

# SUPERVISÃO EDUCACIONAL: HISTÓRICO E FUNDAMENTOS

## *EDUCATIONAL SUPERVISION: HISTORY AND FUNDAMENTALS*

---

Keylla Cristina Arruda Farias 1

---

**Resumo:** Este trabalho tem como foco verificar o trabalho do coordenador pedagógico inserido nas unidades escolares da rede municipal de ensino, analisando suas riquezas, em como deveria ser executado este trabalho e seus conflitos em relação aos problemas enfrentados por estes supervisores no centro do seu trabalho, tendo como suporte: Grégio, Amorim (2007), Vasconcelos (2009), Freire (1981), Pellegrini (1997) dentre outros, a fim de conceder uma visão teórica desse processo no contexto da Supervisão Educacional direcionado a coordenação escolar.

**Palavras-chave:** Atual Formação. Papel do Supervisor. Trabalho Coletivo. Gestão Democrática.

**Abstract:** This work focuses on the work of verifying educational coordinator inserted in the units of the network municipal school of education, analyzing their wealth, as it should be performed this work and their conflicts that are the problems faced by these supervisors at the center of his work, supported Grégio, Amorim (2007), Vasconcelos (2009), Freire (1981), Pellegrini (1997) among others in order to grant a theoretical vision of this process in the context of the Educational Supervision directed the coordination school.

**Keywords:** Current Training. Role of the Supervisor. Labor Collective. Democratic Management.

---

1- Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Professora da Rede Municipal de Educação.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7738872250523739>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5040-5709>.  
E-mail: [keyllafarias57@gmail.com](mailto:keyllafarias57@gmail.com)

## **Introdução**

Durante o curso de Pedagogia e através da minha própria prática como educadora da escola pública da rede municipal de ensino, conciliando forma teórica e prática no meu processo de conhecimento pude me inteirar da importância do trabalho do Supervisor/ Coordenador na escola.

Pode-se perceber que a formação, o interesse pela profissão, a gestão democrática e a participação de todos são de extrema relevância para um bom trabalho pedagógico. Surgindo assim, o interesse de pesquisar o tema.

Este estudo, por propiciar uma reflexão sobre o papel da supervisão no processo educativo escolar, já que a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla, envolvem questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, etc.

Pode-se dizer então que este estudo tem seu valor na reunião de informações a fim de discutir as diversas reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores. Sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções, mesmo com a chegada do orientador educacional. Nesse sentido é que se faz um estudo sobre a efetiva identidade profissional do supervisor.

Através desta investigação, poderemos vislumbrar a gestão democrática como principal eixo norteador de um bom trabalho que possa ser desenvolvido nas escolas, onde a participação da comunidade, dos professores, diretores e coordenadores - no interesse coletivo das ações no âmbito escolar - só vem a contribuir para o progresso no processo ensino-aprendizagem qualitativo.

Penso que através dessa pesquisa, da compreensão do processo histórico da supervisão educacional, posso contribuir de forma qualitativa para envolvimento das ações realizadas nas escolas, otimizando uma maior interação dos grupos envolvidos no processo, dentre eles os coordenadores.

Assim pretende-se, então, aprofundar conhecimentos sobre as riquezas e os conflitos do trabalho pedagógico na escola e o funcionamento da gestão democrática para a necessária e devida qualificação.

Para que se possa levantar uma base teórica que sirva como um alicerce para o entendimento da Coordenação do trabalho pedagógico na escola bem como para a posterior análise presente da pesquisa de campo, foram aqui levantadas visões de diversos autores no que diz respeito a aspectos importantes do tema abordado.

## **Aspectos históricos**

A supervisão surgiu com o capitalismo para atender a indústria, visando à melhor qualidade e quantidade da produção. Desse modo veio assegurar a divisão social do trabalho, característica das sociedades desenvolvidas em contrapartida à produção manufatureira, característica do capitalismo.

A partir dos anos 10, nos EUA, deu-se início a uma preocupação com os aspectos qualitativos da Escola - surge então a Supervisão que pode chamar pedagogia ou escolar, tinha intenção de melhorar os padrões de qualidade de ensino, porém fundamentada na teoria administrativa de Taylor, cuja concepção era alcançar o rendimento máximo que as condições físicas do homem permitissem.

Foi esta concepção do homem e das relações entre estes que deu origem a Supervisão Individualista - onde o Supervisor assumiria uma postura fiscalizadora, controladora, racionalizadora e agente da eficiência e produtividade docente. Nesse momento a Supervisão foi identificada como inspeção.

Por volta de 1930 surgiram diversas pesquisas e trabalhos que procuraram mostrar outros caminhos e outras concepções que ajudariam a compreender melhor as relações entre as pessoas. Esta revolução vai atingir também as organizações escolares e, dessa forma

influenciar intensamente as relações entre Supervisor e professores da Escola Americana.

Surgiu então, a partir dos anos 40, ainda nos EUA um novo modelo de Supervisão o qual se denominou construtivista, cooperativista, enfim democrática, o inverso do modelo adotado no início do século. Tinha embasamento no movimento das Relações Humanas e deu ênfase à orientação dos professores através de procedimentos e modelos didáticos, visando à melhoria da atuação do professor e assegurar desse modo a qualidade do ensino.

Os acontecimentos políticos vivenciados nos EUA por volta de 1957, quando do lançamento do primeiro satélite soviético suscitaram questionamentos em todos os segmentos sociais, incluindo também o Sistema educacional que operou mudanças bruscas em seu contexto as quais afetaram sobremaneira as relações supervisor professor, situação que ocasionou um visível retrocesso à primeira visão de Supervisão Educacional.

Foi precisamente no final da década de 60 que ocorre no Brasil a Reforma do Ensino Universitário através da Lei 5.540/68 e implanta o curso de Pedagogia com várias habilitações e, entre elas, a Supervisão Educacional. O Brasil, que vivia sob a égide da hegemonia norte-americana, busca o modelo de Supervisão ora utilizado nos EUA, o qual era ressuscitado dos anos 10/20 – fiscalizadora e individualista para ministrar em suas Universidades. Essa postura, porém, encontra reforço no projeto político da ditadura militar que preconizava os interesses econômicos do poder dominante e assegurava a mão-de-obra qualificada que atendesse aos interesses do capital. Essa postura tornou-se efetivamente viável com o advento do tecnicismo implantando com LDB 5692/71 e consolidado pelo contexto político autoritário que caracterizou as décadas de 60 e 70.

Assim, a experiência brasileira de Supervisão Escolar teve, básica e formalmente, a partir do parecer 252/69 um grande desenvolvimento quantitativo, assim como as demais habilitações técnicas em Administração Escolar e Orientação Educacional. Desse modo as Faculdades passaram a formar um contingente de Supervisores, que por causa da demanda apresentava também maior absorção no mercado de trabalho.

A justificativa para tal fato era a necessidade do exercício desta função para a melhoria do aspecto qualitativo da Educação, desse modo a característica básica para a formação deste profissional dizia respeito à relevância da técnica sobre os conteúdos, dos procedimentos sobre os objetivos e finalidades, ou seja, o aspecto tecnicista do atual contexto educacional. Isso explica que o modelo de Supervisão adotada pelo Brasil na época de sua implantação foi determinado pelo controle da prática docente, pela defesa das ideologias dominantes, pela negação das qualidades e habilidades inerentes ao professor, pelos modelos e técnicas que favoreciam a ordem social imposta, enfim, pela evidente superioridade do supervisor em detrimento da “mediocridade” do professor.

Esta é, de forma uma quanto sucinta, a origem histórica do modelo de supervisão responsável pelas críticas atribuídas aos supervisores e à Supervisão como profissão, a qual pode ser ainda descrita através de algumas funções:

Ajudar os professores a melhor compreenderem os objetivos reais da educação e o papel especial da escola na consecução dos mesmos.

Auxiliar os professores a melhor compreenderem os problemas e necessidades dos jovens educandos e atender, na medida do possível, a tais necessidades.

Exercer liderança de sentido democrático, sob as formas de promoção do aperfeiçoamento profissional da escola e de suas atividades, buscando relações de cooperação de seu pessoal e estimulando o desenvolvimento dos professores em exercício, colocando sempre a escola mais próxima da comunidade.

Estabelecer fortes laços morais entre os professores quanto ao seu trabalho, de tal forma que operem em estreita e esclarecida cooperação, para que os mesmos fins gerais sejam atingidos.

Identificar qual o tipo de trabalho mais adequado para cada professor, distribuindo tarefas, mas de forma que possam desenvolver suas capacidades em outras direções promissoras.

Ajudar os professores a adquirir maior competência didática.

Orientar os professores principiantes a se adaptarem à sua profissão.

Avaliar os resultados dos esforços de cada professor, em termos do desenvolvimento dos alunos, segundo os objetivos estabelecidos.

Ajudar os professores a diagnosticar as dificuldades dos alunos na aprendizagem e a elaborar planos de ensino para superação das mesmas.

Auxiliar a interpretar o programa de ensino para a comunidade, de tal modo que o público possa compreender e cooperar nos esforços da escola.

Levar o público a participar dos problemas da escola e recolher suas sugestões a esse respeito.

Proteger o corpo docente contra exigências descabidas de parte do público, quanto ao emprego de tempo e energia dos professores. (NÉRICI, 1978, p. 42-43)

Observa-se, que o modelo de supervisão implantado no Brasil teve a justificativa em parte nessas duas circunstâncias e rapidamente difundiu-se nos Cursos de Pedagogia.

Contudo, a abertura política fez emergir grupos e associações de educadores que embasadas em consciência crítica formada questionaram através de Encontros, Congressos e continuam a lutar para que haja uma reversão no Sistema de Educação que ora se desenvolve no país, bem como a função e as atribuições de cada agente que compõe o processo educativo. Nesse repensar, nessa busca pela melhoria do ensino, constatou-se que os cursos de formação e graduação de especialistas, e, em especial de Supervisores, a política adotada alimentava os currículos com uma filosofia que beneficiava e servia diretamente aos interesses do poder vigente, o que posicionava o supervisor como um burocrata, preocupado com técnicas e metodologias.

A necessidade de uma reversão desse quadro era premente, precisando de uma redefinição e revitalização da ação supervisora. Foi então que surgiu a fase criativa da supervisora – quando esta se desliga da inspeção escolar e busca um posicionamento no contexto escolar e tenta promover o engajamento de todos os agentes envolvidos no processo pedagógico, dando especial atenção ao professor. Esse tipo de Supervisão se fundamenta no

estímulo, no aperfeiçoamento docente, na integração, na valorização de cada elemento que faz a educação no âmbito da escola possa participar com suas idéias e opiniões a fim de que sejam alcançados os objetivos da Escola e os mais amplos da Educação.

Nesse sentido, o supervisor assume a postura de agente canalizador da ação pedagógica, promovendo um clima de cumplicidade e compromisso com a práxis educacional, complementando e suplementando o trabalho docente.

Assim colocada, a Supervisão Educacional assumiu, no decorrer de sua trajetória no contexto educacional brasileiro duas posturas paradoxas. Segundo Nérici (1978), na supervisão autocrática, a ação autoritária do supervisor é determinada por suas ordens, sugestões e direções para a melhoria do processo de ensino. Isso ocorre por meio do controle e cumprimento de ordens a partir da autoridade, da intimidação.

Convém lembrar que a postura autocrática do supervisor, a qual concedia-lhe poderes para manipular a ação pedagógica conduz este profissional a um idealismo utópico, desvinculando da realidade e acaba por transformar-se em mero burocrata, sem função pedagógica definida dentro da escola.

Buscando uma ação conjunta, o supervisor democrático, ainda segundo Nérici (1978), busca respeitar a individualidade dos agentes atuantes no processo pedagógico, estimulando a iniciativa de professores. Neste tipo de supervisão, as normas são aplicadas por meio de estratégias de relações humanas, em que são estimuladas as atividades em grupo para a realização do processo ensino-aprendizagem.

Na supervisão democrática a ação supervisora tem se fundamentado num serviço de apoio e assessoramento ao professor, complementando e suplementando o seu trabalho (do professor), visando aumento significativo da qualidade de ensino ministrado, assim como da qualidade do próprio supervisor e do professor, deverão conscientizar-se da importância e especificidade dos seus respectivos papéis e, também munirem-se do espírito de busca das competências imprescindíveis ao êxito profissional.

A supervisão democrática fundamenta-se desse modo no trabalho participativo, coletivo e compartilhado com todos os agentes atuantes na escola.

## **Atual formação do supervisor educacional**

Historicamente, o cargo de Supervisor Escolar resultou de transformações dos antigos cargos de Inspetor Regional de Educação (1967), provido mediante promoção, e de Inspetor Escolar, provido mediante concurso de provas e títulos (1975 e 1977), cargos estes extintos em 1978.

Posteriormente, em 1981, foram criados os cargos de Técnico em Educação de 1º Grau e de Educação Infantil, providos, primeiramente, por integração dos antigos ocupantes de cargos de Orientador Pedagógico. Somente em 1985, pela Lei nº 9.874, foram criados os cargos de Supervisor de Ensino de 1º e 2º Graus e de Educação Infantil, mediante transformação dos cargos anteriores, embora a lei estabelecesse o provimento mediante concurso por acesso dentre integrantes do magistério municipal.

No ano de 1987, os antigos cargos de Orientador Pedagógico foram transformados nos cargos de Supervisor de Ensino de 1º e 2º Graus e somente com o advento da Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, é que foi criado o atual cargo de Supervisor Escolar, integrante da carreira do Magistério, provido mediante concurso de ingresso e de acesso, na conformidade da legislação atualmente em vigor (Lei nº 11.434/93).

## O supervisor escolar no novo contexto de educação

O crescimento do sistema educacional e sua complexidade exigiram que a ação supervisora extrapolasse o campo de atuação do Supervisor Escolar, passando a ser vista como ação compartilhada entre todos os profissionais de educação. Assim, é pacífico o entendimento contemporâneo de que não é somente o Supervisor Escolar que “faz supervisão”, mas de que a ação supervisora ocorre em todos os níveis do sistema e por todos os educadores que nela atuam.

Essa postura advém também da própria concepção atual de gestão democrática do ensino, através das quais todos, em conjunto, planejam, discutem, executam, avaliam, participando sistematicamente das ações educativas e de apoio à educação. Claro é que esta concepção conduz também à co-responsabilidade pelas ações, o que vale dizer que a responsabilidade da supervisão não se restringe mais à figura do Supervisor Escolar, passando a ser tarefa de todos.

Certamente, a democratização das ações traz a vantagem de envolver todos no processo educativo, mas, se não houver definição de papéis, há o perigo de “um esperar que o outro faça e ninguém se responsabilizar por ser tarefa do outro”. Por isso, neste cenário, são de suma importância repensar o papel do Supervisor Escolar e qual a sua “fatia” na ação supervisora educacional. Para esta reflexão é conveniente destacar em que contexto este profissional está inserido.

O Supervisor Escolar ocupa hoje um cargo público na estrutura hierárquica regional (intermediária) do sistema municipal de ensino, ou seja, nas Delegacias Regionais de Educação.

Atua diretamente com as unidades locais do sistema - Escolas - e vincula-se às orientações do órgão central - Secretaria. Assim, recebe informações de todos os órgãos, tendo, portanto, condições de realimentar o sistema. Para atuar nesse contexto, não podem perder de vista os princípios expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), notadamente o da democratização do ensino, o que implica, portanto, no compromisso de todos com o ingresso, a permanência e o êxito do aluno na escola, bem como o da gestão democrática, que envolve a co-participação de todos no processo educativo.

Importante destacar que o princípio da gestão democrática do ensino só se concretiza quando a prática se realiza com o envolvimento de todos, respeitando-se as funções específicas de cada profissional. Por isso, em nível local, ou seja, escola é necessário que sejam claramente definidas as atribuições e responsabilidades do Diretor de Escola, do Coordenador Pedagógico e dos demais profissionais que nela atuam, para que todos façam em conjunto o que cabe a cada um, respeitando-se os diversos níveis de competência.

Neste contexto, o Supervisor Escolar deve atuar em parceria com todos os profissionais da escola, participando das ações educativas nela desenvolvidas e atuando de forma a incentivar e fortalecer a participação coletiva da comunidade escolar nas decisões da escola. Respeitando o papel do Diretor de Escola, o Supervisor Escolar deve ser um articulador entre as decisões da escola e dos diversos órgãos do sistema. (GRÉGIO; MAFRA, 2007, p. 28)

Mas para isso, é necessário um bom desempenho do gestor da escola participar do processo de forma ativa, contribuindo para uma educação democrática e de qualidade.

Quando a LDB estabelece no seu artigo 15, como princípio, a progressiva autonomia da escola, processo este que deve incidir sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira, é preciso que o Supervisor Escolar tenha clareza de que este deve ser construído em conjunto e que sua função é a de articular as decisões e as ações entre os órgãos centrais e locais do sistema. Por esta razão, ele só pode atuar com eficiência na medida em que acompanha a elaboração e a execução do projeto pedagógico da escola, propondo ações que contribuam para viabilização dos objetivos traçados.

Em nível regional (DREM), o Supervisor Escolar não pode ser um elemento solitário; deve agir em consonância com as demais ações supervisoras deste órgão e dos centrais. Para isso é necessário que seja repensada a estrutura funcional desses órgãos, assegurando em todos os níveis, instâncias coletivas de planejamento, execução e avaliação; só assim, o Supervisor Escolar poderá efetivamente ser um articulador das decisões e ações dos diversos níveis da organização educacional municipal.

Muito se tem discutido sobre a sobrecarga dos Supervisores Escolares frente às ações administrativas. Não tem sido incomum esses profissionais reclamarem de falta de tempo para dedicação ao “pedagógico” frente às inúmeras exigências administrativas.

Certo é que não existem ações pedagógicas desvinculadas das administrativas. Sendo assim, é preciso que o Supervisor Escolar, articulador das decisões e das ações entre os diversos órgãos do sistema, seja um profissional crítico, transformador das ações burocráticas, buscando a racionalidade destas em favor da eficácia das ações educativas. Portanto, a ação supervisora a ser exercida por todos os profissionais de educação nos níveis local, intermediário e central do sistema municipal de ensino deve ser articulada com as ações do Supervisor Escolar. No entanto, importante frisar que esta parceria de ações só ocorre se em cada nível do sistema houver espaço para a elaboração de planejamentos participativos, o que pressupõe instâncias democráticas para sua realização.

É preciso que ocorra uma transformação na concepção das responsabilidades dos diversos profissionais de educação que atuam no sistema de ensino, alterando a dualidade pensar-agir, determinar-cumprir para agir-cumprir, de forma compartilhada e integrada. Podemos afirmar que cabe a todos, cada um na esfera das atribuições próprias de seus cargos, planejarem, executar, avaliar, replanejar de forma interligada e una, cabendo ao Supervisor Escolar contribuir para que as informações sejam repassadas entre os diversos níveis do sistema.

Sabemos que uma nova concepção de supervisão implica em mudanças de posturas profissionais e rupturas de paradigmas. Assim, acreditamos que a passagem entre a cristalizada concepção de supervisão escolar eminentemente fiscalizadora para uma nova concepção que efetivamente retrate a supervisão escolar como ação integradora dos projetos das escolas pressupõe investimento na formação desses profissionais, incluindo-a nas políticas públicas a serem implementadas.

Portanto, podemos afirmar que o Supervisor Escolar se constitui em um articulador das diversas decisões e ações educacionais, razão pela qual ele deve atuar no centro de toda ação supervisora do sistema de ensino.

## **Sobre o papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica**

Essa reflexão tem o objetivo é focar o papel da coordenação pedagógica (ou supervisão) no processo educativo escolar. Trata-se de um recorte de uma primeira aproximação, já que a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla (envolvem questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos etc.).

A pergunta é: 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.

Faz-se aqui um breve histórico deste papel. Muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua explicação na origem mesma da configuração formal da função supervisora desde o século XVI, com a influência dos jesuítas, o modelo de supervisão que terá maior incidência sobre o nosso é o dos Estados Unidos, que surgiu no século XVIII como “Inspeção Escolar”, no bojo do processo de industrialização.

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

A definição negativa do papel é de achar que o coordenador é fiscal do professor, não é *dedo duro* (que entrega aos professores para a direção ou mantenedora), não é *pombo correio*, não é *coringa/tarefairo/quebra galho, salva vidas*, não é *tapa buraco, burocrata, generalista*. Há uma demanda pela definição da atuação pela definição do papel do coordenador pedagógico; certamente esta busca reflete o desejo de redefinição da atuação do profissional.

A definição positiva seria começar dizendo que a coordenação pedagógica é articuladora do Projeto-Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, que naturalmente se articula com os campos administrativos e comunitários. Organizando a reflexão, participação e os meios para concretização dele, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. O núcleo de definição e de articulação da supervisão deve ser, portanto, pedagógico (que é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem. Não se centra somente na figura do supervisor, esta função pode, e deve circular entre os elementos do grupo, sistematizando e integrando o trabalho em conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade.

Quando analisamos a função social da escola, nos damos conta de que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado a tarefa de ensino é o professor. Seu papel é puramente mediador.

Para que este papel possa se efetivar na instituição, e o coordenador ajudar a produzir as mudanças indispensáveis da prática pedagógica, é amplamente falando, condições objetivas e subjetivas. Embora a tarefa de conseguir essas condições para o trabalho não seja, evidentemente, só da coordenação, é também dela, devendo se comprometer com sua caracterização, articulando-se com os demais segmentos envolvidos.

Quando se analisa a função social da escola (a educação através do ensino), não se dá conta de que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo na mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, ou seja, é o professor. O supervisor relaciona-se com o professor visando sua relação – diferenciada, qualificada – com os alunos. Nesse contexto, é preciso atentar-se para a necessária articulação entre a pedagogia de sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana seja dos alunos, dos professores, da coordenação, dos pais etc. a relação supervisão-professor, em termos de processo de interação, é muito similar a professor-aluno. Assim como o aluno – e não o professor – naquele momento da aula, é o foco das atenções em termos de construção do conhecimento, quem vai ter a prática pedagógica em sala é o professor, e não o supervisor. Seu papel é, pois, de mediador.

Outro desdobramento da função supervisora é o da educação da mantenedora, da administração educacional. Existem contradições que estão colocadas pelo próprio lugar que se ocupa na estrutura e não por “maldade”. O coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o “chão da sala de aula” (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente.

Dando mais um passo, deparamos com a comunidade em que a escola está inserida, e encontramos mais um campo de atuação da supervisão, na medida em que também aí estão envolvidos processos de aprendizagem aos qual a supervisão deverá estar atenta. Assim, chegamos a um conceito mais amplo da supervisão: *líder de comunidade formativa* (Alarcão, 2001b:50). Toda relação educativa, seja lá onde se dê, embora não se esgote nele, implica um vínculo epistemológico, o qual será objeto do cuidado da coordenação. É como afirma Paulo Freire:

A educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma teoria do conhecimento que se põe em prática (...). O Supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O que se pode perguntar é: *qual o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao supervisor?* Aí talvez a gente pudesse dizer: **é o próprio ato do conhecimento** que está se dando na relação educador/educando. (FREIRE apud VASCONCELOS, 2009, p.95)

É possível afirmar, portanto, que a especificidade da atuação da coordenação pedagógica são os processos de aprendizagem, onde quer que ocorram.

Para que este papel possa se efetivar na instituição, e o coordenador ajudar a produzir as mudanças indispensáveis da prática pedagógica, são necessárias, amplamente falando, condições objetivas e subjetivas (entendidas como entrelaçadas e não dicotomizadas numa distinção categórica). 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 envolvidos. Na seqüência, vamos analisar estas duas exigências que vai de acordo com Celso Vasconcelos p.90.

Fala de condições subjetivas para a ação supervisora, o coordenador pedagógico deverá ser capacitado nas três dimensões básicas da formação humana que é: conceitual, procedimental e atitudinal, Vasconcelos (2009, p. 90):

A dimensão atitudinal é, provavelmente umas das dimensões mais difíceis de serem trabalhadas, justamente por envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior, convicções; por isto, deve se aproximar dela com bastante coragem e rigor. Há que se analisarem as causas de tal atitude do professor. Para isto, propomos algumas categorias de análise como a criticidade. Essa criticidade se contrapõe a ingenuidade, a inserção na ideologia dominante, pseudo-superações por não captar o núcleo do problema sem alterar o elemento determinante, a estrutura. Na dimensão atitudinal há também a *totalidade* que é procurar perceber as múltiplas relações, as várias partes envolvidas, bem como seus nexos e conexões. entra aqui a relação entre parte e todo, geral e particular. Buscar a visão de conjunto, ver as várias dimensões do problema.

A historicidade onde nos localizamos no movimento da história, a fim de entender como chegamos à gênese e desenvolvimento do problema. Cabe, pois, investigar: como o professor atingiu esse descrédito em relação à prática de ensino e às possibilidades de mudança? Não nasceu assim. Quando alguns elementos são levados em conta no processo de mudança, passamos a ter outro olhar sobre nós mesmos e sobre os colegas docentes, por compreender o fenômeno na sua complexidade e movimento.

Há também a sensibilidade e confiança. Uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a sensibilidade, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor.

O empenho do supervisor é alertar para a necessidade de desconstruir os eventuais elementos de alienação que existam nos sujeitos que participam da prática educativa. A confiança não vem por decreto; conquista-se com o tempo.

Na dimensão procedimental existe um campo de formação e domínio por parte da coordenação pedagógica que é relativo ao *saber-fazer*, encontrar caminhos para concretizar

aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos, habilidades).

Indicam-se algumas categorias de intervenção nas quais a ação supervisora pode se referenciar. Uma delas é a práxis. O que se visa é estabelecer na escola a dinâmica constante de ação-reflexão, de tal forma que possamos cada vez mais nos apropriar criticamente de nossa prática (e da nossa teoria) e fazê-las avançar. Para isto é importante o trabalho coletivo constante.

Há também o método o significado da palavra diz *Meta (fim) + Hodós (caminho)* ajuda a entender a complexidade do real.

Sistematizando os elementos colocados até aqui, podemos dizer que para a qualificação da ação mediadora do supervisor junto ao professor é necessários inúmeros fatores. Um deles seria compreender a realidade construindo uma rede de relações, conhecendo e mapeando e apreender o que está por detrás dos limites da prática ou das queixas; ter também a clareza de objetivos; saber a serviço de que e de quem se coloca; ganhar clareza em relação à intencionalidade do trabalho; estabelecer o plano de ação, a partir da tensão entre a realidade e o desejo; agir de acordo com o planejado; avaliar a prática.

A dialética de continuidade-ruptura implica em duas vertentes de orientação para o trabalho: Partir de onde o sujeito/grupo está (“e não de onde consideramos que deveria estar”) e superação, ou seja, possibilitar o salto qualitativo.

A supervisão deve procurar entender o que se passa com o professor, não a fim de justificar, mas para levar o próprio professor a entender o que está acontecendo com ele, quais são os fatores que, naquele momento, estão condicionando sua prática, e assim poder mudar. Trata-se de um respeito dialético: máximo respeito e máxima exigência.

Quando se fala de *Diálogo Problematizador* (Celso Vasconcellos p.100) é necessário conceber um diálogo franco, chegando a discutir abertamente as questões com os professores, inclusive a eventual percepção que a coordenação estiver tendo, por exemplo, da desmotivação para o trabalho. Distinguir bem: uma coisa é defender uma idéia, tentar deixá-la bem clara, marcar uma posição; outra, bastante diferente, é colocar-se como “iluminado” como único *portador* da sabedoria. A referência, o pano de fundo do diálogo deve ser o Projeto Político-Pedagógico; isto é muito importante para evitar abordagens que geram disputas infantis pelo poder.

O supervisor deve ter a preocupação, sobretudo nos primeiros contatos, na constituição inicial da dinâmica grupal, de legitimar as falas, as perguntas, as dúvidas. Aprender a escutar e não desqualificá-las de forma alguma.

Falando em significação, podemos falar de caráter teleológico, de intencionalidade do ser humano, a tarefa de construção de sentido é da maior relevância. A supervisão tem um papel muito importante na direção de resgatar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação. Deve ter a coragem de, junto com a orientação educacional, ir fundo nesta tarefa, se capacitando para trabalhar a carga de desesperança e ceticismo a que chegaram muitos educadores.

Nas categorias de sustentação do supervisor educacional é necessária a concepção e ação do mesmo com relação à ética. É preciso jogar claro e não ter *duas caras*, não ficar com indiretas, cinismo ou sarcasmo. Ética implica em o sujeito assumir responsabilidades pelos seus atos. No limite, ética libertadora significa querer o bem, não prejudicar o outro.

Cabe ao supervisor, também, ter uma visão e uma prática de processo, tendo consciência da necessidade de mudança radical das estruturas, se precisa for, mas compreendendo também a importância dos passos concretos possíveis, ainda que limitados, porém efetivos, em direção à finalidade maior.

Em se tratando de avaliação, é necessário ter consciência que o mesmo empenho que temos na avaliação do aluno, deveria ter na avaliação do trabalho da escola, das nossas atividades, relacionamentos etc. trata-se da função crítica, de ter coragem de questionar o trabalho, não ficar comprometido com a imagem. A avaliação, quando é de fato avaliação (e não mera classificação para exclusão) é fator de revitalização pessoal e institucional, na medida em que ajuda a localizar os pontos em que precisamos melhorar os aspectos nos quais precisamos investir nossas energias para corrigir rotas e avançar na direção desejada.

Outro ponto crucial para esta função é a participação. Falar em participação é nos remetermos à questão do poder e à sua longa tradição autoritária, onde era comum no interior da escola a centralização (uns decidiam, outros executavam), a interferência de outras instâncias no planejado. O coordenador deve ser mais educador, menos burocrata, controlador. Não adianta querer resolver os conflitos na base do poder autoritário; educação é antes de tudo envolvimento, compromisso. Um caminho bem concreto e adequado de realizar tudo isso é através de uma decisão coletiva do que vai ser feito (ou não).

Já foi falado das duas dimensões. Aqui será mencionada a última das condições subjetivas da ação supervisora, que é a Dimensão Conceitual.

Primeiramente, é necessário falar de clima e respeito e liberdade. Não se deve ter um clima ameaçador, de abertura, onde o docente possa se sentir suficientemente seguro para se colocar, e a partir daí, se dar a interação, o diálogo problematizador:

Se o clima na instituição é de constrangimento, existe o risco de as dúvidas, as discordâncias, não serem explicitadas; omite-se o questionamento sobre o andamento do processo só para não dar a impressão de que se é tradicional, retrógrado, contra a proposta. O professor pode ficar preocupado com a sua imagem e/ou da escola. Certas dúvidas já não poderiam mais existir. Certos temas ou posicionamentos seriam tabus. Evitar o erro histórico de uma determinada próstata virar *dogma*, pois neste caso passa a haver compromisso com a aparência criando duas escolas: o real e a “do papel”, o que, conseqüentemente, inviabiliza qualquer mudança efetiva já que a reflexão está deslocada da realidade. (VASCONCELLOS, 2009, p. 111)

A autêntica educação só pode se dar num ambiente de liberdade; esta é uma exigência básica para o desenvolvimento humano. A autonomia, uma das grandes metas educativas, não se constrói sem espaço concreto de opção. Por isto, é preciso um clima adequado na instituição para que as pessoas se coloquem, tenham coragem de dizer: “Não sei, não concordo, não está claro para mim; por quê? Para quê?”, e a partir disto, possam decidir. Garantir condições para o pensamento divergente, espaço de liberdade.

No processo de Construção-Desconstrução exige um autêntico diálogo. Para ajudar a avançar, a supervisão pode solicitar que o professor registre suas questões, colocar por escrito, antes de tudo, favorece a conscientização: tomar contato com o que se pensa e o que se faz, além disto, possibilita a sistematização e permite a reflexão mais organizada e crítica sobre suas inquietações (não só em termos pessoais, mas também pelo coletivo escolar). A supervisão deve fazer o mesmo. Sistematizar e fazer memória: o registro permite a (re) constituição da história de vida profissional e institucional.

Em relação ao domínio dos saberes disciplinares por parte dos coordenadores, encontramos duas tendências equivocadas: de um lado, os que se acomodam, valendo-se de sua “posição hierárquica” ou “em nome da democracia”, e defendem que quem tem de entender de cada matéria é o professor respectivo, não se colocando o menor desafio de avanço na compreensão das diversas áreas do conhecimento. De outro lado, encontramos aqueles que vivem angustiados, querendo conhecer tudo de tudo, seja para controlar o trabalho dos professores, seja para tentar ajudá-los. São posicionamentos que precisam ser superados.

Entendemos que o supervisor deve ter uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos,

Aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como a cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa. Assim a coordenação pedagógica não precisa entender em profundidade de todas as áreas do conhecimento.

## Considerações Finais

Foram analisadas até aqui as condições subjetivas da atividade da supervisão. É preciso apontar também as exigências subjetivas (materiais e políticas), uma vez que o coordenador é um ser concreto, atuando num contexto também concreto.

Nesse momento será necessário abordar algumas práticas objetivas que podem ajudar a coordenação na consolidação de uma educação emancipatória.

O primeiro quesito é o coordenador comprometer-se com a busca de melhores condições de trabalho na escola, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto comunitário e administrativo.

Procurar conquistar (e ocupar bem) o espaço de trabalho coletivo constante na escola. Um dos grandes entraves colocados pelos coordenadores é o tempo! A reunião pedagógica semanal pode ser a garantia de um tempo privilegiado. Este espaço é fundamental para a mudança da instituição.

O coordenador deverá ter espaço para fazer acompanhamento do professor individualmente (ou em pequeno grupo) e sistemático pelo menos a cada 15 dias. Ajudando a tomar consciência de sua prática e da teoria que pode estar subjacente.

É necessário, também, ter uma biblioteca pedagógica na escola, para facilitar acesso do professor a livros, revistas, vídeos voltados para sua formação. Dar um basta à cultura da “xerox” (cópia de cópia, textos que sequer têm a fonte citada). O trabalho coletivo pode se dar em diferentes articulados níveis: interior da escola, comunidade, entre escolas da mesma região etc.

É necessário constituir grupo de formação entre supervisores (por exemplo, por região, com reuniões mensais ou quinzenais).

A organização de grupos de estudo, independentemente da escola, com educadores interessados. Estes grupos apresentam duas grandes vantagens: não há relação de hierarquia formal (todos estão na mesma condição de participantes, a coordenação é eleita livremente) e todos estão ali espontânea vontade.

Tentar empenhar-se interna e externamente à escola para diminuir a rotatividade dos professores, a fim de possa constituírem efetivamente um grupo de trabalho na instituição. E por último, lutar pela continuidade crítica das políticas educacionais.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Ed. 2001.

BRAGA, S. E. A. **Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano**. Brasília, Universa, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394 de dezembro de 1996.

FALCÃO FILHO, José Leão M. Supervisão: uma análise crítica das críticas: Críticas das críticas. **Revista AMAE Educando**, Belo Horizonte nº 210, p. 30-37, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9ª ed. Rio de Janeiro, 1981.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo, Cortez, 1992.

GREGIO J. W.; AMORIM I. M. **Ação supervisora: o papel do supervisor escolar**. São Paulo. Outubro/novembro/ 2007. (Disponível: [www.prefeitura.sp.gov.br](http://www.prefeitura.sp.gov.br))

HORA, D, L. **Da Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva/**

Dinair Leal da Mora. Campinas, SP: Papirus, 1994. Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico.

NÉRICI, I. G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1978.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

PELLEGRINI, Marlou. **Gestão em rede: A nova escola pública**. Ed. 01. Brasília – DF CONSED, 1997.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da.; RANGEL JUNIOR, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SYRIA, N & SILVA, C. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica**, 12. edição. Rio de Janeiro: vozes, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELOS, Celso dos Santos (org.). **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

Recebido em 31 de dezembro de 2020.  
Aceito em 2 de fevereiro de 2021.