1999.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N94VZPNKqFxxLJPLDJvbjdS/#>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SHIROMA, E. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

SCHMIDT, L. L. **A Constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina: 1830-1859**. 1996. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996. Disponível em

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158008>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: São Paulo, 2006.

SILVA, J.M. Concílio de Trento: uma trama de crises e decretos nos passos de uma *Ecclesia Semper Reformanda*. **Revista Eletrônica Espaço Teológico**, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 130-150, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/reveleteo>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA JUNIOR, C. A. Supervisão da educação: especialização e especificidade. **Didática**, São Paulo, n.20, p. 49-60, 1984.

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

SILVA, V. L. G. da. **Sentidos da Profissão Docente: estudo acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX**. 2004. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001386240>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, V. A.; COIMBRA, A. K. S.; YOKOMISO, C.T. Saúde dos professores do ensino fundamental da rede pública e a construção dos espaços psíquicos compartilhados. **Vínculo**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 58-69, set. 2017. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902017000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVA, A. F., ESTRELA, FERNANDA M.; LIMA, N. S. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 2, p.216, nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/yx7V4TkBTMGZdthMQmyQy7R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2023.

SOUZA, A. M. de. **As contradições entre o discurso oficial e o discurso sobre a prática do supervisor de ensino no programa São Paulo faz escola**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/518>. Acesso em: 03 dez. 2022.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

TEIVE, G. M. G. Entre o discurso e a prática: um olhar sobre a Escola Normal Catarinense nos anos sessenta. *In*: SCHEIBE, L; DAROS, M. D. (org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis, NUP/CED, 2002.

TEIXEIRA, A. M. **A supervisão Escolar do Município de São Paulo: da função a profissão**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1047>. Acesso em: 03 dez. 2022.

VASCONCELOS, C. dos S. (org). **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, A. S. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10687>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ZOTTI, S. **A Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada: **“Para além das atribuições legais: uma análise da função do supervisor escolar pela ótica dos supervisores e professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Balneário Camboriú”** conduzida por mim, Graciane Torres Azevedo, aluna do programa de Pós – Graduação *Strictu Sensu*, Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense – IFC/Campus Camboriú-SC, matriculada na linha de pesquisa de Processos Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2021, sob orientação da Professora Dr^a.Solange Aparecida Zotti.

Este estudo tem por objetivo analisar como é percebida a função do supervisor educacional pelas vozes dos supervisores e professores dos Anos Iniciais da rede de Ensino de Balneário Camboriú, partindo do princípio da necessidade da discussão sobre a função e a identidade desse profissional, uma vez que é uma parte fundamental para o êxito da prática pedagógica. Por isso, caso as questões gerem dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos a qualquer tempo.

Você foi selecionado (a) por fazer parte do quadro de Especialistas em Educação ou do quadro de professores efetivos dos Anos Iniciais da Secretaria de Educação do município de Balneário Camboriú. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário. Você não precisará se identificar, com isso não haverá problema relacionado a invasão de privacidade, bem como não haverá a necessidade de autorização prévia para divulgação das informações coletadas.

A você estará garantido o direito de se recusar a responder quando não se sentir confortável com o questionamento. Também será garantida a confidencialidade e privacidade, pois nenhuma identificação será divulgada durante ou após a realização da pesquisa, a não ser que seja sua vontade requerer a identificação. Nesse caso, você deverá autorizar as pesquisadoras por escrito. Todos os dados dos pesquisados serão mantidos em sigilo e as informações e opiniões socializadas serão utilizados **somente para fins acadêmicos, de acordo com os procedimentos éticos da pesquisa**. Tendo em vista o exposto, as pesquisadoras buscarão minimizar riscos ou danos que possam decorrer de sua participação na pesquisa com as

seguintes medidas: assegurar a confidencialidade das informações pessoais, durante todas as fases da pesquisa; armazenar os dados em local seguro e de acesso exclusivo das pesquisadoras (mestranda e orientadora) e a utilização exclusivamente para fins acadêmicos; a não estigmatização das pessoas e/ou das escolas pesquisadas na utilização das informações, garantindo o anonimato dos participantes e das escolas envolvidos na pesquisa.

Ao responder ao questionário você autoriza as pesquisadoras responsáveis por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. O nome do pesquisado não será divulgado, contudo corre-se o risco de divulgar informações que o identifiquem. Como existe a remota possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, as consequências serão tratadas nos termos da lei.

Os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois objetiva-se contribuir para a construção de conhecimento científico e para o conhecimento da realidade do supervisor educacional e sua relação com os professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Balneário Camboriú. Evidenciamos que as motivações que provocaram a escrita deste projeto de pesquisa vêm ao encontro de aspectos que pretendem compreender como os professores dos Anos Iniciais e os próprios supervisores da Rede de Ensino de Balneário Camboriú percebem/entendem/compreendem a função do supervisor e quais os impactos para a prática pedagógica e a constituição da identidade deste profissional.

É importante que você esteja ciente que sua participação nesta pesquisa é voluntária, e não implicará em gastos para você. Caso ocorra alguma despesa inesperada, decorrente de sua participação nesta pesquisa, você será devidamente ressarcido. Sua participação consistirá em responder a um questionário, com perguntas que não envolverão seus dados pessoais, apenas os dados profissionais, com questões que abordam a temática do projeto. Você terá garantia de acesso em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer dúvida com relação à pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição durante a execução da pesquisa e quando a mesma for finalizada. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Os questionários serão respondidos via formulário Google Forms. Para ser respondido, você terá que concordar com o TCLE, que constará no corpo do questionário como etapa obrigatória. O prazo para realização do questionário será de 15 dias. Os questionários serão, obrigatoriamente, guardados pelo prazo mínimo de 5 anos e no máximo de 10 anos, contados a partir do término da pesquisa. Os formulários realizados pelo Google Forms serão armazenados no drive do e-mail das pesquisadoras – e após concluída a fase de coleta de dados, o pesquisador fará um download

dos dados para um dispositivo eletrônico local, apagando todos os registros de qualquer plataforma ou nuvem de compartilhamento virtual, conforme os artigos 3.2 e 3.3 do Ofício Circular n. 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Todas as etapas da pesquisa que envolve a aplicação dos questionários serão feitas por e-mail e pelo formulário Google Forms, em virtude do momento vivido pela pandemia – COVID 19, a fim de resguardar a integridade da saúde das pesquisadoras e dos pesquisados.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC-Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104 0882 e através do endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br. Seguem abaixo, também, os contatos das pesquisadoras para que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele a qualquer momento.

As pesquisadoras se comprometem a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da dissertação desenvolvida no curso de Mestrado Acadêmico em Educação do IFC – Campus Camboriú e publicações decorrentes.

Sinta-se absolutamente a vontade para deixar de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento e por qualquer razão, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Caso decida deixar de participar da pesquisa, você não terá qualquer prejuízo e os dados gerados através de suas respostas ao questionário serão descartados.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

() SIM () NÃO

Balneário Camboriú, ____ de _____ de 2021.

***Pesquisadora responsável:** Graciane Torres Azevedo (aluna da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú- IFC).

Rua Fermino Taveira Cruz, 70 – Barra, Balneário Camboriú - SC

Telefone para contato: (47) 9661-6122

E-mail para contato: nanytazevedo@hotmail.com

***Professora Orientadora:** Prof^ª. Dr^ª. Solange Aparecida Zotti (Pós-Graduação *Stricto Sensu*,
Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú)

Linha São Paulo –Concórdia – SC.

Telefone para contato: (49) 99974-2451;(49) 3442-2425 (residência); 3441-4800 (IFC).

E-mail para contato: solange.zotti@ifc.edu.br

APÊNDICE B - Questionário para os supervisores dos anos iniciais

Prezados/as colegas, Supervisoras e Supervisores da Rede Municipal de Balneário Camboriú! Estamos muito agradecidas com a sua disposição em participar desta pesquisa de Mestrado, manifestada anteriormente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Pedimos a sua colaboração no preenchimento atento deste questionário, que abrange diferentes dimensões da sua trajetória escolar, pedagógica e profissional. Sua contribuição é de suma importância, pois será a nossa base de análise da função da supervisão educacional no nosso município. Certas de podermos contar tanto com a sua colaboração quanto com as suas experiências, agradecemos o apoio e nos colocamos sempre à disposição para todos os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Camboriú, semestre de 2022/1

1- DADOS PESSOAIS

Sexo: F() M()	Ano de nascimento:	Cidade:	Estado:
Religião:		Origem étnica:	
Estado civil:	Número de filhos:	Renda familiar aproximada em salários mínimos:	mensal
Você mora em Balneário Camboriú? () Sim () Não Se não: em qual cidade? _____			

2- FORMAÇÃO

Fez Magistério? Sim () Não ()	() matutino () vespertino () noturno
Cursou Pedagogia em qual instituição?	() Pública () Privada
Possui outra habilitação além de Anos Iniciais? () Sim () Não Qual (is) _____	
Fez algum curso superior além do Curso de Pedagogia? () Sim () Não	
Qual curso?	Onde fez o curso? () Pública () Privada

Fez curso de pós-graduação? () Sim () Não	Qual curso? _____	Qual instituição? Pública () Privada ()
Se não, pretende fazer? () Sim () Não Qual? _____	Qual instituição? Pública () Privada ()	

Você poderá descrever aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima:

3- CARREIRA PROFISSIONAL NA SUPERVISÃO

Quais cargos ocupou antes do cargo de supervisor escolar? Indique o tempo em que permaneceu em cada um deles.

Você sabe dizer quais as funções do Supervisão Escolar de acordo com a rede de ensino de Balneário Camboriú?

() Sim () Não

Quais são elas? _____

Agora mencione, por ordem de prioridade, cinco atividades que você não considera fundamentais no trabalho do supervisor escolar, mas que tem que realizar.

Em sua concepção, qual seria a função da supervisão escolar?

Como é a relação entre os professores e a supervisão escolar na Unidade Educativa que você atua?

() Excelente () Muito boa () Razoável () Péssima

JUSTIFIQUE: _____

Cite ao menos três dificuldades enfrentadas pela supervisão escolar no trabalho com os professores da sua unidade escolar:

Cite ao menos três aspectos mais gratificantes da atuação na supervisão escolar:

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Cite ao menos três aspectos mais lamentáveis da atuação na supervisão escolar: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Mencione, por ordem de prioridade, cinco atividades que você considera fundamentais no trabalho do supervisor escolar. 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____
Agora mencione, por ordem de prioridade, cinco atividades que você não considera fundamentais no trabalho do supervisor escolar, mas que tem que realizar. 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____
Quais ações você desenvolve com relação a: (se não há ações, deixar em branco) a. Implementação da gestão democrática na escola: b. Formação de professores e gestores (indique temas abordados): c. Contato com a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários): d. Avaliação escolar <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Quais atividades ocupam a maior parte do tempo de seu trabalho? <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE C - Questionário para os professores dos Anos Iniciais

Prezados/as colegas, professoras e professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de
Balneário Camboriú!

Estamos muito agradecidas com a sua disposição em participar desta pesquisa de Mestrado, manifestada anteriormente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Pedimos a sua colaboração no preenchimento atento deste questionário, que abrange diferentes dimensões da sua trajetória escolar, pedagógica e profissional. Sua contribuição é de suma importância, pois será a nossa base de análise da função da supervisão educacional no nosso município. Certas de podermos contar tanto com a sua colaboração quanto com as suas experiências, agradecemos o apoio e nos colocamos sempre à disposição para todos os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Camboriú, semestre de 2022/1

1 DADOS PESSOAIS

Sexo: F () M ()	Ano de nascimento:	Cidade:	Estado:
Religião:		Origem étnica:	
Estado civil:	Número de filhos:	Renda familiar mensal aproximada em salários mínimos:	
Você mora em Balneário Camboriú? () Sim () Não			
Se não: em qual cidade? _____			

2 FORMAÇÃO

Fez Magistério? Sim () Não ()	() matutino () vespertino () noturno
Cursou Pedagogia em qual instituição?	() Pública () Privada
Possui outra habilitação além de Anos Iniciais? () Sim () Não Qual (is) _____	
Fez algum curso superior além do Curso de Pedagogia? () Sim () Não	
Qual curso?	Onde fez o curso? () Pública () Privada

Fez curso de pós-graduação? () Sim () Não	Qual curso?	Qual instituição? Pública () Privada ()
Se não, pretende fazer? () Sim () Não Qual?	Qual instituição? Pública () Privada ()	

Você poderá descrever aqui aspectos marcantes da sua trajetória escolar que não foram contemplados nos itens acima:

4- CARREIRA PROFISSIONAL e RELAÇÃO COM A SUPERVISÃO

Você ocupou algum outro cargo na educação, além de ser professor (a)?

Sim Não

Se sim, indique o tempo em que permaneceu em cada um deles:

Você conhece/sabe dizer quais são as funções do Supervisão Escolar de acordo com a rede de ensino de Balneário Camboriú?

Sim Não

Quais são elas? _____

Como você percebe a sua relação (e dos professores em geral) com a supervisão escolar na Unidade Educativa que você atua?

Excelente Muito boa Razoável Péssima

JUSTIFIQUE: _____

Em sua concepção, qual(is) seria(am) a (s) função(ões) da supervisão escolar?

Cite ao menos três dificuldades enfrentadas pelas professoras no trabalho com as supervisoras da sua unidade escolar:

1. _____
2. _____
3. _____

Cite ao menos três aspectos mais gratificantes da relação da supervisão escolar com as professoras:

1. _____
2. _____
3. _____

Cite ao menos três aspectos mais lamentáveis da relação da supervisão escolar com os professoras:

1. _____
2. _____
3. _____

Mencione, por ordem de prioridade, cinco atividades que você, professor (a) dos Anos Iniciais, considera fundamentais no trabalho do supervisor escolar.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Agora mencione, por ordem de prioridade, cinco atividades que você, professor (a) dos Anos Iniciais, **não** considera fundamentais no trabalho do supervisor escolar, mas que percebe que o supervisor (a) acaba realizando:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Quais ações você, como professor (a) dos Anos Iniciais, percebe que o supervisor (a) escolar desenvolve com relação a (*se não há ações, deixar em branco*):

- a. Implementação da gestão democrática na escola:

- b. Formação de professores e gestores (indique temas abordados):

- c. Contato com a comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários):

- d. Avaliação escolar

Quais atividades você percebe que ocupam a maior parte do tempo do trabalho da supervisão escolar?

ANEXO A – Lei Complementar n. 12, de 23 de dezembro de 2015.**ANEXO I - ATRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA EDUCACIONAL - SUPERVISOR ESCOLAR**

São atribuições específicas do Supervisor Escolar, além das previstas na legislação vigente:

I - orientar, acompanhar e avaliar os profissionais do magistério no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o processo de proteção e cuidado/ensino-aprendizagem, planejando as reuniões, esclarecendo os objetivos do plano anual de ensino, coordenando atividades, tomando decisões e promovendo o aperfeiçoamento do corpo docente;

II - orientar o corpo docente na elaboração de projeto atrativo e aplicável à unidade de ensino com relação à proposta pedagógica, sugerindo objetivos gerais e específicos, definindo metodologias, estratégias de ensino, temas transversais, interdisciplinares, entre outros, de modo a cumprir com a legislação vigente;

III - orientar os docentes no planejamento, segundo a proposta político pedagógica do estabelecimento na unidade de ensino;

IV - orientar os docentes sobre os registros e avaliações das crianças em documentação apropriada, conforme regras preestabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

V - coordenar a elaboração e o cumprimento do Plano Anual da Unidade de Ensino, compreendendo os objetivos da unidade, dos diversos graus de ensino e de cada setor;

VI - assegurar o cumprimento da função precípua da escola pública quanto à garantia do acesso, da permanência e êxito no percurso escolar do educando;

VII - articular, facilitar, mediar e motivar o processo de autodesenvolvimento da equipe docente, por meio das ações que promovam a evolução positiva no desempenho pedagógico, nas relações de trabalho e nas atitudes frente às suas funções;

VIII - estimular o aperfeiçoamento e a atualização do corpo docente, incentivando a participação em cursos de formação, grupos de estudo, reuniões, palestras, simpósios, seminários e fóruns, a fim de contribuir para o crescimento pessoal e profissional;

IX - integrar os profissionais do magistério admitidos na organização, orientando-os adequadamente;

X - assessorar o gestor nas decisões pedagógicas, bem como participar da análise e aprovação dos planos, projetos e outras atividades referentes aos processos de ensino aprendizagem;

XI - participar de reuniões, palestras, formação continuada e encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação;

- XII - organizar/participar de reuniões de conselho de classe, pedagógicas, de avaliação de desempenho e administrativas;
- XIII - assegurar, acompanhar e aplicar as avaliações externas;
- XIV - realizar junto com o Gestor a avaliação de Estágio Probatório dos profissionais da unidade;
- XV - substituir a ausências dos docentes em suas funções;
- XVI - desempenhar as funções do orientador escolar em caso de inexistência desse profissional na unidade;
- XVII - manter-se atualizado na área de atuação, através de pesquisas, cursos de extensão, seminários, congressos, leitura de livros especializados, entre outros, para a permanente melhoria da formação acadêmica e da qualidade do ensino;
- XVIII - participar das atividades de articulação da unidade de ensino com a comunidade, por meio de reuniões com pais, recebendo-os pessoalmente, individualmente ou em grupo;
- XIX - acolher o educando e os responsáveis, passando segurança para que tenham confiança na unidade de ensino e nos profissionais que o compõem;
- XX - cumprir prazos estabelecidos pela gestão para a entrega de documentos, projetos, relatórios, planejamentos, avaliações e outros;
- XXI - participar das formações continuadas, buscando o autoaperfeiçoamento;
- XXII - agir com ética, respeito e solidariedade perante os profissionais, contribuindo com o bom clima organizacional;
- XXIII - primar pelo bom relacionamento com educandos, pais, responsáveis e demais servidores do unidade de ensino;
- XXIV - zelar pela conservação do material didático, dos equipamentos e do imóvel junto à comunidade escolar;
- XXV - cumprir suas funções com assiduidade e pontualidade, promover situações que elevem a autoestima da criança, tratando-o com afetividade, melhorando o vínculo com ela e, conseqüentemente, facilitando o processo de acolhimento e ensino-aprendizagem;
- XXVI - seguir as normas e determinações da unidade e/ou Secretaria Municipal de Educação;
- XXVII. participar de eventos extraclasse estabelecidos no calendário escolar, bem como participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- XXVIII - apresentar linguagem adequada à compreensão dos educandos e dos profissionais da unidade de ensino;

- XXIX - promover o envolvimento da comunidade escolar, fazendo uso da liderança e dos meios de comunicação disponíveis, com base na cooperação e compromisso, favorecendo a qualidade das relações interpessoais;
- XXX - promover a formação do educando para o exercício pleno da cidadania;
- XXXI - respeitar as diferenças dos educandos possibilitando, a cada um, o encaminhamento metodológico adequado que o auxilie no processo proteção e cuidado/ensino-aprendizagem, conforme o disposto no Plano Municipal de Educação (PME);
- XXXII - orientar a promoção de programas e projetos de hábitos e atitudes de sustentabilidade, conservação ambiental, educação para o trânsito, saúde, entre outros;
- XXXIII - planejar e orientar a prática desportiva, cultural e recreativa, promovendo eventos internos e externos;
- XXXIV - participar de reuniões de planejamento, supervisão, da Associação de Pais e profissionais do magistério, Conselhos Escolares e campanhas educativas junto à comunidade, entre outras atividades extraclasse promovidas pela Gestão da unidade de ensino;
- XXXV - estabelecer comunicação de ordem afetiva com os educandos, procurando interpretar seus gestos, expressão fisionômica, corporal e outras formas de comunicação;
- XXXVI - planejar e orientar de forma agradável e acolhedora a recepção e entrega dos educandos;
- XXXVII - promover projetos educacionais visando a formação integral da criança;
- XXXVIII - identificar quaisquer problemáticas relacionadas aos educandos e levá-las ao conhecimento do Gestor da unidade de ensino;
- XXXIX - na ausência do Orientador Escolar, solicitar a presença e/ou prestar atendimento aos pais e responsáveis, no que se refere ao processo proteção e cuidado/ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, sempre que necessário;
- XL - adotar estratégias que favoreçam a prevenção de problemas na unidade de ensino;
- XLI - zelar pela guarda e conservação dos materiais e equipamentos de trabalho;
- XLII - atender às normas de higiene, saúde e segurança do trabalho;
- XLIII - dar visibilidade às ações da unidade de ensino;
- XLIV - expressar confiança na capacidade de eficácia da escola;
- XLV - comunicar antecipadamente ao Gestor da Unidade Escolar sempre que necessitar ausentar-se da escola e de suas funções.