



## REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO DE ENSINO

### REFLECTIONS ON THE PERFORMANCE OF TEACHING SUPERVISION

Eliane Cristina Lopes Marchetti  
Flávio Caetano da Silva

**RESUMO:** O artigo pretende abordar alguns apontamentos históricos que levaram ao surgimento da função de supervisão de ensino e que a associa a uma ideia tecnicista e fiscalizadora, assim como apresentar e discutir sobre algumas percepções de como ela é vivenciada nos dias atuais. Para isso, foram utilizados estudos realizados por Saviani (2008 e 2013), Naura Siria F. Correa da Silva (2002) e Bernard Charlot (2000 e 2021). Pretende-se abordar as seguintes questões: os contextos históricos vivenciados contribuíram para a construção de tal olhar para o profissional? A função continua apresentando as mesmas características das épocas anteriores? Como ser supervisor de ensino e vivenciar práticas de gestão mais democráticas? As conclusões apontam que a função traz uma herança advinda de tempos bastante distantes, ela está associada a uma ideia de autoritarismo e fiscalização. Porém, os anseios e a compreensão dos profissionais que atuam, hoje em dia, na educação, de modo geral, são outros, assim como os dos supervisores de ensino, o que faz com que a ação supervisora no ensino ganhe contornos diferentes das que tinha no passado.

**Palavras-chave:** Supervisão, Educação, Escola.

**ABSTRACT:** The article intends to address some historical notes that led to the emergence of the role of teaching supervision and that associates it with a technical and supervisory idea, as well as presenting and discussing some perceptions of how it is experienced today. For this, studies carried out by Saviani (2008 and 2013), Naura Siria F. Correa da Silva (2002) and Bernard Charlot (2000 and 2021) were used. The aim is to address the following questions: did the historical contexts experienced contribute to the construction of such a perspective for the professional? Does the function continue to have the same characteristics as in previous eras? How to be a teaching supervisor and experience more democratic management practices? The conclusions indicate that the function brings a legacy from quite distant times, it is associated with an idea of authoritarianism and supervision. However, the desires and understanding of professionals who work today in education, in general, are different, as are those of teaching supervisors, which means that supervisory action in teaching takes on different contours from those it had previously in the past.

**Keywords:** Supervision, Education, Schoolar.

### INTRODUÇÃO

T Minha atuação profissional como professora efetiva, ao longo de vinte anos, mais precisamente de 2000 a 2019, e na sequência, como supervisora de ensino, com ingresso por meio de um concurso público por provas e títulos, possibilita uma percepção própria e suscita o interesse por uma compreensão mais aprofundada e reflexiva sobre a atuação do profissional da supervisão de ensino.

A figura fiscalizadora sempre esteve presente nos relatos históricos e documentais relacionados à educação, o profissional responsável por inspecionar as atividades



educacionais já existia em períodos bastante distantes, ainda que com denominações diferentes. O artigo aborda apontamentos de como a função se configurou ao longo do tempo e sua formalização com a Resolução CFE nº02/69. As leis nº5540/68 e nº5692/71, promulgadas na Ditadura Militar, são citadas para resgatar a normatização que fundamentou a educação e, portanto, os objetivos e o perfil do profissional da supervisão de ensino, assim como os interesses socioeconômicos vigentes na época. Na sequência, há uma breve explanação sobre o processo que reverberou na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº9393/1996, e os pressupostos da gestão democrática.

Para compreender a percepção da atuação profissional do supervisor de ensino nos dias atuais, três questões foram respondidas por doze supervisores de ensino. O objetivo foi conhecer as práticas pedagógicas que mais marcaram a vida estudantil desses profissionais, como eles compreendem a gestão educacional e como entendem a função do supervisor de ensino, atualmente. As respostas apresentadas nos mostram que o modo de compreender a ação supervisora no ensino remete a ações que já ocorrem há muito tempo, ao mesmo tempo que diferem delas pela maneira como são vivenciadas e executadas, hoje em dia. Ademais, a ação supervisora no ensino deve prezar pelo cumprimento da legislação, mas de modo reflexivo, compreendendo as forças que estão postas no documento, além das lacunas existentes, assim como não deixar de considerar as especificidades advindas dos diferentes contextos escolares e dos agentes que os compõem. Nesse sentido, o termo fiscalização poderia ser substituído ou entendido como garantia de direitos. Da mesma maneira, a ideia do técnico e burocrata ganha uma acepção diferente da tradicional quando se apresenta uma ação mais dialógica e analítica.

## O AGENTE FISCALIZADOR

Há mais de cem anos, a figura do profissional responsável por inspecionar e assegurar que o processo educativo ocorresse do modo que se almejava esteve presente, com diferentes denominações, de acordo com a época a que se remete. Essa figura esteve atrelada aos ideais ideológicos, sociais e econômicos do momento em que atuaram, portanto ao interesse de assegurar a continuidade da estrutura socioeconômica estabelecida.

O decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, também conhecido como Reforma Couto Ferraz, aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Ele estabeleceu a existência de um profissional denominado Inspector Geral, responsável pela inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária, uma inspeção que se estendia ao regime disciplinar dos professores e diretores de escolas. O inspetor geral presidia os exames dos professores e lhes conferia o diploma, autorizava abertura de escolas privadas e revisava livros, era uma figura de prestígio social e conhecimento, vinculado às pessoas importantes e autoridades. Fazia visitas constantes às instituições de ensino para elaboração de relatórios a serem enviados aos órgãos centrais. O objetivo era fiscalizar as ações pedagógicas e estabelecer diretrizes condizentes aos interesses socioeconômicos da época. A figura do inspetor permaneceu presente em épocas posteriores, na “Era Vargas”, de 1930 a 1945, ele deveria controlar o ambiente escolar e verificar se os objetivos



educacionais estavam sendo cumpridos, segundo os propósitos governamentais da época.

Mais à frente, a partir da década de 1960, na Ditadura Militar, o contexto histórico e econômico impulsionou uma série de acontecimentos que culminou na “formalização” do profissional que hoje é denominado pelas redes e sistemas de ensino como supervisor de ensino ou supervisor escolar, cabendo ressaltar que a mudança de nomenclatura implica em diferentes atribuições relacionadas ao rol de atividades diárias que ele tem a executar.

## FORMALIZAÇÃO DA FUNÇÃO: O ESPECIALISTA RESPONSÁVEL PELA SUPERVISÃO DAS ESCOLAS

Para Ghiraldelli, 2001(P. 106), “De fato, foram de órgãos centralizados e fechados - até mesmo para as elites- que brotaram as diretrizes legislativas consubstanciadas nas Leis nº 5.692/71 e nº 5.540/68”.

A Lei nº 5540/68 que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” trazia, em seu Art. 30, que o trabalho de administração, supervisão, planejamento, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares deveria ocorrer mediante preparação em nível superior. Em 1969, houve a publicação de importantes documentos norteadores, concatenados à Lei nº 5540/68: o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69 e a Resolução CFE nº 2/69 que fixou “os mínimos de conteúdo e duração a serem estabelecidos na organização do curso de Pedagogia”. Eles definiram a função do Pedagogo, mantendo a formação de professores para o Ensino Normal e introduzindo oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. A Resolução CFE nº 2/69 apresentou uma divisão sistemática para as diferentes habilitações que direcionava os técnicos para a execução de inspeção e controle do processo educativo.

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/CFE Resolução, 2/69).

Desse modo, a Pedagogia passou a formar especialistas em educação, responsáveis por assumir várias funções, entre elas a de supervisionar escolas e sistemas escolares, “(...) agentes para operar a máquina burocrática.” (SAVIANI, 2008, P.28)

A primeira característica básica do Supervisor Escolar, formado a partir da proposta do Parecer nº252/69, dizia respeito a um profissional em que a técnica prevalecia sobre os conteúdos, os procedimentos, sobre os objetivos e finalidades, portanto ao aspecto propriamente tecnicista do atual contexto educacional (SILVA, N.S. F. C., 2002. Pg. 13)

Completando o processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, promulgada em 1971, normatizou um funcionamento educacional que reproduzia



os ideais socioeconômicos do país atrelado à forma de governo da época, a Ditadura Militar, e conseqüentemente interessante àqueles que exerciam a liderança governamental. Os diferentes níveis educacionais sofreram reorganizações que legitimavam, ainda mais, a ideia da fragmentação e da produtividade. “Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação...” (SAVIANI, 2008, p.298)

O artigo 33 da lei nº 5692/71 estabeleceu a supervisão de ensino como categoria especializada e técnica, uma clara transposição do modelo empresarial no campo educacional. “Assim, pode-se interpretar que quanto mais sobressaia o método técnico, mais a supervisão cumpria seus deveres ligados à manutenção da hegemonia em vigor” (Chichaveque, 2015, P. 91). Portanto, a função de supervisor de ensino foi formalizada e a ela atribuída um viés tecnoburocrático.

Pontuadas tais constatações, cabe tecer algumas reflexões sobre a Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e de como pensam os supervisores de ensino que vivenciam os pressupostos legislativos subjacentes a ela.

## A LEI Nº 9394/96, NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei nº9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na atualidade, foi fruto de um processo que se estendeu ao longo de dez anos e resultou de embates entre associações e segmentos que divergiam na concepção de educação e sociedade.

A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País. (Bollmann&Aguiar, 2016. P. 409)

Portanto, a atual LDB resultou de um processo histórico-social marcado pela ideia de redemocratização do país, após anos de ditadura. O processo de elaboração, tramitação e aprovação da LDB se deu pelo embate de dois grupos com concepções e, portanto, posições diferentes: um grupo que defendia a educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos, os progressistas, e outro que considerava a proposta de um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender as demandas da sociedade capitalista, os chamados liberal-conservadores.

Na reflexão sobre o processo de disputas em torno de uma nova LDB, não é possível ignorar uma contextualização da retomada das discussões sobre a educação brasileira a partir de uma ampla mobilização popular, envolvendo vários movimentos sociais, organizações sindicais, dirigentes educacionais, estudantis e acadêmico-científicas em torno do processo constituinte, com a finalidade de apresentar proposições ao texto constitucional,



destacando-se a mobilização específica sobre a educação brasileira. As discussões foram geradas a partir da crítica e da refutação da concepção autoritária e tecnoburocrática e marcadas por propostas voltadas à democratização da sociedade e da educação (Bollmann&Aguiar, 2016, P. 411).

No entanto, ao término do trâmite legislativo, a aprovação final da lei se deu de modo a suprimir muitos dos pontos que o grupo progressista propôs em sua sugestão original. Apesar desse fato, princípios importantes foram contemplados, como a gestão democrática na educação, a valorização dos profissionais da educação e o Estado como responsável por assegurar condições de permanência e acesso à escola.

As mudanças apresentadas na LDB, obviamente, estabeleceram a necessidade de mudanças na atuação dos profissionais da educação. Como Bollmann & Aguiar citam, há a recusa da “concepção autoritária e tecnoburocrática”. Portanto, a função da supervisão de ensino passa a necessitar de novos contornos, considerando-se o princípio da gestão democrática, princípio que só se sustenta se estiver subjacente a uma proposição de democratização da sociedade direcionada por uma concepção de mundo, (de) homem, (de) sociedade e (de) Estado.

#### COMPREENSÕES ATUAIS DE ALGUNS SUPERVISORES DE ENSINO

Para refletir sobre as percepções de profissionais que exercem a função atualmente, foram apresentadas três questões para um grupo de doze supervisores de ensino, eles atuam em sistemas de ensino municipais e estaduais. Esses supervisores de ensino ingressaram por meio de concursos de provas e títulos. Cabe ressaltar que estar em uma Secretaria de Educação como profissional concursado, e não como cargo de confiança, dá à função novos contornos, independente do governo que assuma a pasta da Educação, simpatizantes ou não aos profissionais que ali estão, haverá a permanência deles. Fato positivo quando se pensa na defesa da continuidade de projetos e políticas públicas em início ou em processo de implementação, independentemente da conveniência e dos interesses partidários. Ao mesmo tempo, existe um contínuo sentimento de não pertencimento porque não fazer parte do grupo “escolhido a dedo” coloca a supervisão de ensino num lugar de estranheza, incompreensão, indiferença e fora desse posto de autoridade que se atribui a ela devido aos resquícios históricos.

Retomando as questões apresentadas, ressalta-se que objetivo delas foi conhecer as práticas pedagógicas que mais marcaram a vida estudantil desses profissionais, como eles compreendem a gestão educacional e a função do supervisor de ensino, atualmente.

Para a primeira questão, “Quais práticas pedagógicas mais marcaram sua vida, enquanto estudante?”, as respostas elucidam que as experiências mais positivas estão relacionadas àquelas em que eles tiveram um papel ativo e menos mecânico, são elas: seminários; discussões; reflexões; trabalhos variados usando a literatura; fotonovela; trabalhos em equipe; apresentações de trabalho; apresentações teatrais; experiências entre pares; atividades mais livres que ocorriam fora da sala de aula; brincadeiras; aulas experimentais de Ciências; conexões entre as áreas do conhecimento (graduação); passeios ou visitas culturais; aulas de Educação Física; aulas de culinária; a chegada dos



videocassetes e retroprojetores e ampliação às massas do acesso à escola pelas classes de filhos de trabalhadores. A afetividade demonstrada pelo professor também foi citada como algo que perdura, positivamente, na memória de vários supervisores. As práticas recuperadas como negativas são: ensino tradicional e intransigente, no qual o professor era o detentor do saber, os estudantes deveriam receber o conhecimento científico, decorá-lo e reproduzi-lo; aplicação de fórmulas e regras, mesmo sem saber explicar nenhuma delas, apenas apresentando mecanicamente o conhecimento adquirido; cópias; memorização; valorização da avaliação somativa; visão conteudista; uso constante de lousa e papel; comunicação violenta; discursos que fomentavam o receio da retenção; as chamadas orais; o agrupamento dos estudantes em turmas de acordo com as notas ou com a facilidade de reproduzir o que estava sendo transmitido; a valorização dos recursos materiais dos estudantes e a discriminação social.

Pelas respostas apresentadas é possível observar que as práticas conservadoras estavam presentes no dia a dia desses profissionais, enquanto estudantes das décadas de 1980 e 1990, mas que havia tentativas e propostas menos engessadas e mecânicas, ainda que em escala muito menos do que as práticas tradicionais. As metodologias ativas passaram a ganhar maior ênfase a partir da década de 1980, elas foram fundamentadas na ideia de liberdade e ação, no desenvolvimento das potencialidades da criança e das práticas centradas nos interesses dos estudantes. Essa concepção ganha força junto aos anseios que começavam a se desenhar na sociedade e que culminou na promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da LDB, em 1996.

Para a segunda questão, “Como você compreende as práticas de gestão educacional na atualidade?”, as respostas indicaram que a gestão educacional é considerada bastante complexa por ser responsável pelos recursos financeiros, recursos humanos, gestão de tempo, gestão administrativa, gestão pedagógica; a gestão escolar é o reflexo da sociedade e o gestor escolar de ontem não pode ser o mesmo do de hoje; a gestão escolar deve estar voltada para o estudante e para os que vivenciam o interior da escola; a gestão deve equilibrar as questões administrativas e a parte pedagógica em busca do objetivo maior da escola que é o ensino e a aprendizagem; a gestão escolar é desafiadora e importante e a atuação dos gestores é fortemente influenciada pela formação desses profissionais e por compreensões e significações subjetivas que tramitam entre singularidades e generalidades; é uma atividade “meio” responsável por garantir o bom funcionamento da Unidade Escolar e os objetivos de promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças; as relações precisam ser mais horizontais e dialógicas, embora sejam inegáveis os avanços que vêm ocorrendo nas práticas de gestão democrática na educação; a gestão precisa unir esforços para romper e ter a certeza do quanto são importantes pequenos passos para o exercício de um projeto colaborativo. O que foi apontado em praticamente 100% das respostas é que a gestão educacional deve ocorrer em uma perspectiva mais democrática e dialógica, num projeto colaborativo em que ocorra a participação da comunidade, no qual os colegiados exerçam plenamente suas respectivas funções.

Quanto a essa questão, dois pontos chamam a atenção: o entendimento da complexidade que envolve a atuação dos gestores e das múltiplas dificuldades atrelada a ela e à necessidade do “vir a ser” e, portanto, de movimentos e caminhos mais colaborativos e dialógicos na gestão escolar.



A terceira questão, “O que é ser supervisor de ensino, hoje? Você se vê como fiscalizador ou burocrata?”, pretende compreender qual é a percepção dos profissionais que ocupam um cargo imbuído de resquícios históricos de autoritarismo e poder, mas vivenciado em uma época histórica diferente das relatadas no início do artigo. Quanto a essa questão as respostas foram: é um profissional com atribuições fiscalizatórias, técnicas e burocráticas que deve prezar pelo cumprimento da legislação, mas que também possui atribuições de outra natureza; um tecnoburocrata; tem um compromisso com a proposição e o cumprimento das políticas públicas; deve assessorar orientar e acompanhar a escola nos aspectos pedagógicos e de gestão; é uma função muito complexa porque está entremeada entre as articulações da política partidária e de interesses pessoais mais do que de fato no exercício dentro da construção da Educação/o ranço autoritário da vigilância e do controle é permanentemente componente de muitos dos movimentos de enquadramento do trabalho em Educação; ser supervisor de ensino é ser parceiro da escola, no sentido de auxiliar nos processos de gestão, visando garantir o adequado funcionamento da escola baseando-se nos parâmetros legais; deve se propor a ouvir o gestor e a comunidade escolar a fim de conhecer as reais demandas da escola; deve se aproximar das escolas para o melhor desempenho do ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento dos estudantes e despir-se da pecha de “fiscal” da Unidade Escolar para se integrar a essa unidade, com o objetivo de ser um parceiro da escola; o supervisor de ensino deve ter um olhar voltado para a análise da gestão pedagógica e saber conciliar o trabalho técnico/burocrático com o agir docente, antes era um fiscalizador burocrático, temido por todos, hoje um facilitador, técnico, mas um facilitar que garante o cumprimento da legislação pertinente, mas sem um caráter tecnoburocrata, voltado para o preenchimento de papéis.

As respostas acima mostram que o supervisor de ensino, hoje, é um profissional que traz resquícios da origem de sua função, no ato fiscalizatório e técnico, mas que entende que sua função vai além dessa característica e que busca compreender qual é o sentido da sua ação, inclusive na ação de repensar esse ato fiscalizatório e técnico. Assim como todos ou a maior parte dos profissionais da Educação, vive um conglomerado entre as práticas de gestão tradicionais e as tentativas democráticas e de aproximação com a comunidade escolar.

## ENTRE O DESEJO E A NORMA

Por muito tempo, o Brasil vivenciou alicerçado por propostas centralizadoras e autoritárias na educação e todas as funções que atuaram nos ambientes escolares foram direcionadas por tais propostas que legitimavam os inúmeros abusos físicos e psicológicos que ocorreram repetidamente, inclusive o supervisor de ensino.

Os profissionais que atuam, hoje em dia, na escola do século XXI são, em sua maioria, os estudantes que vivenciaram a escola que se configurou a partir das décadas de 1980 e 1990. Período em que a Constituição Federal (1988) foi promulgada, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) passou a existir e que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) passaria a direcionar a educação no Brasil. As experiências vivenciadas, enquanto estudantes, pelo grupo de supervisores de ensino entrevistado,



mostram o início de mudanças nas práticas pedagógicas, ainda que bastante modestas, que marcam uma nova maneira de compreender o sujeito e o processo de aprendizagem.

Há resquícios de períodos históricos bastante longos marcados pelo disciplinamento, mecanização, autoritarismo e pela normatização, ao mesmo tempo em que, há décadas, existem tentativas mais centradas na liberdade, no direcionamento do olhar pedagógico ao estudante e ao que é de interesse desse estudante, assim como às proposições coletivas, ainda que em um movimento bastante discreto.

Quanto às práticas pedagógicas utilizadas ao longo dos tempos, vejamos o que Charlot (2021) menciona,

As pedagogias tradicionais argumentam em termos de corrupção natural e de disciplina, situando-se ao lado da norma, mas elas devem introduzir um princípio de desejabilidade para legitimar e possibilitar a educação pela norma...Situando-se ao lado do desejo, as novas pedagogias defendem o respeito pela liberdade natural e espontaneidade da criança, mas elas devem introduzir uma forma de normatividade. De uma parte sem limites, o sujeito não pode construir, ele explode, enlouquece. (P. 46)

O que Charlot apresenta se aplica à gestão escolar e, portanto, à atuação do supervisor de ensino. De um lado ainda há o reconhecimento da necessidade de normatização que se dá, principalmente, pelo que está legislado ou pelo modo de organização estabelecido. Porém, mais importante do que simplesmente zelar pelo seu cumprimento é buscar compreender a coerência desse cumprimento ou mesmo a refutação dele com vistas a uma nova forma de organização, ainda que ela seja um processo de luta a se travar para que haja mudanças nas próprias leis ou nos modos de organização.

O Estado Democrático de Direito precisa ser assegurado a todos os cidadãos e as leis devem estabelecer esse direito, o caráter “fiscalizador” que se atribui ao supervisor de ensino está relacionado a essa garantia. Novamente, destaca-se a necessidade da ação que se sustenta pela coerência e pela consciência crítica, a compreensão da lei e dos direitos conquistados à custa de sofrimento, como tem evidenciado nossa história, é mais do que uma atribuição, constitui-se como uma obrigação que está além do aparato profissional, é moral, humana e cidadã. Ao mesmo tempo é preciso despir-se de uma roupagem ingênua e considerar que continuamos vivenciando uma sociedade regida por valores capitalistas, que existem interesses relacionados à manutenção hegemônica e à relação dominante e dominado, existe uma lógica de mercado que permeia as ações, e que as modificações são processuais porque envolvem reorganizações das mais diversas ordens, inclusive culturais, que ajudam a legitimar o sistema. A norma precisa ser compreendida como um espaço onde existem forças que concorrem entre si, lhe são inerentes. Houve avanços, mas é preciso reconhecer o caminho necessário a se trilhar.

Retomando a citação de Charlot, ao mesmo tempo é necessário reconhecer o quanto as mudanças em relação à compreensão de como se dá o processo de aprendizagem foi importante, a criança enquanto sujeito “desejante e aprendente”, com experiências e necessidades próprias que atua e age para construir seu conhecimento. Porém, se não existir um direcionamento pedagógica para o ato educativo, ainda que pautado nos



interesses do sujeito e compreensão da importância do seu papel ativo, o processo se perde, fica desfalcado da intencionalidade pedagógica fundamental ao “educar”. Importante considerar também a essência pedagógica da função da supervisão de ensino, já que as ações de qualquer profissional da Educação só fazem sentido quando não se perde o foco em seu objetivo maior: a educação com o objetivo de instrumentalizar o sujeito para que suas chances emancipatórias sejam melhores.

Do mesmo modo, quando se trata de cargos de gestão, é preciso considerar as situações analisando-as de um modo singular, o trabalho do supervisor de ensino é direcionado às pessoas: a toda uma comunidade escolar que é constituída por crianças e seus familiares, professores, funcionários, gestores enfim, por todos aqueles que estabelecem alguma relação com o ambiente escolar. Nesse sentido, ser parceiro da escola, como foi colocado em respostas de supervisores de ensino registradas acima, é colaborar no sentido de pensar nos problemas e situações cotidianas, de modo a observar as necessidades específicas apresentadas e conciliar o que está posto em termos de normas e funcionamento escolar. Obviamente, é preciso tomar cuidado para que as ações na escola não sejam direcionadas ao simples atendimento de interesses pessoais que prejudicam ou que inviabilizem o atendimento educacional garantindo a todos os seus direitos.

Portanto, o supervisor de ensino também atua em um conglomerado entre “desejo e norma”, que impõe a constante ação de análise e discernimento para que um não se sobreponha ao outro, compreendendo os desejos como proposições e anseios coletivos.

## PROFISSIONAL EM UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Quanto ao termo “burocrata” ser atribuído à supervisão de ensino, é preciso recuperar alguns conceitos. A forma burocrática está associada a um aspecto técnico que remonta à eficiência. Ela está fundamentada em dois princípios: o de setores jurisdicionais estáveis e oficiais e o de hierarquia de cargos e níveis de autoridade (Weber, 1991). O primeiro está associado ao fato dos direitos e deveres serem regulados pelas normas e leis e por meio da ação de profissionais com qualificação específica. O segundo diz respeito ao funcionamento institucional realizado pelo controle de um funcionário em relação ao outro, numa escala em que o funcionário é dirigido pelos que estão, hierarquicamente, acima dele.

Considerando o questionamento que apresentamos no início desse artigo, é preciso retomar as ponderações e definições que foram expostas ao longo do texto para esboçarmos possibilidades de reflexão às questões apresentadas: os contextos históricos vivenciados contribuíram para a visão do supervisor de ensino como um profissional burocrata, técnico e fiscalizador? É possível superar a contradição que se atribui à função da supervisão de ensino e à gestão democrática?

A ideia do supervisor de ensino como tecnoburocrata ainda existe porque a sociedade, e, portanto, a educação, traz fortes resquícios de períodos remotos, entre eles a Ditadura Militar, época em que a função foi formalizada e a ela estabelecidas atribuições específicas. Portanto, em relação ao supervisor de ensino ser considerado um “técnico da educação”, designação ainda muito utilizada nos contextos das secretarias de educação, é



preciso considerar que os saberes específicos em relação à função são necessários para a atuação de qualquer profissional, isso engloba o servidor que atua na supervisão de ensino.

Não se trata de desconsiderar tal aspecto, a pretensão ao se pontuar a necessidade de ressignificação é entender que não basta ter propriedade para executar procedimentos, tampouco ter a legislação de memória, na “ponta da língua”, sem compreender o processo que reverberou na elaboração das leis e porque elas existem do modo como são hoje, processo que é resultado de toda uma contextualização histórica, social e econômica. Além, é claro, de reconhecer que a legislação tem seus limites e suas lacunas. Não é possível existir consciência política, no sentido amplo em que se considera a atuação dos sujeitos na sociedade, sem que se compreenda de onde partimos, onde estamos e onde pretendemos chegar, obviamente considerando a complexidade de tal reflexão.

Quanto ao que Demerval Saviani (2002, P. 13), menciona, em relação ao que se esperava da supervisão de ensino quando ocorreu a formalização da função, na citação já mencionada neste texto “... que a técnica prevalecia sobre os conteúdos, os procedimentos, sobre os objetivos e finalidades, portanto ao aspecto propriamente tecnicista do atual contexto educacional.”, pode-se dizer que o que se espera, hoje, desse profissional é justamente o contrário: que os procedimentos e normatizações sejam, a todo momento, analisados e ganhem significação dentro de um propósito maior atrelado à ideia de coletividade e garantia de direitos; que os conteúdos sejam condizentes a esse propósito e que a função extrapole os limites meramente técnicos e burocráticos.

As estruturas organizacionais atreladas ao ensino convivem com trâmites burocráticos que, na maior parte das vezes, trazem morosidade e o uso de uma formalização exagerada. Em relação à questão é preciso ponderar a necessidade de transformação dos procedimentos e entender que não é possível, simplesmente, eliminá-los, considerando, inclusive, a crescente e potencial informatização como aliada contemporânea, mas que a desburocratização demanda mais do que isso.

Compreende-se, assim, que desburocratizar não significa eliminar a burocracia e muito menos introduzir processos competitivos, gerenciais, tecnológicos e empreendedores para agilizar os órgãos prestadores de serviços públicos, mas construir uma burocracia arejada, crítica, aberta a mudanças, a serviço dos cidadãos. (Nascente, Conti e Lima, 2018, p. 162).

Para cada situação, é preciso que os trâmites burocráticos sejam repensados, a fim de que eles sejam dinamizados e usados de forma coerente e crítica. Além disso, reconhecer que muitas ações da gestão estão ancoradas pelos princípios da administração gerencialista é o primeiro passo para sair de uma ação ingênua.

A forma gerencialista relaciona-se à participação civil atrelada ao interesse de dividir a responsabilidade do Estado e faz parte de uma política neoliberal. “Nessa perspectiva, participar não diz respeito às tomadas de decisão, mas à partilha na implementação de políticas públicas com os setores privados” (Nascente, Conti e Lima, 2018, P. 160). Configura-se a ênfase no trabalho voluntário numa visão individualista que desconfigura a chamada solidariedade. Como exemplo, temos o voluntariado que é a



saída que muitos gestores “lançam mão” para conseguir avanços e possibilidades inviabilizados pela ineficiência pública, porém é necessário compreender a lógica e as implicações que estão por trás do ato de “lançar mão” desse tipo de auxílio.

A relação hierárquica, característica burocrática, tende a dar espaço às relações mais horizontalizadas quando há participação e as decisões são compartilhadas, obviamente que isso demanda um amadurecimento dos sujeitos envolvidos, já que a estrutura sistêmica e a legislação educacional atribuem a responsabilidade de responder pela escola ao diretor. Além disso, existe uma cultura que considera as decisões como demandas da direção escolar. A efetiva participação dos colegiados é uma maneira de romper com essa maneira de compreender e de estabelecer as decisões de forma colaborativa ou de possibilitar que a democracia participativa ocorra no ambiente escolar.

Conclui-se, portanto, que a questão que se deve ressaltar é a necessidade de se ir além do estabelecido historicamente à função da supervisão de ensino, é preciso ultrapassar a fronteira do simples cumprimento de procedimentos para a reflexão crítica sobre eles, é preciso desconstruir o discurso do “sempre foi assim” porque isso não condiz com a ideia da emancipação, só há emancipação se há transformação, só há transformação se há reflexão crítica sobre as próprias ações e ação sobre ação.

As leis que vigoraram ao longo da história refletiam os anseios quanto à sociedade que se almejava, a Lei 9394/96 foi uma importante conquista da democracia, apesar dos cortes e modificações sofridas. Para reconhecer o que se busca em termos amplos, socialmente, primeiro é necessário se reconhecer como membro, com intencionalidade na atuação, condição essencial para que ocorram as tentativas de gestão democrática nas escolas. Repensar as ações é ter compromisso e se inserir no processo para que haja a formação de uma sociedade com voz, participação, com a premissa da existência de um sujeito que é respeitado e considerado na sua diversidade e subjetividade e que, portanto, não seja visto como objeto ou uma “peça da engrenagem” a serviço de uma máquina burocrática, assim como de um sujeito que veja o outro sujeito do mesmo modo e que não faça da sua participação um simples coordenado de ações que visam meramente aos interesses pessoais.

Obviamente, quando se diz sobre a democracia participativa e sobre as decisões que são tomadas com base no coletivo, é necessário que se leve em consideração um todo maior, as decisões que beneficiam uma categoria e deixam lesada outra não são fundamentadas no teor democrático pautado no bem coletivo, na criticidade e no planejamento como preconiza a atual LDB.

### SUPERVISÃO DE ENSINO, QUEM PODE VIR A SER...

Para finalizar, é necessário mencionarmos a ideia do “tornar-se, constituir-se...”. As funções ou os cargos, estejam eles atrelados à esfera pública ou privada, são ocupados por seres humanos com uma bagagem psíquica, cultural e histórica que configuraram seu modo de compreender e proceder em diferentes situações. Nesse sentido, a reflexão apresentada por Charlot (2000, P. 57) aponta,

O sujeito cuja relação com o saber estudamos... um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição do qual é elemento ativo.



Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado.

A constituição profissional ocorre paralelamente à constituição do ser, as esferas em âmbito social e cultural transformam e modificam as percepções em âmbito subjetivo. As experiências se fundem num movimento espiralado que dão feições diferentes ao que antes estava posto ou construído.

A ação supervisora, no âmbito educacional, ganha novos contornos a cada vez que se busca repensar os procedimentos a partir de um prisma mais dialógico e crítico, ainda que a mudança sistêmica seja algo que vai além das ações individuais ou de um grupo de profissionais. As transformações conceituais e procedimentais, independentemente da sua extensão, são necessárias para que um dia os movimentos democráticos sejam vivenciados de forma mais plena nos ambientes escolares e na sociedade de modo geral.

## REFERÊNCIAS

BOLLMANN, M. da G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 05 de nov. 2023

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 5540, 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. São Paulo: SE/CENP.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e direção a serem observados na organização do curso de Pedagogia, 1969b. (Documenta, n. 100).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CHICHAVEKE, E.; MARTINS, M. F. Supervisão de ensino: legislação e atuação nas décadas de 1960 a 2000. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 86-110, nov. 2015.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.



NASCENTE, R; CONTI, C.L.A; LIMA, E. F. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade. **Ver. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n.53, p. 157 – 169, set./dez. 2018.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores associados, 2013.

SILVA, N. S. F. C. da. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 223-233.

SILVA, N. S. F. C. da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA JUNIOR, C. A. Supervisão escolar e política educacional. **Didática**, São Paulo, v. 15, n.9, 1979.

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

SILVA JUNIOR, C. A. **A Escola Pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993

SOUZA, S. A. Gestão democrática da escola e participação. Texto originalmente publicado na **Revista Educação e Políticas em Debate**. Faced-UFU. V. 1, n.1, 2012.p.173-187.

WEBER, M. **O que é burocracia**. Brasília, DF: Conselho Federal de Administração, 1991.