



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

ELIJANE DOS SANTOS SILVA

**SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA: ESTADO  
DO CONHECIMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES  
(2006-2016)**

Presidente Prudente

2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

ELIJANE DOS SANTOS SILVA

**SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA: ESTADO  
DO CONHECIMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES  
(2006-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Linha de pesquisa: "Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública"

Presidente Prudente

2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Elijane dos Santos.

Supervisão de ensino estadual paulista: Estado do Conhecimento de dissertações e teses (2006-2016) Elijane dos Santos Silva. - Presidente Prudente : [s.n.], 2017  
185 f.

Orientador: Vanda Moreira Machado Lima  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Supervisão de ensino. 2. Estado do conhecimento. 3. Secretaria da educação do estado de São Paulo. I. Lima, Vanda Moreira Machado. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

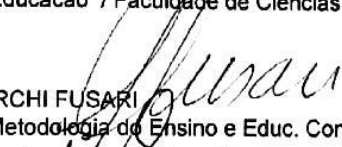
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA: ESTADO DO CONHECIMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES (2006-2016)

AUTORA: ELIJANE DOS SANTOS

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

  
Prof. Dr. JOSÉ CERCHI FUSARI  
Departamento de Metodologia do Ensino e Educ. Comparada / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

  
Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES  
PPGE / UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE

Presidente Prudente, 31 de outubro de 2017

Aos meus pais

Que, diante de toda a simplicidade, sempre fizeram o impossível para que eu me visse como um ser humano capaz de ser aquilo que eu quisesse ser e por me propiciarem ensinamentos que a academia não contempla. Obrigada por me mostrarem que a cor da pele não condiz com a verdadeira essência humana.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me concedido o dom da vida, e a Nossa Senhora Aparecida, por ter me amparado durante o percurso do mestrado e não me deixado desistir perante as adversidades da vida.

Ao meus pais Antonio e Ignêz que, na simplicidade, me apoiaram para que eu realizasse o meu sonho.

A minha irmã Janiele, por ter suportado os meus desesperos e anseios e colaborado para que tudo ocorresse da melhor forma.

Ao meu tio Vavá, que tanto orgulho tem em relação a mim e por todo o amor dedicado aos meus estudos.

A minha orientadora e ousa dizer amiga, Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima, por ter aceitado caminhar junto a mim no meio de um caminho espinhoso que, mais tarde, floriu.

Ao meu namorado que, durante o mestrado, tornou-se noivo e agora marido, por todo o suporte e a compreensão destinados a mim, por ofertar-me o seu ombro nos momentos de angústias.

Aos amigos que fiz durante o curso, Tatiana Pontes, Indira Aragão e Alex Ribeiro, que me ouviram, riram e choraram de forma coletiva.

A amiga Marcelina Vicente, que tanto me ajudou a compreender que nem sempre um mais um são dois.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, pela paciência e pela disponibilidade sempre.

Ao Professor Celestino Alves da Silva Júnior, pelo carinho dedicado à leitura de minhas primeiras garatujas sobre a supervisão de ensino e ao incentivo dado para que eu prosseguisse na área.

Aos Professores membros da banca de qualificação, José Cerchi Fusari e Elianeth Kanthack Hernandez, pela leitura cuidadosa e as propostas de continuidade da pesquisa que nos direcionou para o estado do conhecimento.

Aos Professores que, no percurso, me fizeram crescer; Rosane Michelle de Castro, Ana Paula Réscia, Julio César Torres e Cristiano Di Giorgi.

Aos meus amigos da EE Prof. Amaury Pacheco, Professora Solange, Elaine e Marlei, por sempre estarem ao meu lado, não me deixando desistir diante desse sistema que nos esmaga.

Ao Júlio Giorgi, por ter alicerçado o meu sonho de cursar pedagogia. Você é muito importante em minha vida!

Aos supervisores da Diretoria de ensino de Tupã, em especial a supervisora Rosângela Galdi, por ter me apresentado a equipe e colaborado na realização do pré-teste para a qualificação.

A Dirigente Regional de Ensino da jurisdição de Tupã SP a senhora Lucimeire Rodrigues Adorno, por me receber tão bem e acreditar na pesquisa inicial para a minha qualificação.

A Regina Roim, pessoa que tenho grande estima extremamente profissional, que me fez acreditar em mim, e vencer as minhas dificuldades.

Aos amigos da Diretoria de ensino de Marília, Valéria Brito, Adriane Roma, e ao supervisor Nelson Teixeira, que, diante de sua prática, me fez acreditar que a supervisão colaborativa pode se tornar real.

Ao grupo de estudos coordenado pela Professora Vanda Moreira Machado Lima, muito obrigada! A colaboração de vocês foi essencial para prosseguir no caminho.

A minha amiga Keka, por vivenciar comigo os sabores e dissabores da vida acadêmica.

Enfim, àqueles que de alguma forma colaboraram para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

A pesquisa vincula-se à linha de pesquisa *Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores*, do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – da Universidade Estadual Paulista – UNESP – de Presidente Prudente. Sua questão de pesquisa centrou-se em compreender como se dá a produção do conhecimento sobre a supervisão de ensino na formação inicial do professor, em especial a da rede pública estadual paulista. Teve como objetivo identificar o perfil produção brasileira de teses e dissertações acerca da temática *supervisão de ensino da educação da rede pública estadual paulista* no período de 2006 a 2016 em Programas de Pós-Graduação com notas de 4 a 7 na CAPES. Trata-se de uma pesquisa que dialoga com os pressupostos teórico-metodológico do estado do conhecimento. Para isso, procurou indicar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os objetivos; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a supervisão de ensino; as palavras-chave utilizadas; as problemáticas e os resultados obtidos. Para a realização do estado do conhecimento, a base de dados utilizada foi a Plataforma Sucupira. Foram consultados 78 Programas e selecionados 24, que possuíam trabalhos relacionados à temática supervisão de ensino. Foram encontradas 25 produções que dialogavam com a temática pretendida, sendo que essas pesquisas selecionadas foram obtidas nas bibliotecas dos programas de pós-graduação pelo sistema COMUT. Das inferências realizadas, destacam-se: a ambivalência presente quanto à função pedagógica e burocrática do supervisor de ensino; a ausência de formação supervisora relacionada à inclusão tecnológica e inclusão relacionada à deficiência. Outro aspecto apontado na análise das pesquisas foi a necessidade de o supervisor estar como parte integrante do trio gestor, a fim de propiciar uma educação colaborativa; o aspecto fiscalizador e autoritário também se fez vigente nesta análise. É importante salientar que, apesar de apresentarmos alguns resultados, eles são inconclusos, uma vez que pesquisas de tipologia estado do conhecimento constituem um caminho infinito.

Palavras-chave: Supervisão de Ensino, Estado do Conhecimento, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

## RÉSUMÉ

La recherche liée à la recherche en ligne des politiques publiques, l'organisation scolaire et la formation des enseignants, le programme de maîtrise en éducation de la Faculté des sciences et de la technologie - FCT - Universidade Estadual Paulista - UNESP Presidente Prudente. Sa question de recherche a porté sur la compréhension de la manière dont la formation des enseignants sur la supervision des enseignants est assurée, en particulier sur le réseau public de l'État de São Paulo. L'objectif était d'identifier le profil de production brésilien de thèses et de thèses sur la supervision thématique de l'enseignement de l'enseignement public dans l'État de São Paulo dans la période de 2006 à 2016 dans les programmes d'études supérieures de la 4<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année du CAPES. C'est une recherche qui dialogue avec les hypothèses méthodologiques théoriques de l'état des connaissances. À cette fin, il a cherché à indiquer les priorités et les thèmes abordés dans la recherche; les objectifs; les références théoriques qui ont subventionné les enquêtes; la relation entre le chercheur et la supervision de l'enseignement; les mots-clés utilisés; les problèmes et les résultats obtenus. Pour la réalisation de l'état des connaissances, la base de données utilisée était la plate-forme Sucupira. Un total de 78 programmes ont été sélectionnés et 24 ont été sélectionnés, avec un travail lié à la supervision de l'enseignement. 25 productions ont constaté que dialoguait avec le thème souhaité et ceux-ci ont été obtenus recherche sélectionnés dans les bibliothèques de programmes d'études supérieures système COMUT. Parmi les inférences faites, on distingue: l'ambivalence actuelle concernant la fonction pédagogique et bureaucratique du maître d'enseignement; le manque de formation en supervision liée à l'inclusion et l'inclusion technologiques liées au handicap. Un autre aspect souligné dans l'analyse de la recherche est la nécessité que le superviseur soit dans le cadre du gestionnaire de trio afin d'offrir une éducation de collaboration; l'aspect fiscalisant et autoritaire a également été rendu efficace dans cette analyse. Il est important de souligner que même si nous présentons certains résultats, ils ne sont pas concluants, car la recherche sur la typologie de l'état de la connaissance est une voie infinie.

Mots-clés: Supervision de l'enseignement, état des connaissances, Secrétariat de l'éducation de São Paulo

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Percurso Histórico da Supervisão Paulista

Figura 2: Disposições transitórias da LC nº 114/1974

Figura 3: Regulamentação do segundo Estatuto do Magistério Paulista

Figura 4: Organização da SEE/SP após a reestruturação da rede estadual de ensino no ano de 2012

Figura 5: Organização das Diretorias de Ensino após a reestruturação da rede no ano de 2012

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Total de programas de pós-graduação

Tabela 2: Dados quantitativos das pesquisas analisadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação

Tabela 3: Produções sobre supervisão em nível nacional e da rede estadual paulista

Tabela 4: Produções da supervisão de ensino estadual paulista

Tabela 5: Temas abordados nas pesquisas sobre Supervisão Estadual Paulista (2006-2016)

Tabela 6: Palavras-chave presentes nas dissertações e teses a respeito da Supervisão Estadual Paulista (2006-2016)

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Descrição das produções acadêmicas / pesquisas

Quadro 2: Perfil do supervisor de ensino perante o Comunicado SE de 30/07/2002

Quadro 3: Relação Pesquisador Orientador com a área da supervisão de ensino – Prática supervisora

Quadro 4: Relação Pesquisador Orientador com a área da supervisão de ensino – Perfil supervisor

Quadro 5: Relação Pesquisador Orientador com a área da supervisão de ensino – Função

Quadro 6: Relação Pesquisador Orientador com a área da supervisão de ensino - Formação supervisora

Quadro 7: Relação Pesquisador Orientador com a área da supervisão de ensino - Historicidade supervisora

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1: Quantidade de produções sobre Supervisão de Ensino de 2006 a 2016

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APASE - Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo.

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

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CENP - Conselho Executivo das Normas-Padrão

COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CGEB - Coordenadoria de Gestão de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CIMA - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CISE - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COFI - Coordenadoria de Orçamentos e Finanças

CGRH - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

CF - Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

DE - Diretoria de Ensino

DRE - Divisão Regional de Ensino

ENSE - Encontro Nacional de Supervisores de Educação

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

E.U.A - Estados Unidos da América

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FCC - Fundação Carlos Chagas

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEPLENP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LC - Lei Complementar  
MEC - Ministério da Educação  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PABAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
QM - Quadro do Magistério  
SAS - Subsídios a Ação Supervisora  
SEE-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
SECAD - Sistema de Educação Continuada a Distância  
SEN - Supervisão de Ensino Nível Nacional  
SEP - Supervisão de Ensino Paulista  
SE - Secretaria da Educação  
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
(UNESCO)  
UNIARA - Universidade de Araraquara  
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
UCP - Universidade Católica de Petrópolis  
UNICID - Universidade Cidade de São Paulo  
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UNESP - Universidade Estadual Paulista  
UEL - Universidade Estadual de Londrina  
UFAL - Universidade Federal de Alagoas  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UNINOVE - Universidade Nove de Julho  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UMESP - Universidade Metodista de São Paulo  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos  
USP - Universidade de São Paulo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO PERCORRIDO .....	24
1.1 ESTADO DA ARTE E ESTADO DO CONHECIMENTO: ALGUNS CONCEITOS ..	24
1.2 ETAPAS DA PESQUISA .....	27
CAPÍTULO II – SUPERVISÃO DE ENSINO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO.....	46
.2.1 SUPERVISÃO - BRASIL COLONIAL .....	47
2.2 OS CAMINHOS DA SUPERVISÃO NO BRASIL INDEPENDENTE.....	51
2.3 A SUPERVISÃO E O TECNICISMO EDUCACIONAL: O PABAAE.....	54
2.4 SUPERVISÃO DE ENSINO EM TRANSIÇÃO: DO IMPÉRIO ÀS ASSOCIAÇÕES DE SUPERVISORES.....	57
2.5 SUPERVISÃO DE ENSINO: GERMINAÇÕES DEMOCRÁTICAS E FRUTIFICAÇÕES AUTORITÁRIAS .....	64
CAPÍTULO III - SUPERVISÃO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO .....	69
3.1 A SUPERVISÃO ESTADUAL DE ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	69
3.2 SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA NA DÉCADA DE 80: DA INSPEÇÃO À SUPERVISÃO.....	79
3.3 SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA: AS MUDANÇAS NAS ATRIBUIÇÕES .....	83
3.4 SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA: AS MUDANÇAS DAS ATRIBUIÇÕES SUPERVISORAS, ENTRE AVANÇOS E PERMANÊNCIAS .....	89
3.5 SUPERVISÃO DE ENSINO CAMINHANDO POR MAIS UMA DÉCADA: A CONSERVAÇÃO DOS ASPECTOS ADMINISTRATIVOS .....	94
CAPÍTULO IV - A SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA NAS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS.....	103
4.1 OBJETIVOS .....	103
4.2 TEMÁTICAS .....	104
4.3 AS PALAVRAS-CHAVES.....	108
4.4 PROBLEMÁTICAS .....	112
4.5 METODOLOGIA.....	113

4.6 REFERENCIAL TEÓRICO.....	116
4.7 CONCLUSÕES.....	121
4.8 RELAÇÃO DO PESQUISADOR E ORIENTADOR COM A ÁREA .....	124
(IN) CONCLUSÕES.....	131
REFERÊNCIAS .....	137
ANEXOS.....	151
ANEXO 1: RESUMOS DAS PUBLICAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO (DISSERTAÇÕES E TESES) ACERCA DA TEMÁTICA SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA NOS ANOS DE 2006 A 2016.....	151
ANEXO 2: ROTEIRO PARA COMPREENSÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES ESTUDADAS .....	169
ANEXO 3: SÍNTESE DOS OBJETIVOS DAS PESQUISAS .....	170
ANEXO 4: QUADRO DAS PALAVRAS CHAVES DAS PESQUISAS.....	173
ANEXO 5: PROBLEMÁTICAS DAS PESQUISAS .....	175
ANEXO 6: METODOLOGIA DAS PESQUISAS .....	179

## INTRODUÇÃO

### NAS CORRENTEZAS DA VIDA

O tema supervisão escolar, que é o tema central desta pesquisa, origina-se de minha experiência na rede pública de ensino paulista, que merece ser relatada desde seus primórdios para que tal enfoque possa ser sustentado e compreendido.

Venho de uma família de classe baixa, família negra. Meus pais não tiveram a oportunidade de acesso à educação básica, e muito menos à educação superior. A ausência da educação escolar na vida dos meus pais resultou no esforço deles em me incentivar a estudar, a valorizar a educação e o conhecimento acadêmico. Eles acreditavam que o estudo me auxiliaria a enfrentar as dificuldades da vida, além dos preconceitos que vivenciamos desde sempre.

No ano de 1991, ao ingressar no ensino fundamental, na cidade de Oriente - SP vivenciei meu primeiro de muitos embates para conseguir estudar. Na cidade em que morávamos, havia uma divisão entre as escolas públicas. A “escola de baixo” era indicada aos filhos dos mais pobres, dos menos favorecidos, e conseqüentemente tinha um ensino “mais fraco”.

A “escola de cima” era a escola tida como boa, destinada aos filhos das famílias renomadas da cidade, e dos membros da igreja católica, os filhos dos ministros da eucaristia e catequistas. Tinham, portanto, a oportunidade de um ensino melhor.

Diante desse contexto, eu, com seis anos de idade, iniciava minha luta junto com minha mãe para ter acesso à escola. Minha mãe trabalhava na colheita de café o dia todo, para poder complementar a renda de meu pai. Um dia, minha mãe pediu dispensa no trabalho para ir reivindicar uma vaga na “escola de cima”.

Após as reivindicações infinitas, minha mãe conseguiu fazer com que eu estudasse na “escola de cima”, mas isso foi apenas o começo de uma luta árdua e diária pelo acesso ao conhecimento.

Durante a minha vivência nessa unidade escolar, passei por diversas desqualificações que me faziam pensar que a escola não tinha valor. Eu gostava de estudar, mas não gostava de ser acusada por todos os sumiços de lápis e lanches da sala.

Minha mãe esteve sempre presente na escola para me defender. Ela dizia que ali era meu lugar, e que a cor da pele de uma pessoa não poderia definir seu fracasso ou sucesso no

ensino, na escola pública. Atualmente, coloco-me a refletir que, apesar da ausência de estudo da minha mãe, sobretudo o fato de ela ser analfabeta, ousou dizer que sua sabedoria humana era mais valiosa do que o conhecimento dos livros.

Foram momentos difíceis nesta escola “de cima”, mas, em 1994, deparei-me com uma professora, “Dona Elza”, cuja prática me despertou para o prazer em escrever sobre problemas, chacinas, enfim, eu encontrei o gosto por contar e escrever fatos. Ainda neste ano, eu, um ser indesejável na “escola de cima”, ganhei o concurso de redação com mais de 1.200 alunos participantes. O tema foi o falecimento do Ayrton Senna. Naquele momento, vi os mesmos gestores que me acusavam de furtos, que me discriminavam devido à cor da minha pele, se emocionarem e se surpreenderem com minha redação, comigo e me parabenizarem.

Sendo arrastada por essa avassaladora correnteza, no ano de 1996, no governo Mário Covas, houve a divisão das escolas por ciclos. Assim, o pessoal da “escola de baixo” subiu, mas a divisão foi mantida ao organizarem as novas classes. Quem não possuísse os nomes e sobrenomes mais relevantes da cidadezinha pacata e astuta, seria separado numa outra sala.

Esse fato gerou em mim, adolescente, muita revolta, raiva e desinteresse pelos estudos. No período de 1996 a 1998, lá estava eu na “escola de cima”, mas, com os alunos “debaixo”, e, por mais que eu não concordasse com essa postura, eu também exercia o meu preconceito, ao não querer permanecer junto daqueles que eram taxados como “os que não darão certo”.

Em 1998, ganhei um prêmio de formatura da 8ª série como aluna revelação. Isso me encheu de orgulho, e meu pai, na sua simplicidade e sabedoria, tentava me felicitar, dizendo *“Eu te disse: Preto tem que ser mais que tudo minha “fia”, senão sofre.”* E eu questionava o porquê de tanta diferença, por que a escola que ensina o respeito não consegue respeitar e valorizar aqueles que são vistos socialmente como os de menos valor? Confesso que eram inúmeras indagações.

No ano de 1999, prestei a prova do extinto CEFAM<sup>1</sup> na cidade de Marília SP e passei em primeiro lugar. Foi uma imensa felicidade, meu pensamento nessa época já ultrapassava os limites da futura docência; queria ser diretora de escola; supervisora de ensino, mas o meu intuito não estava ligado ao “poder”, e, sim, à possibilidade de realizar algo que colaborasse com a formação e a valorização do discente, inclusive daqueles muitos que são vistos por poucos como “nada”.

---

<sup>1</sup> Criados em 1988, os CEFAMs surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Nos CEFAMs, era preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério, e os mesmos surgiram no contexto em que, em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o curso normal e, no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau (ensino médio), criou-se a habilitação específica para o magistério nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental).

Terminando o magistério, passei no vestibular em uma universidade privada, no curso de Pedagogia, ficando como suplente na UNESP, e isso me atordoava todos os dias. Eu queria estar numa instituição pública, não consigo explicar o motivo ao certo, mas acredito que seja o desejo intrínseco de mostrar a todos e a mim mesma o meu valor, que eu também poderia cursar e estar numa universidade pública.

No ano de 2004, prestei a prova de transferência externa para a UNESP e passei em primeiro lugar. Aqui se iniciou a parte mais linda da minha história com o magistério. Foi nessa universidade que, desde o início, como bolsista PAE (atual BAEE)<sup>2</sup> que se edificava em mim a vontade de escrever, de produzir, e de ter acesso ao conhecimento.

Particpei de vários grupos de pesquisa relacionados a diferentes temáticas, como gestão escolar, raça e igualdade, dentre outros. Meu primeiro trabalho abordou a concepção de diretoras de escola negras acerca do sistema de ensino estadual paulista.

Concomitante ao curso de Pedagogia, eu trabalhava como docente em uma rede municipal, e que, apesar das dificuldades existentes, sentia em mim um desejo incontável de colaborar para que a educação pudesse sempre melhorar.

No ano de 2005, fui convidada por uma ex-professora da “escola de cima” para dar um depoimento sobre a superação de dificuldades para estudar e cursar uma universidade pública.

Em um primeiro momento, pensei em falar abertamente sobre tudo que vivenciara naquela escola, mas refleti bem e falei aos alunos que somos aquilo que queremos ser, e que sonhamos ser, independente do lugar em que estamos.

Em 2006, me formei no curso de pedagogia na UNESP-Marília e começou a saga dos processos seletivos para o mestrado, era esse o meu sonho; prestei por diversas vezes, nunca reprovei nas provas específicas nem nas de proficiência, somente nas entrevistas. Isso me frustrou durante anos, pois, com interrupção de apenas 1 ano, de 2006 a 2014 eu prestei em diversas universidades públicas, sem êxito nas entrevistas.

Nesse meio tempo em que fui prestando processos seletivos, exerci, na rede estadual, já como professora efetiva, a função de diretora de escola designada.

Em 2014, passei no processo seletivo da FCT-UNESP de Presidente Prudente e, em 2015, ingressei nesse sonho em realizar o mestrado. Isso significou o início de uma realização que não consigo descrever em palavras.

Tal felicidade não foi duradoura, uma vez que vivi muitos entraves relacionado a cursar o mestrado e trabalhar como professora em duas redes de ensino, uma municipal e a

---

<sup>2</sup> Bolsa de apoio e Permanência Estudantil oferecida pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária - PROEX - UNESP.

outra estadual, na cidade de Marília. A escola pública com a qual eu tanto sonhei em colaborar para sua melhoria não compreendia o fato de ter um docente, às vezes, ausente, que buscava incessantemente conhecimentos em prol de sua formação, o que, de modo geral, repercutia para minha atuação na própria instituição.

A instituição escolar que me esmagara enquanto discente me esmagava agora como docente e me fazia crer que estudar realmente não valia de nada. Muitas unidades escolares e sistemas de ensino não reconhecem a importância da formação docentes. As vezes até dificulta esse processo formativo.

Foi muito difícil articular profissão e estudo na pós-graduação, vivenciei muitas situações difíceis junto aos meus superiores, tanto na rede municipal como na estadual, e até mesmo na universidade, visto que não há possibilidades de auxiliar professores que desejam estudar e adquirir conhecimentos.

Posso dizer, até aqui, que a vontade de desistir estava imperando sobre mim, e os conceitos da “escola de cima” se faziam vigentes no mundo dos sonhos da pós-graduação, pois, nesse contexto, também me deparei com as “escolas de cima” que pesavam sobre meus ombros, enfraquecendo-me.

Ao longo dessa vivência junto à escola pública, o contato com supervisores de ensino não foi positivo, e acredito que, inicialmente, o interesse em estudar a supervisão no estado de São Paulo foi nutrido por um sentimento de rancor, que de mim foi amenizado durante o Seminário de Pesquisa, quando o Professor José Cerchi Fusari analisou meu projeto e me disse que eu deveria ter esses questionamentos, mas que o sentimento de rancor não poderia ser vigente, para que minha pesquisa não se tornasse tendenciosa.

Quase me afogando nesse mar tortuoso da pós-graduação, no qual também, inicialmente, me vi sujeita a ser mais um “ninguém”, me coloquei como eu singular, e nisso me tornei “eu” sujeito de vontades e atitudes. Foi então que, abrandando essas ondas turbulentas, surge uma nova “Dona Elza” em minha vida. Agora, na pós-graduação, e caminhando lado a lado, me mostrou o tema com um novo significado. Dar voz ao supervisor de ensino para compreender sua história, suas vivências e seus sonhos é o que, ao longo de minha vida como ser humano e como aluna, gostaria que a sociedade e os profissionais com quem convivi me dessem.

O desejo de dar voz ao supervisor fora lapidado durante a qualificação, pelo Professor Celestino Alves da Silva Júnior e pela Professora Elianeth Kanthack Hernandez, que nos mostram a necessidade de se conhecer aquilo que já fora pesquisado acerca da supervisão,

havendo, assim, uma necessidade da área em sistematizar o conhecimento já pesquisado. A partir da qualificação, busquei ficar mais atenta às normas e ao conhecimento acadêmico.

E assim, nadando agora numa correnteza mais leve, eu, juntamente com a atual “Dona Elza”, busquei compreender não a voz do supervisor de ensino paulista, mas o que já fora pesquisado acerca desse sujeito e, assim, poder, de forma tímida, assentar os primeiros tijolos da sistematização da temática.

Ainda nas ondas ora calmas ora bravas, buscamos pesquisas que nos subsidiassem na construção de uma nova proposta de trabalho, no caso, uma pesquisa que dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos do estado da arte.

Mudar o rumo da pesquisa não é fácil, mas foi gratificante poder conhecer o que já se produziu sobre a temática pesquisada e ampliar meus conhecimentos no processo dessa pesquisa.

Nesse sentido, o problema de pesquisa se consistiu em responder ao questionamento: O que vem sendo produzido acerca da supervisão de ensino estadual paulista em programas de Pós-Graduação em Educação?

A partir dessas questões iniciais, essa pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na FCT/UNESP (PPGE-FCT/UNESP), na linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, tem como objetivo identificar o perfil da produção brasileira de teses e dissertações acerca da temática *supervisão de ensino da educação da rede pública estadual paulista*, no período de 2006 a 2016, em Programas de Pós-Graduação com notas de 4 a 7 na CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Para atingir esse objetivo, estruturamos a dissertação em quatro capítulos. No capítulo I, apresentamos o percurso metodológico, enfatizando que realizamos uma pesquisa do “tipo estado do conhecimento”.

No capítulo II, realizamos uma apresentação do contexto histórico e político da supervisão de ensino no Brasil. A construção desse capítulo foi subsidiada pela pesquisa bibliográfica e por autores fundamentais na reflexão sobre a temática, tais como Silva Junior, Dermeval Saviani, Muramoto, dentre outros.

No capítulo III, contextualizamos a supervisão estadual paulista mediante a legislação educacional, enfatizando as alterações históricas que o papel do supervisor de ensino vivenciou nessa rede de ensino.

No capítulo IV, apresentamos os dados de todas as pesquisas encontradas no recorte temporal por nós escolhido (2006-2016), que abordam, em específico, a temática supervisão

de ensino estadual paulista, ressaltando temas, palavras-chave, objetivos, problemáticas, metodologia, referencial teórico, resultados e relação do pesquisador e orientador com a área.

Nas considerações finais, são retomados os aspectos norteadores deste estudo com a propositura de conhecer o que já foi pesquisado acerca da supervisão de ensino estadual paulista e os objetivos iniciais que foram por nós apontados. Uma pesquisa do tipo estado do conhecimento não se conclui, pois sempre há novas pesquisas e novos contextos que vão ampliando, alterando, modificando a produção acadêmica. Afinal, para uma pesquisa de estado de conhecimento ou estado da arte, o fim não é o limite.

## **CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO PERCORRIDO**

*Estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento (MESSINA, 1998, p.02).*

A partir da qualificação, a ideia de realizar uma pesquisa acerca da área da supervisão de ensino com base documental ficou muito evidente. As ponderações da banca evidenciaram a existência de uma lacuna em relação à produção acadêmica da área e a necessidade de se estruturar o conhecimento já existente para, então, diante de novos estudos, colaborar com o crescimento do campo.

Em virtude do que foi mencionado, este capítulo visa apontar a metodologia utilizada amparando-se em um referencial bibliográfico específico, esclarecer as estratégias usufruídas para a realização da pesquisa, quais percursos foram trilhados, quais instrumentos utilizados e de qual maneira foram conduzidos. Detalhar os parâmetros utilizados para a seleção dos dados e expor justificativas a respeito das considerações e elementos dificultadores no desenvolvimento do estudo.

### **1.1 ESTADO DA ARTE E ESTADO DO CONHECIMENTO: ALGUNS CONCEITOS**

Caracterizamos este estudo como do tipo estado da arte, pois esta pesquisa investiga produções que estão disponíveis em referenciais bibliográficos, teses e dissertações, que abordam uma área específica de forma a mapear toda a produção sobre um tema (FERREIRA, 2002).

Autores como Calderón e Ferreira (2011) acreditam que estudos que se fundamentam pelos pressupostos teóricos do estado da arte ou do estado do conhecimento sejam sinônimos, porém é importante mencionar que existem diversos entendimentos acerca desses conceitos e que, antes de assinalarmos a pesquisa como sendo propriamente “estado da arte”, é importante dizer que há uma diferença entre as terminologias “estado da arte” e “estado do conhecimento”.

O estado da arte é compreendido por Angelucci (2004) como um método que mapeia o que se produziu de determinada temática ou área, por exemplo, em diferentes períodos e

localizações, busca a identificação de tendências e analisa as temáticas e metodologias bem como os relevantes resultados, tendo como material de apreciação estudos específicos, traduzidos em artigos, publicações em anais e, especialmente, em dissertações e teses acadêmicas.

Segundo Haddad (2000), os estudos do tipo “estado da arte” possibilitam ao pesquisador, em momento posterior de definição de uma temporalidade, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados das investigações, além de identificar temáticas e abordagens dominantes, emergentes, e também lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

O estado da arte é um estado de ebulição em desenvolvimento, com modificações e mutações; e consiste em edificar o futuro mediante a análise daquilo que já fora construído e descoberto no passado (ERNEST, 1991).

Romanowski e Ens (2006, p. 39) apresentam uma diferenciação entre estado da arte e estado do conhecimento.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Sobre as características do “estado do conhecimento”, Brzezinski (2006) afirma que esse tipo de pesquisa não deve chegar a um relatório final, mas que tem como predicado o termo “primeiros passos”, ou seja, é por meio do estado do conhecimento que se fará a primeira edificação acerca das produções de uma determinada área.

Brzezinski (2006) desenvolve a pesquisa intitulada “Estado do Conhecimento sobre a Formação de Profissionais da Educação”, que consiste no mapeamento e balanço crítico da produção científica discente em teses e dissertações defendidas no período 1997-2002, em Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela CAPES.

Wittmann e Gracindo (2001) desenvolveram um estudo precursor sobre o estado do conhecimento na área da administração da Educação. O citado estudo, intitulado “Políticas e Gestão da Educação” (1991 a 1997), contou com a participação de 21 pesquisadores que registraram suas pesquisas, empregando temas como: O público e o Privado na Educação;

Políticas de Educação: Concepções e Programas; Municipalização e Gestão Municipal da Educação e Gestão da Escola.

Entretanto, Rodrigues; Rocha e Stoffel (2011) afirmam que pesquisas que dialogam pela vertente do estado do conhecimento devem ser realizadas mediante a utilização de uma ou duas fontes distintas de pesquisa.

De acordo com André (2006), tanto o estado da arte quanto o estado do conhecimento têm sido úteis ao revelarem temáticas e metodologias evidenciadas pelos pesquisadores, dando-lhes relevantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa em uma determinada área do saber.

Para a realização de pesquisas que se norteiam pelos pressupostos teórico-metodológicos do estado da arte ou do conhecimento, Romanowski (2002, p. 15-16) nos estabelece alguns procedimentos, sendo estes:

- Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Dadas às características do estudo “estado do conhecimento”, que, em nossa compreensão, se difere do estado da arte apenas no quesito da quantidade de fontes em que se pauta o estudo, os dados coletados foram analisados de forma quali- quanti.

No campo da pesquisa qualitativa, oferece-se uma opulência de características, auxiliando na compreensão do estudo em questão (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Já a abordagem de cunho quantitativo pode ser compreendida pela quantificação, tanto em relação à coleta de informações, como também no tratamento destas, usufruindo de ferramentas estatísticas, e são comumente utilizadas em estudos descritivos, que procuram averiguar e categorizar a relação entre variáveis e também os que investigam a relação de causalidade entre fenômenos (RICHARDSON et al., 2008).

Acreditamos que o método de pesquisa quali-quanti pressupõe uma análise dialética, que permite discernir que ambas podem ser desenvolvidas em conjunto, apresentando elementos que se acoplam, corroborando para uma explanação mais abrangente da realidade posta.

A pesquisa constitui-se, assim, em uma ferramenta fundamental no sentido de pensar a realidade. O debate em torno da pesquisa está longe de ser homogêneo, pois envolve realidades sociais, circunstâncias cotidianas e ideologias distintas.

De acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 45-46):

[...] a relação entre quantitativo e qualitativo (...) não pode ser pensada como oposição contraditória (...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa [...]

Caracterizamos este estudo, não como uma revisão de pesquisas anteriores, mas um “estado do conhecimento” que se caracteriza, sobretudo, na identificação de convergências e divergências vigentes nas pesquisas e visa oferecer indicativos e entendimentos do conhecimento produzido nas pesquisas acadêmicas, a fim de elucidar o tema supervisão de ensino na rede estadual paulista e sua relevância para a área da educação.

Seguindo a propositura elencada por Romanowski (2002), elaboramos algumas etapas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, a saber:

- Localização do banco de dados das produções
- Levantamento das produções junto à Plataforma Sucupira e sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação
- Seleção do *corpus* do estado do conhecimento
- Organização e análise preliminar
- Análise comparativa

## 1.2 ETAPAS DA PESQUISA

Na primeira etapa, focamos em localizar, no banco de dados, as produções acadêmicas referentes ao tema supervisão de ensino.

Inicialmente, selecionamos a Plataforma Sucupira (CAPES) como instrumento de busca para verificarmos, em programas de Pós-Graduação em Educação com notas de 4 a 7 na

CAPES, no período de 2006 a 2016, produções que abrangessem a temática aqui explicitada. Utilizamos os seguintes descritores: *supervisão de ensino, supervisão escolar, supervisores de ensino, inspetor escolar, inspetor de ensino, supervisor escolar, orientador escolar, orientador de ensino, supervisor educacional e supervisão educacional*.

A consideração ao sistema de avaliação adotado pela CAPES é também compartilhada pela sociedade brasileira. Com efeito, um curso de mestrado ou doutorado recomendado pela CAPES é considerado com um selo de qualidade que confere prestígio ao curso objeto de avaliação. Dessa forma, as universidades públicas, privadas, confessionais e comunitárias que têm cursos reconhecidos utilizam esse selo, em seus sites, como forma de dar visibilidade aos cursos da instituição (VOGEL, 2015).

De acordo com Eunice Durham, uma intelectual orgânica do PSDB e ex-diretora da Capes, em seu depoimento para o livro CAPES, 50 anos, a instituição é “uma vitrine do ensino superior brasileiro” (CPDOC/FGV, 2002, p. 1220).

Desse modo, a escolha dessa fonte justifica-se por constituir-se em uma ferramenta que agrupa documentos relativos às produções dos programas de mestrado e doutorado no país e possuir confiabilidade nacional no que diz respeito ao seu acervo bibliográfico, com pesquisas aprovadas em diversos campos do conhecimento, dentre eles, a educação.

Consequentemente, a presente fonte de pesquisa torna-se um “campo positivo” na investigação por trabalhos científicos de qualidade que possam colaborar com as discussões a que esta pesquisa se propõe.

Nessa etapa da pesquisa, foi necessária a leitura dos resumos das produções. Ressaltamos que, na propositura de trabalharmos com banco de dados digital, temos consciência dos entraves que os estudos podem trazer em seus resumos e informações.

A constituição dos resumos, conforme Ferreira (2002), não segue um padrão de exigência pré-estabelecido, existindo, assim, uma grande variação de modelos que, muitas vezes, não abordam todos os aspectos que são necessários para um resumo de pesquisa científica, como, por exemplo, a falta de informações a respeito da metodologia e conclusões.

Megid (1999) nos faz considerações relevantes acerca dos entraves e imitações que os resumos extraídos de banco de dados podem nos trazer:

Algumas limitações dos catálogos ou bancos de dados permitem uma primeira divulgação da produção, embora bastante precária. Os resumos ampliam um pouco mais as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições

dessa produção para a melhoria do sistema educacional (MEGID, 1999, p. 45).

Considerando as contribuições de Megid (1999) e Ferreira (2002), utilizamos inicialmente, para a seleção dos trabalhos, a leitura dos resumos e, em seguida, a realização de uma leitura parcial, considerando introdução, metodologia e resultados. Quando necessário, em algumas situações, foi realizada a leitura do trabalho na íntegra.

Por meio da Plataforma Sucupira, encontramos 78 programas de Pós-Graduação em Educação, mas trabalhamos com 24 programas, que possuíam produções referentes à temática “supervisão de ensino”, conforme Tabela 1.

Nota CAPES	Total de programas	Programas selecionados
Nota 4	50	13
Nota 5	19	7
Nota 6	6	2
Nota 7	3	2
Total	78	24

Fonte: elaborado pela autora, mediante os dados pesquisados pela CAPES 2017.

Após essa primeira tabulação, podemos dizer que pesquisamos 78 programas de Pós-Graduação no Brasil (com nota de 4 a 7 na CAPES)<sup>3</sup> ligados à educação. Utilizamos de 24 programas de Pós-Graduação em Educação que apresentam, no recorte temporal por nós escolhido, publicações acerca da supervisão de ensino (em nível nacional).

<sup>3</sup> É necessário mencionar que as notas fornecidas pela CAPES relacionadas aos Programas de Pós graduação foram elencadas diante dos dados fornecidos pela mesma até o ano de 2016. No mês de agosto de 2017, foi publicado no site [www.capes.com.br](http://www.capes.com.br) novas notas dos referidos cursos.

**Tabela 2: Dados quantitativos das pesquisas analisadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação**

Instituições	Trabalhos consultados	Trabalhos encontrados		Total
		Dissertação	Tese	
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	198	2	0	2
Universidade Federal do Piauí	288	4	0	4
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	1.017	5	0	5
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - Câmpus Perdizes	1282	1	1	2
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	276	1	0	1
Universidade Católica de Petrópolis (UCP)	123	1	0	1
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID/SP)	243	4	0	4
Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (UNISINOS)	396	3	0	3
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	232	1	0	1
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara)	466	3	1	4
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	273	2	0	2
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	169	2	0	2
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	463	1	0	1
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	232	1	0	1
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	495	0	1	1
Universidade Metodista de São Paulo. (UMESP)	246	1	0	1
Universidade Estadual Paulista (UNESP- Marília)	498	0	3	3
Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP)	1405	1	3	4
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	479	3	0	3
Universidade Metodista de Piracicaba	237	1	0	1
Universidade de São Paulo (FEUSP)	1466	3	1	4

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)		895	1	0	1
Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS)		337	4	0	4
Centro Universitário Moura Lacerda		200	3	0	3
TOTAL	24	11.916	48	10	58

Fonte: elaborado pela autora, mediante os dados obtidos nos sites das universidades.

Analisando os trabalhos dos 24 programas de pós-graduação, identificamos 10 programas que abordam a supervisão de ensino na rede estadual paulista, foco da nossa pesquisa, e 14 que apresentam pesquisas sobre a supervisão de ensino em outros estados.

Dentre os 24 programas, encontramos 11.916 pesquisas, das quais 57 abordam a temática do estudo. Para a seleção do *corpus* do estado do conhecimento que subsidia nossa pesquisa, realizamos a leitura dos resumos das produções. Dentre as pesquisas encontradas, são 48 em nível de mestrado e 10 em nível de doutorado (Tabela 2).

As publicações acerca da supervisão de ensino na rede estadual paulista atingem um percentual de 0,48% em relação a toda a produção analisada, o que nos mostra que há uma escassa produção de estudos nessa área.

Nesse sentido, Silva Jr. (2013, p. 100) ressalta essa questão da escassez com os dizeres:

Nas universidades brasileiras é ainda extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão escolar seu objeto de estudo preferencial. Essa extrema carência se expressa na reduzida produção acadêmica sobre supervisão e na pequena participação de especialistas em supervisão no debate sobre as grandes questões da educação brasileira. Essa produção e essa participação insuficientes têm permitido a continuidade de uma visão duplamente equivocada; porque elaborada com base na apreensão acrítica dos referenciais teóricos existentes e porque desligada em seus fundamentos das referências necessárias da realidade educacional brasileira.

Sendo assim, é possível dizer que um trabalho de pesquisa voltado para essa área seja de grande importância, para a ampliação das discussões e a identificação do supervisor enquanto agente educacional, e o seu papel no contexto escolar.

A seguir, apresentamos, de modo mais detalhado, os 58 trabalhos encontrados.

<b>Quadro 1: Descrição das produções acadêmicas / pesquisas</b>				
<b>Instituição</b>	<b>Nota CAPES</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>	<b>Autores e ano</b>
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	4	D	Supervisão Escolar: A história, o processo de Formação e a Construção de identidade.	LUZ, Anízia Aparecida Nunes, (2009)
		D	Coordenador/ Supervisor do Colégio Militar	BLÓS, Neiva, (2012)
Fundação Universidade Federal do Piauí	4	D	Tecendo Sentidos e Significados Sobre a Prática Pedagógica do Supervisor Escolar	MEDEIROS, Marinalva Veras, (2007)
		D	De supervisor escolar à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional	TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura, (2009)
		D	O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido.	BONFIM, Luiz de Jesus Santos, (2010)
		D	Supervisão escolar: produção de saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos- EJA	FEITOSA, Diane Mendes, (2011)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	4	D	A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo.	VIEIRA, Ailton Santos, (2008)
		D	Uso pedagógico do celular e o papel do supervisor da Rede estadual de ensino de São Paulo	BIANCHI, Cintia Santos Tolosa, (2015)
		D	As contribuições do programa de tutoria para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino	CARVALHO, Cláudia Romero Codolo, (2016)

(PUC-SP) Programas: Educação e currículo e Psicologia da educação		D	Trabalho prescrito e trabalho realizado: um estudo da supervisão de ensino em uma diretoria de ensino da rede pública estadual paulista	LEME, Maria Aparecida de Oliveira, (2016)
	4	D	Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas da formação continuada	FERRAZ, Márcia Aparecida da Silva, (2016)

Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	4	D	A práxis supervisora educacional: do controladorismo a coordenação	MULLER, Camila Mariane, (2012)
Universidade Católica de Petrópolis	4	D	A palavra e o tempo: as mudanças na inspeção escolar no estado de Minas Gerais.	SANTOS, Mara Leonor Barros, (2009)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	4	D	A participação do inspetor escolar no programa de intervenção pedagógica: contradições e dificuldades.	FERREIRA, Lídia Rodrigues, (2014)
Universidade Católica de São Paulo. (PUC/SP)	5	D	Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da rede estadual paulista, em relação ao trio gestor.	ANDRADE, Maria de Fátima Colaço Correia, (2012)
		T	A supervisão educacional de Moçambique: entre o centralismo burocrático e a descentralização democrática	SELIMANE, Remane, (2015)
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília)	5	T	Supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: ressignificação para sua prática no estado do Paraná.	COSTA, Vilze Vidotte, (2006)
		T	Supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo: entre práticas e representações.	BOLDARINE, Rosaria de Fátima, (2014)
		T	Formação de supervisores de ensino no estado de São Paulo: cartografia do curso gestão de redes públicas	NICÁCIO, Rosemary Trabold, (2016)

Universidade Estadual de campinas. (UNICAMP)	5	T	A História da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)	CHEDE, Rosangela Aparecida Ferini Vargas, (2014)
		T	A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático da escola pública	SILVA, José Dujardis, (2010)
		D	Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias	FERINI, Rosângela Aparecida, (2007)
		T	Sentidos da supervisão de ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita	OLIVEIRA, Fabiana Furlaneto, (2012)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	5	D	A instituição da supervisão de ensino e a municipalização em Valinhos-SP: tensões, conflitos e incertezas.	MACEDO, Marina Quintanilha, (2008)
		D	As tendências educativas e aspectos legais da supervisão presentes nos termos de visita da Diretoria de Ensino de Itapetininga -SP (1960-2000)	CHICHAVEKE, Ester, (2015)
		D	Seleção de supervisor e diretor escolar no município de Piracicaba: racionalidades Burocráticas ou tendências patrimonialistas?	PICCOLI, Denise Fujihara, (2008)
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	5	D	A ação supervisora na escola pública da rede Estadual de São Paulo : Um estudo de caso	TORRES, Lelia Hartmann, (2009)
Universidade Metodista de Piracicaba	5	D	O papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP na formação de professores: possibilidades e limites de atuação.	PERINA, Sandra Helena, (2007)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	5	T	A supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)	BARCELOS, Ana Regina Ferreira de, (2014)
		T	A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo.	SILVA, Gerson Heidrich, (2014)

Universidade de São Paulo (USP)	6	D	Gestores escolares; um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo	MEDEIROS, Mirna de Lima, (2011)
		D	Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória	SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio, (2012)
		D	A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo.	CABRAL, Cristina Filomena Bastos, (2010)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)	6	D	Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar	ROLLA, Luíza Coelho de Souza, (2006)
		D	Concepções, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo	GOMES, Regina Gabriela, (2011)
		D	Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora	LEIRIAS, Martins Cláudia, (2012)
		D	Causas pelas quais os alunos reduzem o interesse pela física na transição do ensino fundamental para o médio na perspectiva da supervisão escolar de escolas particulares de Porto Alegre e região.	CIMA, Rodrigo Cardoso, (2014)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	7	D	Prática em extinção ou em processo de renovação? Um estudo sobre a supervisão educacional.	BARREIRA, Karla Vignoli, (2006)
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID/SP)	4	D	A função supervisora de ensino: Encontros e desencontros	BARBOSA, Roselena Ferraz, (2008)
		D	Políticas e práticas da supervisão de ensino do estado de São Paulo	CHEDID, Lourdes Michel Rachid, (2009)
		D	A ação supervisora no cotidiano escolar. é possível contribuir com a escola?	DELACALLE, Nice Pastor, (2010)

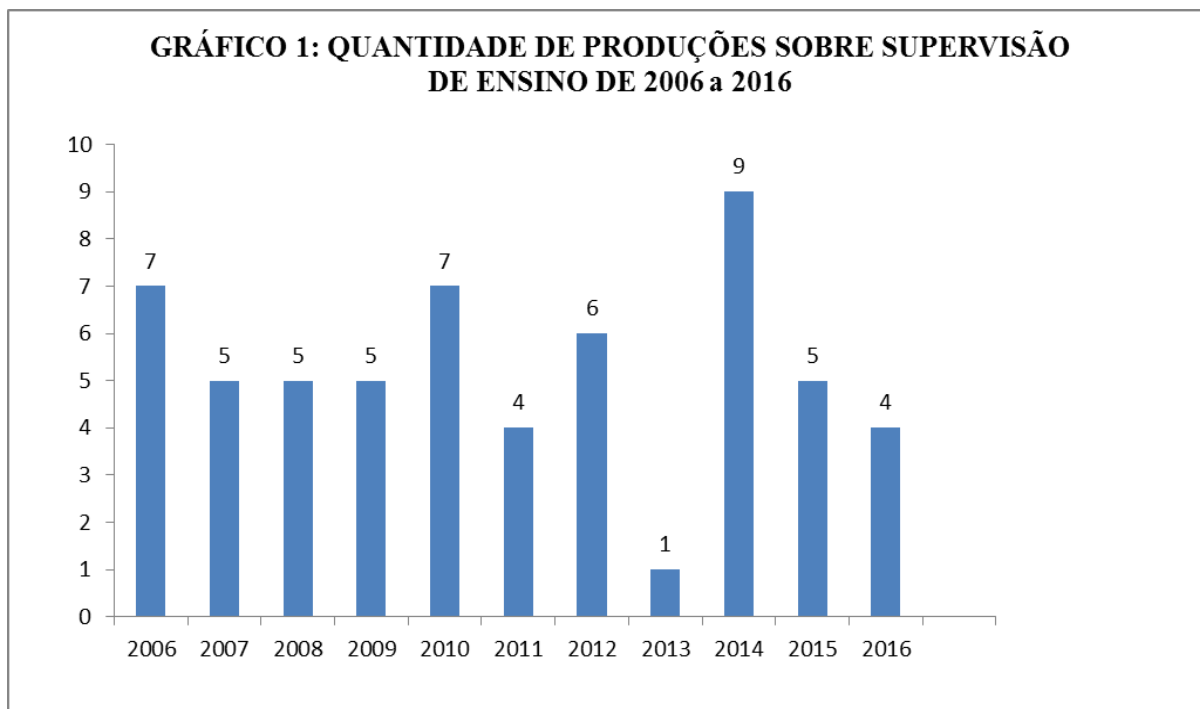
		D	A ação supervisora na educação básica: um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo	SALMASO, José Luis, (2011)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	7	D	A formação do supervisor educacional do estado do Rio de Janeiro: perfil, competência e ação.	CORRÊA, Rosangela do Santos, (2010)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (UNISINOS)	4	D	A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura das práticas tradicionais. Uma reorganização do tempo e do espaço escolar	PALMA, Giseli, (2007)
		D	Quem cuida de nós? Pesquisa-ação com grupo de supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha.	MARTINS, Ana Cristina de Oliveira, (2010)
		D	Supervisão escolar S/A: produção de supervisoras gerentes de formação continuada.	LEAL, Adriana Bergold, (2014)
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara)	4	D	O supervisor de ensino da Secretaria da educação do estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação.	ZACCARO, Maria José Serra Vicente, (2006)
		T	A função supervisora em educação: uma análise para sua resignificação.	VELLOSA, Maria Teresa Pierri, (2006)
		D	O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir.	CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso, (2007)
		D	Supervisão de Ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de vista/acompanhamentos.	FERRERIA, Claudicéia Ribeiro, (2015)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	4	D	O Papel do Supervisor Pedagógico no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Uma Pesquisa Colaborativa	VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa, (2013)
		D	O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná.	OLIVEIRA, Silvana Barbosa de, (2006)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	4	D	A inspeção escolar em alagoas pós LDB nº 9394/96. Uma instância de avaliação ou um instrumento de controle do Estado?	COSTA, Maria José Alves, (2006)
		D	As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840–1889)	PAUFERRO, Nezilda do Nascimento, (2010)
Universidade Metodista de São Paulo. (UMESP)	4	D	O perfil profissional do supervisor de ensino	SÁEZ, Andrea Bueno, (2008)
Centro Universitário Moura Lacerda	4	D	O supervisor de ensino da rede estadual paulista e o aluno com deficiência intelectual	ORTIZ, Beatriz, (2014)
		D	As atribuições do supervisor de ensino no programa Ler e escrever da Secretaria da educação do estado de São Paulo	ZOCCAL, Márcia Suzana Pinto, (2014)
		D	Entre o administrativo e o pedagógico: a atuação do supervisor de ensino da rede estadual paulista	NAKANO, Érica Cristina de Bessa, (2015)

Após a seleção do corpus das produções, desenvolvemos uma leitura minuciosa dos 58 trabalhos e construímos sínteses (Anexo 1) das produções que abrangiam a temática supervisão de ensino estadual paulista.

A partir das sínteses, elaboramos o Gráfico 1, que quantifica as produções sobre supervisão de ensino por ano.



Fonte: Elaborado pela autora mediante informações obtidas no levantamento bibliográfico .

Dos dados totais obtidos acerca das produções da supervisão em nível nacional (SEN), construímos a tabela 3, selecionando as produções que focavam a supervisão de ensino na rede estadual paulista (SEP).

**Tabela 3: Produções sobre supervisão em nível nacional e da rede estadual paulista**

<b>Ano</b>	<b>Produções Nacionais (SEN)</b>	<b>Produções Paulistas (SE P)</b>	<b>Percentual</b>
2006	07	02	28,57
2007	05	02	40
2008	05	02	40
2009	05	02	40
2010	06	02	33,33
2011	04	01	25
2012	06	02	33,33
2013	01	0	0
2014	09	4	44,44
2015	05	4	80
2016	04	4	100
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>25</b>	<b>43,10</b>

Fonte: Dados elaborados pela autora mediante informações obtidas no levantamento bibliográfico

Diante da elaboração dessa tabela, observamos que a quantidade de estudos relacionados à supervisão de ensino estadual paulista não chega à metade das publicações anuais, que também são escassas se relacionadas à quantidade total de estudos sobre a área da educação de modo geral.

A fim de elucidarmos o campo da supervisão de ensino estadual paulista, decidimos elaborar a Tabela 4, que identifica, dentre as produções, as teses e as dissertações.

**Tabela 4: Produções da supervisão de ensino estadual paulista**

<b>ANO</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
2006	1	1
2007	0	2
2008	0	2
2009	0	2
2010	1	1
2011	0	1
2012	1	1
2013	0	0
2014	2	2
2015	0	4
2016	1	3
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>19</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Nas 25 produções que se reportam à supervisão de ensino estadual paulista, temos 6 teses, sendo que 5 delas são de programas classificados com nota 5 na CAPES e 1 com nota 4. Dentre as 19 dissertações, 14 delas são de programas considerados nota 4 na CAPES, quatro dissertações são de programas compreendidos pela nota 5 e apenas 1 é nota 6 .

Verificamos que os programas de Pós-graduação em Educação com notas 6 e 7 na CAPES têm produzido menos estudos relacionados à área da supervisão de ensino.

Dando sequência a nossa pesquisa, buscamos as 25 produções na íntegra. A ausência de padronização dos bancos de teses e dissertações dificultou de forma considerável essa busca. Ressaltamos a colaboração das próprias universidades, quando a produção não estava disponível no site. Todas as universidades procuradas por nós foram solícitas em atender-nos; uma das críticas recorrentes das universidades é que os pesquisadores muitas vezes não se preocupam em disponibilizar da forma exigida sua produção. Constata-se uma protelação, o que inviabiliza a ampliação do conhecimento e sua edificação.

Em seguida, realizamos a leitura das publicações, com elaboração de síntese preliminar: considerando tema, objetivos, problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área. Pautamo-nos, também, no aporte teórico utilizado em

relação à supervisão, tipo de pesquisa, instrumentos utilizados, eixos (tema), nível da instituição ensino, tipo de instituição de ensino, perfil dos pesquisadores e perfil dos orientadores.

Portanto, desenvolvemos, nessa etapa, a organização do relatório do estudo, compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações.

A análise comparativa, que será apresentada no capítulo 4, focando o estado do conhecimento mais aprofundado acerca do que vem sendo produzido sobre supervisão de ensino, quais são os pontos que mais são pesquisados e quais assuntos que envolvem a supervisão ainda não foram tratados nos estudos aqui citados.

## CAPÍTULO II – SUPERVISÃO DE ENSINO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

*A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos. No processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 50).*

Este capítulo tem como objetivo central apresentar o contexto histórico e político da supervisão de ensino no Brasil, demonstrando de que forma foi se edificando essa função no sistema educacional brasileiro para, posteriormente, focarmos o contexto da supervisão de ensino no estado de São Paulo.

A elaboração deste capítulo foi subsidiada pelas produções resultantes da pesquisa bibliográfica e pela análise das legislações educacionais que abordam a temática “supervisão de ensino”.

Toda a discussão elaborada neste tópico se estruturou segundo a cronologia histórica de períodos políticos instituídos no Brasil.

Enfatizamos o Encontro Nacional de Supervisores de Educação e finalizamos esse tópico com uma reflexão sobre o período de democratização do ensino nos anos 1980 e 1990 e a supervisão de ensino.

Nesse sentido, ressaltamos que:

Esse olhar para o passado como fonte de conhecimento é que possibilita a reflexão crítica sobre a atual ação supervisora de ensino. Justamente por falta desse conhecimento histórico é que muitos supervisores não conseguem modificar uma prática focada em demasia nas questões administrativas da escola, esquecendo-se da principal função da escola que é propiciar uma educação de qualidade, contribuindo para a construção do cidadão crítico e reflexivo. (BARBOSA, 2008, p. 36).

## **.2.1 SUPERVISÃO - BRASIL COLONIAL**

No contexto histórico da constituição do ser docente e da profissionalização da educação, retrata-se também a presença do Supervisor de ensino<sup>4</sup>. A história registra a presença desse agente com a chegada dos primeiros jesuítas, no período da colonização em 1549 (SAVIANI, 2008).

Cusinato (2007, p. 20), ao abordar a supervisão de ensino e a sua evolução social, política e histórica, enfatiza aspectos que envolveram o surgimento dessa função:

[...] com a vinda dos jesuítas, em 1549, teve início a organização das atividades educativas, baseada num plano constituído por um conjunto de regras, que cobriam todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, onde estava presente a idéia de função supervisora [...]

Nesse período histórico, no Brasil, predominava a atividade educativa desses missionários, liderados por Manuel da Nóbrega, este, ordenado pela Companhia de Jesus em 1544, que, a convite do Rei D. João III, embarcou na expedição de Tomé de Sousa. Manoel da Nóbrega fora apontado pelo rei para ser o primeiro governador geral, com a missão de dedicar-se à catequese dos indígenas.

Sendo assim, podemos dizer que a supervisão passou a existir no cenário brasileiro já no Ratio Studiorum, por volta do ano de 1570 (SAVIANI, 2008).

O Ratio Studiorum pode ser compreendido como:

[...] filho da experiência, não da experiência de um homem ou de um grupo fechado, mas de uma experiência comum, ampla de tal amplitude, no tempo e no espaço, que lhe assegura uma grandeza majestosa, talvez singular na história da pedagogia. A esta formação viva e orgânica deve ele sua unidade, harmonia e equilíbrio perfeito. Deve-lhe ainda e, sobretudo, o espírito que o informa e lhe caracteriza a originalidade da fisionomia. A pedagogia dos jesuítas resume-lhe com vigor e felicidade as características dominantes: “o currículo humanista; o método e ordem, principalmente parisienses; o espírito, inaciano” (FRANCA, 1952, p. 95).

Esse plano foi encaminhado tanto aos indígenas como aos filhos dos colonos portugueses para a consolidação dos seus regimentos que poderiam ser avaliados a nossa primeira política educacional.

---

<sup>4</sup> Utilizamos aqui a nomenclatura Supervisor de Ensino, pois abordaremos, em específico, a questão do sujeito presente na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Cabe aqui salientar que a temática central desta pesquisa não visa desmistificar a nomenclatura utilizada por esses agentes educacionais, que, em outros estados, e até mesmo dentro do estado de São Paulo, por exemplo, em redes municipais, possuem outras nomenclaturas.

A propositura combinava os estudos de caráter humanista com os estudos científicos, uma vez que a finalidade era formar homens que soubessem pensar e escrever, pois a formação ideal é a que permite o desenvolvimento das capacidades para o exercício da virtude (FRANCA, 1952).

A pedagogia do *Ratio* pretende que o educando, a partir da sua liberdade, desenvolva ao máximo, de modo harmônico e segundo uma hierarquia de valores, as suas disposições espirituais e as suas faculdades mentais, volitivas e afectivas, de acordo com a sua verdadeira natureza e destino. (MIRANDA 2009, p. 41).

Salientamos aqui que o plano já se regia pelas bases autoritárias e fiscalizadoras, pois era necessário manter a ordem na colônia, todos deveriam professar a fé católica, ou seja, a verdade dos ditos dominadores.

Saviani (2008) enfatiza que este plano era composto de regras concernentes às responsabilidades de todos os agentes diretamente atrelados ao ensino, sendo relevante a figura do prefeito de estudos<sup>5</sup> como assistente da autoridade máxima – o Reitor – para auxiliá-lo na “boa ordenação dos estudos”.

Sendo assim, pode-se afirmar que, no *Ratio Studiorum*, há princípios da supervisão de ensino, ou seja, a função supervisora é enfatizada em relação às demais funções educativas por meio do prefeito de estudos e concebida na ideia como um trabalho peculiar. (SAVIANI, 2008).

A partir do *Ratio Studiorum*, a supervisão, ainda que não apresentasse tal forma, sobrevinha como fiscalização direta, com as vistorias do superior da ordem aos colégios e conventos, ou de forma indireta, através do envio de relatórios pelos responsáveis da escola ao superior da Ordem, destinados ao provincial da Companhia de Jesus (PONCE, 1998).

Durante os dois primeiros séculos da colonização brasileira, os jesuítas haviam sido os únicos educadores do país. Preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, criaram, no Brasil colônia, um sistema que, em última instância, fornecia aos

---

<sup>5</sup> Sua função era acompanhar de perto toda vida escolar, tendo como obrigação visitar as salas de aula ao menos uma vez por mês, no caso dos Cursos Superiores, e pelo menos a cada quinze dias, no caso dos Cursos Inferiores, tendo como objetivo acompanhar de perto a execução dos programas e dos regulamentos exigidos pelos colégios. Também é de sua competência trabalhar com a formação dos novos professores, visando sua capacitação, segundo as exigências estabelecidas pelo *Ratio Studiorum*. Quando necessário, caberá também ao Prefeito dos Estudos aconselhar os novos professores e prescrever métodos de estudos para os alunos, orientando na distribuição do tempo, inclusive nas horas reservadas ao estudo privado. Como uma última função, terá ainda a responsabilidade de controlar e distribuir os livros aos alunos, procurando ter o cuidado de que não falem livros para ninguém. Seu trabalho, portanto, é de grande importância no interior dos colégios para que possa ocorrer uma boa condução dos estudos, tanto que o *Ratio Studiorum* estabelece que, caso seja necessário, o Prefeito de Estudos poderá contar com um ou mais auxiliares (SCOPINHO, 2010).

elementos das classes dominantes uma educação clássica e humanística, como era o ideal europeu da época (XAVIER, 1985).

Com o *Ratio Studiorum*, enfatizou-se a constituição das elites centradas nas chamadas “humanidades” ministradas nos colégios e seminários, que foram sendo instituídos nos principais povoados. O processo educativo deveria estar voltado à doutrina religiosa, à autoridade do mestre, à disciplina rigorosa, a cultura da perseverança e atenção (PONCE, 1998).

O plano valorizava, ainda, a disputa como princípio básico (tanto de modo individual ou coletivo), da estruturação hierárquica a submissão, a meritocracia e a memorização. Nele, o instrutor era mestre e tinha a obrigação específica de constituir e planejar, ele era o detentor do saber; já o discente tinha o direito ao saber, bem como dos meios que levassem a sua edificação.

Os jesuítas controlaram a educação brasileira até meados do século XVIII, quando ocorreu a sua expulsão em 1759, pelo marquês de Pombal, que era o primeiro ministro do rei de Portugal, D. José I. As reformas pombalinas da instrução pública eram tidas como proposituras modernizadoras realizadas por Pombal, tendo em vista colocar Portugal “à altura do século”, isto é, o século XVIII, assinalado pelo Iluminismo<sup>6</sup> (TOBIAS, 1972).

Com o ocorrido, a supervisão se encontrava da seguinte forma:

O caráter orgânico da função supervisora, entretanto, ficou um tanto diluído com o alvará de 28 de junho de 1759, que instituiu as reformas pombalinas da instrução pública em decorrência da expulsão dos jesuítas e extinção de seu “sistema de ensino” e criação das aulas régias (SAVIANI, 2008, p. 21).

Saviani (2008) afirma que, no século XVIII, há o aparecimento de uma educação pública de base estatal, que, recebendo influência do iluminismo, se opõe às ideias religiosas, surgindo a concepção de uma educação pública laica. Nesse século, também ocorre a Revolução Francesa, que tem como objetivo defender a escola de vertente pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, o que clarifica o dever do Estado nos assuntos relacionados à educação.

Ainda discorrendo sobre as Reformas Pombalinas, as Aulas Régias, introduzidas nesse período, eram ministradas por docentes recrutados com formação jesuítica. Portanto, há uma propagação da vertente jesuítica, mesmo que eles tivessem sido expulsos.

---

<sup>6</sup> Para aprofundar a temática ver em RAUNET, S.P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Nesse momento, também é criado o cargo de diretor geral dos estudos, que se deu mediante o Alvará Régio de 28 de junho de 1759<sup>7</sup>. Tal documento também estabelecia a realização de exames para todos os docentes e nomeava comissários para examinarem o estado das escolas e os procedimentos dos professores. Os comissários podem ser caracterizados como os olheiros do “governo”, de modo geral, um inspetor ou supervisor, que estava a serviço do Estado (SILVA, 2010).

A Reforma aqui instituída não colocava o Brasil como um país que realmente se preocupava com sua população no quesito educacional, pois, até a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, havia a ausência do ensino superior. Os brasileiros que recebiam a formação superior, no período colonial, frequentaram universidades na Europa, especialmente as de Coimbra, em Portugal (CAMBI, 2000).

A partir do século XVIII, incidiram diversas inovações tecnológicas que modificaram substancialmente a vida das sociedades humanas, gerando transformações significativas na organicidade econômica, com a abertura de um padrão de economia artesanal para um padrão de economia industrial (SANTOS, 2012).

Como conseqüência, se consolidaram novas configurações de organização do trabalho produtivo, separando, de um lado, quem detinha o poder, ou seja, dono do aparelhamento, do material e do produto final do trabalho, e com quem ficaria o lucro; e de outro, o antigo carente dos meios de produção e convertido em vendedor da sua força de trabalho, auferindo em troca uma remuneração simbólica (SANTOS, 2012).

Com o progresso técnico continuado, o capitalismo industrial foi destinando cada vez mais capital para a obtenção de lucro, alargando, assim, o espaço entre a burguesia detentora dos meios de produção e do meio operário, a este era designada a regência do capital e do proletariado em si. Sendo assim, o empresário pode desempenhar um controle maior sobre o conjunto dos trabalhadores, no que tange à produção de bens de consumo, aumentando a produtividade e o tempo destinado as atividades para a obtenção elevada de lucro.

Surge, pois, o trabalho assalariado, em que o próprio homem passa a ser tratado como mercadoria. Nesse contexto, o trabalho se converteu em atividade humana que gera valor de troca para o outro, passando, assim, a ter um caráter, muitas vezes, alienador.

---

<sup>7</sup> O Alvará Régio de 28 de junho de 1759 é um documento de extrema importância para a História da Educação em Portugal e seus domínios, uma vez que este estabeleceu praticamente a base da intervenção do Estado nos assuntos educacionais, inaugurando no contexto europeu as raízes dos sistemas públicos estatais em educação (REIS FILHO, 1978).

Há uma estimativa de que houvesse apenas 2.500 brasileiros diplomados até 1808. Esses brasileiros representavam uma minoria aristocrática, com sua formação voltada para os moldes eclesiásticos (REIS FILHO, 1978).

Decorrentes da vinda da família real para o Brasil, transformações radicais se fizeram vigentes em diversos segmentos. Uma transformação que vale ser ressaltada aqui é a criação do nível superior de ensino, que era regido por princípios profissionalizantes que, de forma concreta, atendia às reais necessidades do Brasil, o que dava a entender que estava ocorrendo uma desagregação do ensino jesuítico colonial, porém de modo parcial, pois, veladamente, não houve uma reestruturação escolar plena (REIS FILHO, 1978).

## **2.2 OS CAMINHOS DA SUPERVISÃO NO BRASIL INDEPENDENTE**

Em 1822, devido à proclamação da independência do Brasil, há a edificação de um Estado Nacional. Em 1824, D. Pedro I proclama a Constituição do Império, anunciando livre a instrução popular, com a Lei de 20 de outubro de 1823, “abolindo” o privilégio do Estado estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho para a iniciativa privada (PAIVA, 1973).

Com a promulgação da Assembléia Legislativa e Constituinte no ano de 1823, D. Pedro I mencionou sobre a necessidade de leis que abordassem a instrução, para, posteriormente, pensar-se em instrução pública, para que então pudesse haver, de forma factual, os estudos de vertente pública (XAVIER, 1985).

Desde a promulgação da educação gratuita para todos, anunciada mediante a Constituição de 1824, o Brasil vem vivenciando uma disseminação de discursos que evidenciam a educação para o povo, porém não se concretiza em ações. (GARCIA, 2006).

Com essa legislação, instituiu-se o início da “instrução elementar gratuita para todos”; e essa declaração constitucional parece soar como solucionadora dos problemas educacionais vigentes na época, mormente, quando se vive em uma sociedade imperial escravocrata. Contudo, a legislação propriamente dita não foi acoplada à promulgação da obrigatoriedade do ensino de cunho elementar, o que fez com que a educação, mais uma vez, retrocedesse de forma velada (SILVA, 2010).

A legislação educacional, da qual dependia a criação de uma escola que atendesse às reais necessidades, teria falhado nas suas origens e impedido a concretização dos objetivos proclamados. Autônoma e ineficaz, embora nascida de uma preocupação em efetivar um sistema de instrução pública adequado a uma nação independente e democrática, mesmo que

esses apostos fossem utópicos, a legislação educacional do período teria se transformado num instrumento eficiente na manutenção da estrutura colonial dependente (XAVIER, 1985).

O Brasil independente, mas ainda preso aos grilhões de Portugal, estabelece, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, a estruturação da instrução pública que funda as “escolas de primeiras letras”. O artigo 5º dessa lei definia que a educação deveria ser pautada no método de Ensino Mútuo<sup>8</sup>. É conveniente mencionar aqui que tal método possuía, em sua estruturação, duas configurações; a função do professor e a função supervisora se miscigenam (SAVIANI, 2008).

Esse método possuía, como um de seus princípios, que um aluno treinado (treinar x educar x formar) era obrigado a ensinar outros alunos, sob a orientação e supervisão de um inspetor, que também desenvolvia o papel de docente, sendo que, ao inspetor docente, os alunos não poderiam se dirigir, apenas aqueles mais adiantados se remetiam a ele (SAVIANI, 2008).

A fim de explicitar o real significado do ensino mútuo na educação brasileira, temos:

[...] a sua adoção expressava exatamente a desmotivação do Estado agroexportador e escravocrata em garantir as condições mínimas para o funcionamento da escola pública, ou seja, a formação e remuneração adequada de professores. Dessa forma, acabou se transformando num fator a mais para a fragilização, em termos de qualidade, do ensino público elementar no período (XAVIER, 1994, p.65).

Refletindo acerca da historicidade da educação, em específico da supervisão de ensino, é notável que, no Brasil, havia a ausência de uma legislação voltada para o campo educacional, o que nos evidencia a falta de compromisso e atenção com o ensino de formação básica. O Decreto de 1827 pode ser caracterizado como a lei primária de instrução elementar e o ato adicional de 1834, propagando a descentralização do ensino primário e secundário destinado as províncias (SAVIANI, 2008).

Castanha (2006) afirma que, para a maioria dos historiadores, a descentralização fragmentou os escassos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e, na prática, fez com que se degradasse a instrução elementar no Brasil imperial. O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de

---

<sup>8</sup> O método mútuo é uma etapa da história da instrução pública e das escolas de primeiras letras no Brasil, como parte do processo de incorporação das *modernidades* dos países centrais, em fase de industrialização e consequente formação de cidadãos adaptados a essa realidade. A difusão da instrução elementar às massas trabalhadoras exigia a racionalização do ato pedagógico: pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, pela disciplina e ordem, pelo uso de poucos professores e vários alunos mestres (FRANCO, 1992).

instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo.

Por volta de 1840, no Brasil, as rendas não eram distribuídas de forma favorável às províncias e municípios aqui vigentes. Sendo assim, foi estruturado um organismo administrativo com a finalidade de agrupar os meios pecuniários da administração com o auxílio de pessoas para fiscalizar as funções públicas (SILVA, 2010).

Franco (1998) nos revela que, ainda no caso fiscal, em que a intenção de formação de um organismo administrativo de base burocrática era mais intensa, na esfera dos governos locais, prevaleciam os caracteres antigos nesse meio, no qual o administrador governamental se encontra distante do poder central e ocupado com as situações reais; é claro o apelo das influências mais contíguas sobre demandas mais imediatas.

O Império só se consolidou realmente em 1850, ficando esta década marcada por uma série de realizações importantes para a educação institucional. Em 1854 criou-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino, tanto o público quanto o particular (GHIRALDELLI, 2006, p.29).

De acordo com Ghiraldelli (2006), a Inspeção-Geral da Instrução Primária e Secundária foi instituída por meio do Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aperfeiçoou o ensino primário e secundário no município de Corte, fundamentando diretrizes sobre o funcionamento das escolas, os direitos e deveres dos docentes e, sobretudo, a regulamentação da fiscalização do ensino.

O ato de inspeção destinado aos estabelecimentos de ensino competia ao ministro da Secretaria de Estado dos Negócios do Império – pasta responsável pela área de educação – ao Conselho Diretor, aos delegados de distrito e ao inspetor-geral.

Durante a Reforma Couto Ferraz (1854), as escassas escolas normais existentes no país, destinadas à formação docente, encontravam-se em situação lastimável. Considerando o execrável nível do ensino e conferindo tal consequência à inexistência de profissionais capacitados a fim de sustentar os estabelecimentos educativos, Couto Ferraz não criou Escola Normal na capital do país, preferiu “[...] formar em exercício, sob a supervisão de mestres experientes, o professorado para as escolas elementares da Corte” (HAIDAR, 1998, p. 67).

O regulamento elaborado pelo Conselheiro Luiz Pereira do Couto Ferraz caracterizou a função do inspetor geral, isto é, supervisionar, seja pessoalmente, ou amparado por delegados os estabelecimentos educacionais, públicos e particulares. “O inspetor geral dá as escolas e aos estabelecimentos de instrução pública seus regulamentos internos. É dele que

emanam as instruções para os exames dos professores e de seus adjuntos” (ALMEIDA, 2000, p. 90).

O ato de proclamar a independência não faz do Brasil um país livre, uma vez que os grilhões coloniais não haviam sido abolidos de Portugal. O Brasil não se configurou como independente econômica e politicamente mediante a proclamação, sustentando, assim, a sua condição de colônia, assentada agora pelo jugo econômico do novo imperialismo europeu, apesar da diminuição do jugo político português (XAVIER, 1985).

As proposituras educativas existentes nesta época sempre estiveram acopladas ao contexto econômico e político, desempenhando uma função artificial do sistema aqui vigente e da legitimação dos donos do poder, ou seja, a classe dominante. Sendo assim, a autonomia aqui discursada em relação ao pensamento pedagógico nada mais é que uma ideologia que vela a realidade e realiza a manutenção da ordem econômica (XAVIER, 1985).

O discurso liberal que propaga, aparentemente, vestígios progressistas favoráveis ao contexto da educação popular e universal é usufruído de forma intencional como meio de camuflar a realidade existente e velar as contradições internas, o que corrobora com as condições de dominação e injustiças sociais (XAVIER, 1985).

Portanto, por mais que se tenha caminhado, durante esse período, para atingir uma educação de qualidade, o Brasil ainda se mantinha preso aos grilhões de uma educação colonial.

### **2.3 A SUPERVISÃO E O TECNICISMO EDUCACIONAL: O PABAE**

Nos anos de 1950, o Brasil era tido como símbolo do desenvolvimento econômico, sendo uma ponte de abertura ao capital internacional. E, economicamente, um período de abertura ao capital internacional (SILVA, 2010).

Diante dessa consideração, temos:

O período que se seguiu, até a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira, foi marcado por golpes e contragolpes que bem evidenciaram a luta ideológica que se travava no Brasil, em torno do rumo de seu desenvolvimento econômico. A corrente nacionalista teve de lutar incrivelmente contra as tendências da ala política que preconizava maior compromisso com o capital internacional. Juscelino Kubitschek representava a continuidade do populismo e foi eleito graças a coalizão dos dois partidos criados por Vargas, o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O seu governo assegurou, todavia, um clima de otimismo e foi até caracterizado por uma ideologia: a do desenvolvimentismo. Com Juscelino, acentua-se a implantação da indústria

pesada no Brasil, mas ganha também novas formas e entrada de capital internacional, através da implantação de filiais de multinacionais. Enquanto, no setor político, se dá continuidade ao modelo getuliano populista, no setor econômico abrem-se amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro (ROMANELLI, 2012, p. 55).

Na década de 1950, o Estado principiou a ter a qualidade do ensino elementar do país como base para se abordar questões relacionadas à educação. Mesmo diante da expansão quantitativa da rede de ensino da época, nota-se que a qualidade do ensino fornecido não supria as reais necessidades.

Com o culminante crescimento da população brasileira, ocorreu um relevante acréscimo no número de matrículas nas escolas e, como implicação, a aceitação de novos professores para preencher a vacância. Isso gerou uma improvisação de docentes despreparados quanto à questão do ensino, acarretando o aparecimento de cursos de formação para que a deficitária docência fosse sanada. Um exemplo presente na época foram os cursos, como os originados do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) (SILVA, 2010).

Esse programa tendo como sede Belo Horizonte-MG pode ser compreendido como um acordo realizado pelo governo do Brasil por meio do Ministério da Educação (MEC), juntamente com os E.U.A, e tinha como princípio fornecer suporte financeiro e técnico à educação brasileira. O PABAE foi desenvolvido no Brasil na década de 1960, como meio de reestruturação da formação docente da rede primária de ensino, seguindo fielmente os moldes da educação americana.

A fim de esclarecer a funcionalidade do supervisor no contexto educativo do Brasil, é viável que destaquemos três objetivos primordiais do PABAE:

- 1º- introduzir e demonstrar, para educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação á educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores.
- 2º- criar e adaptar material didático e equipamento com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária.
- 3º- selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados aos E.U.A para cursos avançados, no campo a educação primária (ROMANELLI, 1997).

Segundo Nogueira (2005), os objetivos primordiais presentes no documento regente do PABAE são:

A supervisão brasileira é, pois um produto da assistência técnica norte americana prestada a países da América Latina, objetivando mudança de mentalidade para se alcançar um nível de vida mais sadio e economicamente produtivo, impedindo, dessa forma, a penetração do comunismo (NOGUEIRA, 2005, p. 39).

Foi com a instituição da proposta de que a inspeção abonasse seu lugar, dando vez à supervisão educacional, que ocorreu a fragmentação de supervisão e inspeção, ocasionando a compreensão da educação como meio para se transformar o ambiente social, sobrepondo as metodologias americanas de ensino a fim de “moldar” os docentes laicos.

Sobre o PABAE, temos:

Transportada de forma inquestionável, como verdade absoluta vinda de um país hegemônico (EUA) a perspectiva sistêmica tornou-se o fundamento dos modelos de supervisão, que, apresentando-se sob as mais diversas roupagens, garantem a sua auto-sustentação, o seu feedback e, conseqüentemente, a auto-sustentação da estrutura de poder que o importou (GEISEL, 1975, p. 13).

Pode-se dizer que a supervisão de ensino no Brasil possui sua caracterização, arraigada na assistência técnica estadunidense, elemento de contratos com a finalidade de maior laboriosidade econômica. Rolla (2006) menciona o PABAE como um programa de treinamento de docentes, garantindo e edificando uma educação de base tecnicista no Brasil.

Abordando ainda o PABAE, Paixão e Paiva (1999) fazem uma relação da supervisão de ensino com o currículo, isso devido à supervisão estar estritamente ligada à fiscalização do desenvolvimento de uma educação de cunho meramente quantitativo. Perante essa abordagem, a historicidade da supervisão de ensino se faz presente inicialmente em São Paulo, Goiás e Minas Gerais.

Ainda de acordo com Paixão e Paiva (1999), os cursos eram destinados aos docentes mediante os princípios do PABAE, ou seja, o tecnicismo era difundido. Essa proposta era considerada um “remédio educacional” que curaria toda a problemática do ensino primário.

De acordo com Salvador (2000), a supervisão escolar se torna vigente mediante o acordo pela criação do PABAE, (1957-1964), no Instituto de Educação de Belo Horizonte/MG.

No ano subsequente, muitos docentes foram enviados aos E.U.A a fim de se especializarem na área de Supervisão e, em seguida, estruturar, em âmbito nacional, mais precisamente em Belo Horizonte (MG), cursos de formação desse especialista, que seriam difundidos pelo Brasil.

Na percepção de Silva Jr (1984), entre os anos de 1950 e 1960, encontramos os primórdios de difusão ordenada dos entendimentos de supervisão de ensino, e isso ocorre por meio de cursos de férias, atualização pedagógica (formação pedagógica). Todos esses cursos desenvolvidos se pautavam nos desígnios do PABAAE.

Entretanto, o desígnio fundamental do PABAAE, na concepção técnica de supervisores de ensino vinculado nas proposituras de progresso do ensino elementar, era o 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).

Em suma, vale destacar que o PABAAE propalou a supervisão por meio de seus cursos e refletiu, no país, os objetivos, conteúdos e metodologias norte-americanas, desconsiderando a realidade do contexto da educação brasileira, pressupondo que o supervisor deveria ser o reproduzidor do sistema e fiscal do trabalho docente.

## **2.4 SUPERVISÃO DE ENSINO EM TRANSIÇÃO: DO IMPÉRIO ÀS ASSOCIAÇÕES DE SUPERVISORES**

No período transitório do Império para a República, a maior representatividade política e econômica no Brasil foi dos cafeicultores, que coagiam os outros a fim de conquistar unicamente aos seus interesses, desconsiderando, assim, os interesses da nação ainda embrionária (SILVA, 2010).

A República, então, como regime político, foi proclamada precisamente com esse objetivo, atendimento e suprimento das necessidades dos cafeicultores (FRANCO, 1998).

A Constituição Republicana de 1891, que é à base da Revolução burguesa, não pode ser caracterizada como um avanço em relação à Constituição Imperial de 1824, uma vez que tal constituição não promulgava o ensino elementar de modo obrigatório, apesar de se referir à vigência do ensino oficial. Prevvia essa legislação o cancelamento da religiosidade de Estado, o que fora disseminado em época anterior pelo catolicismo. É por meio da Constituição de 1891 que surge a laicidade do ensino (REIS FILHO, 1995).

Nos primórdios republicanos, há a introdução da reforma da instrução pública, que foi precursora na configuração de organicidade do ensino primário nos moldes de grupos escolares (REIS FILHO, 1995).

No citado momento histórico, é válido ressaltar a Reforma Benjamin Constant, ocorrida em 1890, que propunha modificações no currículo no curso primário, apenas para o Distrito Federal, abolindo outros estados da Federação (BONACINI, 1985).

A respeito da Reforma Benjamin Constant, Schelbauer (1998) afirma que a mesma foi decretada posteriormente à Proclamação da República, e tinha o intuito de concretizar a instrução popular no país, partindo de ideais de liberdade, laicidade e gratuidade. Tal ideal colocava a margem a responsabilização do Estado Federal frente à obrigatoriedade do ensino.

Diante do exposto, percebe-se que o ato de se dizer livre, o grito de proclamação, não proclamou nada mais do que acordar com aquilo que já estava instituído, mesmo que veladamente.

O Brasil, desde a implantação da república, é uma nação federativa em que se respeita e cultiva autonomia dos Estados, como se proclamam e reconhecem as vantagens do municipalismo criador. Não se conseguiria, entretanto, esgotar, nessa fórmula, necessariamente abstrata e genérica, o dilema, sempre presente e de equilíbrio continuamente mutável entre centralização e descentralização administrativas. Mestre Oliveira Vianna em seus estudos de evolução das instituições políticas brasileiras, mostrou bem a eterna oscilação entre dois pólos da centralização mais rígida e da descentralização mais elástica que teria balizado períodos sucessivos da vida nacional. (SILVA, 1981, p.5).

O capitalismo vigente na sociedade brasileira apresentou seu ápice a partir do golpe militar de 1964. Devido à ingerência dos militares, se estabeleceu no Brasil um regime de base tecno-burocrática regido por um governo edificado sob os pilares do autoritarismo e da repressão, através de fatores ligados ao desenvolvimento e à segurança (SILVA, 2010).

O governo militar concentrou o poder no Executivo, ligado aos empenhos agrários e ao capitalismo internacional, por meio do domínio dos meios de expressão da opinião pública e do fim da atuação política, reprimindo toda forma de questionamentos que tangessem ao âmbito político e social.

Esse padrão de governabilidade modificou, de forma direta, a política educacional aqui vigente, que passou a ser designada sob os moldes econômicos e na política aqui instituída. De acordo com Aguiar (1991), a educação no âmbito brasileiro passou aos tributos econômicos destinados à classe média.

A Supervisão de ensino ressaltou a prontidão e a capacitação de professores por meio de teorias de administração e organização na vertente empresarial americana. As concepções

acerca de suas ações, as ideias a respeito de seus costumes e empenhos propendiam a afirmar o sucesso dos docentes regidos pelo sistema das técnicas edificadoras do desenvolvimento escolar e docente (CUNHA, 1985).

Desse modo, o supervisor de sistema, enquanto profissional da educação, passa a apresentar um caráter acrítico, tomando aos docentes uma percepção de escola na qual deveria ser impedido o ato de interrogar a respeito das dificuldades presentes no ambiente (ALBUQUERQUE, 1983).

De acordo com Freitag (1979), a Lei n.º 5540/68, que reformou o ensino superior, se inspirou no modelo universitário americano e foi proposta em decorrência do descontentamento dos alunos, que pressionavam por vagas na universidade e que viam nos mecanismos altamente seletivos do vestibular uma forma de atuação dos grupos no poder, com vistas a eternizar a estrutura de desigualdade na sociedade brasileira.

Apesar de haver resquícios de supervisão escolar no Brasil durante o período Republicano e esta ser pautada sob os princípios da fiscalização e inspeção, tal função é legalmente reconhecida com a promulgação do Parecer CFE n.º 252/69, visando que se obtivesse um avanço da qualidade de ensino nas escolas (SILVA, 2010).

Desse modo, com as habilitações instituídas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, o curso de Pedagogia passou a ter como base uma formação arraigada pela racionalização e fragmentação entre a teoria e a prática, e a separação entre funções no desenvolvimento do trabalho escolar e formação do magistério (CUNHA, 1985).

Ferreira (2012) nos diz que o Parecer n.º 252/69 é decorrente das necessidades de modificações em relação à duração e ao currículo dos cursos. É válido dizer aqui que, a partir de 1968, a conjuntura nacional está sendo reorganizada para a educação brasileira.

A reforma universitária, que coincidiu com a edição do Ato Institucional nº 05 exarado em 13 de dezembro de 1968, no mesmo ano, constitui um ponto de referência bastante importante para essa análise. O primeiro repercutiu intensamente na vida nacional, afetando diretamente o magistério e o setor universitário. Para ilustrar citemos algumas de suas decorrências: aposentadoria compulsória de professores; repressão de movimentos estudantis; mudança de legislação referente à representação discente; restrições à liberdade acadêmica; etc. o que veio a contribuir decisivamente para alienação da universidade, onde se supõe esteja a comunidade científica da sociedade e da política brasileira, que assim, tornou-se mais autoritária, pois fechou a possibilidade de discussão dos problemas educacionais e sociais entre os supostos detentores do poder e do saber (FERREIRA, 2012, p. 81).

De acordo com as considerações realizadas por Saviani (2008), a função supervisora se edifica vagarosamente, alcançando o ápice de profissão através do Parecer CFE n.º 252/69. Segundo esse autor, o Parecer é amparado pela Lei n.º 5540/68, da Reforma Universitária, que reestruturou o Curso de Pedagogia, sugerindo a especialização do docente em uma determinada função. Por conseguinte, institui as habilitações de inspeção, supervisão, orientação e administração.

A nova estrutura do curso de Pedagogia, decorrente do Parecer n.º 252/69 abria, pois, claramente, a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da Lei n.º 5564, de 21 de dezembro de 1968 (SAVIANI, 2008).

Assim sendo, a constituição do curso de Pedagogia se tornava precária para afrontar com os ideais propostos por meio da Lei n.º 5.540/68, que presumiam o fim do regime de cátedras, a iniciação do regime de créditos e da departamentalização das instituições escolares de nível superior.

De acordo com essa propositura, os cursos de Pedagogia deveriam dar o embasamento ao profissional da área da educação, sendo este apto a desempenhar múltiplas funções, de acordo com as diferentes habilitações: administração, orientação, supervisão, dentre outras.

Entretanto, vale ressaltar que, em relação à caracterização da ação supervisora pautada em princípios de caráter pedagógico ao invés de caráter administrativo, o Parecer n.º 252/69, mesmo diante da vacância no delineamento do perfil do supervisor escolar, nos mostra uma propositura que abrange um profissional que tinha como ofício qualificar, formar novos docentes e articular os conhecimentos de natureza técnica, pedagógica, política e metodológica, no que tange à escola e suas relações; filosófica, quando abrange o desígnio da educação escolar (CUSINATO, 2007).

Vale enfatizar que, nesse período, o Brasil era regido pela ditadura e, diante disso, os profissionais que atuavam em funções voltadas para a administração, principalmente na educação, tinham como atribuição essencial vigiar e fiscalizar o trabalho desenvolvido na escola, de modo especial a atuação dos professores<sup>9</sup>. Eis, então, o florescimento do autoritarismo e perfil fiscalizador da supervisão de ensino.

A década de 1970, especificamente, foi produtiva na importação e transposições de modelos de planejamento, avaliação, administração e supervisão. Embora fosse relevante que

---

<sup>9</sup> Ao mencionarmos a ênfase existente sobre as características da supervisão de ensino é sabido que não há a possibilidade de homogeneizarmos tal consideração, uma vez que estamos refletindo acerca de seres humanos, seres estes que mudam suas atitudes, pensamentos e ações a todo momento.

tais modelos devessem ser abertos e flexíveis, eles eram adotados geralmente como referenciais inflexíveis e seu sucesso era pautado na austeridade científica do cumprimento de todas as etapas propostas (BUENO, 2004).

O caráter liberal da Lei n.º 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista, não só na Lei da Reforma Universitária, Lei n.º 5.540/68, como também na Lei n.º 5.692/71, que regulamentava o funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.

A edição da Reforma Universitária através da Lei n.º 5540/68 surgiu num momento de crise nacional e após manifestações veementes de protestos de estudantes em geral, e de grande parte do corpo docente, enquanto a Lei 5.692/71 da reforma do 1º e 2º graus ocorreu em meio à euforia do governo Médici e do “milagre brasileiro” (SAVIANI, 1978, p. 174).

Ao abordar a supervisão, a Lei n.º 5692/71 assinala a necessidade da formação e admissão de especialistas para o ensino de 1º e 2º graus em unidades escolares da rede pública e privada de ensino. Também faz menções acerca da necessidade de formação continuada (aperfeiçoamento) dos especialistas em educação e assinala que a remuneração se dará mediante a qualificação docente.

A questão da formação supervisora é retratada na Lei n.º 5.692/71, no artigo 33, que estabelece 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”.

De acordo com as determinações legais da Lei n.º 5692/71, era de incumbência da escola ofertar aos discentes, além das disciplinas do conjunto obrigatório mínimo, disciplinas optativas em consonância com a habilidade de cada discente. E ao Supervisor Escolar competia estruturar programas de ensino, reflexão e compreensão das normativas, avaliações, como conduzir a efetivação dos atributos a eles designados. Sendo assim, no contexto educativo, a escola passa a ser concebida como espaço compensatório.

Tornava-se, a partir da realidade do êxodo rural, do inchaço das cidades, da presença das massas deserdadas da terra na cidade, uma escola compensatória, com políticas estritamente assistencialistas, atendo-se às demandas emergenciais produzidas pela radical mudança econômica, industrialização e urbanização dependente, histórico-institucional da educação e da escola no Brasil (NUNES, 2006, p. 86).

O papel do supervisor, e também dos especialistas em educação, sempre se pautou nas políticas educacionais que permearam e oscilaram na historicidade da educação brasileira.

[...] para a implantação da Lei 5.692/71, estabeleceu-se a Reforma Universitária na Lei 5.540, com 4 anos de antecedência, visando justamente a formação de profissionais de educação que viabilizariam as reformas do ensino de 1º e 2º graus. Mais uma vez defronta-se uma nova LDB, cujos pressupostos estão coincidentemente em consonância com as propostas do Banco Mundial para a educação (FREIRE, 1998, p. 62).

A classe dominante no início da década de 1970 propagava uma imagem de que o Brasil era um país harmonioso, sem problemas sociais ou de qualquer outro âmbito, e a não concordância com essa visão fazia com que as pessoas se tornassem opositoras ao país, verdadeiros inimigos (KUCINSKI, 1982).

No ano de 1974, o MEC visava à criação dos sistemas de supervisão, elaborando e divulgando um documento, intitulado “Supervisão do Ensino, Tentativas de Modelo e Análise de Custos”, com recomendações de procedimentos para serem desenvolvidos nos sistemas de ensino estaduais, de forma generalizada (CUSINATO, 2007).

Neste mesmo período, a imagem idealizadora do Brasil vai se decompondo devido a um período de mudanças, com o surgimento de movimentos de resistência a partir das entidades representativas e, com eles, as primeiras associações de Supervisores, muitas surgiram nas próprias secretarias de educação, ligadas ao estado.

Em conjunto com a pressão política e a situação do supervisor escolar, em outubro de 1978, acontece o I Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE), com o objetivo de solicitar a melhoria e a expansão da Supervisão Educacional no Brasil.

De acordo com Medeiros e Rosa (1985), “[...] o movimento de organização dos supervisores representado nos ENSEs constitui a resposta coletiva dada ao Estado burocrático militar que visava atrelar essa categoria às suas diretrizes”

No trabalho desenvolvido pelas autoras, elas apresentam um quadro de resumos, com os temas centrais de cada encontro de supervisores, no período abrangido por sua pesquisa. No I ENSE, em 1978, o tema central abordado foi a supervisão educacional no sistema brasileiro.

No ano de 1979, no II ENSE, o tema central foi a função supervisora no contexto brasileiro e, de acordo com as autoras, essa proposição de tema deveu-se ao momento político vivido pelo Brasil na época, uma vez que o país estava na mudança do governo Geisel para o governo Figueiredo, trazendo a revogação do AI-5. Em 1980, na edição do III ENSE, o tema central foi o supervisor – um educador, marcando a luta pela recuperação do espaço pedagógico. O IV ENSE, realizado no ano de 1981, possuiu como tema a supervisão – práxis educativa (MEDEIROS; ROSA, 1985).

O V ENSE, que ocorreu em 1982, abordou o supervisor no projeto pedagógico dos educadores e educandos, as autoras asseguram que os estudos que deram suporte a essa proposta acabaram ocasionando uma reflexão sobre o envolvimento do supervisor na construção de um projeto voltado para a escola, como um espaço que vise o saber universal (MEDEIROS; ROSA, 1985).

O VI ENSE, realizado em 1983, tinha como tema central repensar a supervisão educacional para uma ação educativo-democrática, cujo objetivo era propor alternativas que visassem orientar a prática do supervisor, em uma perspectiva democrática. (MEDEIROS; ROSA, 1985). Por fim, o VII ENSE, cujo tema central foi a supervisão educacional no contexto da política educacional brasileira, a partir da prática real de ação supervisora.

O VII ENSE representou na trajetória do movimento da supervisão educacional brasileira um avanço a mais por ter possibilitado prenúncio da prática política coletiva desses profissionais da educação, prática esta que vem se delineando ao longo dos encontros nacionais e que, a nosso ver, se constitui numa das principais necessidades à organização da categoria dos supervisores. (MEDEIROS, ROSA, 1985, p. 71).

Uma das primeiras questões a serem consideradas no I ENSE foi a denominação dada a categoria. Eram utilizados cinco nomes diferentes: Supervisores Escolares, Supervisores Pedagógicos, Supervisores de Ensino, Supervisores Educacionais e Supervisores de Educação (SAEZ, 2008).

A respeito dos encontros nacionais de supervisores, Silva Jr (2008, p. 228) nos faz a seguinte consideração:

Da passagem dos anos 70 para 80 até a metade da década de 80 observou-se um crescente movimento de alimentação recíproca entre Encontros nacionais de supervisão educacional (ENSEs) e fundação/desenvolvimento de associações estaduais de Supervisores Escolares. A perspectiva de participação em eventos de caráter nacional regional, as quais, por sua vez, passavam a expressar o desejo de organização de novos eventos em suas sedes.

De acordo com Cusinato (2007), a prática educativa foi alvo de muitas discussões e estudos nos encontros dos ENSEs. Essa prática deveria estar voltada para o autêntico atendimento das necessidades da população, por meio de um compromisso político dos docentes com os problemas e aflições do povo brasileiro. Sendo assim, essa questão foi objeto de estudos e reflexões no encontro das associações em Brasília, no ano de 1979 (SAEZ,

2008). Além da luta pela regulamentação do exercício da profissão, exigia-se da categoria uma designação única.

A nomenclatura escolhida para que a tentativa de regulamentação se tornasse vigente foi “Supervisor Educacional”, que foi incorporado ao Projeto de Lei nº 1.761/79 da CLT e da LC 40/80 do Senado Federal, que regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional.

Em relação à regulamentação do exercício da supervisão, acreditamos que, para que isso se torne imprescindível, é necessário que abrolhe uma nova compreensão de educação que permita a participação social, na qual a Supervisão Educacional<sup>10</sup> seja mediadora nesses espaços da educação (RANGEL, 2010).

## **2.5 SUPERVISÃO DE ENSINO: GERMINAÇÕES DEMOCRÁTICAS E FRUTIFICAÇÕES AUTORITÁRIAS**

Os tentáculos da democracia e participação tiveram seu ápice na década de 1980. Podemos mencionar que essa década foi considerada um período de grandes dificuldades, ou seja, a condição socioeconômica dificultava a vida do povo brasileiro.

A inflação alta e o desemprego eram as constantes desse período, mas foi também o início da luta pela redemocratização da sociedade brasileira (SILVA, 2010). E, acoplado nessa circunstância, a propositura de uma educação com qualidade era tida como elemento primordial na agenda para uma revisão (AREDES, 2002).

A reorganização dos movimentos sociais encontrou nas lutas pela democratização da sociedade uma fresta para sua ampliação. E com isso, surgiram relevantes entidades e instituições que tiveram uma função proeminente no âmbito educacional, como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED, 1978), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES, 1981), Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE, 1980), além de periódicos e revistas como Educação & Sociedade (1979) e a ANDE (1980).

O quadro educacional da época foi assinalado por elevados índices de analfabetismo, reprovação e exclusão escolar, o que demandava, então, um novo direcionamento na política educacional (FERREIRA, 2012).

---

<sup>10</sup> Adotamos aqui a terminologia “Supervisão Educacional”, uma vez que é a terminologia utilizada pela autora. É sabido que, no presente estudo, tratamos o assunto como Supervisão de ensino, por nos reportarmos especificamente à rede estadual de São Paulo.

Os autores Saviani (1995) e Gohn (1998) afirmam que, nos anos de 1980, no Brasil, mesmo diante das limitações vigentes, foi o momento em que mais houve a participação da população em relação ao contexto político da Federação.

A reestruturação desses movimentos implicou a reflexão sobre o papel da supervisão, reservadas para o domínio da burocracia escolar, e que, de forma gradual, abdicaram de sua funcionalidade técnica, destinando-se ao auxílio do processo de aprendizagem e, também, do ensino e da construção de um trabalho pedagógico que pudesse realmente atender às reais necessidades educacionais (NUNES, 2006).

A chamada transição da democracia na sociedade brasileira gerou um panorama de mobilização e organização social de uma intensidade considerável, o que acarretou mudanças nos tipos de relações estabelecidas em todos os âmbitos (HORA, 2002).

Nessa conjuntura, os movimentos que dialogavam em prol da educação propiciaram uma reflexão relevante acerca das atribuições relativas à fiscalização da supervisão e inspeção, que eram predicativos do controle burocrático presente nas unidades escolares e que, gradualmente, abdicaram sua função fundamentalmente técnica, para o acompanhamento da aprendizagem e para as condições necessárias ao desenvolvimento apropriado do trabalho pedagógico. Para a época, isso poderia até ser considerado um progresso, pois era vigente o início de um processo de abertura política no Brasil (RANGEL, 2010).

O Estado brasileiro de cunho capitalista dos anos 1980 visou restabelecer as suas políticas sociais para, então, usufruí-las como meio de permanência das peças do sistema de acumulação<sup>11</sup>. Conforme Estado moderno, isto é, Estado que nasceu de uma concepção de sociedade pautada no modo de produção capitalista, esse organismo restaura incessantemente as práticas da vida social, sem permitir que haja interferência direta no enaltecimento do capital.

Conforme Silva (2001, p.43):

[...] no interior das práticas políticas dos ‘novos movimentos sociais’ a proposta de participação popular foi fecundada como sinônimo de autonomia, de realização da democracia, de reconhecimento de que os membros das classes populares podem ser ‘sujeitos de sua própria história’ devendo, portanto, participar das decisões que lhe afetam.

Na década de 1990, a supervisão passa a ser discutida como elemento necessário e relevante para a mudança na escola. A ação supervisora, embora não esteja associada à

---

<sup>11</sup> Entende-se por sistema de acumulação a forma com que os custos são transferidos aos produtos ou serviços. (ZANLUCA, J. C. **Estrutura básica de um sistema de custeamento**. Disponível em: <<http://www.portaldecontabilidade.com.br/tematicas/sistemacustos>>. Acesso em: 21 jun.2017.)

produtividade do ensino, como em décadas anteriores, continuava sendo co-responsável pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas, mas em um contexto mais geral, que se pretendia descentralizado. Essa década foi marcada pelo fortalecimento das medidas políticas que começam a estabelecer outras configurações aos sistemas de ensino, em atendimento aos novos requisitos científico-tecnológicos, à produção flexível e geral e às recomendações de cunho neoliberal.

Sendo assim, é visível a vigência de uma adequação da figura do supervisor de ensino frente à edificação de um novo modelo de gerenciamento estatal. No período aqui citado, devido a influência do neoliberalismo e das transformações no âmbito da economia o Estado dissemina a desburocratização e descentralização do estado.

A nova concepção de educação resulta de uma revolução discursada como científica, nos anos 1990, que acaba por velar a problemática do modo de produção capitalista que envolve a educação. Sendo assim, a expansão capitalista de produzir ordenadamente a desigualdade elucida as orientações realizadas pelo Banco Mundial para a educação dos países que se encontravam em processo de desenvolvimento, muitas vezes interrogada, mas com abrangência apenas de aspectos secundários (SEVERINO, 1996).

Durante a década de 1990, há um novo conhecimento da supervisão de ensino, pois é vista como um dos meios que auxiliaram na melhoria nas modificações das proposituras pedagógicas da escola. Nessa época, também são realizadas reformas em diversos âmbitos da Federação, por influência de organismos internacionais, o que gerou uma reconfiguração em quesitos conceituais, ideológicos e na organização escolar no país (SILVA, 2010).

É importante, na presente discussão, relatarmos alguns acontecimentos que apoiaram as reformas implementadas a partir da década de 1990. Um desses fatos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia. Dessa conferência resultou um documento final e destacamos alguns de seus aspectos: todas as crianças em idade escolar devem estar na escola, princípio da universalização da educação; a aprendizagem deve se pautar na obtenção de conteúdos e em resultados efetivos, que seriam confirmados nas avaliações externas. Outros acordos propostos por Organismos Internacionais também subsidiaram as medidas adotadas na educação nacional (ROMANELLI, 2003).

Do ponto de vista histórico, as reformas dos anos 1990 oferecem diversos significados, todos eles associados e articulados, visando a garantia de reestruturação de uma nova relação Estado-sociedade, perdida com a crise dos anos 1970 e 1980, que acarretou a queda da ditadura (MARRACH, 1996).

De acordo com Hora (2002), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), houve uma exacerbada utilização de medidas provisórias e do fisiologismo<sup>12</sup>, dos casuísmos<sup>13</sup>, das inoportunas mutações das regras do jogo, e materializa-se também nas políticas educacionais e na sua forma de gestão.

Um grande desafio, ainda enfrentado, era o fato de a função supervisora já ser reconhecida e, mesmo assim, não ser regulamentada. É importante explicar, pois é muito comum confundir regulamentação profissional com o reconhecimento da profissão e a garantia de direitos, quando, na verdade, regulamentar significa impor limites, ordenar competências, atribuições e fixar responsabilidades (PILLETTI, 1999).

Com a intencionalidade de regulamentar essa profissão, o Senado aprovou, no dia 18 de outubro de 2007, o projeto de lei proveniente da Câmara com o nº 132/05, que regulamentou a profissão de supervisor educacional. Os profissionais que atuam no ramo, normalmente como supervisores, coordenadores ou orientadores pedagógicos, agora têm sua situação regulamentada através dessa lei.

A justificativa apresentada pelo autor, o então Deputado Federal Cezar Schirmer, se baseia e apresenta como razão para aprovação a necessidade de regulamentação das atividades de administração escolar, aos supervisores educacionais, graduados em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar ou, ainda, pós-graduados nessas áreas, no que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), que, de acordo com seu art. 64, institui que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica seja realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, ao discernimento da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional (ZACCARO, 2006).

Diante do exposto, é notório que ocorreram diversas mutações da educação visando à melhoria e qualidade da supervisão de ensino, mesmo que pautadas no casuísmo político (ZACCARO, 2006).

---

<sup>12</sup> Fisiologismo pode ser compreendido como um tipo de relação de poder político em que ações políticas e decisões são tomadas em troca de favores. In: BORBA, Francisco da Silva. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

<sup>13</sup> Casuísmo é caracterizado como modo pelo qual se cria regras ou se adota um conjunto de regras associadas para justificar um ato ou acontecimento exclusivo não importando se os interesses são do coletivo ou acatam as virtudes. In: FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. v.2. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1975. (República Velha -Os Fundamentos Políticos).

A história da supervisão de ensino está acoplada à história da educação brasileira, ainda que as ações da supervisão, por sua vez, poderiam, por um lado, estar voltadas para práticas transformadoras e comprometidas com a democratização do ensino e defesa de educação para todos; estímulo à escolarização junto às famílias; ações de orientação e desenvolvimento pedagógico dos professores; não obstante, as ações poderiam estar volvidas para práticas clientelistas, de controle e fiscalização, num aspecto de poder e dominação, espelhando os interesses da classe dominante, que estariam a caracterizar os supervisores como fiscais disseminadores e concretizadores da ordem social vigente (CHEDE, 2014).

Sendo assim, concordamos com Mészáros (2008) quando retrata a dinâmica da história. A história que caminha rumo a mudanças é a mesma história que caminha para a manutenção de ideais ora coletivos, ora fisiologistas.

Já tendo apresentado a supervisão de ensino num contexto nacional, no capítulo seguinte, realizamos um resgate histórico acerca da Supervisão de ensino inserida no contexto histórico e político do estado de São Paulo. E com isso, mediante as legislações e pesquisa bibliográfica desenvolvida inicialmente, buscamos evidenciar as mudanças e manutenções desse sujeito na rede de ensino.

## **CAPÍTULO III - SUPERVISÃO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO**

*Considero a supervisão uma função potencialmente capaz de contribuir para a obtenção de resultados da ação escolar condizentes com os interesses e as necessidades das camadas dominadas da população (SILVA JR., 1986, p. 13.)*

Este capítulo visa resgatar o conhecimento acerca da supervisão de ensino inserida no contexto histórico e político do Estado de São Paulo, subsidiada pela pesquisa bibliográfica e a análise das legislações imputadas nos recortes temporais citados e que prescreveram a atuação dessa categoria junto à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP).

Para atingirmos nossos objetivos, dividimos o presente capítulo em cinco subitens, sendo eles:

- A supervisão de ensino: algumas considerações;
- Supervisão de ensino estadual paulista na década de 80: da inspeção à supervisão;
- Supervisão de ensino estadual paulista: as mudanças das atribuições
- Supervisão de ensino estadual paulista: as mudanças das atribuições supervisoras, entre avanços e permanências.
- Supervisão de ensino estadual paulista: Caminhando por mais uma década: a conservação dos aspectos administrativos

Para o desenvolvimento de cada um desses subitens, nos pautamos nas legislações que regeram e regem a supervisão, além das pesquisas encontradas durante a pesquisa bibliográfica.

### **3.1 A SUPERVISÃO ESTADUAL DE ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Inicialmente, elaboramos nossa reflexão sobre as atribuições do supervisor de ensino fundamentada no Guia de Subsídio a Ação Supervisora (SAS), que foi divulgado pela APASE em 1981. Mediante esse guia institucional, observamos o percurso da supervisão estadual paulista no decorrer da história da educação, acoplada à política brasileira.

A função do Supervisor de Ensino, no estado de São Paulo, vem, ao longo das últimas décadas, sendo normatizada por leis, decretos, comunicados e resoluções, porém essas

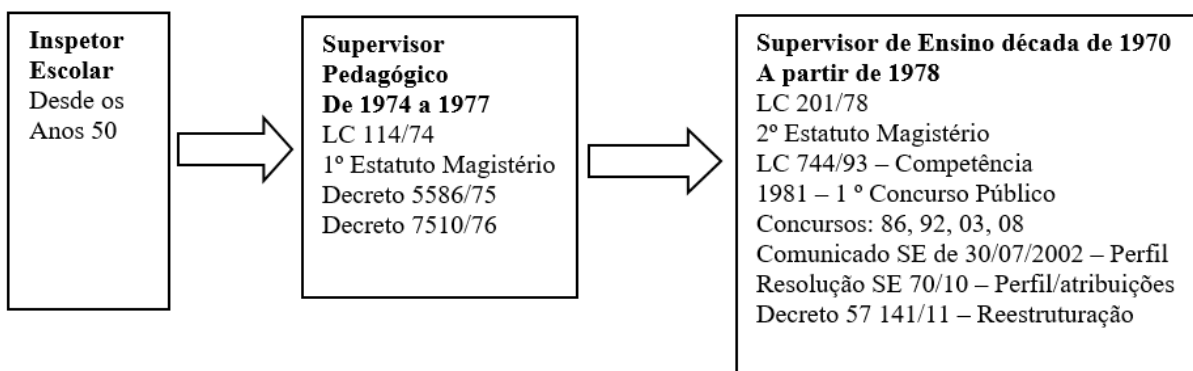
normatizações, por vezes, são contraditórias em termos de atribuições relativas ao administrativo e ao pedagógico, o que pode dar margem para diferentes formas de interpretar e agir frente às determinações.

A supervisão de ensino da rede estadual paulista tem o início de sua história na passagem dos anos 1950 para os anos de 1960 (SILVA JR., 1986). Contudo, optamos por iniciar a nossa reflexão com a década de 1970, uma vez que é nesse período que a supervisão de ensino se torna legal.

Considerando os aspectos legais, pode-se destacar que, no primeiro Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, instituiu oficialmente a figura do Supervisor Pedagógico, extinguiu a função de Inspetor de Ensino e enquadrou, no cargo criado, os que exerciam essa função.

A partir do esquema abaixo, é possível visualizar o percurso da história da Supervisão Paulista, por meio das normatizações.

**Figura 1: Percurso Histórico da Supervisão Paulista**



Fonte: elaborado pela autora.

Sendo assim, podemos dizer que a supervisão de ensino é criada legalmente na SEE/SP, mediante a Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, que é caracterizada como o primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista. Com a promulgação dessa lei, as ações de supervisão eram realizadas por agentes chamados de Supervisores Pedagógicos, termo este utilizado para substituir Inspetores Escolares.

A história da Supervisão de Ensino, exercida pelos supervisores de ensino, profissionais da carreira do magistério, no sistema de ensino público do estado de São Paulo, nos documentos institucionais, relaciona-se diretamente à presença dos antigos agentes do governo

denominados inspetores, responsáveis pela fiscalização das escolas públicas e privadas, a inspeção escolar (CHEDE, 2014, p.37)

Sobre os inspetores escolares no estado de São Paulo, podemos dizer que, no período de 1925 a 1930, a descentralização das inspeções fora acentuada; os inspetores foram distribuídos pelos distritos, passando a compor um corpo numeroso de funcionários. Decorreu daí uma dispersão de pessoal que se procurou retificar com um novo procedimento centralizador, cuja consequência, de acordo com Gandini e Riscal (2007), foi o cerceamento da autoridade dos inspetores, que passam a responder às inspetorias gerais, com sede na Capital.

Em consonância com Gandini e Riscal (2007), foram criadas as inspetorias especiais. Podemos dizer que os inspetores escolares presentes no estado de São Paulo eram tidos como verdadeiros olheiros do governo, eram responsáveis pela frequência, manutenção do prédio e organização da instituição.

Para abordarmos a inspeção escolar, é imprescindível situá-la como atividade que surge da própria divisão entre trabalho manual e intelectual. A inspeção adjunta à ação de supervisionar tarefas/funções de outrem pode ser distinguida como uma função de controle, fiscalização, orientação, administração, interlocução com a comunidade, assessoria, avaliação e de proposição de políticas públicas, atrelada à estruturação da instrução pública e organização (CHEDE, 2014).

[...] agentes denominados inspetores, os quais estavam a serviço do poder público, ou seja, do próprio aparelho do estado. Por relacionar-se diretamente com a organização da instrução pública, a inspeção era desenvolvida tanto em escolas públicas quanto privadas. E, em termos hierárquicos, a inspeção ocupava posição intermediária na estrutura central da instrução pública e suas escolas (CHEDE, 2014, p.50).

Ao explorar o que diz o texto dessa Lei, identificamos que ela foi promulgada com a finalidade de organizar e reger o Magistério Público de 1º e 2º graus do estado de São Paulo no governo de Laudo Natel, no ano de 1974, e traz em seu bojo a criação do chamado Quadro do Magistério Paulista (QM).

Por determinação dessa legislação, foram criados, no intrínseco do QM, os cargos isolados e os cargos de carreira. Os cargos isolados passaram a ser preenchidos pelos Delegados de Ensino, e os cargos de carreira passaram a ser exercidos por docentes e especialistas em educação. Caracterizando os especialistas em educação, temos o atual

supervisor de ensino, mas que, à época, foi chamado de supervisor pedagógico, conforme preconiza o artigo 9º da LC nº 114/1974.

Artigo 9.º - A carreira do Magistério é constituída de:

I - cargos docentes, com as classes:

- a) Professor I;
- b) Professor II;
- c) Professor III.

II - cargos de Especialistas de Educação, com as classes:

- a) Orientador Educacional;
- b) Diretor de Escola;
- c) Supervisor Pedagógico

Por meio do artigo 19, inciso VI, da LC nº 114/1974, verificamos que, para exercer o cargo na classe de supervisor pedagógico, o especialista de educação necessitava possuir a habilitação específica, em curso superior de graduação, correspondente à licenciatura plena e ter, no mínimo, seis anos de efetivo exercício na carreira do magistério, dos quais, pelo menos três anos, de atuação em cargo relacionado à administração escolar em estabelecimento oficial de ensino.

VI - Supervisor Pedagógico: ser portador de habilitação específica, em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena e ter, no mínimo 6 (seis) anos de efetivo exercício, na carreira do magistério, dos quais, pelo menos 3 (três) anos, em cargo de direção efetivo, de estabelecimento oficial de ensino.

Em virtude da publicação da LC nº 114/1974, não houve concurso para o provimento de cargos para supervisor pedagógico. A SEE/SP realizou ajustes em relação ao enquadramento dos profissionais da educação com outra nomenclatura. Os antigos “inspetores de ensino” passaram a ser enquadrados no cargo de Especialistas de Educação, na classe “supervisor pedagógico” (SILVA, 2010).

A seguir, apresentamos a figura 2, que consiste no enquadramento dos profissionais da educação de acordo com a LC nº 114/1974, em que a supervisão, nesse sentido, não apenas estava ao lado da inspeção escolar, mas, sim, se tornaria uma extensão dela.

**Figura 2: Disposições transitórias da LC nº114/1974**

TABELA A QUE SE REFERE O ARTIGO 1.º DAS DISPOSIÇÕES  
TRANSITÓRIAS DA LEI COMPLEMENTAR N.º 114, DE 13 DE  
NOVEMBRO DE 1974

SITUAÇÃO ATUAL	Ref.	SITUAÇÃO NOVA	Ref.
Delegado de Ensino .. . . . .	CD-9	Delegado de Ensino ..	CD-11
Inspetor Regional do Ensino Mé- dio .. . . . .	CD-9		
Inspetor do Ensino Médio .. ..	24	Supervisor Pedagógico	CD-10
Inspetor do Ensino .. . . . .	24		
Técnico de Educação .. . . . .	20		
Técnico de Educação de Cegos	19		
Técnico de Educação de Surdos	19		
Técnico de Ensino Primário ..	19		
Técnico de Ensino Pré-Primá- rio .. . . . .	19		
Técnico de Educação Pré-Pri- mária .. . . . .	19		
Diretor Superintendente .. . . .	CD-8	Diretor de Escola .. ..	CD-9
Diretor de Estabelecimento de Ensino Médio .. . . . .	CD-8		
Diretor de Curso Primário .. . .	CD-8		
Diretor de Escola Primária .. . .	CD-8		
Diretor de Escola Pré-Primária	CD-8		
Diretor de Grupo Escolar .. . .	CD-8		
Vice-Diretor .. . . . .	CD-5		
Vice-Diretor .. . . . .	CD-3		
Assistente de Diretor Superin- tendente .. . . . .	20		
Assistente de Diretor .. . . . .	20		
Professor Secundário .. . . . .	20	Professor III .. . . . .	22
Professor .. . . . .	20		
Preparador .. . . . .	18	Professor II .. . . . .	20
Professor Primário .. . . . .	16	Professor I .. . . . .	18
Professor de Excepcionais .. . .	17		
Professor .. . . . .	16		
Assistente de Educação de Cê- gos .. . . . .	17		
Orientador Educacional .. . . .	20	Orientador Educacional	22
Professor Inspetor .. . . . .	18		

Fonte- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar>

A alteração da nomenclatura de inspetor para supervisor pedagógico não alterou as características da inspeção escolar. Conforme afirma Cusinato (2007), a supervisão, em vez de substituir a Inspeção, se fez caminhar ao lado daquela que legalmente fora extinta, mas que se fazia vigente mesmo que veladamente.

A respeito do enquadramento dos técnicos em educação e inspetores como supervisores pedagógicos em 1974, de modo oficial, foram deliberadas as atribuições desse profissional. Nos anos de 1975 e 1976, a SEE/SP divulgou dois decretos regulamentando tais atribuições, sendo eles: o Decreto nº 5586/1975 e o Decreto nº 7510/1976 (LEME, 2016).

O Decreto nº 5586/75 regulamenta a LC nº 114/74, o que provocou alterações na função inspetora/supervisora, primeiramente em relação à denominação do cargo: de inspetor escolar para supervisor pedagógico (art. 9.º da LC nº 114/1974) e, concomitantemente, ao catálogo de atribuições/competências (art. 7.º do decreto nº 5586/1975 – Parte II) (CHICHAVEKE, 2015).

No ano de 1976, é publicado o Decreto nº 7510, por meio da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que reestrutura e reorganiza a Secretaria da Educação do Estado de

São Paulo. Nesse decreto, são repetidas as competências que compõem o Decreto de 1975, evidenciadas mediante ramificação entre área curricular e administrativa aos Grupos de Supervisão Pedagógica, associada a um enfoque sistêmico, que abrangia um escalão hierárquico de órgãos da SEE/SP (CHICHAVEKE, 2015).

No entanto, são adicionados vocábulos como “produtividade”, “racionalização dos serviços”, “dados estatísticos”, “desempenho pedagógico”, coadunadas à inspiração técnico-produtivista que se consolidava na sociedade brasileira na década de 1970 (CHICHAVEKE, 2015).

O Decreto nº 7510/76 institui três coordenadorias de ensino no estado de São Paulo: a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP). Mediante essa reorganização, passaram a ser subordinadas às duas primeiras coordenadorias as chamadas Divisões Regionais de Ensino da capital e do interior (DREs).

Na capital, foram instituídas sete divisões regionais, e no interior do estado, havia dez. Os supervisores atuavam no interior das DREs regionais com o trabalho de cunho pedagógico e administrativo. As atribuições dessas equipes, alocadas no interior das DREs, estão evidenciadas no artigo 73 do referido decreto.

As Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica têm em suas respectivas áreas territoriais, as seguintes atribuições:

- I - supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional;
- II - colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores;
- III - avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;
- IV - analisar dados relativos à Divisão e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino;
- V - assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;
- VI - opinar quanto a necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Divisão;
- VII - dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e de orientação educacional.

Sob o comando das DREs se estabeleciam as delegacias de ensino (DEs), que na capital somavam 34, e no interior, 77, perfazendo um total de 111 em todo o estado de São Paulo. Geridas por um profissional designado à época de Delegado de Ensino, essas instâncias administrativas eram compostas por uma estrutura básica que compreendia direção, grupo de supervisão pedagógica, seção de administração, escolas estaduais de 1.º grau,

escolas estaduais de 2.º grau, escolas estaduais de 1.º e 2.º graus, escolas isoladas e centros estaduais interescolares (CHICHAVEKE, 2015).

A divisão dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos supervisores que constituíam a supervisão pedagógica nas delegacias de ensino e, por conseguinte, junto às escolas a elas jurisdicionadas, eram apontadas pelo Delegado de Ensino, que determinava os atendimentos desempenhados pelos supervisores às demandas que se apresentassem.

A atuação do supervisor de ensino é promulgada em dois âmbitos:

As funções do supervisor de ensino são regulamentadas pelo Decreto nº 7510/76, que prevê sua atuação nas áreas curricular e administrativa. É na área curricular que encontra apoio e participação desse profissional na avaliação, seja no nível escolar, orientando a escola quanto a adequação de mecanismos de avaliação à sua realidade, seja no educacional, com a aplicação de instrumentos de análise de desempenho, a elaboração de propostas para avaliação ou de medidas que visem à melhoria do rendimento escolar (RAPHAEL, 2000, p.09).

As atribuições do supervisor pedagógico estão determinadas no artigo 78 do Decreto nº 7510/76, e se organizam como atribuições dos grupos de supervisão das Delegacias de Ensino. Notamos que, nesse momento, houve um aumento no número de atribuições a serem cumpridas pelo supervisor, visto que o decreto anterior (5586/75) determinava as atribuições do supervisor referentes ao cargo. As atribuições se constituíam de 11 itens, enquanto no decreto que reorganiza a SEE/SP, percebemos um aumento na quantidade dessas atribuições, passando de 11, para 31 itens, conforme pode ser ressaltado a seguir:

Os Grupos de Supervisão Pedagógica têm as seguintes atribuições:

**1 - na área curricular;**

- a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;
- b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;
- c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;
- d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;
- e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;
- f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;
- g) selecionar e oferecer material de instrução aos docentes;
- h) estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino;
- i) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios;
- j) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;
- l) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional;

m) estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino;

n) assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementariedade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal;

**2 - na área administrativa;**

**1** supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;

**b)** garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;

c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;

d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;

e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;

f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;

g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;

h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;

i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;

j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementariedade;

l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino

m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;

n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;

o) opinar quanto a mudança da sede do exercício, permuta, transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria;

p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;

q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;

r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino (SÃO PAULO, 1976).

Ainda que haja uma distinção de nomenclatura relacionada às atribuições relativas ao exercício da supervisão enquanto cargo, ou seja, no sentido do realizar individual, determinada legalmente no ano de 1975, e como grupo, no sentido do realizar coletivo da função, determinada pela legislação em 1976, o que se observa na prática é que as atribuições que passaram a ser exigidas pela administração do sistema de ensino paulista como as que deveriam ser efetuadas pelos supervisores estão contidas no decreto de reorganização da SEE/SP em 1976. Ao

analisarmos as atribuições descritas acima, pudemos constatar que, na SEE/SP, o supervisor pedagógico chega à metade da década de 1970 vivenciando proposituras dualistas relacionadas ao cumprimento de suas atribuições, que ora são de cunho administrativo e ora de cunho pedagógico. Sendo assim, com a reorganização da SEE/SP em 1976, o enfoque mais genérico dado às atribuições do supervisor nas legislações anteriores passa a ser enfatizado quando se reporta às atribuições das equipes de supervisão que atuam nas Diretorias de Ensino, evidenciando-se, assim, um aumento de trabalhos a serem desempenhados por esse profissional no exercício de sua função, tanto no que se refere aos aspectos pedagógicos quanto aos aspectos administrativos.

No ano de 1978, há a promulgação do caracterizado segundo Estatuto do Magistério, a LC n° 201, que regulava as atividades do Magistério Público de 1° e 2° Graus do Estado de São Paulo.

Uma das modificações que vale ser ressaltada no presente momento é o enquadramento das classes do Quadro do Magistério na Escala de Vencimentos prevista no artigo 64 da Lei Complementar n° 180, de 12 de maio de 1978<sup>14</sup>, bem como a amplitude e a velocidade evolutiva correspondentes, que passam a ficar mais longas para serem atingidas.

**Figura 3: Regulamentação do segundo estatuto do magistério paulista**

ANEXO

A QUE SE REFERE O ARTIGO 52 DA LEI COMPLEMENTAR N.º 201 DE 09 DE NOVEMBRO DE 1978

SITUAÇÃO ATUAL					SITUAÇÃO NOVA						
DENOMINAÇÃO	Tabela	Referência		A	V	DENOMINAÇÃO	Tabela	Referência		A	V
		Inicial	Final					Inicial	Final		
Professor I	SQC-II	33	52	III	VE-3	Professor I	SQC-II	38	59	IV	VE-4
Professor II	SQC-II	35	54	III	VE-3	Professor II	SQC-II	40	61	IV	VE-4
Professor III	SQC-II	36	57	III	VE-3	Professor III	SQC-II	43	64	IV	VE-4
Orientador Educacional	SQC-III	38	57	III	VE-3	Orientador Educacional	SQC-III	45	64	IV	VE-4
—	—	—	—	—	—	Coordenador Pedagógico	SQC-III	43	64	IV	VE-4
—	—	—	—	—	—	Assist. de Dir. de Escola	SQC-I	43	64	IV	VE-4
Diretor de Escola	SQC-II	44	65	IV	VE-4	Diretor de Escola	SQC-II	47	68	IV	VE-4
Supervisor Pedagógico	SQC-II	45	66	IV	VE-4	Supervisor de Ensino	SQC-II	48	69	IV	VE-4
Delegado de Ensino	SQC-I	46	67	IV	VE-4	Delegado de Ensino	SQC-I	52	71	III	VE-3

Fonte - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar>

É viável que observemos, no entanto que, embora não haja a alteração das atribuições do supervisor, essa norma legal aborda dois pontos relevantes relacionados à função supervisora, pois institui, na SEE/SP, os subquadros do magistério paulista, e altera a nomenclatura do cargo

<sup>14</sup> Lei Complementar n° 180, de 12 de maio de 1978, dispõe sobre a instituição do sistema de administração de pessoal e dá providências correlatas. O artigo 64 apresenta os valores dos graus de cada referência numérica da Escala de Vencimentos aplicáveis aos cargos e funções-atividades, de acordo com a jornada ou regime de trabalho a que estejam sujeitos os seus titulares.

referente a Supervisor Pedagógico para Supervisor de Ensino, conforme o que se ressalta na prescrição do texto legal.

Artigo 5.º - Os cargos e funções-atividades adiante indicados ficam integrados nos subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

I - Professor I - SQC-II e SQF-I;

II - Professor II - SQC-II e SQF-I;

III - Professor III - SQC-II e SQF-I;

IV - Orientador Educacional - SQC-III e SQF-II;

V - Vetado;

VI - Assistente de Diretor de Escola - SQC-I;

VII - Diretor de Escola - SQC-II;

**VIII - Supervisor de Ensino - SQC-II; (grifo nosso)**

IX - Delegado de Ensino - SQC-I. (SÃO PAULO, 1978)

A respeito das mudanças aqui citadas:

Cabe lembrar que, no ano de 1978, com a publicação do segundo Estatuto do Magistério, por meio da Lei Complementar nº 201/1978, muda-se a denominação de Supervisor Pedagógico para Supervisor de Ensino. E, em 1981, acontece o primeiro concurso público para ingresso de supervisores. Essa mudança vem adequar a nomenclatura do “Supervisor Escolar” ao campo de atuação que se propunha, na reestruturação da SEE/SP, para o “Supervisor de Ensino”, sedimentando bases de atuação tanto na rede pública quanto na privada, e dialogando no intra e interescolar (CHEDE, 2014, p. 155).

Ao abordar a supervisão de ensino no estado de São Paulo na década de 1970, Sáez (2008) se pauta numa proposta tecnicista educacional, o que evidencia um caráter fiscalizador e burocrático, aportando-se numa percepção de controle daquilo que se difundia, no caso, o conhecimento.

Ferreira (2015) acredita que a mudança de nomenclatura da supervisão pedagógica para uma supervisão de ensino caracteriza o momento histórico voltado à fiscalização e ao controle técnico, de encargo do Supervisor de Ensino, o que difere da designação de Supervisor Pedagógico, com destaque no interior das escolas, na presença do Orientador Educacional e com os docentes designados em postos de trabalho de Professor Coordenador<sup>15</sup>.

Já Monteiro (2014) afirma que, na passagem da supervisão pedagógica para supervisão de ensino, há a intencionalidade de se determinar a ação supervisora como uma atividade de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. A alteração de nomenclatura não se dá de forma isolada, mas

<sup>15</sup> O artigo 10 da Lei Complementar nº 201/1978 determina ao Professor Coordenador que atuará em todo o ensino de 1.º e 2.º graus e exercerá o posto de trabalho sem prejuízo das atividades docentes, incumbindo-lhe, ainda quando for o caso, as atividades de Orientador de Educação Moral e Cívica ou as atribuições referentes à coordenação das ações de saúde, no âmbito das unidades escolares da rede estadual de ensino.

é o prenúncio da necessidade de um especialista de educação que viesse garantir os preceitos do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolvia na escola.

Quanto a essa mudança de nomenclatura, podemos dizer que ocorreu de forma premeditada, pois há o enfoque no modo técnico de ensinar, apontando para os que ofertavam o ensino e demais variáveis associadas a essa prática.

Tal mudança de nomenclatura é apontada por Arroyo (2008) como uma ditadura que não somente expeliu os educadores,

[...] como fez algo muito mais pernicioso que foi desterrar do próprio campo de educação até o nome educação. Deixamos de falar em educação e falamos apenas em ensino, sistema de ensino. A palavra educação, que é muito mais rica do que ensino, ficou desterrada em nossas identidades. (ARROYO, 2008, p. 8-9)

Sem a apropriada qualificação e carência de instituições para a formação de Supervisores de Ensino, os sistemas escolares passam a incluir em seus quadros funcionais Supervisores para a efetivação do currículo estabelecido. (SILVA Jr, 2010). De guardião do currículo, o supervisor passou à desconfortável posição de guardião das proposições legais. As hipóteses apresentadas por Silva Jr (2010), quanto ao legalismo que submergiu o Supervisor de Ensino são:

[...] progressivo distanciamento das questões estritamente curriculares, em virtude da multiplicidade de tarefas a que o supervisor veio a se dedicar, [...] a desaceleração da pesquisa acadêmica sobre supervisão educacional [...] e a da inapetência dos supervisores de ensino em produzir intervenções significativas na elaboração de políticas [...] resignando-se a manter informado a respeito dessas políticas nas instâncias de execução a que se vincula (SILVA Jr, 2010, p.228).

Notamos que, ao término da década de 1970, a nomenclatura de supervisor pedagógico se altera para supervisor de ensino. Alguns autores, conforme citado anteriormente, apontam que essa alteração poderia significar uma redução da atuação do supervisor, da educação e pedagógico para o ensino. Contudo, essa alteração de nomenclatura não desfigurou suas atribuições, perdurando então o caráter de subdivisão entre administrativo e pedagógico.

### **3.2 SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA NA DÉCADA DE 80: DA INSPEÇÃO À SUPERVISÃO**

Nos anos 1980 do século XX, é possível dizer que o sistema de supervisão de ensino da SEE/SP, estava edificado sob os pilares tecnicistas, e o trabalho de seus agentes, os supervisores de ensino, amparado sob a vertente do produtivismo e racionalidade administrativa (CHEDE, 2014).

Entretanto, conforme já apresentado no item sobre a supervisão no Brasil, a década de 1980 foi um momento ímpar, fim do regime militar, criação de diversas associações, movimentos sociais intensos que estimularam debates acerca da valorização e da democratização do ensino público. (SAVIANI, 2011).

No estado de São Paulo, em 1981, é publicado edital para o 1.º concurso público de provas para o cargo de Supervisor de Ensino e, nesse mesmo ano, funda-se a APASE, atualmente, Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo, com a finalidade de reunir a categoria em defesa da escola pública paulista e, a partir de 1986, promover encontros anuais para refletir sobre a função social da educação escolar e dos desafios da supervisão de ensino nesse contexto. É cabível ressaltar que o afloramento dessas entidades é característica da reação oposicionista às práticas políticas autoritárias, decorrentes dos anos de regime militar (SAVIANI, 2011).

No cenário educacional de 1980, a política era assinalada pela descentralização, pelo desenvolvimento de programas de construções e merenda escolar, de escolares, de transporte de alunos, de formação integral da criança<sup>16</sup> e pela implantação do Ciclo Básico, sendo o representante de governo paulista André Franco Montoro, no período compreendido entre 1983 e 1987 (FERREIRA, 2015).

A descentralização, pressuposto da gestão democrática, oficialmente promulgada com a Constituição Federal de 1988, diz que todo cidadão tem os direitos políticos, civis e sociais. Conquanto as ações implementadas pelo Estado tenham características de descentralização, isso denotou a desconcentração de funções, na estância federal, estadual ou municipal, burocrática e administrativamente (FERREIRA, 2015).

No ano de 1985, o governo de Franco Montoro apresentou a reestruturação do Estatuto do Magistério, que foi legalmente oficializado pela Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. O art. 9.º da LC nº 444/85 institui os requisitos para o provimento dos cargos das Classes de Especialistas de Educação do Quadro do Magistério, composta pelo

---

<sup>16</sup>Nos anos de 1986 e 1993, foi instituído o programa público, chamado Programa de Formação Integral da Criança (Profic), que visou ampliar o tempo de permanência das crianças com menos condições sociais na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem. Era preciso redefinir o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada.

Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Delegado de Ensino. Nessa década, progride vigorosamente o tom de democratização política e educacional marcado pela denúncia das desigualdades sociais (CHICHAVEKE, 2015).

A LC nº 444/85 é considerada, até os dias atuais, como o Terceiro Estatuto do Magistério (LEME, 2016). Ao analisarmos esse estatuto, foi possível constatar que não foram alargadas as atribuições do supervisor de acordo com essa lei. No entanto, foi regulamentado o modo como seriam providos os cargos das classes de especialistas em educação, da qual era integrante o supervisor de ensino.

Nessa conjuntura é que se aumentam as reflexões e críticas a um modelo de supervisão a serviço dos órgãos governamentais e a definição de um novo papel em que “[...] autoritarismo, burocratização e centralismo constituem obstáculos para a existência de uma organização, funcionamento e, por conseguinte, uma supervisão voltada à melhoria dos sistemas educacionais” (QUAGLIO, 2003, p. 50). Dessa forma, os debates e pressões traziam à tona escolhas para superar o fracasso da escola pública brasileira.

Em meio a esse panorama é que se promulga a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Tal documento estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, melhoria na qualidade de ensino. O art. 206 da CF/88 estabelece, a respeito dos princípios educativos sob os quais o ensino deveria ser ministrado, além de plano de valorização do magistério.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; (BRASIL, 1988)

A educação, como processo de difusão de conhecimentos, é um objeto relacionado ao homem. A sociedade brasileira, assim como todas as sociedades do mundo, atribui à educação uma grande importância, sendo assim, a Constituição é criada com o intuito de “melhorar” e “aperfeiçoar” o andamento da sociedade.

De acordo com Bueno (2004, p. 10), no período transitório caracterizado como “Governo Democrático de São Paulo”, existem princípios adotados no âmbito político, a desburocratização, a descentralização, a participação e a autonomia que acenavam com projetos de administração participativa e novos padrões de referências para políticas públicas.

No campo educacional, a precisão de inovadores modos de gestão está contrariamente ligada à “escola domesticada e reprodutora das desigualdades sociais e do papel manipulador e controlador exercido pelos especialistas” (BUENO, 2008, p. 44).

Sendo assim, podemos mencionar que, na década de 1980, a supervisão é compreendida como especialidade pedagógica à qual incumbe garantia de efetividade, eficiência dos meios e eficácia dos resultados, do trabalho didático-pedagógico da e na escola (RANGEL, 2010).

Os anos 1980, reproduzem e dão sequência às políticas destinadas à supervisão e ao sistema, emanadas anteriormente no estabelecido no *Plano trienal (1977-1979)*, com ênfase na “ativação do sistema de supervisão” (CHEDE, 2014).

Nesse sentido, Rangel (2008) acredita que, como especialista, o supervisor de ensino estaria usufruindo de forma descontextualizada, num tipo de setorização que divide, desagrega, enfraquece a escola no seu interior e na relação com seu entorno, com a conjuntura que a rodeia, submetendo-a às regras de interesses da política econômica.

Dessa forma, chegamos ao final da década de 1980, com mudanças significativas em termos de conscientização e teorias difundidas pelo aparelho SEE/SP. Porém, no campo econômico, “as baixas taxas de crescimento da economia brasileira em comparação com os anos da Ditadura Civil e Militar, renderam para os anos de 80 a fama de década perdida” (MINTO 2006 p. 150).

Além disso, o processo de transição democrática e de ampliação da participação política fez despontar projetos societários conflitantes, definindo a sociedade civil como uma efervescente arena política no processo por reivindicações por direitos civis, políticos e sociais, como os movimentos pela anistia, pelo fim do bipartidarismo, pelas “diretas já” e pela elaboração da CF de 1988.

A organização e a pauta reivindicatória dos movimentos populares e o fortalecimento dos partidos de massa acenderam expectativas de ampla transformação no quadro sociohistórico nacional.

Nesse sentido, foi determinante para o restabelecimento da hegemonia burguesa no país, ao longo do processo de redemocratização, a articulação de um consenso em torno do reformismo parlamentar com vistas a promover o bem-estar-social por meio da garantia de uma rede social mínima e, imbricadamente, promover o progresso das forças produtivas do capitalismo (NEVES, 2010, p. 82).

### 3.3 SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA: AS MUDANÇAS NAS ATRIBUIÇÕES

A derradeira década do século XX, a década de 90, foi assinalada por um tipo de desenvolvimento econômico norteado por considerações, como “[...] enxugamento da máquina pública, privatizações, terceirizações, racionalização, descentralização, autonomia, entre tantas outras, [que] sugerem novas demandas de formação dos trabalhadores, mais ágeis, flexíveis, antenados com as novas tecnologias” (FERINI, 2008, p. 28).

Na esfera da educação brasileira, a predominância tem como adjetivo a descentralização da administração dos sistemas de ensino em âmbitos municipais, estaduais e federais. Sendo assim,

[...] alguns pontos devem ser destacados: por um lado, reformas educativas vêm sendo propostas com caráter administrativo, trazendo no seu bojo novos modelos de gestão para o ensino público calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. Essas novas formas acabam por desembarcar na escola, vista como núcleo do sistema, e tem como objetivo a melhoria da qualidade na educação. Embora o termo qualidade possa ter diferentes significados, neste contexto, de maneira geral, vem associado à eficiência e otimização, próprios da empresa privada (BITTENCOURT; OLIVEIRA JÚNIOR, 2005, p. 60).

De acordo com Andrade (2012), os anos de 1990 foram, ainda, marcados por uma forte escassez da máquina pública na SEE/SP e por questionamentos sobre qual seria o papel dos supervisores de ensino em relação ao seu papel e suas atribuições no fazer escolar.

Sáez (2008) afirma que, na década de 1990, a supervisão passa a ser discutida como meio necessário para a transformação na escola. A ação supervisora, embora não esteja coligada à produtividade do ensino, como em décadas anteriores, continuava sendo co-responsável pela qualidade do ensino ofertado pelas escolas, mas dentro de um contexto mais geral, que se pretendia descentralizado.

Ainda nessa década, foi promulgada a Lei complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993, que enfatizava as vantagens pecuniárias em relação à classe supervisora do QM. Por meio dessa norma, ficou deliberado que o supervisor de ensino passaria a desempenhar seu ofício mediante o estabelecimento de um setor de trabalho, ou seja, esse profissional, que até então realizava suas tarefas dentro de um rol de atribuições distribuídas pelo Delegado de

Ensino, passou a executá-las acompanhando um determinado número de escolas, o que implicitamente lhe ocasionou uma ampliação de trabalho.

E diante desse cenário, de acordo com Quaglio (2003), os administradores e supervisores foram induzidos a assumirem-se como chefes, no sentido de controlar e fiscalizar a implantação das reformas elaboradas e planejadas pelos órgãos centrais.

Tais funções podem ser garantidas ao analisarmos a LC nº 744/93, que, em seu art. 9º, incluiu competências de supervisionar e fiscalizar escolas, prestando a necessária orientação técnica, providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, e de realizar estudos e pesquisas, visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 1993). Nota-se, mediante essa legislação, que esse dispositivo legal regularizou e direcionou a clássica atuação hierarquizada da supervisão de ensino.

Art. 9º - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete:

I - exercer, por meio de visitas aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade;

II - realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 1993, p. 2).

Corroborando com Antunes (2009), a década de 1990 é voltada à descentralização para promover e favorecer a gestão local, buscando presteza nas decisões, a fim de produzir uma nova política educacional. Pino (1997) afirma que a época é delineada sob a estruturação de um novo modelo de organização e gestão da educação pública, impregnada pelos fundamentos neoliberais, passando a educação a ser central, porque constitutiva para o novo modelo de desenvolvimento autossustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial.

Tendo a descentralização como pano de fundo e com a intencionalidade de promover uma nova política educacional, o então governador do estado Mario Covas<sup>17</sup> inicia um processo de reorganização dos órgãos regionais por meio do Decreto nº 39.902, de 01 de janeiro de 1995, abolindo unidades administrativas das DREs.

Considerando a necessidade de reorganizar a Secretaria da Educação, objetivando a descentralização da execução das suas ações, buscando agilidade nas decisões, a fim de que possa imprimir uma nova política

---

<sup>17</sup> O Governador Mario Covas esteve a frente do governo paulista para a gestão 1999-2001 sendo reeleito para 2001-2003 pelo PSDB. Com seu falecimento, em março de 2001, assume seu vice-governador, Geraldo Alckmin, também do PSDB.

educacional; Considerando que cabe ao Governo do Estado estabelecer diretrizes a serem adotadas pela Secretaria da Educação, visando encurtar distâncias decisórias, para a melhoria da política educacional (SÃO PAULO, 1995).

Com abolição das DREs, que seria uma instância intermediária entre os órgãos centrais e as Delegacias de Ensino, cargos e funções foram redistribuídos para os órgãos superiores ou para os inferiores, e alguns foram extintos. As Delegacias de Ensino foram organizadas em um total de 146 unidades espalhadas no Estado (SÁEZ, 2008).

Artigo 2º - Ficam extintas as seguintes unidades administrativas, das Divisões Regionais de Ensino, criadas pelos Decretos nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981:

- I - Diretoria;
- II - Assistência Técnica;
- III - Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica;
- IV - Serviço de Administração;
- V - Serviço de Finanças;
- VI - Serviço Técnico de Recursos Humanos;
- VII - Assistência Técnica do Serviço de Recursos Humanos; e
- VIII - os seguintes Setores:
  - a) Protocolo;
  - b) Arquivo;
  - c) Compras;
  - d) Almoxarifado;
  - e) Zeladoria;
  - f) Manutenção; e
  - g) Transportes.

Parágrafo Único - Ficam igualmente extintas todas as unidades administrativas da Divisão Especial de Ensino de Registro (SÃO PAULO, 1995).

A respeito da reorganização, Silva (2010) diz que esse acontecimento fez com que as responsabilidades fossem divididas, que as tarefas individuais aumentassem e cargos desaparecessem.

Ao término do ano 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), após um amplo processo de discussão entre o poder legislativo e algumas instâncias educacionais. Os art. 61 a 67 da LDB/96 dispõem sobre os profissionais da educação, estabelecendo os níveis de formação para desempenho na docência e de especialistas da educação. De modo específico, o art. 64 da LDB/96 estabeleceu que a formação de profissionais da educação para inspeção e a supervisão deveria ser realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação (BRASIL, 1996).

Dessa forma, verificamos que a nova lei permaneceu dando respaldo à função supervisora, reiterando sua legitimidade no cenário educacional brasileiro. No entanto, no decorrer dos seus artigos, há enunciações inovadoras e progressistas, como autonomia, pluralismo de ideias e concepções, gestão democrática, liberdade de aprender, dentre outras; essas não romperam as bases educacionais, uma vez que sugeriram, mas não avaliaram as modificações estruturais, ou seja, essas intenções discursivas são sujeitas às ordens das políticas internacionais, por via de agências financiadoras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No cenário de domínio economicista no ano de 1997, o então governo Mário Covas criou o novo Plano de Carreira do Quadro do Magistério da SEE/SP, por meio da Lei Complementar nº 836, de dezembro de 1997. Essa lei determinou, novamente o modo de provimento do cargo do Supervisor de Ensino, que a partir de então passa de “Classe de Especialista de Educação” presente na LC nº 444/85, para “Classe de Suporte Pedagógico”.

Essa mudança de nomenclatura permite deduzir que o supervisor de ensino, por pertencer à Classe de Suporte Pedagógico, deva amparar ou auxiliar, nesse caso, de forma pedagógica a escola e seus respectivos docentes. Daí que a ação supervisora, ao menos no texto da lei, estaria pautada na dinâmica ensino-aprendizagem, núcleo da razão de ser desses educadores. Todavia, cotidianamente, o fazer supervisor possui grande volume de expedientes administrativo-burocráticos, “[...] já que o pedagógico não emerge naturalmente no exercício rotineiro da supervisão, é preciso suscitá-lo quase à força” (SILVA JR., 1986, p. 44).

Em relação à mudança da LC, Sáez (2008, p. 16) afirma:

Essas experiências me levaram a discutir o tema da ambivalência e a radicalização de posições na supervisão de ensino, ciente agora que a cobrança de desempenho do supervisor se dá via administrativo. Pelo que me lembro, na minha trajetória como supervisora de ensino em três Diretorias, não vivi situações em que fossem cobradas do grupo de supervisores ações relacionadas ao pedagógico

Em relação a tantas mudanças legais que o estado de São Paulo apresenta, Silva Jr (1986, p. 43) traz um depoimento de uma supervisora, que nos esclarece que:

[...] é um mundo de decretos, pareceres, deliberações, portarias, resoluções, comunicados, atos, instruções [...] que não tem fim. [...] existe uma inconsistência legal. O dinamismo da legislação de ensino torna-se um instrumento desequilibrador. (vai ser muito difícil pedagogizar a legislação!).

Logo, é perceptível, na historicidade da supervisão de ensino paulista, uma trajetória cíclica, uma vez que, a cada legislação promulgada, busca-se o aperfeiçoamento dessa função, porém, o que nos é visível é que a supervisão não consegue se soltar das amarras burocráticas e fiscalizadoras da educação.

Diante desses apontamentos deduzimos que a supervisão de ensino é desafiada a militar *versus* a ordem capitalista, reducionista e utilitarista, para que atenda primeiramente aos desejos governamentais e cumpra, de forma fiel, as exigências da máquina, e isso o torna mais um técnico do que um educador (CHICHAVEKE, 2015).

A esse respeito, Silva Jr. (2007, p. 27) nos faz colocações a respeito do vínculo que a supervisão de ensino possui não somente com o âmbito político, mas o social, cultural.

A compreensão e caracterização da função supervisora no contexto educacional brasileiro não ocorrem independentemente ou de forma neutra. Ao contrário, essa função decorre do sistema social, econômico e político e está intimamente relacionada a todos os determinantes que configuram a realidade brasileira ou por eles condicionada. A relação se estabelece como um processo dinâmico, com seus elementos interagindo, evidenciando contradições e comportando-se ao mesmo tempo como condicionante e condicionada do contexto em que está inserida. Tal relação se refere a dois aspectos inerentes àquela função: ao mesmo tempo em que decorre do sistema social, econômico e político, ela está em sua função. Em outras palavras: explícita ou implicitamente, ela é reflexo de uma política e está a serviço de uma política.

De acordo com as considerações realizadas por Silva Jr (2007), podemos dizer que a supervisão, por mais enraizada que esteja na burocracia educacional, se estabelece no contexto educativo tendo como regentes diversos âmbitos. Sendo assim, a supervisão pode atender aos princípios governamentais, porém também atenderá aos princípios da cultura e do social de alguma forma.

As mudanças na década de 90, podemos afirmar, foram intensas e momentâneas, por exemplo, as Delegacias de Ensino, instâncias regionais que passaram a caracterizar-se como Diretorias de Ensino, por meio do Decreto nº 43.948, de 09 de abril de 1999, e foram organizadas em 90 unidades, distribuídas pelo Estado, diminuindo 56 unidades das que foram previstas pelos Anexos I e II do Decreto nº 39.902/1995.

De acordo com Chichaveke (2015), na gestão de Teresa Roserley Neubauer da Silva<sup>18</sup> (Rose Neubauer) como secretária estadual da educação, era disseminado na rede que era preciso reduzir a máquina, para que a rede pudesse ter qualidade, discurso esse que nos faz enxergar, em sua intrínseca essência, a não preocupação de fato com a educação e seus

---

<sup>18</sup> Foi secretária da educação do estado de São Paulo (1995-2002).

agentes, mas com os princípios governamentais; de controle total (CHICHAVEKE, 2015). É possível dizer também que a ausência de supervisores na rede, de forma efetiva, corroborava para o controle do estado, por isso a ausência de concursos nesse período (SILVA, 2010).

Durante o período de 1992 a 2003, não foi realizado concurso público para provimento do cargo de supervisor de ensino. Entendemos que este longo período foi marcado pela política educacional mencionada, onde a seleção de recursos humanos deveria ser o mais flexível e menos regulamentada possível, baseada em resultados de desempenho (SÁEZ, 2008, p.31).

Durante a permanência de Rose Neubauer na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foram designadas as áreas de abrangência e jurisdição das 90 Diretorias de Ensino, definindo um total de 2.154 supervisores de ensino no estado de São Paulo, de acordo com a Resolução nº 28/1994, e o novo modelo de supervisão chegou a ser cogitado na gestão da então Secretária (SÁEZ, 2008).

A partir de 1995, com o governo de Mario Covas e Rose Neubauer à frente da Secretaria de Educação, começa a articulação de uma estratégia de desqualificação da supervisão e fortalecimento da direção na interlocução direta com órgãos centrais. Essa estratégia começou a ser gestada com o afastamento da supervisão das convocações para a implementação de projetos em São Paulo. Depois, com o afastamento da supervisão de cursos de formação continuada. Exemplo desse último pode ser encontrado no Circuito Gestão, onde somente depois de “muita briga” a supervisão foi incluída no roteiro de treinamentos. Mas como só conseguido de última hora, o material não contemplava ações ou atividades voltadas para a supervisão. Havia apenas a presença de tarefas para o trio gestor: diretor, vice-diretor e professor-coordenador (CHEDE, 2014, p.223).

Com todos esses dispositivos legais, que já indicavam intenções quanto à política educacional do então governo, vimos que a supervisão de ensino não poderia ficar à parte de discussões dentro da SEE/SP, o que se demonstra pela Resolução SE nº 125, de 28 de maio de 1999, quando o órgão considera que estavam em andamento estudos para a implementação de um novo modelo de supervisão de ensino em médio prazo.

Entendemos que esse alongado período foi caracterizado pela política educacional mencionada, em que a seleção de recursos humanos deveria ser o mais flexível e menos regulamentada possível, baseada em resultados de desempenho. Sendo assim, compartilhamos dos dizeres de Silva Jr. (1986, p.19):

Porque ao capitalista interessa o poder de prescrever a natureza do trabalho e a quantidade a produzir. Coordenar esforços separados é a melhor maneira de assegurar esse poder. O que está em jogo, pois, é o exercício do controle.

Diante do exposto, podemos dizer que a década de 1990 é alicerçada sob a concepção de um governo de estado estruturado sob o neoliberalismo, no qual se centralizam os processos de formação continuada e se direcionam as práticas dos “gestores escolares”, sendo esses os diretores de escola e supervisores de ensino, no neotecnicismo, que supervaloriza a administração científica para eficiência e eficácia do sistema. Nessa conjuntura, as práticas competitivas e individuais são enfatizadas e as expressões coletivas se enfraquecem no interior da SEE (CHEDE,2014).

### **3.4 SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA: AS MUDANÇAS DAS ATRIBUIÇÕES SUPERVISORAS, ENTRE AVANÇOS E PERMANÊNCIAS**

Na LDB/96, nos é evidenciado que a docência é a base da identidade profissional daqueles que atuam na educação, e tendo o estado de São Paulo regulamentado essa questão por meio da LC nº 836/97, essa lei altera os dispositivos anteriores concernentes à necessidade da experiência em órgãos administrativos de, no mínimo três anos, para o provimento do cargo do supervisor de ensino, permitindo que professores da Educação Básica ingressassem no cargo de supervisores de ensino sem terem passado pela experiência da Direção de Escola.

Não é possível afirmar que esta alteração na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 e, por conseguinte, na Lei Complementar nº 836/1997 tenha, de fato, gerado um novo perfil de supervisor de ensino, tampouco o Comunicado SE de 30 de julho de 2002 conseguiu implementar um novo modelo de supervisão. Mas é possível observar que, nas Diretorias de Ensino, existe a coexistência de vários modelos nas ações dos supervisores (SÁEZ, 2008, p. 32)

A coexistência de vários modelos de supervisão de ensino é abordada por Sáez (2008) quando retrata, diante de sua experiência, as diferentes práticas existentes no grupo de supervisores do qual faz parte. Também podemos referir os apontamentos feitos por Zaccaro (2006) e Oliveira (2012), que relatam, durante a sua trajetória enquanto docentes da rede e posteriormente supervisoras, a existência de diferentes concepções e modelos de supervisão, mesmo diante da legislação regente e vigente.

Em relação ao Comunicado SE, de 30 de julho de 2002, de acordo com Leme (2016), este foi o primeiro documento oficial divulgado pela SEE/SP no sentido de comunicar à rede de ensino suas intenções em relação a um novo modelo de supervisão.

Esse documento foi publicado com a intenção de auxiliar a definir um perfil de supervisor de ensino desejado pela SEE/SP, tendo sido observado, juntamente com os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função, como base para a realização do quarto concurso para provimento de cargo de supervisor de ensino que foi realizado pela SEE/SP em 2003.

O comunicado tem a intencionalidade de deixar o supervisor mais junto das escolas, considerando-o como uma das lideranças basilares para o desenvolvimento das políticas educacionais, com a propositura de uma ação supervisora coletiva, na qual o supervisor esteja colaborando, participando e aprendendo com os outros profissionais da rede.

Embora ele apresentasse uma redação com suposição inovadora, não pode imperar como determinante para a ação supervisora da década aqui abordada, visto que não realiza a revogação dos dispositivos do Decreto nº 7.510/76 e as alterações previstas no Decreto nº 39.902/95. Esse Comunicado pode ser considerado inovador se o relacionarmos ao documento organizado pela CENP, de 1979, com base no Decreto de 1976, quando excede a dimensão técnica da supervisão de ensino.

O “inovador” comunicado visa à articulação das implementações das políticas centrais, regionais e locais, identificando os pontos possíveis de aperfeiçoamento ou de revisão encontrados nos processos de formulação e/ou execução das diretrizes e procedimentos decorrentes dessas políticas (SAEZ, 2008, p. 33).

O Comunicado da SEE/SP dispõe, ainda, assim como no ano de 1979, que o Supervisor de Ensino é o proponente e executor partícipe de políticas educacionais, exercendo, no sistema de ensino, as funções de assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema e retroinformar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas.

Aproveitamos o momento de reflexão que, mesmo visando apresentar as funções e o papel da supervisão do estado de São Paulo, a SEE/SP titubeia na estruturação:

Nesse panorama, como fica a questão da supervisão? Em princípio, o supervisor permanece como mediador entre os níveis do sistema, mas sua atuação está longe de caracterizar-se como a de um intelectual hegemônico, uma vez que não lhe cabe mais pensar a educação e sim controlar e avaliar sua execução, mediante instrumentos pré-determinados (Bueno, 2004, p. 22).

Em relação às atribuições, percebemos que o documento Comunicado SE, de 30/07/2002, carrega uma conotação ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que aponta o

supervisor como sujeito de mediação e articulação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas das escolas, retoma e reforça o caráter fiscalizador da função, tal como podemos ressaltar pelo quadro abaixo:

<b>Quadro 2: Perfil do supervisor de ensino perante o Comunicado SE de 30/07/2002</b>
Dispositivo legal: Comunicado SEE/SP, de 30/07/2002
Define o Perfil do Supervisor de Ensino
Propositor e executor partícipe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:
1) Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
2) Retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 30/07/2002.

Avaliando que as políticas públicas adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo têm buscado garantir o acesso e a permanência, além da qualidade do ensino na educação básica, que proporcione aos alunos um desenvolvimento integral, a responsabilização da supervisão de ensino nessa garantia acentuou-se com a publicação da Resolução SE nº 90/2009.

A resolução enfatiza o que já vinha sendo promulgado pelo Comunicado SE, de 30 de julho de 2002, em relação à exigência de se nutrir um olhar focalizado no perfil do supervisor como uma conjectura para o atendimento a uma demanda social na educação paulista, visto que estamos, no século XXI, com um significativo acesso das crianças e jovens à escola pública, porém o que vemos está muito aquém do desejado quando se fala em qualidade.

Sobre a questão da qualidade da escola pública no Brasil, que não se diferencia dos aspectos encontradas no caso específico da paulista, temos:

No livro “A escola pública como local de trabalho (1990), escrevi que “uma escola, qualquer que seja, existe para elevar seus alunos, para ‘passá-los de um momento de vida insuficiente, insatisfatório, incompleto para outros momentos que se desdobrarão em direção a um horizonte vislumbrado e em permanente construção. [...] Vinte e cinco anos após a publicação de sua primeira edição o livro permanece lamentavelmente atual. Digo

lamentavelmente porque a problemática que o originou não só não foi enfrentada como também se agravou. Naturalizaram-se suas causas e seus efeitos. Ou seja, as condições de trabalho impostas aos professores das escolas públicas no Brasil, com raras e temporárias exceções, passaram de precárias e humilhantes (SILVA JR., 2015, p. 07-08).

Em relação às atribuições de caráter geral, a Resolução SE nº 90/2009 destaca que o supervisor de ensino que atua na SEE/SP é:

- elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública;
- liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos;
- parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem

Ao analisar essa norma legal, considerando as atribuições de caráter geral imputadas ao supervisor de ensino, foi possível perceber que a determinação do trabalho a ser realizado pelo supervisor a partir da década de 2000 começa a apresentar uma inovação quando conferida frente às legislações publicadas anteriormente, visto que intenta à ruptura do modelo alicerçado no aspecto administrativo prescrito até então.

Nessa resolução, a relação do supervisor com a construção da identidade das escolas, sua parceria com as equipes escolares, o foco na aprendizagem dos alunos e na estabilização das proposituras pedagógicas são assinaladas como possibilidades de uma supervisão de ensino mais condizente com a realidade do sistema público de ensino no estado (FERREIRA, 2015).

Para as atribuições de caráter específico, a legislação se divide em quatro blocos, ressaltando a atuação do supervisor de ensino no sistema estadual de educação, na instância regional, junto às unidades escolares da rede pública e junto aos estabelecimentos de ensino da rede particular.

Diante das atribuições específicas, mostra-se perceptível que a função supervisora, quando vista em nível de sistema estadual de educação, ainda apresenta conotação muito significativa em relação ao caráter de fiscalização e controle.

O desempenho da supervisão de ensino em nível regional pode ser caracterizado como uma possível propositura que visa dar mais autonomia para a Diretoria de Ensino no

desenvolvimento de ações supervisoras que visem à formação continuada de gestores e professores, assim como maior articulação com a oficina pedagógica e o chamamento para a construção do plano de trabalho da DE de forma coletiva.

No que se refere à atuação da supervisão de ensino junto às escolas da rede estadual, verifica-se que a maior parte das atribuições desses profissionais se concentra nessa instância, relevando-se aí propostas de atuação mais voltadas ao pedagógico, mas também preservando, significativamente, o caráter fiscalizador e de controle sobre as unidades escolares, como indicado em legislações anteriores.

Cabe ressaltar, porém, que, analisando as habilidades e as competências prescritas por essa legislação para a atuação do supervisor de ensino, verificamos uma proposição de atuação mais voltada aos aspectos relacionados ao domínio de conhecimentos e saberes por parte dos supervisores que valorizem a implementação de políticas públicas já estabelecidas, distanciando-se de práticas supervisoras que sejam capazes de colaborar com a concretização da autonomia da escola.

Nessa perspectiva, percebemos ser contraditória a legislação, pois, ao mesmo tempo em que proclama um perfil de supervisor que tenha o olhar voltado para as demandas da escola, se constituindo como parceiro das equipes gestoras, se preocupando com a aprendizagem dos alunos e sendo mediador da construção das propostas pedagógicas das escolas, também ressalta competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por esse profissional e que priorizam a manutenção das políticas públicas já estabelecidas.

É oportuno ressaltar ainda que, mesmo trazendo inovações quanto à possibilidade e necessidade de estabelecimento de um novo perfil de supervisor de ensino, o Comunicado SE de 30/07/2002 e a Resolução SE nº 90/2009 não revogaram o Decreto nº 7510/1976, ou seja, as ações supervisoras permaneceram sendo orientadas com base em uma legislação cujo foco principal estava ancorado em práticas administrativas em detrimento de práticas mais voltadas ao caráter pedagógico da função.

Findamos o estudo sobre as atribuições dos supervisores de ensino na década de 2000, com a nítida sensação de que, embora não se tenha observado um aumento no número de atribuições do supervisor, o trabalho aumentou. Talvez essa sensação encontre resposta no fato de que, com o decorrer dos anos, os desdobramentos que vão sendo colocados nos documentos legais que orientam a ação supervisora vão explicitando a sobrecarga de trabalho à qual sempre esteve sujeito esse profissional.

### 3.5 SUPERVISÃO DE ENSINO CAMINHANDO POR MAIS UMA DÉCADA: A CONSERVAÇÃO DOS ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

Aqui buscamos explicar algumas das legislações que foram marcos no contexto da supervisão estadual paulista. Nesse período histórico que envolve a execução do trabalho do supervisor e que está prescrito nos documentos legais, nos detemos sobre a análise de três documentos: Resolução SE nº 70/2010, Decreto Estadual nº 57141/2011 e Resolução SE nº 52/2013.

Ao analisarmos a Resolução SE nº 70/2010, verificamos que essa norma legal pouco acrescentou em relação às atribuições do supervisor, permanecendo as mesmas diretrizes da Resolução SE nº 90/2009, inclusive com as mesmas atribuições. Cabe, ainda, ressaltar que essa resolução revogou a Resolução SE nº 90/2009 (LEME, 2015).

Até 2011, a SEE/SP esteve organizada em sete órgãos centrais e dois órgãos vinculados. No ano de 2012, teve início o processo de reestruturação de sua formação básica, que computa no presente momento dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), e seis Coordenadorias, a saber:

- Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP);
- Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB);
- Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA);
- Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE);
- Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH);
- Coordenadoria de Orçamento e (COFI) Finanças (SEE-SP-2015 Censo escolar).

O novo modelo foi instituído pelo Decreto nº 57.141<sup>19</sup>, de 20 de julho de 2011, assinado pelo governador Geraldo Alckmin .

De acordo com os dizeres do chefe de gabinete da época, Fernando Padula, “na nova estrutura, cada uma das coordenadorias seria incumbida de responsabilidades absolutas mediante abrangência de sua área, pois antes as tarefas administrativas estavam divididas entre os departamentos” (COMUNICADO SEE/SP, 2012).

O contido no Decreto Estadual nº 57141/2011, que reorganizou a SEE/SP, traz as atribuições das várias instâncias que compõem o sistema público de ensino do estado de São

---

<sup>19</sup> A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir desse Decreto busca “uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno” (Secretaria da Educação, SP, 2013).

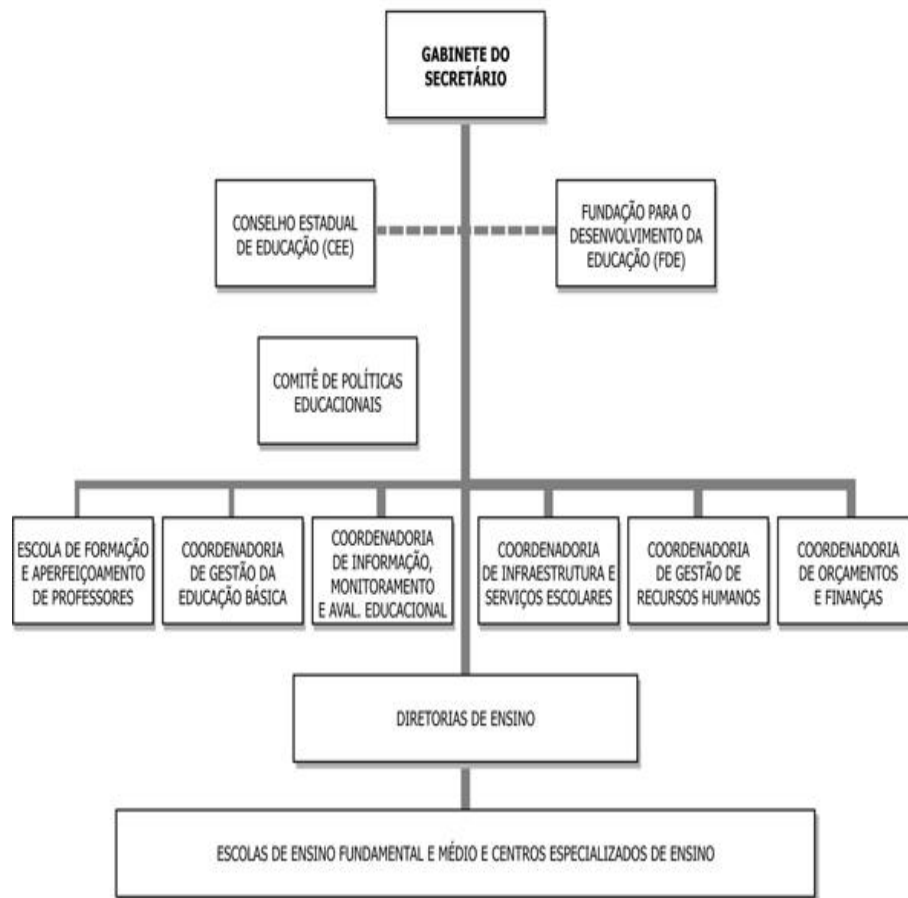
Paulo. Entre essas instâncias, o documento apresenta as atribuições das equipes de supervisão das Diretorias Regionais de Ensino. Note-se, porém, que as atribuições são dos supervisores que integram essas equipes, ou seja, implicitamente, está a cargo do supervisor de ensino, no seu fazer individual, orientar-se por essa norma legal na realização de seu trabalho.

Embora seja perceptível na prescrição do Decreto nº 57141/2011 uma mudança no sentido de incorporar às atribuições da supervisão de ensino aspectos mais votados ao caráter pedagógico da função, no decurso da análise, evidenciou-se que, com o advento desse decreto, as atribuições dos supervisores de ensino ainda se juntam com aquelas prescritas no Decreto que reorganizou a SEE/SP em 1976 e tinha como cerne a abrangência de aspecto administrativo da função, além de fixar com propriedade a responsabilização do supervisor de ensino na correção de falhas, tanto administrativas quanto pedagógicas, que vierem a ocorrer em seu setor de trabalho, conforme pode ser observado a seguir.

**Artigo 72** - As Equipes de Supervisão de Ensino têm por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições: **I** - exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária **orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade**, (g.n) conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993 (SÃO PAULO, 2011, grifos nossos).

Após o Decreto nº 57.141/2011, que prevê a reestruturação da SEE/SP, esta é regida da seguinte forma:

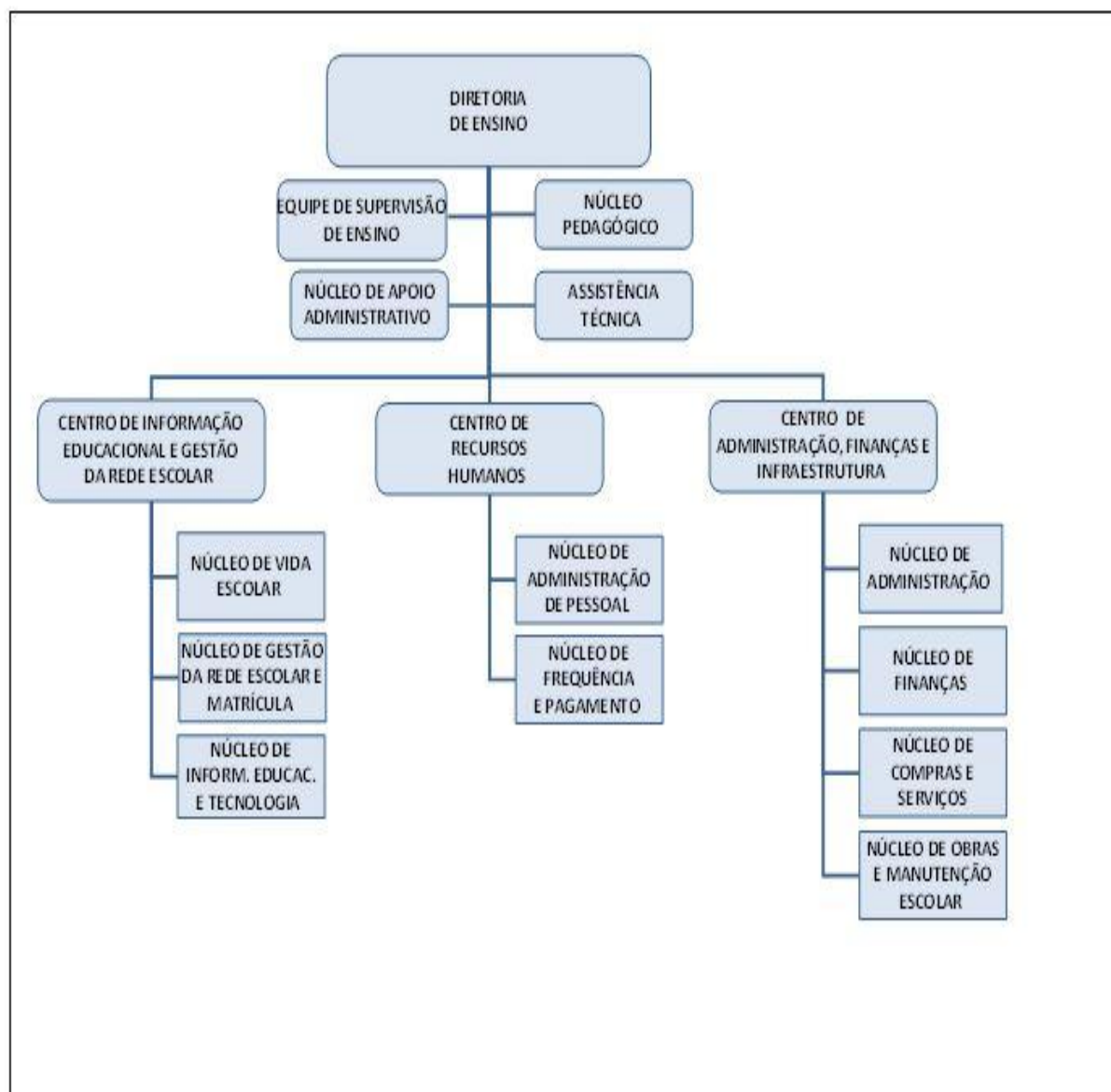
**Figura 4: Organização da SEE/SP após a reestruturação da rede estadual de ensino no ano de 2012.**



Fonte: Decreto nº 57.141/2011, SEE/SP.

A SEE/SP, nos referindo ao ano de 2017, é composta por 91 Diretorias de Ensino (DEs) sendo que 28 estão localizadas na capital e grande São Paulo e 63 localizadas no interior do estado. Cada uma das DEs regionais têm, sob sua responsabilidade, uma quantidade de bairros pertencentes e/ou cidades a cada uma das regiões. Posteriormente à promulgação do decreto que reestrutura a SEE/SP, todas as DEs estão estruturadas da seguinte maneira:

**Figura 5: Organização das Diretorias de Ensino após a reestruturação da rede no ano de 2012**



Fonte: Decreto nº 57.141/2011, SEE-SP.

Ainda decorrente do enxugamento da máquina, vemos que há uma racionalização dos deveres das DEs. No artigo 70 do Decreto, as novas atribuições de cada DEs são:

I - gerir:

- a) o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação;
- b) as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes;

II - monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;

III - supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas,

Observando:

- a) o cumprimento de programas e políticas;
- b) o desenvolvimento do ensino;

- c) a disponibilidade de material didático e de recursos humanos;
- IV - subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas;
- V - assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos;
- VI - supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos, executando o que couber à Diretoria de Ensino;
- VII - dimensionar as necessidades de atendimento escolar e consolidar a demanda por vagas;
- VIII - propor e acompanhar:
  - a) a execução do plano de obras da Diretoria de Ensino;
  - b) a prestação de serviços aos alunos;
- IX - apoiar e acompanhar o processo de municipalização do ensino;
- X - orientar:
  - a) a aplicação dos sistemas de avaliação do desempenho da educação básica;
  - b) os levantamentos censitários;
  - c) os demais levantamentos de informações e pesquisas;
- XI - gerenciar serviços de informática aplicados à educação, bem como organizar e manter atualizados portais eletrônicos;
- XII - implementar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino;
- XIII - especificar materiais, serviços, equipamentos e demais suprimentos das escolas e da Diretoria de Ensino, em articulação com as unidades centrais da Secretaria, responsáveis;
- XIV - articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação às escolas.

Sobre a caracterização das atribuições supervisoras do Decreto nº 57.141/2011, ao reorganizar a SEE/SP, dá as providências correlatas para o funcionamento de cada uma das coordenadorias instituídas; entre as providências, indica a função de cada membro da estrutura pedagógica e administrativa da SEE/SP, abrangendo o supervisor de ensino. “As pessoas se identificam com seu lugar dentro de um quadradinho do organograma.” (MOTTA, 1981, p. 45). E também nos é mencionada aqui a intenção de se ter o controle das unidades escolares, bem como a fiscalização.

Constata-se a vigência de uma educação racionalizada e pautada, mesmo que de forma velada, em princípios de produtividade. Eis, então, que a reestruturação se opõe ao discurso propagado pela SEE/SP, ou seja, que a educação é democrática, autônoma e participativa, pois sabemos que não há liberdade quando se fica aprisionado aos moldes da fiscalização e da produção em massa.

O último documento analisado aqui em relação à década de 2010 e que faz referência às atribuições dos supervisores de ensino que atuam na rede estadual paulista na década de 2010 é a Resolução SE nº 52/2013, e, nesse sentido, estabelecemos nosso olhar sobre dois anexos que compõem esse documento: Anexos A e B, respectivamente.

Essa norma legal foi promulgada com o intuito de dispor sobre os perfis, as competências e as habilidades demandadas dos profissionais da educação da SEE/SP, e, ainda, recomendar os referenciais bibliográficos e de legislação que baseiam e orientam a organização dos exames, dos concursos e dos processos seletivos que são realizados pela SEE/SP no âmbito dessa pasta.

Tal legislação é composta por apenas três artigos e 05 anexos que indicam os perfis, as competências, as habilidades, os referenciais bibliográficos e a legislação que deve ser de domínio de professores, diretores de escola e supervisores de ensino, para que esses profissionais possam desenvolver suas atividades nas instituições e órgãos vinculados à SEE/SP.

O anexo inicial é composto pela deliberação de um perfil profissional amplo, e, aqui, a resolução versa sobre o perfil do educador que atua na rede estadual de ensino, ou seja, determina as exigências que devem ser observadas por todo e qualquer educador da rede para o exercício de sua função, seja ela qual for, englobando, dessa forma, desde o professor até ao supervisor de ensino.

Esse perfil mais amplo, que se encontra consolidado no “Anexo A”, é acompanhado das competências promovidas para a obtenção dessa excelência profissional. Aportado apenas na determinação das competências, esse anexo subdivide-se em quatro tópicos:

- ✓ Conhecimentos do educador no que diz respeito à relação educação/sociedade - esse tópico está ancorado no domínio de 07 competências;
- ✓ Conhecimentos do educador em relação ao sistema de ensino público de São Paulo na educação básica - esse tópico está ancorado no domínio de em 08 competências;
- ✓ Conhecimentos do educador em relação à escola, no que tange ao currículo escolar, planejamento e à avaliação - esse tópico está ancorado no domínio de 09 competências;
- ✓ Conhecimentos do educador no que diz respeito a relação escola/comunidade - esse tópico está ancorado no domínio de 03 competências.

O “Anexo B” apresenta um apontamento para um perfil mais específico, considerando agora as nuances que abrangem a função supervisora na SEE/SP, proporcionando, além de um perfil específico para o supervisor de ensino, também as competências e as habilidades gerais requeridas para tal. Há, ainda, nesse anexo, um grande número de habilidades específicas que devem ser de domínio do supervisor de ensino.

Aportado diante da determinação das competências e das habilidades, esse anexo subdivide-se em cinco blocos de competências gerais e que se referem ao sistema de ensino público de São Paulo correlacionado com a educação básica, totalizando vinte e quatro habilidades.

Observamos que a Resolução SE nº 52/2013 não traz, em seu corpo de texto, a determinação das atribuições arrojadas aos supervisores de ensino. Entretanto, não podemos abdicar de que as habilidades específicas exigidas para o desempenho da função supervisora nessa resolução nos levam à aproximação em relação aos princípios instituídos pela Resolução SE nº 90/2009, visto que as atribuições estabelecidas nesta última são postas como habilidades na resolução publicada pela SEE/SP em 2013, ou seja, as atribuições dos supervisores apresentadas pela SEE/SP no final da primeira década dos anos 2000 são confirmadas por essa secretaria em 2013, agora transcritas sob a forma de habilidades específicas que serão solicitadas desse profissional no exercício de sua função.

A análise da supervisão de ensino realizada neste capítulo procurou evidenciar qual o perfil esperado pela SEE/SP para o profissional que exerce a função de supervisor, diante de sua historicidade acoplada à política. Procurou, ainda, analisar quais competências e habilidades estão expressas em documentos que regeram esse profissional em sua história educacional.

Depois de delimitadas as considerações sobre os conceitos pioneiros dessa análise, identificamos que até mesmo a SEE/SP demonstra, em seus documentos oficiais, uma dificuldade em diferenciar perfil, competência, habilidade e atribuições. Essa dificuldade tem afetado o desenvolvimento da ação supervisora, visto que os próprios supervisores de ensino acabam não tendo claro para si mesmos qual deve ser o seu papel frente a esse novo perfil, já que tem, nos documentos oficiais, a sustentação do desenvolvimento de seu trabalho.

É válido mencionar que a legislação da SEE/SP da atual década prevê uma ação supervisora pretensamente diferente daquela realizada na década de 1970, fundamentada num novo perfil e no domínio de competências e habilidades, mas não prevê as ações de formação que irão respaldar o alcance desse novo perfil.

Nesse sentido, o avanço da supervisão de ensino como prática educativa em favor da escola pública não pode se exaurir na imposição de um perfil profissional ou num inventário de competências e habilidades que devem ser dominadas pelos supervisores de ensino, tampouco basta modificar a nomenclatura “atribuições” por “habilidades” se a esses profissionais não for dada oportunidade de reflexão e conhecimento de sua identidade e prática, assim como desenvolvimento profissional em sua conjuntura de trabalho.

Fernandes (2013), quando discute a opção da supervisão de ensino diante da ambivalência que permeia essa função, enfatizando a reflexão que deve ser feita em torno das condições sob as quais a ação supervisora se desenvolve, sua formação e identidade profissional refletida, não ingênua ou alienada, nos afirma que é preciso estarmos atentos às dimensões coletivas da produção dos saberes e dos valores. E os valores precisam ser vivenciados na prática, refletindo a intencionalidade da ação supervisora e seu papel emancipador.

Ressalta, ainda, que:

A competência a ser construída pelos supervisores, em qualquer nível que atuem, deve se revelar primeiro na sua capacidade de visualizar claramente qual pode e deve ser o papel da supervisão exercida por um educador. Essa competência compartilhada precisa, em cada momento e espaço, assumir, na ação, a dimensão técnica e o compromisso político do saber-fazer (FERNANDES, 2013, p. 121).

A historicidade realizada acerca das atribuições da supervisão estadual paulista nos remete a um questionamento que coloca a supervisão de ensino no centro de uma reflexão indispensável para a definição do perfil profissional desse educador: quais seriam as oportunidades destinadas aos supervisores que colaborem com a reflexão de sua prática bem como de seu papel, que não deve ser visto apenas como um mero executor da política pública implantada, mas como seu proponente, como têm sido promulgado nos anos 2000?

Percebemos que há uma urgência na busca por um alinhamento dos afazeres do supervisor de ensino, moderando-o entre o administrativo e o pedagógico divulgado nos documentos que orientam suas funções. De que modo podem ser rescindidos os entraves que insistem na manutenção de um supervisor nas raízes da administração e da fiscalização?

A resposta a essa pergunta talvez esteja na anulação do isolamento que insiste em fazer parte da prática do supervisor e investir no desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os pares e entre a instituição escolar, abduzindo da cotidianidade desse sujeito práticas e ações condizentes com a fiscalização e o controle do processo educacional, que culturalmente foi fundada e, assim, permanece, por mais que se vise um aspecto menos burocrático e mais colaborativo.

Ao apresentar os elementos tipológicos presentes nas ações cotidianas da supervisão, Ferini (2007) já assinalava a urgência da concretização de um novo perfil de supervisor:

Um novo supervisor se faz necessário, o Supervisor Emancipador. Este representa o profissional consciente de sua função social, que vive as contradições de seu tempo. Entretanto, tendo a percepção

dessas por meio de estudos críticos, processos de formação continuada, discussões coletivas, entre outros, posiciona-se de forma política a favor de uma educação emancipadora, buscando desvelar e romper com os mitos criados e, nesta forma de atuar, constrói ativamente, como sujeito, histórico, uma identidade coletiva de supervisão, emancipadora em sua essência (FERINI, 2007, p. 119)

Em suma, do mesmo modo, se faz necessário e imprescindível o estabelecimento do diálogo da supervisão de ensino com os órgãos centrais que determinam e regulam a política pública educacional no estado de São Paulo, suscitando discussões sobre as reais condições de trabalho do supervisor. Esses, talvez sejam os grandes desafios da supervisão de ensino da rede estadual paulista na atualidade.

Sendo assim a supervisão pode ser uma função potencialmente capaz de contribuir para a obtenção de resultados da ação escolar condizentes com os interesses e as necessidades das camadas dominadas da população (SILVA JR., 1986, p. 13).

## **CAPÍTULO IV - A SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA NAS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS.**

*A origem da pesquisa está no renascer. É no trabalho cotidiano que ela foi pensada, refletida, sistematizada. Sua meta é o conhecimento dos caminhos que apontam novas saídas (ROMANOWSKI, 2002, p. 08).*

Busca-se, neste capítulo, apresentar os dados de todas as pesquisas encontradas no recorte temporal por nós escolhido (2006-2016), que abordam em específico a temática supervisão de ensino estadual paulista, ressaltando objetivos, temáticas, palavras-chave, problemática, metodologia, referencial teórico, conclusões e relação do pesquisador e orientador com a área.

Vale ressaltar que, na construção deste capítulo, fez-se necessário retomar a leitura na íntegra de todas as 25 produções encontradas sobre a supervisão de ensino estadual paulista, e a partir disso, elaboramos um roteiro (anexo 2).

A partir das análises desenvolvidas, foram construídos quadros-síntese que subsidiaram as discussões e reflexões neste capítulo, entretanto, optamos por apresentar a maioria dos quadros e tabelas em anexo.

### **4.1 OBJETIVOS**

A partir da análise dos objetivos (anexo 3) das pesquisas, nota-se que, dentre as 25 pesquisas, 18 retratam a ambivalência existente na supervisão de ensino, que transita entre uma vertente pedagógica e administrativa, ou pedagógica e burocrática, ou atuação na prática e prescrição legal, além de percebermos a luta para que as duas vertentes possam dialogar entre si.

Zaccaro (2006) menciona a existência dessa ambivalência e diz ser um grande entrave no âmbito da supervisão. Outros estudos reforçam a dualidade existente entre o pedagógico e o burocrático na supervisão de ensino, como Cusinato (2007), Oliveira (2012) e Ferreira (2015). Chichaveke (2015), evidencia o impasse existente entre o pedagógico e o burocrático. Nakano (2016) traz, no seu título “Entre o Administrativo e o Pedagógico”, a sua indagação

em relação às vertentes da supervisão. A burocracia e o autoritarismo são apresentados por Ferini (2007), que menciona também a vertente pedagógica.

Encontramos também a presença da discussão pedagógico versus administrativo em Sáez (2008). Chedid (2009) analisa a função supervisora e seus desdobramentos na prática. Torres (2009), ao dialogar com os períodos históricos da educação, faz menções dessa ambivalência desde os primórdios da vigência da supervisão de ensino, tanto em nível nacional quanto estadual. Velloso (2006) reflete sobre quem é esse sujeito no contexto educacional estadual paulista diante de suas práticas e, com isso, aponta a existência do confronto entre o pedagógico e o burocrático.

Silva (2010) revela, por meio de sua pesquisa, a presença do burocrático e do pedagógico, tanto em meio às legislações regentes, quanto na prática supervisora.

Voltando-se para o ambiente intrínseco das unidades escolares (UEs), Barbosa (2008) e Delacalle (2010) questionam a respeito da supervisão de ensino estar mais voltada ao burocrático do que ao pedagógico, e relacionam tal fato com as legislações vigentes.

A avaliação em larga escala, temática abordada por Medeiros (2011), também faz menções sobre o burocrático e o pedagógico, presentes na supervisão de ensino, pois o autor identifica as características e práticas de gestão que podem contribuir para o melhor desempenho, e para isso, em um dos pontos que aborda, nos coloca frente a essa dualidade supervisora existente relacionada à sua função.

Chede (2014) analisa os documentos que regeram e regem a supervisão estadual paulista (1965-1989) e apresenta a existência da ambivalência, relacionada aos documentos (legislação da supervisão de São Paulo). Leme (2016) analisa se a supervisão atende aos princípios pedagógicos ou, ainda, comunga dos aspectos burocráticos e autoritários.

Constata-se que as pesquisas sobre supervisão de ensino paulista enfatizam uma ambivalência, uma dualidade que transita entre uma supervisão ora administrativa, burocrática e autoritária ora pedagógica e democrática. Observa-se, nas pesquisas, a busca da superação dessa dicotomia, construindo uma supervisão que enfatize o pedagógico, o democrático, sem esquecer as atividades administrativas, mas com o objetivo de a supervisão de ensino colaborar com a qualidade do ensino, com a formação dos sujeitos inseridos no espaço escolar.

## **4.2 TEMÁTICAS**

Em relação às temáticas das pesquisas, identificamos cinco categorias: prática supervisora, perfil, função, formação supervisora, historicidade supervisora.

**Tabela 5: Temas abordados nas pesquisas sobre supervisão estadual paulista (2006-2016)**

Autores	Prática supervisora	Perfil supervisor	Função supervisora	Formação supervisora	Historicidade supervisora
ZACCARO, 2006	X				
VELLOSA, 2006			X		
FERINI, 2007				X	
CUSINATO, 2007		X			
SÁEZ, 2008		X			
TORRES, 2009			X		
BARBOSA, 2008			X		
CHEDID, 2009			X		
DELACALLE, 2010			X		
SILVA, 2010	X		X		
MEDEIROS, 2011	X				
ANDRADE, 2012	X				
OLIVEIRA, 2012	X		X		
BIANCHI, 2015	X			X	
CHICHAVEKE, 2015	X				
FERREIRA, 2015	X				
NAKANO, 2015	X				
CARVALHO, 2016				X	
LEME, 2016		X			
FERRAZ, 2016	X			X	
NICACIO, 2016				X	
ZOCCAL, 2014			X		
BOLDARINE, 2014	X				
CHEDE, 2014					X
ORTIZ, 2014	X				
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>03</b>	<b>08</b>	<b>05</b>	<b>01</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da tabela 5, notamos que a maior parte das pesquisas (12) focam a prática supervisora, 8 a função supervisora, 5 a formação supervisora, 3 abordam o perfil supervisor e 1 pesquisa a historicidade supervisora. Existem pesquisas aqui descritas que dialogam com mais de uma temática (4), conforme a tabela evidencia.

Em relação à prática supervisora, encontramos 12 pesquisas que abordam questões relacionadas à forma como supervisor de ensino se posiciona frente à escola enquanto instituição e seus membros.

Oliveira (2012), Chichaveke (2015) e Ferreira (2015) abordam a prática supervisora a partir dos termos de visitas desenvolvidos pelos supervisores quando se dirigem às unidades escolares de sua jurisdição. A divergência existente em relação a esses autores é que o primeiro analisa a prática a partir dos termos de visita, acoplando a discussão com o cotidiano escolar, já Chichaveke (2015) e Ferreira (2015) discutem a prática supervisora diante das tendências educativas e políticas públicas instituídas.

Medeiros (2011) analisa as avaliações em larga escala e os seus impactos sobre a escola pública a partir da prática dos gestores escolares, englobando, dessa forma, a prática supervisora, e também as práticas do diretor e do coordenador pedagógico. Andrade (2012), em seu estudo, também analisa a prática de toda equipe escolar e tem como cerne a relação da prática desses agentes, inclusive o supervisor, com o cotidiano escolar.

Silva (2010) e Nakano (2015) apresentam uma questão norteadora: de que forma as políticas educacionais vêm influenciando a prática supervisora? Silva (2010) discute os períodos políticos, dando um enfoque especial às mudanças bruscas sofridas no governo Covas na década de 1990. Nakano (2015) busca, em três diretorias diferentes, compreender qual foi a influência das políticas públicas sobre a prática supervisora.

A prática do supervisor é analisada mediante diversas abordagens. Bianchi (2015) enfatiza a ausência de formação da prática supervisora nas novas tecnologias (TICs<sup>20</sup>), principalmente frente ao uso do celular em ambientes escolares.

Ortiz (2014) discute a inclusão escolar e a prática que o supervisor vem adotando em relação a crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino. Ressaltamos que,

---

<sup>20</sup> Entende-se que TIC consiste de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o *hardware* de computadores, rede, telemóveis, bem como todo *software* necessário. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica, de ensino e aprendizagem entre outras. In: LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

nas Diretorias de Ensino, há supervisores responsáveis por núcleos de atendimento<sup>21</sup> às crianças com deficiência.

Ferraz (2016) analisa a prática supervisora durante as ATPC<sup>22</sup>. Constata a ausência da presença do supervisor de ensino nesses espaços de formação e afirma que “o grande desafio do supervisor de ensino, na relação com as unidades escolares, é romper com as orientações verticalizadas, criar espaços que estimulem a participação” (FERRAZ, 2016, p. 65).

Zaccaro (2006) analisa as práticas supervisoras e traça um paralelo entre as ações prescritas ou idealizadas na legislação e as que são desenvolvidas no cotidiano escolar.

Boldarine (2014) utiliza a prática leitora e reflete sobre como essa representação se concretiza na vivência enquanto supervisor.

Em relação à função supervisora, Silva (2010) e Oliveira (2012) já foram caracterizados na categoria de pesquisas que abordam mais de um tema.

Torres (2009), Delacalle (2010) e Chedid (2009) analisam a função desempenhada pelos supervisores em relação ao contexto escolar mediante a legislação educacional vigente. Ainda relacionada à legislação educacional, Velloso (2006), a partir da LDBEN/96, analisa a função supervisora diante das reformas educacionais de cunho neoliberal nas décadas de 70 a 90. Barbosa (2008) se fundamenta na LDBEN/96 e na Constituição Federal de 1988, e diante de seu ofício como supervisora, analisa sua função.

Diante das análises tecidas até o momento, salientamos que os termos de visita, redigidos pelos supervisores de ensino, são materiais frequentes de análise, e que a sua função sempre é analisada com base no cotidiano escolar, mesmo esse supervisor não sendo sujeito presente diariamente na unidade escolar. Sendo assim, “no estado de São Paulo, o ‘supervisor’ sempre esteve alocado nas delegacias de ensino - Lei Complementar nº 836, de dezembro de 1997” (ALONSO, 2006, p. 170). Atualmente, estão alocados nas Diretorias de Ensino.

O programa de alfabetização da SEE/SP e sua relação com a função supervisora é posto em evidência por Zoccal (2014) que, por meio dos termos de visita, busca compreender a função da supervisão, vinculando essa análise à legislação específica do Programa Ler e Escrever. Carvalho (2016) e Nicácio (2016) trabalham com a formação supervisora diante de programas de formação instituídos pela SEE/SP.

---

<sup>21</sup> Aqui se entende, por núcleo de atendimento, o núcleo braile, presente nas diretorias de ensino.

<sup>22</sup> ATPC pode ser compreendido como o momento em que o grupo escolar se reúne a fim de discutir questões pertinentes ao ensino, à aprendizagem e ao andamento da unidade escolar. Podemos obter informações acerca do ATPC no “Documento Orientador CGEB nº 10 /2014”- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em Destaque, disponível em: <[http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/ENSINO%20FUNDAMENTAL\\_arquivos/10%20-%20ATPC%20em%20Destaque.pdf](http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/ENSINO%20FUNDAMENTAL_arquivos/10%20-%20ATPC%20em%20Destaque.pdf)>

Ferraz (2016), além de analisar a prática supervisora, explora a questão da formação do supervisor diante das ATPCs. Bianchi (2015), além de abordar a questão da prática, como já salientamos anteriormente, desenvolve reflexões acerca da formação supervisora para lidar com as TICs.

A formação do supervisor de ensino é abordada por Ferini (2007) diante da própria voz do supervisor, e nesse contexto, aponta possibilidades para que o autoritarismo e burocracia sejam superados por esses agentes.

Leme (2016) a fim de compreender o perfil do supervisor de ensino busca analisar, por meio das atribuições contidas na legislação, a problemática citada. Já Cusinato (2007) analisa o perfil do supervisor tendo como base o concurso realizado no ano de 2003.

O perfil supervisor é uma temática também explorada por Sáez (2008) quando busca compreender o compromisso político desse sujeito, verificando à qual vertente tende o perfil, burocrático ou pedagógico.

Um aspecto relevante nas temáticas foi perceber que, nas discussões sobre as práticas e função supervisora, algumas pesquisas apresentaram dificuldades em ter como sujeito da pesquisa supervisores de ensino, como em Cusinato (2007), Sáez (2008) e Nakano (2015).

Os termos de visita são documentos analisados na busca pela compreensão das práticas, mas Zoccal (2014) e Silva (2010) apontam que nem sempre os termos de visita elucidam fielmente aquilo que se busca, pois a relação com o cotidiano é imbuída de diversos significados.

As temáticas evidenciam uma preocupação em refletir e discutir as práticas dos supervisores de ensino e sua função. O debate apresenta a luta diária dos supervisores de ensino entre práticas e função burocráticas a serviço do Estado e práticas e função mais pedagógicas que visem colaborar com a qualidade do ensino. Trata-se de discussões sobre as práticas reais e as práticas utópicas, entre a prescrição legal e as possibilidades de atuação.

### **4.3 AS PALAVRAS-CHAVES**

As palavras chaves constituíram um instrumento fundamental (anexo 4) para iniciarmos a nossa pesquisa, por isso optamos por analisar essa categoria neste estudo.

**Tabela 6: Palavras-chave presentes nas dissertações e teses (2006-2016)**

Expressões	Freq.	%
Supervisor de ensino	9	11,11%
Supervisão de ensino	8	9,8%
Política Pública	5	6,17%
Termos de visita	3	3,7%
Gestão escolar	3	3,7%
Formação continuada	2	2,46%
Gestão educacional	2	2,46%
Telefone celular	1	1,23%
Cartografia	1	1,23%
Mediações	1	1,23%
Construção dialógica	1	1,23%
Tutoria	1	1,23%
Administração escolar	1	1,23%
Tecnologias digitais	1	1,23%
Formação	1	1,23%
Desempenho escolar	1	1,23%
Grupo de estudo	1	1,23%
Trio gestor	1	1,23%
Programa ler e escrever	1	1,23%
Escola pública	1	1,23%
Desenvolvimento profissional	1	1,23%
Política educacional paulista	1	1,23%
Reformas educacionais	1	1,23%
Atuação do supervisor de ensino	1	1,23%
Formação continuada de professores	1	1,23%
Política pública da SEE-SP	1	1,23%
Supervisão	1	1,23%
Atos normativos	1	1,23%
Educação básica	1	1,23%
Ideologia	1	1,23%
Trabalho prescrito	1	1,23%

Ação supervisora	1	1,23%
Aluno com deficiência intelectual	1	1,23%
Trabalho realizado	1	1,23%
Escolarização	1	1,23%
Cultura	1	1,23%
Educação inclusiva	1	1,23%
Emancipação	1	1,23%
Contradições	1	1,23%
História da supervisão	1	1,23%
Tendências educativas	1	1,23%
Gestão democrática	1	1,23%
Legislação de ensino	1	1,23%
Prática pedagógica	1	1,23%
Representação	1	1,23%
Prática de Leitura	1	1,23%
Formação docente	1	1,23%
Legislação educacional	1	1,23%
Mudança	1	1,23%
Democracia	1	1,23%
Formação profissional	1	1,23%
Formação de profissionais da educação	1	1,23%
Legislação escolar	1	1,23%
Sujeito coletivo	1	1,23%
Políticas educacionais	1	1,23%
Formação de Professores	1	1,23%
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Foram analisadas as palavras-chaves das 25 pesquisas aqui citadas, entretanto, ressaltamos que cinco pesquisas não apresentam as palavras-chave (LIMA, 2009). Trabalhamos com 20 pesquisas e registramos 81 palavras-chave mencionadas, conforme a tabela 6.

A ausência de palavras-chave foi observada em 5,81% das pesquisas, e podemos mencionar que a maior parte delas é do Programa de Pós-Graduação da UNICAMP, com exceção de Chede (2014), que traz cinco palavras-chave. Ao entrarmos em contato com a coordenação do curso para verificarmos tal ausência, foi nos dito que não é uma obrigatoriedade colocar as palavras-chave, de acordo com as normas de estruturação de dissertações e teses do programa. A ausência de palavras também do resumo de Velloso (2006) se dá devido à pesquisa disponibilizada começar a partir da introdução. Entramos em contato também para tentarmos ter em mãos o resumo, porém fomos informados de que não há a possibilidade. Ainda tentamos pedir pela biblioteca, porém a pesquisa não está disponibilizada, disseram-nos que não foi devolvida por um usuário.

Das 81 palavras citadas, aglutinamos “supervisor de ensino”, “supervisão de ensino”, “Atuação do supervisor de ensino”, “supervisão”, “ação supervisora”, “História da supervisão” e temos 21 (25,92%).

Encontramos também 12 palavras (14,81%) que se relacionam à política e às reformas do estado de São Paulo, mediante as expressões “Política Pública”, “Política Educacional Paulista”, “Política Pública SEE/SP” e “Políticas Educacionais”, “Política Educacional Paulista”, “Reformas Educacionais”, “atos normativos”, “Legislação de ensino”, “Legislação educacional”, “legislação escolar”. Constatamos grande preocupação por parte dos pesquisadores em compreender a política e as reformas do estado de São Paulo mediante a legislação educacional.

Pesquisadores como, por exemplo, Leme (2016) e Chichaveke (2015) e Chede (2014) analisam a legislação e documentos oficiais como forma de compreenderem o perfil, a prática supervisora e a historicidade da supervisão, respectivamente.

Registramos 9 palavras (11,11%) que se referem à formação, como “Formação continuada”, “Formação”, “formação continuada de professores”, “formação docente”, “formação profissional”, “desenvolvimento profissional”, “formação de profissionais da educação”, “formação de professores”. A preocupação da formação dos professores é elemento presente nas palavras-chave. Os autores não retrataram nas palavras-chaves essa expressão, mas evidenciaram a formação docente e dos profissionais da educação, quando se reportam a formação dos supervisores e colocam-na em relação ao docente.

Pudemos notar que os trabalhos por nós elencados e categorizados como “formação supervisora” se preocupam em compreender a formação do próprio supervisor em determinados aspectos, e também de que modo o supervisor pode auxiliar na formação dos docentes nas unidades escolares.

Em relação aos termos de visita, nos ficou evidente que a sua utilização, na maioria das vezes, ocorreu devido à dificuldade em se estudar a prática da supervisão de ensino, pois os supervisores, muitas vezes, se negavam a participar e a colaborar com os pesquisadores. Então, uma das alternativas para se compreender a função e prática supervisora, assim como a formação, foi o termo de visita, que caracteriza de que forma o supervisor de ensino conduz o seu trabalho frente às unidades escolares. Encontramos um total de 3,70%.

Mesmo sendo a tipologia de pesquisa mais evidenciada em nossa análise, a “Prática Pedagógica” enquanto palavra-chave é retratada em 1,23% das pesquisas.

A historicidade da supervisão é desenvolvida com maior ênfase em Chede (2014), o que fica condizente com a palavra-chave história da supervisão, que aparece com 1,23%.

#### **4.4 PROBLEMÁTICAS**

Toda pesquisa se inicia com algum tipo de problema ou indagação. Entretanto, ao se afirmar isso, torna-se conveniente esclarecer o significado desse termo. Uma definição bastante corrente identifica problema com questão, o que dá margem a uma série de desencontros e equívocos sobre a natureza dos problemas (LEDDY, 1993).

Outra significação identifica problema como algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, constrangimento às pessoas. Contudo, na definição científica, problema é qualquer situação não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento (LEDDY, 1993).

Sendo assim, identificamos as problemáticas (anexo 5) dos pesquisadores para o interesse da temática supervisão de ensino.

Percebemos que as problemáticas são decorrentes das vivências e questionamentos dos supervisores diante de suas práticas, porém também nos é elucidado que há uma dificuldade dos supervisores em compreenderem a sua própria prática, o que acarretou também os interesses no desenvolvimento de estudos.

Dentre as 25 pesquisas abordadas, apenas 7 (28%) não se relacionam diretamente com a vivência supervisora. Encontramos 15 estudos (72%) que se relacionam com a questão da vivência supervisora, em especial, quando o docente ou diretor ingressa no cargo de supervisor de ensino.

Sobre essa questão, Barbosa (2008) mostra o seu descontentamento ao ingressar no cargo de supervisor de ensino, dizendo parecer estar desprovida de função; a impressão

apontada é de que há um distanciamento entre os supervisores ingressantes e aqueles que já compõem o quadro.

A supervisão vivida e a supervisão norteada por documentos e legislações institucionais se fizeram presentes nas indagações dos pesquisadores, abordando a necessidade de se compreender qual a verdadeira significância da supervisão, enfatizando o embate supervisão pedagógica e supervisão burocrática.

Ferreira (2015), ao abordar a questão das legislações que regem a supervisão de ensino paulista, nos afirma que há uma emergência em se compreenderem as leis norteadoras e, dessa forma, buscar “ajustá-las à realidade educacional”. Segundo a autora, não é possível ser regido apenas por papéis, em especial o supervisor, que é um sujeito de múltiplas funções.

A fragilidade no cenário educacional paulista levou pesquisadores a se questionarem a respeito do perfil supervisor, uma vez que o conhecimento acerca deste fazia com que os pesquisadores-supervisores não se reconhecessem como sujeitos no processo.

Quanto à relação entre a pesquisa e o processo de formação do supervisor de ensino, os indicativos presentes são alguns elementos para o início de um estudo. Como foi averiguado, há uma dificuldade em se pesquisar acerca da formação e prática supervisora, pois os sujeitos apresentam certo constrangimento na participação, e a permanência da indagação faz com que os pesquisadores, enquanto supervisores, tentem analisar a sua própria prática e formação, buscando, assim, uma compreensão real do que ocorre no cenário educacional paulista.

O descontentamento com a educação, em especial com a supervisão, é apontado por 8% das pesquisas, nas quais os autores revelam que, devido à ausência de assistência por parte da supervisão de ensino, buscam, na pesquisa, um meio de compreender a realidade e, assim, de forma coletiva, poder transformá-la.

A insatisfação é apontada por Ortiz (2014) quando relata a indisposição de supervisores para coordenar a área de educação especial de uma determinada diretoria de ensino, e, assim, poder colaborar com o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual.

#### **4.5 METODOLOGIA**

Para que pudéssemos realizar a tipificação das metodologias utilizadas, a leitura minuciosa do trabalho na íntegra foi fundamental (anexo 6).

Contudo, o levantamento dos tipos de metodologia utilizados em cada um dos 25 trabalhos transformou-se em uma tarefa árdua, especialmente porque diversas pesquisas não descreveram com clareza os contextos da investigação, os sujeitos participantes, a duração, os procedimentos utilizados na coleta dos dados e os critérios metodológicos de análise dos resultados.

Em relação aos tipos de pesquisas utilizados, notamos que os pesquisadores iniciaram seus estudos tendo como base a pesquisa bibliográfica, a fim de dar subsídios e fundamentação ao estudo. Todas as pesquisas enunciam a utilização da pesquisa bibliográfica. Os autores mais utilizados para essa abordagem foram Ludke e André (1986), Gil (2008), Selltiz (1972), Severino (2007), Lakatos (2003) e Macedo (1994). Num total, 100% das pesquisas, ao abordarem a pesquisa bibliográfica, dialogam com os pressupostos teóricos elencados por Gil (2008) e Severino (2007).

A abordagem qualitativa se faz presente em todas as pesquisas; os autores que mais se evidenciam durante a elaboração do conhecimento são Bogdan e Biklen (1977; 1984), Minayo (1998; 2008) e Chizzotti (2001).

A abordagem quantitativa é descrita em apenas um estudo. Boldarine (2014) utiliza-se dos princípios desta, uma vez que apresenta dados que evidenciam a quantidade de supervisores que possuem a prática de leitura e qual o tipo de leitura realizada.

Apenas duas pesquisas, Barbosa (2008) e Medeiros (2011), afirmam possuir caráter exploratório, e para sustentar suas suposições, também se utilizam de Gil (2008) e Severino (2000; 2007).

A fim de buscar a construção acerca da temática supervisão, a pesquisa documental também se faz presente em todos os estudos analisados. Autores como Chedid (2009) e Leme (2016) buscam, na pesquisa documental, base para compreender a supervisão de ensino no contexto educacional paulista.

A pesquisa-ação é utilizada por Delacalle (2010), cujo enfoque se dá diante da formação continuada de supervisores, utilizando Alarcão (2010) ao elencar as características principais dessa tipologia de pesquisa.

A cartografia como forma de investigação e reconhecimento do espaço e dos sujeitos nele envolvidos a partir da comunicação realizada nos fóruns dos ambientes virtuais de aprendizagem é usufruída por Nicácio (2016), alicerçado em Martín-Barbero (2004).

Possuindo como principal objetivo a reunião de informações detalhadas sobre um tópico específico, no caso os supervisores de ensino, Ferini (2007) utiliza o grupo focal,

baseado em diversos autores (MORGAN, 1997; BERG, 1998; WAGNER, 1999; GONZÁLEZ REY, 2002; GATTI, 2005).

O estudo de caso foi apresentado em duas pesquisas (ZACCARO, 2006; TORRES, 2009). A edificação dessas proposituras são sustentadas por Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986) e Medeiros (2011); ao retratar o uso do estudo de casos múltiplos, pauta-se em Yin (2001).

Em relação aos instrumentos utilizados, as entrevistas e os questionários (semiabertos ou fechados) estão presentes em Zaccaro (2006), Velloso (2006), Cusinato (2007), Ferini (2007), Sáez (2008), Chedid (2009), Carvalho (2010), Medeiros (2011), Andrade (2012), Boldarine (2014), Nakano (2015), Leme (2016).

Sobre o desenvolvimento e aplicação dos questionários, os autores, com exceção de Ferini (2007), tiveram dificuldades na realização, uma vez que muitos supervisores não entregaram os questionários, não aceitaram participar das entrevistas, e outros não compareciam para a realização das entrevistas.

Os autores que mais foram citados em relação ao uso do questionário e das entrevistas foram Yin (2001), Gil (1998; 2000; 2012), Severino (1996) e Selltiz (1972), Ludke e André (1986; 2013).

As formas de análise citadas entre as 25 pesquisas são análise de conteúdo segundo Bardin (1952; 1984; 1999; 2004; 2008; 2011), presentes em Zaccaro (2006), Velloso (2006), Chedid (2009), Andrade (2012), Nakano (2015), Ferraz (2016), Leme (2016) e Ferini (2007). A análise comparativa é apontada por Medeiros (2011), porém a autora não apresenta o embasamento teórico referente a essa modalidade de análise.

As perspectivas enunciativas de análise de discurso, compreendida diante das ideias de Bakhtin, são citadas por Oliveira (2012) e Nicácio (2016).

Carvalho (2010) realiza a análise diante de Michelat (1982), que propõe a leitura e a releitura na interpretação de entrevistas, a fim de obter uma reflexão mais estruturada e coerente com o contexto estudado.

Nicácio (2016) utiliza Bordieu (2001; 2004; 2007) na análise do espaço em que está o supervisor.

O materialismo histórico dialético de Marx e Engels (2008) é utilizado por Chede (2014), ao analisar a historiografia da supervisão.

A triangulação sequenciada é utilizada por Boldarine (2014), pautada em Morse, (1991), Duffy (1987) e Gunther (2006).

Assim, a tipologia de pesquisa mais adotada nos estudos analisados é a pesquisa qualitativa. Os instrumentos mais utilizados foram a entrevista e o questionário, apesar da dificuldade apontada pelos autores no uso desses.

A análise de conteúdo enunciada por Bardin é o método mais utilizado no desenvolvimento e compreensão das respostas obtidas.

#### 4.6 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do levantamento e análise dos referenciais teóricos empregados pelos pesquisadores foi uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. Embora o tema principal das pesquisas seja a supervisão de ensino da rede pública estadual paulista, a diversidade dos subtemas tratados envolve uma pluralidade de referenciais, o que torna muito complexa a análise, até por que alguns autores aqui citados trabalham com a supervisão de ensino, porém, no contexto de outra localidade, o que difere do estado de São Paulo, que tem um sistema de supervisão que não fica alocado nas unidades escolares, e sua ocupação se dá mediante concurso público.

O levantamento completo dos referenciais teóricos (Tabela 7) utilizados nas teses e dissertações é disponibilizado em lista por ordem alfabética, indicando o autor, o ano de publicação e a quantidade de vezes que o autor foi citado nas pesquisas. Essa quantidade não está relacionada pelos anos, mas, sim, por quantas vezes foi citado dentre os anos.

Tabela 7 Referencial teórico das pesquisas (2006-2016)		
Lista de autores	Ano de publicação	Número de indicações
SILVA JÚNIOR, C. A.	1977, 1983, 1984, 1986, 1987, 1990, 1993, 1995, 1997, 2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014	51
MURAMOTO, H. M. S.	1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1999, 2000, 2002, 2004, 2006	24
SAVIANI, D.	1981, 1994, 1999, 2002, 2003, 2008, 2010	20
FERREIRA, N. S. C.	1981, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2008, 2010	18
RANGEL, M.	1988, 1997, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2008, 2010, 2014	18
ALONSO, M. A.	2000, 2002, 2003, 2004, 2006, 2008, 2010	13
ALBUQUERQUE, H. M. P.	1983, 1990, 1994, 2000	12

QUAGLIO, P.	1982, 1989, 2003, 2007, 2008	10
ALARCÃO, I.	2000, 2001, 2002, 2008, 201, 2013, 2008	09
ARENA, D. B.	1997, 1998, 2004, 2006, 2008	07
ARROYO, M.	1982, 1985, 2008,	06
CUSINATO, M. N. C.	2007,	06
FAUSTINI, L. A.	1979, 1981	06
FERINI	2007, 2008	06
NOGUEIRA, M. G.	1989, 2000, 2005	06
NUNES, C.	1996, 2005, 2007	06
SAEZ, A. B.	2008	06
SILVA, N. C.	1981, 1985, 1987, 2004	06
BARBOSA, R. F.	2008	05
LIMA, E. C.	2001, 2002, 2008, 2010	05
MENESES, J. G. C.	1977	05
PAIVA, E. V; PAIXÃO, L. P.	1977, 1997, 2005, 2006, 2008	05
APASE	2002, 2006, 2009, 2015	04
ANDRADE, M. F. C. C.	2012	04
BUENO, M. S. S.	2000, 2003, 2008	04
CHEDE	2014, 2015	04
MEDINA, A. S.	2002, 2005	04
MEDEIROS, L. E.;; ROSA, S.	1985, 1987	04
SILVA J. D.	2010	04
TACHINARDI, V. L.	2004	04
ZACCARO, M. J. S. V.	2006	04
ALMEIDA, C. W. S.	1988, 2000, 2016	03
ALVES, N.	1986, 2003	03
BALZAN, N. C.	1982, 1991, 2011	03
BARBIERI, I.	1993, 1994	03
BOLDARINE, R. F.	2014	03
BONACINI, I. L.	1985	03
CHEDID, L. M. R.	2009, 2011	03
FERNANDES, M. M.	1997, 2005, 2006	03
NÉRICI, I.	1973, 1976, 1978	03
RAPHAEL, H. S.	2000, 2003	03
RONCA, A. C. C; GONÇALVES, C. L. S. A.	1988, 2003	03
SANFELICE, J. L.	2008	03
AMARAL, M. J.	1996	02
AGUIAR, M. A.	1991, 2003	02
BARBOSA, M. R. L. S.	1997	02
CUNHA, M. I.	1986, 2002	02
FELDFEBER, M.	2008, 2010,	02
FUSARI, J. C.	2000	02
FRANCO, M. . S.	1993, 1994	02
HIDALGO, L. A.	1999	02
LENHARD, R.	1973, 1977	02

LUCK, H.	1981, 1996	02
OLIVEIRA, F. F.	2012	02
SANTOS FILHO, J. C.	1997	02
SAVIANI, N.	1981, 1998	02
SEE-SP	1977, 2000	02
SERGIONANI, T. J. E.; STARRATT, R. J.	1978	02
VALE, J. M. F.	2000, 2004	02
ZIEGER, L.	2009, 2009	02
ABU-MERHY, N. F.	1967	01
ABREU, H. M.	2012,	01
ALMEIDA, M. D.	1980	01
ANDRADE, N. V.	1976,	01
ALVES, N E GARCIA, R. L.	2003,	01
BURTON, W. H; BRUECKNER, L. J.	1955	01
BRANDÃO, C. R.	2008	01
CABRAL, C. F. B.	2010	01
CALLEGARI, C.	2004	01
CARDOSO, A. M.	1996	01
CARDOSO, H.	2003	01
CHRISTÓFARO, E.	1977	01
COSTA, V. V.	2006	01
COSTA, A. L.	2010	01
CUNHA, M. T. S.	2003	01
DELACALLE, N. P.	2010	01
DOURADO, L. F. A.	2001	01
FARIA, L. R. A.	2007	01
FERREIRA, C. R.	2015	01
FRANSETH, J.	1972	01
FREITAG, B.	1981	01
FOSSATTI, P. E.; SARMENTO, D. A.	2009	01
GADOTTI, M.	2003	01
GANDINI, R. P. C E.; RISCAL S. A	2005	01
GAMBOA S E RISCAL, S.	2005	01
GARCIA, D. F.	1988	01
GIANCATERINO, R.	2010	01
HERNANDES, E. E.; MILITÃO, S. C. N.	2010,	01
HUET, A. B. S.	Sem ano.	01
INFANTE, M. J. E.; SILVA, M. S	1996	01
LALANDA, M. C. E. ABRANTES, M. M.	1996	01
LINHARES, C. F.	1997	01
LUCENA, C.	1989	01
MARQUEZ, M. A.	1967	01

MACHADO, L. M.	2003	01
MELLO, G. N.	1984	01
MIGUEL, G.	1985	01
MIURA, I. K.	2010	01
MORAIS, F. C.	1984	01
MONTEIRO, A. M. A.	2014	01
MULLER, C. M.	2012	01
NEAGLEY, R. L. E.; EVANS, N. D.	1969	01
OLIVEIRA, N. H.	2013	01
PÁDUA, S. I. D.	2010	01
PARO, V. H.	2011	01
PRESTES, N. A.	1980	01
PRZYBYLSKI, E.	1988	01
PINHEIRO, C. T.	2008	01
PORTO, A.	1979	01
REPOLI, E. A.	2010	01
RIBEIRO, R.	1990	01
RODRIGUES, O. E.; JACOB, M. C. G. P	2012	01
SARNO, M. C. M.	2010	01
SANTOS, A. L. C.	1996	01
SILVA, I. P.	2013,	01
SILVA, L. O.	1994	01
SPERB, D.	1976,	01
TELES, J. F.	1967	01
UCZAK, L. H.	2010	01
VIEIRA, A. S.	2008,	01
VILLAS BOAS, M. V.	2003,	01
WILES, K.	1973	01
WREGGE, N. S. A.	1989	01

Pudemos notar que, na constituição dos referenciais teóricos das pesquisas examinadas, os autores nacionais são mais indicados que os estrangeiros, mormente nas dissertações de mestrado. Autores estrangeiros também são citados se as obras estão traduzidas para a Língua Portuguesa.

Apresentaremos uma análise abaixo dos autores que são mais citados nas dissertações e teses, tomando como base autores citados 10 vezes ou mais. As informações aqui trazidas são decorrentes das análises das biografias dos autores, bem como de seu currículo disposto na Plataforma Lattes.

As publicações de Helena Machado de Paula Albuquerque são citadas 12 vezes nos trabalhos organizados. Atualmente, é professora associada da Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo. A autora possui grande significância na área da supervisão de ensino, tem obras que discutem a ação supervisora bem como a função exercida por esses sujeitos.

Desenvolve trabalhos com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, projeto pedagógico, gestão escolar e educacional, curso de pedagogia, formação de professores, autonomia e direitos humanos e avaliação.

A autora foi diretora de escola da rede pública estadual paulista e também delegada de ensino (atual nomenclatura: dirigente de ensino), suas obras discutem, em específico, a supervisão de ensino do estado de São Paulo, e trazem considerações específicas de sua vivência enquanto supervisora.

Myrtes Alonso, Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi citada 13 vezes. A docente tem uma vasta experiência no campo da supervisão de ensino, tendo ministrado disciplinas sobre supervisão no Brasil nas décadas de 70 a 90. A autora colaborou para a estruturação do perfil do supervisor de ensino estadual paulista presente no Comunicado nº 30/2002. Ministrou diversos cursos de formação para os gestores e supervisores da rede.

Mesmo não abordando em específico a supervisão de ensino estadual paulista, Naura Syria Carapeto Ferreira foi citada 18 vezes. Isso se deve ao reconhecido trabalho da professora ao abordar a supervisão de ensino no estado do Paraná, e produzir conhecimentos significativos a respeito da supervisão de ensino brasileira. Atualmente, é professora (aposentada) da Universidade Federal do Paraná, e professora titular da Universidade Tuiuti do Paraná.

Suas obras possuem significância para a supervisão paulista, uma vez que, no último concurso para o cargo de supervisor da SEE/SP, seu livro *Supervisão Educacional: uma reflexão crítica* constava na bibliografia.

Mary Rangel, Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense e Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, citada por 18 vezes, foi uma das organizadoras do livro que é considerado como essencial na área de supervisão, em específico para o concurso público da SEEqSP: *Nove olhares sobre a supervisão*. Apesar de viver num contexto de supervisão do Rio de Janeiro, artigos como: *Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América latina* e *Supervisão do sonho à ação: uma prática em transformação* estão presentes nos cursos de formação realizados pela SEE/SP, tais como “Gestores nota 10.”

Dermeval Saviani, citado 20 vezes nas pesquisas, é um grande educador, que vivenciou um período de mudanças no nosso país, como a transição na educação durante a

consolidação do período democrático que vivemos na atualidade, acompanhando as transformações sociais, as transformações na história da educação brasileira e acentuando os pontos positivos e negativos que as modificações no processo educacional refletiram no dia a dia.

Atualmente, é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas e Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). A *supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia* é um texto basilar para se compreender a história da supervisão de ensino ocorrida no Brasil. O autor tem experiência na área de Educação, inclusive na área da supervisão de ensino, tendo orientado o Professor Celestino Alves da Silva Júnior.

Sendo citada 24 vezes, Helenice Maria Sbrogio Muramoto foi supervisora de ensino efetiva na década de 80 na SEE/SP. A pós-graduação em nível de mestrado abordou Supervisão da Escola Pública e Transformação Social, e o seu doutorado buscou a Ressignificação da supervisão na educação escolar pública. Suas produções, tais como *Supervisão da escola, para que te quero? Uma proposta aos profissionais da educação na escola pública* e *Ação supervisora* evidenciam a vivência da autora enquanto supervisora da rede. Nessas obras, mesmo que de forma velada, a autora apresenta seus anseios e suas crenças acerca da supervisão paulista.

Muramoto também tem grande participação na APASE, foi filiada, e escreveu inúmeras produções para o jornal dessa instituição acerca da temática, bem como participou de cursos de formação para o grupo de supervisores filiados a esse sindicato.

Celestino Alves da Silva Júnior foi o autor mais citado em nossa análise, 51 vezes. Sua tese, cujo título é “A supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva”, se transformou, posteriormente, em um livro que gerou um certo desconforto na rede estadual do ensino, por tecer uma crítica em relação ao autoritarismo presente e vigente na rede, e mostrando a possibilidade de se ter uma supervisão pautada na vontade coletiva.

O Professor Celestino possui inúmeras obras relacionadas à supervisão de ensino, em especial relacionadas à supervisão paulista. Ele atuou, no decorrer de sua carreira, na rede estadual de ensino, o que lhe faz conhecedor do meio.

#### **4.7 CONCLUSÕES**

Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos nas pesquisas referentes à prática supervisora e, a partir disso, tecemos uma análise mediante o referencial teórico pertinente.

Pudemos perceber que a prática supervisora em relação à especificidade de cada unidade escolar é apontada por Zaccaro (2006) e Velloso (2006). As autoras afirmam que há uma necessidade de se traçar um plano que seja baseado nas legislações, mas que não desqualifique a cultura intrínseca de cada uma das unidades.

Apesar de todo o discurso fiscalizador em volta do supervisor de ensino, é apontado por Andrade (2012) que há o surgimento de uma participação mais evidente do supervisor para com o trio gestor das escolas, o que pode ser ampliado se a formação continuada se fizer presente.

Frente à inclusão, Ortiz (2014) e Bianchi (2015) nos mencionam que a supervisão de ensino deve estar mais presente nas salas regulares e de recurso, para que possa auxiliar o professor e compreender de que maneira o discente se encontra em relação à inclusão, propiciando, assim, oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

A ausência de conhecimento frente à inclusão digital se faz vigente entre os supervisores e, diante de diversas situações devido à ausência de leis, não conseguem se posicionar de uma forma coerente e isso faz com que os supervisores visualizem o celular como fator de desatenção, quando, na verdade, se houvesse um trabalho que englobasse toda a unidade escolar, o dispositivo poderia ser visto como um instrumento auxiliador na aprendizagem.

A prática supervisora é analisada, nos termos de visita, por Oliveira (2012) e Ferreira (2015), que chegam a conclusão de que, apesar de as legislações regentes, cada supervisor de ensino possui a sua singularidade, e que, nos termos de visita, há muita cultura e conhecimento individual do sujeito supervisor. Também, as visitas dos supervisores registradas nesse documento retratam nas vivências do cotidiano escolar

A ambivalência entre o pedagógico e o administrativo são apontadas por Nakano (2015) e Ferraz (2016), e há apontamentos de que é necessário que a secretaria promova cursos de formação para que o supervisor exerça também a sua função de caráter pedagógico no interior das unidades escolares. A valorização da cultura intrínseca como componente de uma prática supervisora condizente com a realidade também é apresentada pelas autoras.

A ausência de parcerias entre o supervisor de ensino com as equipes escolares (diretor, coordenador e vice-diretor) é apontada por Torres (2009), o que, em sua concepção, deveria ocorrer contrariamente, ou seja, o supervisor deveria se fazer mais presente no interior das

unidades escolares. O entrave pedagógico e burocrático é um dos fatores determinantes para que o pedagógico não seja enfatizado por esses sujeitos.

Também retrataram ambivalência entre o burocrático e o pedagógico Sáez (2008), Chedid (2009) e Leme (2016), que analisa os textos legais, e conclui que, mesmo diante das mudanças propostas, a concretização do caráter fiscalizador não foi abdicada.

A prática supervisora com qualidade para a escola pública, apesar de relatada como um árduo processo, apesar de caminhar, vem, de forma gradativa, se transformando em um bem de consumo, o que caracteriza a mercantilização dos sistemas de ensino, e sendo assim, a prática supervisora certamente refletirá somente aquilo que for desejável ao governo, retirando da escola e de seus sujeitos a tão sonhada autonomia.

Frente às políticas de avaliação em larga escala, Medeiros (2011) conclui que os supervisores de ensino a concebem como uma prática fiscalizadora, controladora e punitiva do governo frente à educação, porém, como estão inseridos em um sistema capitalista que visa a lucratividade, os supervisores acreditam ser necessário o mérito para aqueles que atingirem a meta estabelecida pelos órgãos superiores de educação. Retratam, também, que, apesar do desejo de mudar esse fator regente da educação, eles não conseguem ver uma saída de mudança.

Chichaveke (2015) conclui que a prática supervisora entre os anos de 1960 e 2000 é pautada na fiscalização e controle, apesar de a SEE propagar, mediante discursos, um sistema de ensino mais democrático. O caráter fiscalizador da SEE/SP também foi apontado por Cusinato (2007), que afirma que, mesmo diante das proposituras de mudanças do teor burocrático para o pedagógico, no cerne da supervisão, no concurso público de 2003 para provimento de cargo de supervisor, o burocrático ainda se sobressai em relação ao pedagógico.

A questão de oportunidades da secretaria para que o supervisor, enquanto membro, possa se qualificar é apontada como problemática por Boldarine (2014), uma vez que, por exemplo, a leitura realizada pelo supervisor é decorrente das obrigatórias para concurso e para desenvolvimento de orientações técnicas nas respectivas diretorias de ensino.

A multiplicidade de tarefas relacionadas ao supervisor de ensino podem ser elucidadas em Barbosa (2008), Zoccal (2014) e Carvalho (2016). A lacuna vigente sobre a real função do supervisor, mesmo com a existência da legislação, torna esse sujeito apenas um executor de tarefas promulgadas pelo estado.

Delacalle (2010), assim como Zoccal, também afirma que, diante de sua análise, a presença da vertente burocrática e da vertente pedagógica é tida como fatores dissociados,

quando, na verdade, deveria haver uma junção delas para que a função do supervisor pudesse atender às unidades escolares em suas reais necessidades, nos evidenciando que é emergencial que o trabalho do supervisor de ensino esteja voltado para as unidades escolares, atendendo as suas particularidades, visando a construção de uma proposta pedagógica colaborativa.

Os cursos de formação criados para atender à demanda de supervisores na rede estadual paulista é caracterizado por Nicácio (2016) como tendo o caráter fiscalizador e autoritário, que são perceptíveis no ambiente virtual disponibilizado, o que ocasiona uma não ressignificação da identidade supervisora.

Ferini (2007) e Chede (2014), as autoras, diante do aspecto histórico da supervisão de ensino menciona que mesmo diante das conquistas apontadas nos documentos legais a essência de exploração do trabalhador se faz vigente, o supervisor como executor ainda é presente no contexto educacional. Também é evidenciado que, mesmo diante de edições de novos dispositivos legais que deram ao supervisor uma maior amplitude de atuação, há também a ausência de investimentos financeiros, humanos e estruturais que acompanhem tal ampliação.

Em nossa análise, foi perceptível a existência do embate entre o pedagógico e o burocrático relacionado à prática supervisora, bem como nas legislações promulgadas para essa classe. A supervisão, vista sob a concepção da vontade coletiva evidenciada nas pesquisas, se faz uma questão urgente na educação paulista, assim como as proposituras para que a categoria dos supervisoras possa ter a formação continuada a fim de atender às reais necessidades das unidades escolares.

#### **4.8 RELAÇÃO DO PESQUISADOR E ORIENTADOR COM A ÁREA**

Aqui apresentamos os pesquisadores e seus respectivos orientadores, e a sua relação com a área da supervisão de ensino. Optamos por dividir as pesquisas por suas temáticas, a fim de tecermos considerações específicas a cada uma delas.

<b>Quadro 3: Relação do pesquisador e do orientador com a área da supervisão de ensino - PRÁTICA SUPERVISORA</b>			
Pesquisadores	Atuação do Pesquisador		Orientador
	É supervisor	Não supervisor	
Zaccaro (2006)	X		Profa. Dra. Iris Barbieiri
Silva (2010)	X		Prof. Dr. Pedro Ganzeli

Medeiros (2011)		X	Prof. Dr. João Luiz Passador
Andrade (2012)	X		Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.
Oliveira (2012)	X		Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana
Bianchi (2015)		X	Profa. Dra. Alda Luiza Carlini
Chichaveke (2015)	X		Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Ferreira (2015)	X		Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos
Ferraz (2016)	X		Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos
Boldarine (2014)		X	Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Ortiz (2014)	X		Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias.

Fonte: Elaborado pela autora.

Das 11 pesquisas relacionadas à prática supervisora, identificamos 8 pesquisadores que são ou eram supervisores de ensino efetivos da rede estadual paulista, e apenas 3 não atuam ou atuavam na rede de ensino estadual. Evidente a necessidade de investigação da própria prática, ou como já mencionamos anteriormente, a busca por compreender essa função mediante os inúmeros questionamentos que a prática supervisora suscitou.

Os orientadores das pesquisas são todos doutores em educação. Sobre a relação dos orientadores com a área, a Profa. Dra. Iris Barbieri orientou outras pesquisas relacionadas à área da supervisão e da administração, porém não foi possível identificar a sua formação, uma vez que não há registros na plataforma lattes a seu respeito, e na tentativa de obtermos informações, entramos em contato com a última universidade em que ela trabalhou, e a informação obtida é que não sabiam quem era essa professora.

O Prof. Dr. Pedro Ganzeli tem uma estreita relação com a área, é coordenador do grupo de pesquisa “Laboratório de Gestão Educacional (LAGE)”, da UNICAMP, Professor Livre Docente da Faculdade de Educação dessa mesma instituição.

O Prof. Dr. João Luiz Passador, atualmente, é professor associado do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP/Ribeirão Preto; do Programa de Pós-Graduação da FEA/Ribeirão Preto e do Programa de Pós-Graduação em Medicina da USP/Ribeirão Preto. Atua como coordenador do Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas - GPublic, com ênfase na pesquisa de Cooperação e Gestão de Redes Interorganizacionais, Políticas Públicas para o Desenvolvimento e Educação Formal de Gestores.

A Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito tem vasta experiência na área de gestão educacional. Foi professora do ensino superior por 30 anos, orientando trabalhos voltados à área da administração e também do currículo, e atualmente é consultora na área de Educação, com foco em Gestão Educacional, Currículo, Formação de Educadores e Saberes e Práticas Pedagógicas.

É Professora Assistente Doutora da UNICAMP a Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Formação de Professores. Apesar de não mencionar a respeito da Gestão e Administração Escolar, é perceptível, mediante observação de seu currículo, que a professora já orientou diversos trabalhos relacionados com a área.

A Profa. Dra. Alda Luiza Carlini foi professora titular no Departamento de Educação: Formação Docente, Gestão e Tecnologias, da Faculdade de Educação da PUC/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, em relação aos seguintes temas: Tecnologias em Educação, Planejamento e Avaliação dos Processos de Ensino e de Aprendizagem. Existem diversas orientações e produções em que a professora desenvolve pesquisas com temáticas ligadas à Administração e Supervisão Escolar. Atualmente, a professora desenvolve projetos sociais junto a entidades.

O Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, Professor Adjunto da UFSCar - Câmpus Sorocaba/SP, também possui certa relação com a temática aqui abordada, pois já orientou diversos trabalhos a respeito da política estadual de educação de São Paulo, bem como trabalhos relacionados à área de Gestão Escolar.

Professora aposentada da Unesp e atualmente Professora Assistente da PUC/SP, a Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos foi coordenadora do GT Formação de Professores da ANPED e atualmente coordena projeto de pesquisa CAPES/INEP/SECAD - Observatório da Educação, o que nos evidencia uma ligação com a área aqui citada.

A Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, atualmente, é Professora Adjunto na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Assis/SP e Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Marília/SP. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores, GEPLENP-UNESP-Assis/SP. A professora estuda as representações sociais e a cartografia, e os todos trabalhos que orientou em relação à área da supervisão dialogam com esses princípios.

Sendo graduada em Psicologia com mestrado e doutorado também na área, a Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias já atuou como professora na UNESP de Araraquara e

também como professora na UFSCar, na área de Educação Especial. Atualmente, é professora/orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar, principalmente nos temas: surdez, bilingüismo, cegueira, deficiência intelectual, educação especial e educação inclusiva. Apesar de ter um currículo com muitas produções acerca da educação especial, a professora orientou outros temas, como educação infantil e supervisão escolar.

<b>Quadro 4: Relação do pesquisador e do orientador com a área da supervisão de ensino - PERFIL SUPERVISOR</b>			
Pesquisadores	Atuação do Pesquisador		Orientador
	É supervisor	Não supervisor	
Cusinato (2007)	X		Profa. Dra. Dulce Consuelo A. Whitaker
Saez (2008)	X		Profa. Dra. Maria Leila Alves
Leme (2016)	X		Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Fonte: elaborado pela autora

Todas as autoras aqui citadas que pesquisam a temática supervisão de ensino são ou eram supervisoras. Nas introduções de suas pesquisas, elas relatam a dificuldade de aceitação do grupo que compunham quando passaram a fazer parte da pesquisa. Assim sendo, conhecer e compreender quem era esse sujeito, qual o perfil desse agente foi uma das molas propulsoras.

Aqui fazemos a relação das professoras Dulce Consuelo A. Whitaker e Maria Leila Alves com a área abordada, pois, no quadro em que apresentamos os orientadores sobre a temática Prática Supervisoras, a Professora Laurizete Ferragut Passos já foi apresentada.

A Profa. Dra. Dulce Consuelo A. Whitaker tem experiência com a questão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Cultura, Metodologia, Assentamento Rural e Sociologia Rural. Atualmente, é professora voluntária e colaboradora, atuando na pós-graduação em Educação Escolar do Campus da UNESP de Araraquara, e Professora da Pós-graduação em Desenvolvimento

Regional e Meio Ambiente do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, passando a orientar outras temáticas relacionadas à Educação.

A Profa. Dra. Maria Leila Alves, da Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, orientou diversos trabalhos relacionados à área da Gestão e Planejamento Educacional, bem como da Supervisão.

<b>Quadro 5: Relação do pesquisador e do orientador com a área da supervisão de ensino - FUNÇÃO SUPERVISORA</b>			
Pesquisadores	Atuação do Pesquisador		Orientador
	É supervisor	Não supervisor	
Velloso (2006)		X	<b>Não há informações</b>
Torres (2009)	X		Prof. Dr. Miguel Henrique Russo
Barbosa (2008)	X		Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses.
Chedid (2009)	X		Profa. Dra. Celia Maria Haas.
Delacalle (2010)	X		Prof. Dr. Jair Militão da Silva
Zoccal (2014)	X		Profa. Dra. Alessandra David

Fonte: elaborado pela autora

Das 6 pesquisas relacionadas à função supervisora, identificamos 5 pesquisadores que são ou eram supervisores de ensino efetivos da rede estadual paulista.

O Prof. Dr. Miguel Henrique Russo é bacharel em química; o mestrado e o doutorado foram realizados na área de Supervisão Escolar e Administração. Atualmente, é professor-pesquisador da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID -, onde atua no Mestrado em Educação e no Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Escolar, Política Educacional, Educação, Prática Escolar e Política Educacional.

O Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses é Acadêmico Titular da Academia Paulista de Educação; Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Associação Internacional de Educação; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e professor aposentado da USP. Orientou inúmeras pesquisas, além de participar de vários trabalhos relacionados à área da supervisão de ensino.

A Profa. Dra. Célia Maria Haas é professora titular no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, orientou trabalhos e participou de muitos eventos relacionados à área da Administração e Supervisão Escolar.

O Prof. Dr. Jair Militão da Silva participou de eventos ligados a políticas públicas e educacionais e orientou pesquisas relacionadas à área, é Professor associado da Universidade de São Paulo, aposentado. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão e Políticas Públicas da Educação.

A Profa. Dra. Alessandra David é pesquisadora vinculada ao CIERS-ed da Fundação Carlos Chagas (FCC) e à Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente, e atualmente é professora de graduação e pós-graduação (Mestrado em Educação) do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/SP. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nas seguintes subáreas: História da Educação e Política Educacional; as orientações realizadas estão relacionadas à área da supervisão de ensino bem como à Administração Pública e Gestão Escolar.

<b>Quadro 6: Relação do pesquisador e do orientador com a área da supervisão de ensino- FORMAÇÃO SUPERVISORA</b>			
Pesquisadores	Atuação do Pesquisador		Orientador
	É supervisor	Não supervisor	
Ferini (2007)	X		Profa. Dra. Sônia Giubilei
Carvalho (2016)		X	Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.
Leme (2016)	X		Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Fonte: elaborado pela autora

A maior parte dos pesquisadores que teve como problemática a formação supervisora se encontram como membros pertencentes à categoria. E Carvalho (2016) teve a indagação diante de sua vivência enquanto professora da rede.

A Profa. Dra. Sônia Giubilei, atualmente, é Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação e atua, principalmente, nos seguintes temas: Formação de Professores, Educação de Adultos. Com relação a trabalhos

relacionados à supervisão, orientou 2 e esses estavam ligados à questão da formação, temática em que a professora é atuante.

Em relação a Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, já analisamos em outros momentos. <b>Quadro 7: Relação do pesquisador e do orientador com a área da supervisão de ensino - HISTORICIDADE SUPERVISORA</b>			
Pesquisadores	Atuação do Pesquisador		Orientador
	É supervisor	Não supervisor	
Chede (2014)	X		Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à pesquisadora, Chede (2014) é supervisora e também presidente da APASE.

Mara Regina Martins Jacomeli é professora da Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação, Coordenadora Geral do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP e Coordenadora local do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil). Orientou diversas pesquisas relacionadas às políticas educacionais do estado de São Paulo, aos sindicatos de professores do estado de São Paulo, a educação paulista em si.

As temáticas mais evidenciadas pela professora são: Educação, História da Educação, Pedagogia e Políticas Educacionais. Por estar mais vinculada à área de História, a orientadora, ao nortear a pesquisadora, conduz a sua pesquisa para a compreensão, num determinado recorte temporal, das matrizes históricas da supervisão de ensino.

Diante dos dados aqui apresentados, pudemos verificar que, das 25 pesquisas analisadas, a maioria (19) dos pesquisadores atuava como supervisores no momento do desenvolvimento de seus estudos. Os demais pesquisadores tinham uma relação com a rede de ensino paulista, como professores.

## (IN) CONCLUSÕES

A finalidade deste estudo foi identificar o perfil produção brasileira de teses e dissertações acerca da temática supervisão de ensino da educação da rede pública estadual paulista no período de 2006 a 2016 em Programas de Pós-Graduação com notas de 4 a 7 na CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). No desdobramento do estudo, procurou-se contemplar as diversas possibilidades de análise que têm sido utilizada em pesquisas que utilizam o “estado do conhecimento”. Constatamos que o estado do conhecimento nos apresenta uma amplitude de dados, por isso, assim como afirma Romanowski, (2002), pesquisas dessa tipologia propiciam o conhecimento dos caminhos que apontam “novas saídas”.

No início, não tínhamos a clareza plena da riqueza do potencial deste tipo de trabalho – o estado do conhecimento –, mesmo que, durante a qualificação, nos tenha sido retratada a sua importância para o campo que se pesquisa.

O estado do conhecimento e sua importância para a pesquisa,

[...] da área da Educação, significa reconhecer que a totalidade dos estudos desenvolvidos, quer represente um crescimento quantitativo, quer qualitativo, ainda não é acessível à comunidade acadêmica ou a outros interessados. Equivale também a assinalar que, para tomar decisões sobre que objeto deve ser apreendido em futuras pesquisas, não basta estar ciente da multiplicidade de perspectivas, pluralidade de enfoques, ideários e procedimentos teórico-metodológicos do que já foi produzido. É necessário, sim, ter um relatório analítico que, de um lado, ofereça um ordenamento do conjunto das informações e possibilite um exame dos resultados positivos, feito de forma que articule todas as perspectivas identificadas, e, de outro lado, apresente críticas demonstrando incoerências, incongruências, inconsistências e contradições no que foi analisado (BRZEZINSKI, 2004, p. 5)

As aproximações que são realizadas no presente momento necessitam ter continuidade, semelhantemente ao processo de construção da ciência, em um movimento durável de instigação da curiosidade científica. Este estudo, como já fora mencionado, mostra uma síntese do que se tratou a supervisão de ensino estadual paulista nas 25 dissertações e teses encontradas no recorte temporal de 2006 até 2016, e permitiu identificar avanços a respeito da profissão de supervisor de ensino, dos progressos e dos regressos da função, bem como conhecer de que forma se dá a prática supervisora. Também pudemos ver as necessidades dos supervisores, os anseios e desejos pertinentes ao trabalho educativo.

Realizamos um breve histórico da supervisão de ensino no Brasil, abrangendo os aspectos históricos e políticos. Nossa discussão se inicia no Brasil colonial, em que retratamos historicamente, desde a vinda dos jesuítas (*Ratio Studiorum*), os indícios de supervisão de ensino.

Prosseguimos no caminho de um Brasil independente, onde, apesar de todas as mudanças instituídas, é notório que a independência proclamada ou decretada não faz com que o país se livre dos grilhões do controle do Brasil colonial.

Analisamos a supervisão nessa árdua e agitada historicidade e nos deparamos com o PABAEE, em que, mais uma vez, a produtividade se sobressai em relação à educação de qualidade. Os agentes da educação eram treinados de forma quantitativa. Ousamos dizer que hoje, na educação paulista, talvez estejamos vivenciando um segundo PABAEE, porém sem direito a viagens internacionais para formação, sendo oferecida uma TV, caracterizada como Rede do Saber.

Do Império às Associações de Supervisores, notamos um grande crescimento relacionado à luta pelo reconhecimento e por se fazer sujeito no contexto educativo. Nessa época, salientamos a criação do Encontro Nacional dos Supervisores, o que visava ampliar e solicitar a melhoria da supervisão educacional no Brasil.

Por fim, entre germinações democráticas e frutificações autoritárias, nos deparamos com a reorganização dos movimentos sociais (ANPED, CNTE e ANDES). Também nesse período, analisamos, na década de 1990, um novo modelo de supervisor frente ao novo modelo de gerenciamento estatal.

Apesar de a supervisão de ensino na época já estar regulamentada, era constante a luta pelo reconhecimento, pela garantia de direitos, uma vez que, apesar das ramificações da democracia e da autonomia, ainda era vigente a burocracia e o não reconhecimento da educação enquanto fator responsável pelo desenvolvimento de um sociedade mais igualitária.

A supervisão de ensino estadual paulista foi o objeto principal de estudo em nossa pesquisa.

As considerações iniciais por nós realizadas partem do princípio das atribuições do supervisor presente no SAS, que revela a contradição relacionada ao “fazer” supervisor, na qual ora abrange-se o pedagógico e ora o administrativo. Aqui, houve a criação do Estatuto do Magistério Paulista e as mudanças de nomenclaturas, e como produto, as mudanças de atribuições permanecem contraditórias.

No ano de 1980, constatamos a alteração da inspeção para a supervisão e mostramos a edificação do sistema de ensino estadual paulista sob os pilares do tecnicismo, e também a

divulgação do primeiro edital para provimento de cargo de supervisor. De acordo com Zaccaro (2006), o concurso público gerou uma maior transparência em relação à forma de provimento dos cargos, bem como poderia ser considerado um momento de fortificação da classe, pois não seriam mais designados e “talvez” pudessem se colocar sem nenhum tipo de pudor perante o governo.

Diante das transformações e modificações da década de 1980, como também a reestruturação do magistério paulista pela LC nº 444/85, a supervisão ainda era compreendida como especialidade regida, então, por princípios de eficiência e eficácia dos resultados.

Em 1990, verificamos as mudanças nas atribuições do supervisor de ensino, devido ao desenvolvimento econômico ocorrido junto ao enxugamento da máquina. Nessa discussão, mencionamos a importância da supervisão para a transformação das escolas.

Mesmo diante da promulgação da LC nº 744/1993, que garantia as vantagens pecuniárias ao quadro do magistério, os supervisores foram levados a se fazerem chefes, assumirem o controle, fiscalizarem e corrigirem aquilo que não estava de acordo com as normas estabelecidas pelo governo.

Em suma, a década de 1990 é edificada sob os pilares do neoliberalismo, e os gestores e supervisores são regidos por práticas competitivas, visto que, por mais que se busque a coletividade, a expressão se enfraquece no interior da SEE/SP.

As mudanças de atribuições supervisoras transitam entre avanços e permanências. Notamos um exacerbado número de comunicados, deliberações e resoluções, e por mais que leis fossem promulgadas, as atribuições ainda seguem os princípios de fiscalização e controle.

Caminhando por mais uma década (anos 2000), buscamos explicar legislações que foram marcos na historicidade da supervisão pública estadual paulista (Resolução Semº 70/2010, Decreto Estadual nº 5.7141/2011 e Resolução SE nº 52/2013). Apresentamos as modificações estruturais da SEE/SP, a racionalização da educação bem como a permanência dos aspectos conservadores em detrimento das germinações dos aspectos pedagógicos.

É apontada também a necessidade de estabelecer um diálogo entre os órgãos superiores de ensino junto à supervisão com a finalidade de discutir e melhorar as reais condições de trabalho do supervisor.

A partir do estado do conhecimento das 25 teses e dissertações que tinham como objeto central a supervisão estadual de ensino paulista, evidenciamos a análise de diversos aspectos das pesquisas, sendo esses: objetivos, temáticas, palavras-chave, problemáticas, metodologia, referenciais teóricos, resultados da pesquisa e a relação pesquisador e orientador com a área.

Em relação aos objetivos, o que ficou mais evidente foi a presença da ambivalência existente na supervisão de ensino em relação ao pedagógico e ao burocrático. A vigência do caráter fiscalizador burocrático também foi percebida nos objetivos das pesquisas.

A temática que mais se destacou em nossa análise foi a prática supervisora. Encontrada em 12 pesquisas, é apontada pelos estudiosos como uma preocupação a forma como o supervisor de ensino desenvolve seu papel nas unidades escolares. As inúmeras legislações existentes, de acordo com Zaccaro (2006), faz com que a prática supervisora não encontre o seu caminho, ficando pendente no contexto educativo.

A história da supervisão analisada com mais ênfase foi encontrada apenas em 1 produção, em nível de doutorado. Há indícios, segundo Chede (2014), da necessidade de se pesquisar acerca da historicidade da supervisão, com a finalidade de ampliar os conhecimentos, além de fazer com que os sujeitos supervisores conheçam a sua origem e busquem compreender as forças que os regem.

As palavras-chave elucidam que a maior parte das pesquisas tece análises acerca da supervisão, das políticas e reformas e da formação dos docentes.

As problemáticas pesquisadas são decorrentes das vivências enquanto supervisores, o descontentamento com a educação, a vivência supervisora inicial após ingressar no concurso público, problemas condutores das pesquisas.

A abordagem mais evidenciada foi a qualitativa, com o uso de instrumentos como o questionário e a entrevista. Além de ser os mais citados, foram também difíceis de serem executados devido aos supervisores se sentirem acuados para se expressarem em relação à profissão.

Os referencias teóricos utilizados nas pesquisas sobre supervisão de ensino tem como autor principal Celestino Alves da Silva Júnior, acompanhado de Helenice Maria Sbrogio Muramoto, Mary Rangel, Demerval Saviani, Naura Syria Carapeto Ferreira, Myrtes Alonso e Helena Machado de Paula Albuquerque. Os autores citados são todos nacionais e possuem ligação com a área da supervisão estadual paulista, mesmo que não residam no estado de São Paulo. Suas obras constam nos editais dos últimos concursos para provimento de cargo dessa função.

Os resultados das pesquisas apontam para uma formação do supervisor frente à inclusão digital e relacionada à deficiência. Também é evidenciada, por Oliveira (2012) e Ferreira (2015), a necessidade de se exercer a sua prática enquanto supervisor respeitando as particularidades e singularidades de cada unidade escolar, sem desconsiderar a legislação regente.

O entrave pedagógico e burocrático é apontado como vigente, além da necessidade da promoção, por parte da SEE/SP, de cursos de formação para que o supervisor possa ressignificar a sua prática frente ao contexto educacional.

O caráter fiscalizador e burocrático ainda é predominante entre os supervisores, o que inviabiliza a propositura de um trabalho coletivo no interior das unidades escolares.

As inúmeras atribuições instituídas aos supervisores levam-nos a desconhecermos a sua real função frente às designações impostas pela SEE/SP.

Sobre os pesquisadores, constatamos que a maioria era supervisor de ensino no momento do desenvolvimento de suas pesquisas. Seus respectivos orientadores possuem relação com a área da supervisão de ensino, tendo participado de eventos relacionados à área, bem como possuindo publicações sobre a temática .

Por fim, nos atrevemos a inferir que começa a emergir uma cultura de pesquisa na modalidade de Estado do Conhecimento. O que é relevante, na realidade, é anunciar que, neste conjunto de 25 trabalhos, um bom número revela o compromisso dos autores com a investigação, com referencial teórico profundamente arguido e com objeto de pesquisa bem acentuado, ainda que seja surpreendente, em alguns trabalhos, a dificuldade de estabelecermos uma compreensão, com clareza, do método de pesquisa e da modalidade de investigação utilizada em seus estudos.

Dizemos aqui que todas as ponderações tecidas são (in)conclusas, uma vez que amanhã já serão outros supervisores, outras pesquisas, outro contexto educacional, sendo assim, a pesquisa do estado do conhecimento nos faz traçar um mapa e, a partir dele, caminhar de forma infinita, significando e ressignificando o objeto de pesquisa.

Com o objetivo de incentivar novas pesquisas utilizando o estado do conhecimento, apresentamos abaixo alguns desafios enfrentados.

No capítulo 1, buscamos elucidar a metodologia, iniciamos com a diferença entre o estado da arte e o estado do conhecimento a fim de situar o leitor em nossa opção metodológica. A primeira etapa descrita consistiu em localizar, no banco de teses presente na Plataforma Sucupira, produções que abrangessem o nosso objeto de pesquisa. Salientamos que essa etapa foi difícil em relação ao seu desenvolvimento, uma vez que a atualização dessa plataforma prejudicava a busca pelos trabalhos, e também a ausência dos programas em sustentar informações na Plataforma fez com que tivéssemos que entrar em contato com as próprias universidades em busca de informações.

O resumo, de acordo com Garrido, (1993, apud FERREIRA, 2002) é incluído com a finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica.

Assim, escreve Garrido (1993, apud FERREIRA, 2002, p. 5), na apresentação do Catálogo do Instituto de Psicologia da USP:

Além da indicação bibliográfica de cada trabalho, acrescentou-se um resumo, de caráter informativo, para promover a divulgação e facilitar o acesso a esses estudos. O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa.

Garrido (1993, apud FERREIRA, 2002) prescreve também o que deve constar em cada resumo para sua inclusão no catálogo: o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais. A ausência desses dados nos resumos analisados dificultou a nossa leitura inicial para conhecimento do assunto de que tratava a pesquisa. Sendo assim, buscamos informações no corpo do texto das pesquisas e fomos elaborando sínteses que abrangessem todos os itens citados por Garrido (1993, apud FERREIRA, 2002).

Em relação às tabulações presentes neste capítulo, é viável dizer que há um desencontro de informações entre os sites das universidades, a Plataforma Sucupira e o Banco de Teses da CAPES, o que inviabiliza o desenvolvimento de pesquisas dessa tipologia. A organização dos dados, quanto a datas e nível de ensino, foi extremamente dificultosa, tanto pela amplitude de trabalho e quanto pela ausência de estrutura e coerência dos dados dispostos nas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALMEIDA, J. R. P. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: EDUC, 2000.
- ALBUQUERQUE, H. M. P. A Supervisão Educacional no Estado de São Paulo o ideal e a realidade. In: DANTOLLA, Arlete (Org.). **Supervisão e Currículo**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983.
- ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 19, p. 11-23, 2006.
- ANDRADE, M. F. C. C. **Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da rede estadual paulista, em relação ao trio gestor**. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade católica de São Paulo. 2012. 167f.
- ANGELUCCI, C B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP. v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr., 2004.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- AREDES, A.P.J. As políticas públicas que originaram as instâncias pró-democráticas de participação no Estado de São Paulo. In: VIEITEZ, Candido J. & DAL RI, Neusa M. **Organizações & Democracia**. UNESP, Marília, Publicações 2000, ano 2002, n.3 p.77- 88.
- BARBOSA, R. F. **A função supervisora de ensino: encontro e desencontros**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. 2008. 101f.
- BARCELOS, A. R. F **Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função**. Tese (Doutorado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina,2014,321f.
- BARREIRA, K.V.V. **Prática em extinção ou em processo de renovação: Um estudo sobre a supervisão educacional Belo Horizonte, 2006**. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 248f.
- BONACINI, I. L. **O papel crítico do supervisor educacional na desmistificação do ensino e democratização da educação**. 1985. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.
- BRANDÃO, C. R. Solettar a letra P: Povo, Popular, Partido e Política. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e constituição do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.106-145

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/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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. (Documento, n. 100).

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Palacio do Rio de Janeiro, 17 fev. 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

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/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017

BRASIL. Senado Federal. **Decreto 19851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1931-04-11;19851>. Acesso em 22 ago.2017.

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 (Estado). **Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978.** Dispõe Sobre O Estatuto do Magistério e Dá Providências Correlatas. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL (Estado). **Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974.** Institui O Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º Graus do Estado e Dá Providências Correlatas. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7510, de 29 de janeiro de 1976.** Reorganiza A Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 05 mar. 2017.

BRASIL. **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.** Dispõe Sobre O Estatuto do Magistério Paulista e Dá Providências Correlatas. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 14 jun 2017.

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

BRASIL. **Decreto nº 5586, de 05 de fevereiro de 1975.** Dispõe Sobre Atribuições dos Cargos e Funções do Quadro do Magistério. São Paulo, SP, Disponível em: <www.al.sp.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. 1996.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

BIANCHI, C. S. T. **O uso pedagógico do celular e o papel do supervisor da rede estadual de ensino de São Paulo.** Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2015.100f.

BITTENCOURT, A.B; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. **Estudo, pensamento e criação.** Campinas: Graf. FE, 2005.

BLÓS, N. **Coordenador /Supervisor do Colégio Militar.** 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande MS, 2012.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLDARINE, R.F. **Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: entre práticas e representações.** – Marília, 2014 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.122 f.

BONFIM, L. J. S. **O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido.** / Luiz Jesus Santos Bonfim. - 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí,2010.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.** v. 34 n.122, São Paulo: maio/ago. 2004.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. Administração da educação no Brasil: diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero Americana de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.321-339, 2011.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

CABRAL, C. F.B. **A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAPES. **50 ANOS: depoimentos ao CPDOC/FGV.** Brasília: CAPES, 2002.

CAPELATO, M. H. R. Populismo latino-americano em discussão. In: FERREIRA, J. (org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 125-165.

CAMPOS, F. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933.

CARVALHO, C.R.C. **As contribuições do Programa de Tutoria para o Desenvolvimento Profissional do Supervisor de Ensino**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CASTANHA, A. P. “O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira”. In: **Anais da V Jornada do Histedbr: Instituições Escolares Brasileiras – história, historiografia e práticas**. Sorocaba, 2006.

CHEDE, R. A. F. V. **A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)** – Campinas, SP, 313f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, São Paulo, 2014.

CHEDID, L. M. R. **Políticas e Práticas da Supervisão de Ensino do Estado de São Paulo** / Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. – São Paulo: 2009, 90f.

CHICHAVEKE, E. **As tendências educativas e aspectos legais da supervisão presentes nos termos de visita da diretoria de ensino de Itapetininga: 1960 a 2000**. Dissertação, (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2015, 261f.

CIMA, R. C. **Causas pelas quais os alunos reduzem o interesse pela física na transição do ensino fundamental para o médio na perspectiva da supervisão escolar de escolas particulares de Porto Alegre**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUC/RS. 2014. 124f.

CORRÊA, R. S. **A formação do supervisor educacional do estado do Rio de Janeiro: perfil, competência e ação**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2010. 232f.

COSTA, M. J. A. **A inspeção escolar em Alagoas pós LDB no 9394/96: um instrumento de controle do Estado ou uma instância de avaliação?** Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas. 2009. 98 f.

COSTA, V. V. **O supervisor escolar no processo educativo da gestão democrática: em busca de um re-significado para sua prática no Estado do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2006. 196f.

CUNHA, L. A & GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

CUSINATO, M. N. C. **O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007.

DELACALLE, N. P. **A ação Supervisora no cotidiano escolar.** É possível contribuir pedagogicamente com a escola? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. 2010.191f.

ERNEST, P. **Mathematics teaching: the state of the art.** Reimpressão, 1991. Falmer Press, 1989.

FARAH, M. F. S. **Reconstruindo o Estado: gestão de organizações e serviços em processo de mudança.** São Paulo: FGV, 1995.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257 – 272, 2002.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 16 ed. Petrópolis Ed. vozes 2012.

FEITOSA, D. M. **Supervisão escolar [manuscrito]: saberes e transformação de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Piauí – 2011.151 f.

FERINI, R. **A Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2007.183f.

FERNANDES, M.M A opção da supervisão diante da ambivalência in Silva Júnior, Rangel M. (Orgs) Nove olhares sobre a supervisão 16 ed. Campinas: Papirus, 2013.

FERREIRA, L. R. **A participação do inspetor escolar no programa de intervenção pedagógica: contradições e dificuldades.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. 2009.129f.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, C. R. **Supervisão de Ensino: Estudo Descritivo de Atos Normativos e Discussão de Termos de Visita/Acompanhamento.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2015.144f.

FERRAZ, M. A. S. **Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas da formação continuada.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016, 196 f.

FILHO, G. F. **A Educação Brasileira no contexto histórico.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

FUSARI, J. C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

FRANCO, M.S.C. **Homens livres na ordem escravocrata**. 2a.ed. São Paulo:1998. Ed. UNESP. 1998.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, P. R. **Supervisão Educacional: Origens e Perspectivas**. In: Ciências Humanas. São Paulo: ASPESP. v. 5, n. 4, Out. 1998, p. 57-77.

FREITAG, B. Política educacional: uma retrospectiva histórica. In: **Escola, Estado e Sociedade**. 3, ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 43-69.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 6. ed. 1986.

GANDINI, R.P. C; RISCAL, S. A. A constituição do sistema de ensino paulista: das diretorias regionais e serviços de inspeção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2007.

GARCIA, R. L. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (Org.) **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

GARCIA, W. E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análise**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

GEISEL, E. **O planejamento estatal**. SP, Digesto Econômico, Março-Abril de 1975.

GHIRALDELLI J, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, M.G. O novo associativismo e o Terceiro Setor. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 58, nov. 1998.

GONÇALVES, M.D.S. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da Administração Educacional**. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 1980.

GOMES, R. G. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS,2011

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**. A produção discente de pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

Haidar, M. L.M; TANURI, L.M. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 59-101.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.

KUCINSKI, B. *Abertura, a História de uma crise*. São Paulo: Brasil Debates, 1982.

LEIRIAS, M. C. **Formação continuada com professores alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUC/RS. 2012. 159f.

LEEDY, P. D.: *The Problem: The Heart of the Research Project in: Practical Research – Planning and Design*, Cap 3, p. 59-85, 5. ed. 1993.

LEAL, A. B. **Supervisão escolar S/A: produção de supervisoras gerentes de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2014.148f.

LEME, M. A. O. **Trabalho prescrito e trabalho realizado: um estudo da supervisão de ensino em uma diretoria de ensino da rede estadual paulista**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, L. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001

LUZ, A. A.N. **Supervisão Escolar: A história, o processo de Formação e a Construção de identidade**. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande MS, 2009.

MACEDO, M. Q. **A instituição da supervisão de ensino e a municipalização em Valinhos: tensões, conflitos e incertezas**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

*Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959* Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores).

MARTINS, A.C. **Quem cuida de nós? Pesquisa-ação com grupo de supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2010.140f.

MARRACH, S.A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, Paulo (Org). **Infância, Educação e o liberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEGID, N. J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**, 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. 1998. Trabalho apresentado à **Reúñion de Consulta Técnica sobre investigación en Formación del Profesorado**, Organización de Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciência y la Cultura, México, 1998.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

MEDEIROS, L & ROSA, S. **Supervisão Educacional: Possibilidades e limites**. São Paulo, Cortez Editora, 1985.

MEDEIROS, M. L. **Gestores Escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. 2011.

MEDEIROS, L. & ROSA, S. **Supervisão Educacional: Possibilidades e limites**. São Paulo, Cortez Editora, 1985.

MEKSENAS, P. **Cidadania, poder e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M.C.S; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** In: Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set 1993.

MIRANDA, M. **Código pedagógico dos jesuítas: *Ratio Studiorum*** da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MINTO, L.W. Administração escolar no contexto da nova república (1984...) In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.140–165, ago. 2006. ISSN: 1676-2584.

MONTEIRO, A. M. A et al. Formação de Formadores: o dilema entre o papel executor e propositor no cotidiano da supervisão de ensino. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 10, p.122-137, out. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/2500>>. Acesso em: 08. mar. 2017.

MULLER, C.M. **A práxis supervisora educacional: do controladorismo à coordenação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Dissertação (Mestrado em Educação).- Universidade Regional do Noroeste do estado de mato Grosso do Sul. 2012. 99f.

NAKANO, E C. B. **Entre o administrativo e o pedagógico: a atuação do supervisor de ensino na rede estadual paulista**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.138f.

NICÁCIO, R.T. **Formação de Supervisores de Ensino No Estado de São Paulo: Cartografia do Curso Gestão De Redes Públicas**. (Tese de Doutorado) Universidade estadual paulista, Campus Marília, 140f, 2016.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão educacional: a questão política**. São Paulo. Edições Loyola, Coleção Educar n. 11, 1989.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional: a questão política**, 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

NUNES, C. A. Economia, Educação e Sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 36–53, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

OLIVEIRA, S. B. **O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. 2006. 132f.

OLIVEIRA, F. F. **Sentidos da supervisão de ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, SP, 2012, 167f.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta & GOMES, Ângela Maria de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1982.

ORTIZ, B. **O supervisor de ensino da rede estadual paulista e o aluno com deficiência intelectual**. 133f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Editora Loyola, 1973.

PAIVA, E. Vasconcellos; PAIXÃO, L. Pinheiro. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?** Niterói: EdUFF, 2002.

PAIVA, E. Vasconcellos ; PAIXÃO, L. Pinheiro. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?** Niterói: EdUFF, 1999.

PALMA, G. **A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura das práticas tradicionais**. Uma reorganização do tempo e do espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2007.126f.

PAUFERRO, N.N.S. **As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840 –1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. 2010.152 f.

PERINA, S. H. **O papel do supervisor escolar do município de Piracicaba/SP na formação de professores: possibilidades e limites de atuação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. 146 f.

PICCOLI, D. F. **Seleção de supervisor e diretor escolar no município de Piracicaba: racionalidades burocráticas ou tendências patrimonialistas?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.2008.196f.

PILETTI, C.; PILETTI, N.. **Filosofia e História da Educação**. São Paulo: Ática, 1999.

PINO, I. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997, p.15-64.

PONCE. A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1998.

QUAGLIO, P. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira. In: MACHADO, L. M. (Coord.); MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003. p. 49-57.

RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2010

REIS FILHO, C. dos. Reforma Universitária e Ciclo Básico: modelo viável. In: GARCIA, W. (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: MC Graw-Hill do Brasil, 1978.

REIS FILHO, A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981 (2ª ed.: Campinas: Autores Associados, 1995).

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANELLI, O. **História da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

ROMANELLI, O. \O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RODRIGUES, S. de F. P.; ROCHA, S. A. da; STOFFEL, T. M. Estado da Arte sobre Formação do Gestor Escolar. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 17, n. 34, p. 94-109, 2011.

ROLLA, L. C. S. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUC/RS. 2006.129f.

SAEZ, A. B. **O perfil profissional do supervisor de ensino**.184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. SP, 2008.

SALVADOR, M. C. **O coordenador pedagógico na ambigüidade interdisciplinar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SALMASO, J. L. **A ação supervisora na educação básica: um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. 2011.119f.

SANTOS, M. L. B. **A Palavra e o Tempo:** As mudanças na Inspeção Escolar no Estado de Minas Gerais. 320f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis-RJ, 2009.

SANTOS, M. P. **Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática.** *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./dez. 2012.

SÃO PAULO. **Decreto nº. 43.948 de 09 de abril de 1999.** Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas, 1999.

SÃO PAULO. **Comunicado SEE de 30/07/2002** - Perfil do Supervisor de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2002.

SÃO PAULO. **Decreto nº 39.902, de 01 de janeiro de 1995.** Altera os Decretos nº 7.510, de 29/01/1976 e nº 17.329, de 14/07/1981, reorganiza os órgãos regionais da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas, 1995

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 28, de 23 de fevereiro de 1994.** Dispõe sobre gratificações para as classes de Delegado de Ensino e Supervisor de Ensino e estabelece critérios para a composição do setor de trabalho do Supervisor de Ensino e dá outras providências. 1994.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 744 de 28 de dezembro de 1993.** Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de ensino, do Quadro do Magistério, e dá outras providências. 1993.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997.** Institui o plano de carreira, vencimentos e salários para o Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. 1997.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 52 de 14 agosto de 2013.** Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos e dá providências correlatas. 2013.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 125, de 28 de maio de 1999.** Dispõe sobre a fixação dos cargos de Supervisor de Ensino nas Diretorias de Ensino. 1999.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C (Org.) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SAVIANI, D.. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1978.

SAVIANI, D. **Os ganhos da década perdida**. In: Presença pedagógica nº 6. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, nov/dez, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, EPU, 1996

SHIROMA, E.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

SELIMANE, R. **A supervisão educacional de Moçambique: entre o centralismo burocrático e a descentralização democrática**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA , I. G. **Participação popular e reforma do Estado brasileiro nos anos 1990: contradições e impasses**. São Paulo. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - PUC, 2003.

SILVA JÚNIOR, C. A. Organização do trabalho pedagógico na escola: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., C. A.; RANGEL; M. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2013.

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

SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. 1983. 149 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Organização do trabalho pedagógico na escola: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora**. In: SILVA JÚNIOR. C.A da, RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 13ª Edição. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, J. D. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático da escola pública**, 390f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

SILVA, N. S. F. C.da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. **Cadernos CEDES**, n. 7, 1985.

SILVA, G. H. **A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social**: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo. Tese (doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, 2013. 228f.

SOUZA, M. P. S **Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. 2012.178f.

TEIXEIRA, C. S M. **De supervisor escolar à coordenador pedagógico**: o movimento de constituição da identidade profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Piauí-2009.148f.

TOBIAS, J.A. **História da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1972.

TORRES, L. H. **A ação supervisora na escola pública da rede estadual de São Paulo**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). UNINOVE. 2009. 225f.

VELLOSA, M.T.P. **A função supervisora em educação**: uma análise para sua ressignificação. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2006.130f.

VIOTO, J. R .B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: uma pesquisa colaborativa (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, 2013. 164 f.

VIDAL, D.G. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, n.45. São Paulo, jul. 2003.

VIEIRA, A.S. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal do estado de São Paulo**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-2008.182f.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. 184p. Tese

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **O estado da Arte em políticas e gestão da educação no Brasil – 1991 – 1997**. Brasília: Autores Associados, 2001.

ZACCARO, M. J. S. **O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara 2006.117 f.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1990.

XAVIER, L. N.. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSEF, 2002. 113 p. (Estudos CDAPH. Historiografia).

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite.** São Paulo: Editora Cortez, 1985.

XAVIER, M. E. RIBEIRO, M. L. NORONHA, O. M. **História da Educação: A escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).

ZACCARO, M. J. S. **O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.117 f.

ZOCCAL, M.S.P. **As atribuições do supervisor de ensino no programa “ler e escrever” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014 159f.

## ANEXOS

**ANEXO 1: RESUMOS DAS PUBLICAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO (DISSERTAÇÕES E TESES) ACERCA DA TEMÁTICA SUPERVISÃO DE ENSINO ESTADUAL PAULISTA NOS ANOS DE 2006 A 2016**

<b>Título:</b>	<b>01</b>	Uso pedagógico do celular e o papel do supervisor da Rede estadual de ensino de São Paulo	
<b>Autor:</b>	BIANCHI, Cintia Santos Tolosa		
<b>Orientador</b>	CARLINI, Alda Luiza		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 5</b>	
<b>Instituição</b>	Pontifícia Universidade católica de São Paulo	<b>Sigla: PUC-SP</b>	
<b>Ano:</b>	<b>2015</b>		
<b>Resumo</b>	<p>O supervisor de ensino da rede pública do estado de São Paulo, agente regulador do sistema, convive com novas demandas do ambiente escolar, impostas pela rápida e contínua transformação das mídias digitais, em particular, do telefone celular, que se torna cada vez mais sofisticado, em função das possibilidades de comunicação e informação e da acessibilidade econômica. Esse fato provoca novas formas de convivência dos estudantes com o equipamento, tornando-o de certo modo indispensável e inseparável. E, ao mesmo tempo, gera dificuldades para os professores e para a equipe escolar, no sentido de administrar essa relação tão intensa entre alunos e telefones. Desse fato decorre a questão central desta pesquisa: Como oferecer subsídios ao supervisor de ensino da rede estadual de São Paulo para que ele reconheça o celular como ferramenta pedagógica? A investigação teve por objetivo geral elaborar uma proposta de formação continuada em EAD, dirigida aos supervisores de ensino, no sentido de ajudá-los a reconhecer o celular como recurso auxiliar à prática educacional, considerando as suas possibilidades de uso pedagógico. E por objetivos específicos: descrever a função e o papel do supervisor de ensino e investigar propostas de uso pedagógico do celular na escola, adequadas aos supervisores e professores. A investigação foi desenvolvida na forma de pesquisa bibliográfica e documental, para subsidiar a construção de uma proposta de formação continuada em EaD, no sentido de auxiliar o supervisor de ensino a reconhecer as possibilidades de uso pedagógico do telefone celular, considerando as demandas da realidade educacional contemporânea e a necessidade de estimular reformulações dos projetos pedagógicos das escolas sob sua orientação</p>		

<b>Título:</b>	<b>02</b>	As contribuições do programa de tutoria para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino	
<b>Autor:</b>	CARVALHO, Cláudia Romero Codolo		
<b>Orientador</b>	Passos, Laurizete Ferragut		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 5</b>	
<b>Instituição</b>	Pontifícia Universidade católica de São Paulo	<b>Sigla:</b> PUC-SP	
<b>Ano:</b>	<b>2016</b>		
<b>Resumo</b>	<p>A presente pesquisa tem por objetivo identificar as possíveis contribuições de uma metodologia de formação, via Tutoria, para o desenvolvimento profissional dos Supervisores de Ensino de uma Diretoria Regional de Ensino, localizada no município de São Paulo, região Leste. A investigação amparou-se na abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com três Supervisoras de Ensino que foram expostas à metodologia da Tutoria. A organização e análise das entrevistas, bem como o referencial teórico forneceram subsídios para a identificação dos aspectos que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos Supervisores de Ensino. Foi possível identificar, durante a pesquisa, que são exigidas do Supervisor de Ensino inúmeras atribuições relativas às questões administrativas e pedagógicas, porém há uma tendência em focar as ações nas questões administrativas. A metodologia permitiu evidenciar a necessidade de um desenvolvimento profissional mais ampliado, de modo que possam exercer sua função com plenitude. O resultado da pesquisa aponta uma vontade dos Supervisores em fazer a diferença, focando seu trabalho numa aproximação maior com as escolas por meio de uma atuação mais efetiva junto às questões pedagógicas. Outra constatação se refere ao potencial de parcerias para projetos de formação que envolvem o Supervisor de Ensino possibilitando o enriquecimento do seu trabalho junto às escolas e contribuindo para o seu desenvolvimento profissional</p>		

<b>Título:</b>	<b>03</b>	Trabalho prescrito e trabalho realizado: um estudo da supervisão de ensino em uma diretoria de ensino da rede pública estadual paulista	
<b>Autor:</b>	LEME, Maria Aparecida de Oliveira (2016)		
<b>Orientador</b>	Passos, Laurizete Ferragut		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 5</b>	
<b>Instituição</b>	Pontifícia Universidade católica de São Paulo	<b>Sigla:</b> PUC-SP	
<b>Ano:</b>	<b>2016</b>		
<b>Resumo</b>	<p>A presente dissertação tem como objetivo investigar o trabalho realizado hoje pelos Supervisores de Ensino de uma Diretoria de Ensino da Rede Estadual Paulista no que se refere ao atendimento das atribuições prescritas para o desempenho de suas funções. Pretende ainda analisar quais ações desenvolvidas por esses supervisores no seu cotidiano se coadunam com o trabalho prescrito nos documentos legais que orientam a sua função e investigar quais são os principais entraves encontrados pelos supervisores dessa Diretoria de Ensino em relação ao atendimento às atribuições prescritas para sua atuação. A metodologia sustentou-se em uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. O contexto da pesquisa</p>		

	<p>foi uma Diretoria de Ensino situada na Grande São Paulo, e os sujeitos, cinco supervisores de ensino que se encontram em diferentes fases de sua carreira no magistério e em diferentes fases de atuação na supervisão de ensino. Dos resultados obtidos verificou-se que o trabalho prescrito que orienta as funções da supervisão de ensino na Rede Estadual Paulista vem sofrendo mudanças, principalmente a partir da década de 2000, período em que a Secretaria de Educação de São Paulo propôs um novo perfil de Supervisor de Ensino para atuar nessa rede. Em relação ao trabalho realizado, o estudo revelou que na Diretoria pesquisada o novo perfil de supervisor ainda não se encontra consolidado, visto que, os participantes demonstraram não perceber mudanças significativas nesse sentido, revelando que as demandas que lhes são afetas continuam permeadas, em sua maioria, por tarefas de cunho administrativo. Embora a pesquisa de campo tenha demonstrado que o caráter administrativo da ação supervisora é o que se sobrepõe neste cenário, foi possível perceber um esforço da supervisão na busca por compreender quais seriam as possibilidades de se estabelecer um equilíbrio entre o caráter pedagógico e o administrativo da função. Como proposta para transformação do cenário apresentado indica-se a formação continuada no contexto de trabalho ancorada na metodologia da ação-reflexão-ação consubstanciada na formação de grupos de estudo</p>
--	--

<b>Título:</b>	<b>04</b>	Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas da formação continuada
<b>Autor:</b>	Ferraz, Márcia Aparecida da Silva	
<b>Orientador</b>	Passos, Laurizete Ferragut	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 5</b>
<b>Instituição</b>	Pontifícia Universidade católica de São Paulo	<b>Sigla: PUC-SP</b>
<b>Ano:</b>	<b>2016</b>	
<b>Resumo</b>	<p>A presente dissertação tem como objetivo implementar e analisar proposta de ação de supervisão de ensino pautada no trabalho conjunto, no diálogo e reflexão crítica com diretor e professores coordenadores da rede pública estadual paulista, para aprimorar as ações desenvolvidas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. O estudo tem como referencial teórico a construção dialógica de Paulo Freire e aportes de autores que abordam a formação docente como processo que tem como base a reflexão e a análise crítica da prática, tais como Nóvoa (1995), Imbernón (2011) e Placco (2008). A metodologia apoiou-se em uma abordagem qualitativa e concretizou-se com observações das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e reuniões sistematizadas com a diretora e as professoras coordenadoras de uma escola pública da Região da Grande São Paulo. A análise das evidências foi realizada com apoio no referencial teórico selecionado, tendo como categorias os aspectos organizacionais e pedagógicos da ATPC, reflexão crítica sobre a prática e formulação de propostas para aprimoramento das atividades. Os resultados obtidos demonstram a relevância da construção dialógica entre supervisores de ensino, diretor de escola e professor coordenador, para o aprimoramento das práticas de formação continuada na ATPC, comprometidos com a valorização desse espaço/tempo, decisões coletivas sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos profissionais da escola, colaboração e transformação, que foram evidenciadas na formulação de propostas para ATPC</p>	

<b>Título:</b>	<b>05</b>	Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da rede estadual paulista, em relação ao trio gestor.	
<b>Autor:</b>	ANDRADE, Maria de Fátima Colaço Correia		
<b>Orientador</b>	BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 5</b>	
<b>Instituição</b>	Pontifícia Universidade católica de São Paulo	<b>Sigla:</b> PUC-SP	
<b>Ano:</b>	<b>2012</b>		
<b>Resumo</b>	<p>A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O trabalho tem como objetivo investigar saberes e fazeres do Supervisor de Ensino da rede estadual paulista, em sua atuação enquanto partícipe do trio gestor das escola públicas, juntamente com o Diretor de Escola e o Professor Coordenador, propondo uma reflexão crítica sobre a função supervisora, para que caminhos sejam desvendados e a supervisão de ensino ressignifique-se, tendo em vista o processo ensino aprendizagem e a gestão democrática da escola. A metodologia apoiou-se em uma abordagem qualitativa e contou com a pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. O cenário da pesquisa foi uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo e os sujeitos pesquisados foram cinco Supervisores de Ensino, cinco Diretores de Escolas e cinco Professores Coordenadores. Nesta pesquisa, acerca dos saberes e fazeres dos Supervisores de Ensino numa perspectiva de atuação, enquanto membros da equipe gestora das escolas públicas estaduais, verificou-se que na Diretoria pesquisada os supervisores estão vivendo processos de mudanças no campo de sua atuação, exigindo saberes específicos. O caráter fiscalizador e controlador, imbuído na ação supervisora em outros tempos, vem cedendo lugar a um necessário perfil mediador e articulador da supervisão de ensino junto às escolas. Entretanto, a atuação da supervisão, enquanto partícipe do trio gestor das escolas públicas, ainda mostra-se frágil pela complexidade de ações, pelo excesso de tarefas administrativas e pela demanda dos órgãos centrais. Os sujeitos pesquisados apresentaram a necessidade de a supervisão de ensino estar mais voltada aos aspectos pedagógicos da escola, motivo pelo qual consideramos que a função supervisora deve ser objeto de discussão, formação e investigação dos sistemas de ensino, para que caminhos possam ser trilhados e este profissional possa melhor colaborar com o processo ensino aprendizagem e a gestão democrática da escola, tendo em vista as necessidades da escola na contemporaneidade</p>		

<b>Título:</b>	<b>06</b>	Supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo: entre práticas e representações.	
<b>Autor:</b>	BOLDARINE Rosaria de Fátima		
<b>Orientador</b>	BARBOSA, Raquel Lazzari Leite		
<b>Nível</b>	Doutorado	<b>Nota CAPES: 5</b>	
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual Paulista	<b>Sigla:</b> FFC-UNESP Marília.	
<b>Ano:</b>	<b>2014</b>		
<b>Resumo</b>	<p>O presente trabalho teve como objetivo estudar as representações e práticas de leitura dos supervisores de ensino da rede estadual que atuam na cidade de São Paulo. O que se pretendeu explorar foram as questões relativas às representações</p>		

	<p>sobre a ação supervisora e sobre as práticas de leitura de supervisores e a maneira como essas representações e práticas atuam no processo de supervisão, colaborando ou não para a melhoria dos processos de ensino aprendizagem e com o aperfeiçoamento da formação docente. A escolha dos sujeitos relacionou-se com a perspectiva de que, embora supervisores de ensino sejam partícipes efetivos de questões referentes à escola, nem sempre o enfoque pedagógico volta-se, especificamente, a eles. Para o desenvolvimento do estudo, a metodologia que, primordialmente, subsidiou o trabalho buscou apoio na triangulação sequenciada, utilizando questionários (232 questionários respondidos) e entrevistas semiestruturadas (13 entrevistas) como instrumentos de coleta de dados. Além disso, foi realizado um estudo dos documentos que situam a atuação do supervisor de ensino. Os resultados apontam para uma indefinição do papel do supervisor de ensino, assim como dificuldades em equilibrar as funções administrativas e pedagógicas inerentes à função supervisora no Estado de São Paulo. Com relação às práticas de leitura, foi possível constatar uma leitura muito pautada nas bibliografias oportunizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o que não necessariamente colabora com os processos de formação tanto dos professores quanto dos próprios supervisores entrevistados.</p>
--	---

<b>Título:</b>	<b>07</b>	A História da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)
<b>Autor:</b>		CHEDE, Rosangela Aparecida Ferini Vargas
<b>Orientador</b>		Jacomeli, Mara Regina Martins
<b>Nível</b>		Doutorado
<b>Instituição</b>		Universidade Estadual de Campinas
		<b>Nota CAPES: 5</b>
		<b>Sigla: UNICAMP</b>
<b>Ano:</b>		<b>2014</b>
<b>Resumo</b>		<p>O trabalho defende a tese de que os documentos institucionais da SEE/SP caracterizaram os supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social capitalista. Entretanto, perspectivas transformadoras foram incorporadas historicamente pela supervisão e estas, contraditoriamente, encontraram-se expressas em documentos institucionais utilizados nos anos de 1980, período final da Ditadura Civil e Militar. Com o recrudescimento das políticas neoliberais na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, este movimento sofre um influxo a partir da segunda metade dos anos de 1990. A investigação ocorreu a partir de fontes primárias da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, arquivadas junto ao Centro de Referência em Educação Mário Covas. O aporte metodológico encontra-se no método historiográfico com as categorias básicas de análise da dialética: práxis, contradição, totalidade e mediação. Ao final da pesquisa pretende-se apontar as características institucionais históricas da supervisão de ensino, constituídas, contraditoriamente, durante os anos de 1980, tanto em aspectos de controle e reprodução da ordem social quanto em termos da possibilidade de expressões progressistas e emancipatórias, de acordo com as fontes investigadas.</p>
<b>Título:</b>	<b>08</b>	A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático da escola pública
<b>Autor:</b>		SILVA, José Dujardis
<b>Orientador</b>		GANZELI, Pedro

<b>Nível</b>	Doutorado	<b>Nota CAPES: 5</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual de Campinas	<b>Sigla: UNICAMP</b>
<b>Ano:</b>	<b>2010</b>	
<b>Resumo</b>	<p>Este trabalho se insere na linha de pesquisa da Área de Concentração de Políticas de Educação e Sistemas Educativos, circunscrita ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo é analisar a política educacional implementada na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo no período de 1995-2002, apontando as possibilidades e os limites do trabalho do supervisor de ensino no Estado de São Paulo no fortalecimento dos diferentes espaços democráticos na escola pública e os reflexos da Reforma do Estado no trabalho do supervisor de ensino durante a gestão de Mário Covas/Alckmin. Investiga-se o modo como supervisores de ensino do sistema público do Estado de São Paulo percebem e vivenciam a realidade do seu trabalho junto às escolas. Analisa-se a supervisão de ensino para melhor compreender o processo de organização da categoria dos supervisores educacionais e suas relações com o trabalho, retornando-se às raízes históricas, filosóficas e legais que a originaram. A cultura de participação na escola foca a tensão, a correlação de forças e as contradições entre o que se escreve e o que se faz, bem como a revitalização da função política do supervisor de ensino no fortalecimento do espaço democrático na escola pública. A partir de pesquisa qualitativa em duas escolas públicas estaduais da região bragantina apontam-se os limites e possibilidades da gestão democrática bem como a contribuição do supervisor de ensino no fortalecimento dos espaços democráticos na escola pública, com vistas à superação de práticas autoritárias, centralizadoras e verticalistas. Propõe-se desenvolver um projeto educativo democrático, não apenas a partir do grau de democratização desenvolvido nas relações no interior da escola, mas, da articulação da escola com o processo de democratização da sociedade. Mediante abordagem teórico-prática este estudo aborda questões referentes à singularidade do trabalho do supervisor como palco de contradições, instabilidades, precariedades e incertezas, no qual são exigidas tomadas de decisões, construídas e reconstruídas em virtude da tensão entre o que se pensa e o que se faz.</p>	

<b>Título:</b>	<b>09</b>	Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias
<b>Autor:</b>	FERINI, Rosangela Aparecida	
<b>Orientador</b>	GIUBILEI, Sônia	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 5</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual de Campinas	<b>Sigla: UNICAMP</b>
<b>Ano:</b>	<b>2007</b>	
<b>Resumo</b>	<p>O trabalho defende a hipótese de que a atual supervisão de ensino do sistema público estadual paulista apresenta, contraditoriamente, uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais hegemônicos e ao mesmo tempo, implementa no seu nível de atuação, ações diferenciadas e críticas, comprometidas com a emancipação social dos agentes envolvidos. Essa contradição tornaria sua função essencial ? a política ? um mito. As matrizes</p>	

	<p>culturais e suas relações político-sociais, nos modelos de administração educacional no Brasil, foram determinantes na construção das características institucionais históricas e dos mitos tipológicos vigentes dos supervisores de ensino. Nesse contexto, considerando os dados gerados pelo instrumento metodológico chamado grupo focal, a pesquisa aponta uma crise de identidade da supervisão de ensino. Como forma de ruptura e superação do atual paradigma de administração educacional e, em consequência de ação supervisora, apresenta novas diretrizes éticas para o sistema de ensino.</p>
--	---

<b>Título:</b>	<b>10</b>	Sentidos da supervisão de ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita
<b>Autor:</b>	<u>OLIVEIRA, Fabiana Furlaneto</u>	
<b>Orientador</b>	FONTANA, <u>Roseli Aparecida cação</u>	
<b>Nível</b>	Doutorado	<b>Nota CAPES: 5</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual de Campinas	<b>Sigla: UNICAMP</b>
<b>Ano:</b>	<b>2012</b>	
<b>Resumo</b>	<p>Esta investigação toma como objeto de análise os termos de visita redigidos por supervisores de ensino do Estado de São Paulo quando de sua passagem pelas escolas, buscando compreender a profissionalidade em constituição nas interações no trabalho, a multiplicidade de sentidos da função supervisora, as tensões nela implicadas, as possibilidades e os limites de sua atuação. Nas perspectivas enunciativo-discursiva (Bakhtin) e histórico-cultural (Vigotski), e nos estudos da ergologia (Schwartz) e da psicologia do trabalho (Clot) encontram-se os fundamentos e as categorias que permitiram focalizar os termos de visita como uma prática de linguagem relativa à atividade do supervisor de ensino (um gênero discursivo, nos termos de Mikhail Bakhtin), que é reconhecida socialmente, historicamente produzida e, em cuja materialidade linguística, buscou-se apreender os indícios de vozes sociais em diálogo no momento de sua elaboração. Essas vozes remetem-se às concepções de supervisão de ensino em sua articulação com a conjuntura política; às normas relativas ao exercício da função supervisora como parte da administração pública; às relações de poder e de mando a que a função supervisora está submetida; à memória de sentidos relativos ao exercício da função e às relações tecidas entre os supervisores e as "pessoas" e "lugares sociais" que compõem as escolas sob sua supervisão. A metodologia de leitura dos termos de visita beneficiou-se da proposta de "configuração textual" organizada por Maria do Rosário Mortatti (2000), a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin (2003), Michel Pêcheux (2010), Jean Starobinski (1976) e Eni Orlandi (2003) e, ao longo da pesquisa, o cotejamento das recorrências e das singularidades trouxe à baila a concepção bakhtiniana de estilo no gênero. A análise interpretativa dos termos de visita estudados permitiu apreender que das relações intersubjetivas vivenciadas, nas condições concretas de trabalho, emergem significados e sentidos da supervisão, em elaboração por sujeitos singulares, portadores de uma trajetória profissional nos sistemas de ensino, que vivenciando diretamente os lugares e a "linguagem de ofício" vão se constituindo como supervisores, mediando e sendo mediados por todos aqueles que, ocupando outros lugares, no sistema de ensino, são afetados pela ação supervisora, bem como a afetam com suas réplicas.</p>	

<b>Título:</b>	<b>11</b>	As tendências educativas e aspectos legais da supervisão presentes nos termos de visita da Diretoria de Ensino de Itapetininga SP (1960-2000)	
<b>Autor:</b>	CHICHAVEKE, Ester		
<b>Orientador</b>	MARTINS, Marcos Francisco		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 5</b>	
<b>Instituição</b>	Universidade Federal de São Carlos	<b>Sigla:</b> UFSCAR	
<b>Ano:</b>	<b>2015</b>		
<b>Resumo</b>	<p>Esta pesquisa objetivou investigar a presença das tendências educativas e efeitos das legislações federal e estadual que permearam a atuação da supervisão de ensino da Diretoria de Ensino - Região de Itapetininga entre os anos de 1960 a 2000. Esses elementos foram cotejados com a prática supervisora, mediante os resultados da análise dos registros dos Termos de Visita, lavrados pelos próprios supervisores, por ocasião das periódicas visitas às unidades escolares. Para desenvolver a pesquisa, preconizamos problematizar como as tendências educativas e as premissas legais apareceram na prática da supervisão de ensino, tendo em vista as revelações dispostas nos registros dos Termos de Visita, sendo estes escolhidos como fontes primárias pelas quais buscamos recuperar e compreender o perfil da ação supervisora e a correspondente repercussão em âmbito escolar. Empregamos como método de investigação a revisão bibliográfica, que subsidiou as discussões que perpassam pela trajetória, limites e perspectivas da ação supervisora à luz das tendências educativas que a influenciaram e dos dispositivos legais que a promoveram, além da pesquisa documental, que focalizou a análise dos Termos de Visita como repositórios das vivências e atuações supervisoras. Das considerações e resultados finais antecipamos algumas, quais sejam: a supervisão de ensino constituiu-se e foi promovida no bojo dos dispositivos legais que a determinaram e a caracterizaram, de modo que os constitutivos legais subsidiaram e definiram, fundamentalmente, os estilos e atuações supervisivas, delimitando competências, atribuições e incumbências que deveriam ser cumpridas diante das obrigações regulamentadas; as tendências educativas estudadas se fizeram presentes nos Termos de Visita durante as quatro décadas da pesquisa - umas prevaletentes, outras mais esparsas; os registros demonstraram que as premissas das abordagens não-críticas – prioritariamente, a tradicional e a tecnicista - prevaleceram no serviço de supervisão ao longo das quatro décadas pesquisadas</p>		

<b>Título:</b>	<b>12</b>	A ação supervisora na escola pública da rede Estadual de São Paulo : Um estudo de caso	
<b>Autor:</b>	TORRES, Lelia Hartmann		
<b>Orientador</b>	Russo, Miguel Henrique		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 5</b>	
<b>Instituição</b>	Universidade nove de Julho	<b>Sigla:</b> UNINOVE	
<b>Ano:</b>	<b>2009</b>		
<b>Resumo</b>	<p>O objetivo do estudo é discutir a ação supervisora na escola pública da rede estadual de ensino de São Paulo nas décadas de 1970, 1980 e 1990, articulando-as às reformas educacionais ocorridas neste período, que correspondem à vigência da Lei Federal 5692/71, período denominado tecnicismo na educação, Lei 7044/82 correspondente ao período da redemocratização do ensino e Lei 9394/96</p>		

	<p>que se caracteriza como o período das reformas educacionais de inspiração neoliberal. O Supervisor de Ensino no Estado de São Paulo, como membro da equipe de supervisão da Diretoria de Ensino é um articulador e mediador entre as políticas educacionais implementadas e as propostas pedagógicas desenvolvidas por cada Unidade Escolar. O estudo compreende uma revisão da literatura sobre a temática com vistas ao aprofundamento da sua compreensão. Compreende, também, uma caracterização da ação supervisora na rede estadual de São Paulo por meio de levantamento das normas legais e documentos institucionais que estabelecem as atribuições e requisitos para o trabalho do Supervisor de Ensino. O estudo da prática dos supervisores de ensino foi realizado por meio da análise dos termos de visita a uma escola, lavrados pelos supervisores durante as décadas de 1970, 1980 e 1990. Os termos de visita se referem ao registro que o supervisor realiza a cada comparecimento na Unidade Escolar, indicando o que foi realizado durante a visita. As atividades desenvolvidas pelos supervisores foram categorizadas para permitir sua análise, discussão e considerações.</p>
--	--

<b>Título:</b>	<b>13</b>	Gestores escolares; um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo
<b>Autor:</b>	MEDEIROS, Mirna de Lima	
<b>Orientador</b>	PASSADOR, João Luiz	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 6</b>
<b>Instituição</b>	Universidade de São Paulo	<b>Sigla: USP</b>
<b>Ano:</b>	<b>2011</b>	
<b>Resumo</b>	<p>Os esforços empreendidos nos últimos anos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para organizar bancos de dados relativos às escolas brasileiras do ensino básico abriram importantes possibilidades de pesquisa na área. Por meio de uma perspectiva de estudo focada na gestão e nos processos administrativos, buscando complementar as propostas mais clássicas de pesquisa orientadas para os aspectos pedagógicos ou para os estudos macroeconômicos, o presente esforço de pesquisa busca identificar as características e práticas dos gestores de escolas com melhor desempenho relativo (condições socioeconômicas versus desempenho dos alunos na Prova Brasil) nas avaliações de conhecimentos dos alunos da rede pública de ensino básico, a partir de experiências identificadas no Estado de São Paulo. De caráter exploratório, ela está baseada em metodologia de estudo de casos múltiplos, mais especificamente com o uso das técnicas de entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado e técnica de incidentes críticos; de observação sistemática direta; e de análise documental em dois pares de escolas selecionadas, por meio do cruzamento do desempenho na segunda etapa da Prova Brasil e do indicador socioeconômico da escola (ISE), além de outros requisitos. Essa forma de determinação de casos permitiu a análise contextualizada e comparada de uma escola com desempenho acima do esperado e outra com desempenho abaixo do esperado dentro de um mesmo município. Para a análise dos dados optou-se pela técnica de análise de conteúdo com auxílio do software Atlas.ti. Os resultados e discussões da pesquisa contemplam características e práticas dos gestores (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino) bem como fatores contextuais relevantes, pressões e dificuldades que acabam por delinear certos</p>	

	tipos de ação ou até limitar ações pretendidas. Mais especificamente, foram abordadas as questões: perfil dos gestores (naturalidade, idade, formação, interesses pessoais, forma de acesso ao cargo e motivo para assumi-lo, e experiência); o contexto interno e externo da escola (colegiados existentes e forma de funcionamento dos mesmos; favorabilidade do clima organizacional; importância dada às avaliações externas; pressões e dificuldades percebidas e demais fatores contextuais mencionados); e, por fim, forma de atuação e práticas da gestão (estilo de gestão; tarefas e papéis desempenhados pelos gestores; satisfação no cargo; e opinião quanto à educação, ao educando, à contribuição do seu cargo para o educando e diferenciais da escola onde atuam). As diversas questões foram apresentadas de maneira comparada, par a par, e, em seguida, foram realizados apontamentos com relação ao que poderiam ser diferenciais para um melhor desempenho e assim contribuir para a definição de políticas de disseminação de boas práticas de gestão, bem como para a organização de programas de capacitação de gestores escolares. Conclui-se que cada escola é um universo particularmente complexo e destaca-se que a habilidade de autotransformar-se e de transformar o meio interno e externo parece estar presente na gestão das escolas com DRE positivo. Além disso, essas parecem contar uma equipe colaborativa, bem como pais e comunidade atuantes.
--	--

<b>Título:</b>	<b>14</b>	O perfil profissional do supervisor de ensino	
<b>Autor:</b>	SÁEZ, Andrea Bueno		
<b>Orientador</b>	ALVES, Maria Leila		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>	
<b>Instituição</b>	Universidade Metodista de São Paulo	<b>Sigla: UMESP</b>	
<b>Ano:</b>	<b>2008</b>		
<b>Resumo</b>	<p>Numa perspectiva sociológica, este trabalho tem o objetivo de identificar o perfil profissional do supervisor de ensino que atua na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, verificando se sua atuação está voltada ao pedagógico ou ao administrativo e qual o compromisso político e as concepções educacionais destes profissionais. Apoiando-se em Tragtenberg, Silva Jr e Huert, entre outros autores que abordam, especificamente, a supervisão de ensino, procurou-se fazer uma análise histórica da legislação, de planilhas e dos dados que foram colhidos através de depoimentos e entrevistas com supervisores de ensino efetivos de três Diretorias de Ensino da Grande São Paulo. O resultado da pesquisa aponta para a predominância de um perfil burocrático e de fiscalização na ação do supervisor de ensino, bem como de executor das políticas públicas e não partícipe da sua elaboração. O supervisor de ensino é um representante de um poder político que favorece uma determinada ordem, mesmo que exista uma tentativa de superação de uma representatividade unilateral dentro da supervisão de ensino.</p>		

<b>Título:</b>	<b>15</b>	O supervisor de ensino da Secretaria da educação do estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação	
<b>Autor:</b>	ZACCARO, Maria José Serra Vicente		
<b>Orientador</b>	BARBIERI, Íris		

<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual Paulista	<b>Sigla: FCLAR- ARARAQUARA</b>
<b>Ano:</b>	<b>2006</b>	
<b>Resumo</b>	<p>Esta dissertação tem por objetivo contextualizar e compreender a ação cotidiana do supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), em relação às atribuições legais da categoria. A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, envolvendo gestores escolares, professores e supervisor de ensino de escolas públicas estaduais do interior paulista. A pesquisa constitui-se na análise das concepções e ações efetivas de uma supervisora de ensino, a partir de suas condições de trabalho e das percepções de suas práticas por outros agentes educacionais. Embora o perfil de supervisor de ensino da SEE/SP tenha definido-o como proponente e executor participe de políticas educacionais, esta pesquisa demonstrou que as formulações de políticas educacionais macro continuam a cargo de instâncias hierárquicas superiores, não mantendo canal direto de comunicação entre o supervisor de ensino e os órgãos centrais. A ação do supervisor de ensino não atinge ao núcleo central do sistema educacional, o seu trabalho está limitado ao núcleo periférico do sistema (Unidades Escolares e Diretoria de Ensino). No cenário apresentado, a contribuição principal desta pesquisa refere-se aos procedimentos que permitiram conhecer melhor a ação do supervisor de ensino para que venham favorecer os processos educacionais</p>	

<b>Título:</b>	<b>16</b>	A função supervisora em educação: uma análise para sua ressignificação
<b>Autor:</b>	VELLOSA, Maria Teresa Pierri	
<b>Orientador</b>		
<b>Nível</b>	Doutorado	<b>Nota CAPES: 4</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual Paulista	<b>Sigla: FCLAR- ARARAQUARA</b>
<b>Ano:</b>	<b>2006</b>	
<b>Resumo</b>	<p>Considerando os desafios educacionais impostos pela sociedade atual, ressalta-se a necessidade de se introduzir mudanças profundas na escola e na função dos agentes educacionais. Nesse sentido, a supervisão ganha novo significado como elemento desencadeador, estimulador e articulador desse trabalho. Há necessidade, então, de se pensar em uma ressignificação da função do papel do supervisor de ensino como elo aglutinador e agente necessário para construir a vontade coletiva que dá identidade à Instituição – Escola. Esse trabalho sinaliza uma possível ressignificação do papel do supervisor atrelada à uma postura mais educativa desse agente, quando, numa ação mediadora, procura diagnosticar as necessidades da Unidade Escolar, levando às soluções junto ao macro- sistema, bem como numa ação criadora, se firma como co-autor do Projeto Pedagógico da Escola.</p>	

<b>Título:</b>	<b>17</b>	O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir.
<b>Autor:</b>	CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso	
<b>Orientador</b>	WHITAKER, Dulce Consuelo A.	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>

<b>Instituição</b>	Universidade Estadual Paulista	<b>Sigla:</b> FCLAR- ARARAQUARA
<b>Ano:</b>	<b>2007</b>	
<b>Resumo</b>	<p>O presente trabalho tem como objetivo compreender o novo perfil do supervisor de ensino proposto pelo concurso realizado no ano de 2003 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O principal objetivo do concurso é implementar as diretrizes que fundamentam a política educacional brasileira em nível nacional e estadual, nos anos 90, a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, principalmente no que diz respeito à gestão escolar. Primeiramente, pretendemos analisar a função social do supervisor de ensino abordando a questão do ponto de vista histórico-social, desde a sua origem até o momento presente. Em seguida, analisamos dois aspectos relevantes em relação à supervisão de ensino: a) como ela é pensada ou proposta pela política educacional – um ideal a atingir; b) como ela existe na realidade – uma situação concreta a ser pesquisada. Em relação ao ideal a se atingir, a LDB nº 9394/1996 alterou a conceituação de supervisão educacional e houve a redescoberta da supervisão, que é apontada com instrumento necessário para a mudança nas escolas: uma outra dimensão da supervisão, que não a de cunho autoritário e sim da figura do supervisor como elemento mediador, intérprete da realidade escolar e de suas necessidades. Quanto às funções do supervisor, analisamos as mais relevantes para o processo de mudanças educacionais: a) a garantia da educação escolar de qualidade como direito de todos; b) o convívio democrático entre os atores do processo de ensino e do processo de aprendizado; c) a possibilidade de execução de um trabalho cooperador e integrador entre escola e diretoria; d) a mediação da supervisão no desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na escola. No entanto, em relação à situação concreta da função supervisora, constatamos que há uma série de fatores que impossibilitam ao supervisor o desempenho de suas novas funções. Tais obstáculos são observados na realidade das escolas e da Diretoria, no modo de enfrentamento dos problemas e são decorrentes de alguns fatores como: a) o neocontratualismo (neoliberalismo e globalização); b) o autoritarismo brasileiro e o neopatrimonialismo; c) as questões culturais e d) a desarticulação entre o administrativo e o pedagógico. Embora a proposta do concurso apresente modos de organização administrativa pautada no pedagógico, na descentralização política e na autonomia do estabelecimento de ensino, a realidade é diversa e ainda não exhibe resultados positivos apreciáveis, pois para isso seria necessária a criação de um novo cenário para a educação, no que diz respeito à administração, ao planejamento e à gestão, de acordo com os novos modelos de desenvolvimento.</p>	

<b>Título:</b>	<b>18</b>	Supervisão de Ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de vista/acompanhamentos.
<b>Autor:</b>	FERRERIA, Claudicéia Ribeiro	
<b>Orientador</b>	LEMES, Sebastião de Souza	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual Paulista	<b>Sigla:</b> FCLAR- ARARAQUARA
<b>Ano:</b>	<b>2015</b>	

<b>Resumo</b>	<p>Essa dissertação debruça-se de forma descritiva sobre os atos normativos, da década de 1950 até os dias atuais, que regem as atribuições, o perfil profissional, as competências e as habilidades do profissional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo-SEESP, denominado Supervisor de Ensino. Esse estudo investiga o documento característico da atribuição profissional do Supervisor de Ensino, elaborado mediante suas visitas escolares, denominado Termo de Visita/Acompanhamento-TVA. A determinação normativa do Supervisor de Ensino no âmbito escolar de supervisão e fiscalização compreende a observação dos aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e materiais, com vistas ao assessoramento, orientação e avaliação. Ao Supervisor de Ensino, alocado na Diretoria de Ensino Regional-DER, compete prestar assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e particulares, tendo como referência a realidade das escolas, as teorias e práticas educacionais e as normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino Estadual. No presente trabalho, buscou-se estabelecer relação entre os atos normativos e amostras de Termos de Visita/ Acompanhamento, relativos a escolas da rede pública estadual, de uma Diretoria de Ensino Regional. Realizou-se a categorização de ações, elencadas nos Termos de Visita/ Acompanhamento para identificação de elementos das atribuições do Supervisor de Ensino relacionadas aos aspectos administrativos e pedagógicos. Assim, buscou-se a elucidação da prática supervisora, em perspectiva reflexiva, possibilitando uma maior compreensão das atribuições deste profissional, com a finalidade de qualificação do processo educacional, onde o Supervisor de Ensino assume a parceria com os gestores escolares, docentes e comunidade escolar, no processo de construção da excelência educacional. Espera-se que essa dissertação contribua para a reflexão da importância dos registros, dos Termos de Visita/Acompanhamento, como documentos oficiais, indo além dos pressupostos informativo e de fiscalização, para percebê-los como significantes documentais, históricos e como reais proposições pedagógicas e formativas descritas pelos Supervisores de Ensino. A dissertação ora apresentada espera contribuir para que o Supervisor de Ensino proporcione inferências relevantes para a retroinformação ao Sistema, valorizando os documentos dos Termos de Visita/Acompanhamento como instrumento histórico, político e social da educação paulista.</p>
---------------	--

<b>Título:</b>	<b>19</b>	Supervisão de Ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de vista/acompanhamentos.
<b>Autor:</b>	BARBOSA, Roselena Ferraz	
<b>Orientador</b>	MENESES João Gualberto de Carvalho	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Cidade de São Paulo	<b>Sigla:</b> UNICID
<b>Ano:</b>	<b>2008</b>	
<b>Resumo</b>	<p>O objetivo desta pesquisa bibliográfica é a análise da função supervisora de ensino no sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo e sua relação com o cotidiano das escolas jurisdicionadas; no âmbito de uma abordagem multidisciplinar; em que se articula legislação; literatura crítica e experiência. Busca-se; portanto; na análise; depreender sobre 'visões de educação' e de micros e macrossistemas de valores da cultura supervisora do Estado de São Paulo.</p>	

	<p>Assim; lança-se o seguinte questionamento: o supervisor está causando avanço na busca da educação emancipatória? Para tratar desta problemática; utiliza-se metodologia de pesquisa bibliográfica exploratória; releitura crítica de textos legais e resgate de registros e práticas da pesquisadora. A relevância da pesquisa; em termos sociais; está na emergência da democratização da escola e da inclusão social; tornando imprescindível o desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico que incentive e possibilite a ampla participação da sociedade na superação de limitações impostas de dentro e de fora da escola. Em termos pessoais; a relevância da pesquisa está na sua assunção como iniciativa de formação continuada e um referencial de qualidade para o memorial; já que o Mestrado está estreitamente articulado com exaustiva e constante ampliação de saberes via formação continuada e em serviço. Neste percurso identifica-se a realidade da educação formal sob variados contextos: político; cultural; econômico; social. Justifica-se o trabalho ao esperar que a análise contribua para que o leitor identifique uma proposta da supervisão para efetivação da autonomia na escola e os papéis de todos os envolvidos na educação: corpo docente e discente; professor coordenador; grupo gestor; supervisor de ensino; comunidade; e sociedade. À guisa de conclusão; entende-se que se deve reconhecer a prática supervisora; com embasamento teórico e reflexão na ação; como um fator que contribui de maneira significativa para a efetivação de uma educação democrática; cidadã; libertária e emancipadora. Portanto; cabe partir para as mudanças necessárias e urgentes.</p>
--	---

<b>Título:</b>	<b>20</b>	Políticas e práticas da supervisão de ensino do estado de São Paulo	
<b>Autor:</b>	CHEDID, Lourdes Michel Rachid		
<b>Orientador</b>	HAAS, Celia Maria		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>	
<b>Instituição</b>	Universidade Cidade de São Paulo	<b>Sigla:</b> UNICID	
<b>Ano:</b>	<b>2009</b>		
<b>Resumo</b>	<p>A pesquisa – A Supervisão de Ensino do Estado de São Paulo – tem por objetivo compreender as funções da supervisão de ensino propostas na legislação educacional e nos estudos teóricos e verificar as práticas realizadas no exercício dessa função. O procedimento metodológico adotado foi o da análise documental, com especial atenção à legislação, para identificar o percurso político-histórico da ação supervisora no Estado de São Paulo. Com o propósito de esclarecer sobre as funções hoje atribuídas a esse profissional, foi aplicado um questionário aos supervisores de ensino de uma Diretoria de Ensino da Capital (SP). Albuquerque (1990), Saviani (2003) e Silva Jr. (2003, 2006) contribuíram para a compreensão da supervisão educacional no país e, em especial, no Estado de São Paulo. O referencial teórico ampliou-se, ainda, com o apoio dos estudos realizados por Rangel (2002), Alarcão (2002), Alonso (2003), Ferreira (2003), Fernandes (2006), Muramoto (2006), que auxiliam quanto ao entendimento do papel da supervisão de ensino no contexto atual. Concluiu-se que as iniciativas político-administrativas levadas a efeito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo preconizam um perfil mais participativo do supervisor de ensino, caracterizando-o como proponente e executor partícipe de políticas educacionais e, simultaneamente, articulador e mediador entre as políticas macro e as propostas</p>		

	pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, mas as atribuições e as competências do supervisor de ensino conferem-lhe um perfil e um papel técnico-administrativo e burocrático, em dissonância com as proposições políticas da função.
--	---

<b>Título:</b>	<b>21</b>	A ação supervisora no cotidiano escolar. é possível contribuir com a escola?
<b>Autor:</b>	DELACALLE, Nice Pastor	
<b>Orientador</b>	Militão, Jair da Silva	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Cidade de São Paulo	<b>Sigla: UNICID</b>
<b>Ano:</b>	<b>2010</b>	
<b>Resumo</b>	<p>O objetivo desta pesquisa foi investigar se e como Supervisor de Ensino do Sistema Público Estadual Paulista pode contribuir pedagogicamente com a escola. Seu objeto de estudo é a ação supervisora. Os procedimentos utilizados para sua realização foram três: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Os resultados obtidos demonstram que o Supervisor pode contribuir pedagogicamente com a escola, entretanto esta contribuição é pequena em decorrência da inexistência de condições necessárias ao exercício da profissão. Do ponto de vista das atribuições legais, estas se sustentam sob o viés fiscalizatório e burocrático, que pode ser diminuído com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Em relação à organização da Secretaria de Educação, sua estrutura exige muito mais do que o previsto. Outro aspecto é a ausência de pessoal – apoio e pedagógico - para a realização do trabalho nas diferentes instâncias. A competência técnica deste profissional prescinde de formação reflexiva, que deve ser iniciada através da construção de um sujeito coletivo dentro da Supervisão de Ensino, sendo que sua atuação deve focar-se na formação continuada dos profissionais da Secretaria de Educação. Na dimensão política de sua atuação deve estar voltada para a valorização da pessoa humana, do respeito aos direitos e aos deveres de cada pessoa, ou seja, sua atuação deve pautar-se no apoio e articulação da construção coletiva da Proposta Pedagógica da escola. A atuação dos Supervisores em duplas fortalece o processo educativo nas escolas, amplia a possibilidade de diálogo e reflexão com as equipes gestoras, estabelecendo assim um processo formativo contínuo e específico. A escola atual, plural, prescinde de profissionais que estejam abertos para atuar em situações reais.</p>	

<b>Título:</b>	<b>22</b>	O supervisor de ensino da rede estadual paulista e o aluno com deficiência intelectual
<b>Autor:</b>	ORTIZ, Beatriz	
<b>Orientador</b>	DIAS, Tércia Regina da Silveira	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>
<b>Instituição</b>	Centro Universitário Moura Lacerda	<b>Sigla: _____</b>
<b>Ano:</b>	<b>2014</b>	
<b>Resumo</b>	<p>Este estudo tem como objetivo analisar a ação supervisora no acompanhamento do processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, regularmente matriculados em escolas públicas da rede estadual paulista, localizadas num</p>	

	<p>município do interior de São Paulo. A mera inserção do aluno com deficiência em classe comum não pode ser confundida com inclusão. Há que se considerar outros elementos que contribuem para a constituição da escola, como um espaço de educação para todos e para cada um. Dessa forma, este estudo vai descrever e analisar o acompanhamento de alunos com deficiência intelectual, matriculados na rede regular de ensino, realizado pelo supervisor de ensino, como agente propositor e executor de políticas públicas, numa tentativa de se elucidar a seguinte questão: como é realizado o acompanhamento do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino paulista? Para isso, foram selecionadas cinco escolas estaduais. Nessas escolas foram coletados indícios da ação supervisora, no que se refere ao acompanhamento do processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, por meio de exploração, transcrição e uma análise documental dos termos de visita registrados no período de 2008 a 2013, numa tentativa de descrever essa ação desenvolvida por esses profissionais, bem como propor ações a serem desenvolvidas condizentes com a real demanda das escolas e com a finalidade de se construir uma escola, de fato, inclusiva. Por meio dos estudos teóricos e pela pesquisa realizada é possível se observar que o supervisor de ensino realiza o acompanhamento do processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, entretanto as ações, por expressarem, muitas vezes a concepção desse sujeito acerca da deficiência, são distintas e com enfoque no diagnóstico da deficiência e no encaminhamento aos serviços de apoio pedagógico especializado exclusivamente e às instituições que oferecem atendimento multidisciplinar.</p>
--	---

<b>Título:</b>	<b>23</b>	As atribuições do supervisor de ensino no programa Ler e escrever da Secretaria da educação do estado de São Paulo	
<b>Autor:</b>	ZOCCAL, Márcia Suzana Pinto		
<b>Orientador</b>	DAVID, Alessandra		
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>	
<b>Instituição</b>	Centro Universitário Moura Lacerda	<b>Sigla:</b> _____	
<b>Ano:</b>	<b>2014</b>		
<b>Resumo</b>	<p>Esta pesquisa faz parte da linha Currículo, Cultura e Práticas Escolares e da sublinha História da Educação e Currículo e tem como objetivo analisar as atribuições do supervisor de ensino na implantação do Programa “Ler e Escrever” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O Programa “Ler e Escrever” é uma importante política pública voltada para o atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental (Ciclo I) e desde o ano de 2009 está presente em todas as escolas estaduais paulistas. Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, alfabetizar plenamente os alunos até os oito anos de idade e reverter a situação de analfabetismo e alfabetização precária dos alunos, foram efetuados investimentos na formação continuada dos profissionais, na aquisição de materiais pedagógicos relativos ao Programa “Ler e Escrever”, no projeto “Bolsa Alfabetização” e no Programa de Integração Estado/Município. Na literatura pesquisada, verificam-se vários estudos sobre a atuação dos professores alfabetizadores, dos professores coordenadores das unidades escolares e dos professores coordenadores dos núcleos pedagógicos, assim como dos materiais disponibilizados a professores e alunos. No entanto, observou-se a ausência de pesquisas relacionadas à atuação</p>		

	<p>do supervisor de ensino no Programa “Ler e Escrever”, seja nas Diretorias de Ensino, seja nas escolas pertencentes a seu setor de trabalho. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e documental, alicerçada nos estudos de alguns autores como Akkari (2011), Barroso (2003), Fernandes (2008), Freitas (2012), Gentili (1998), Giroux (1997), Goodson (2008), Hypolito (2010), Krawczyk (2000), Saviani (2011), Shiroma (2002) e Souza (2006), além de em pesquisas bibliográficas das dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações referentes ao Programa. Os documentos analisados foram os termos de visita do supervisor de ensino às escolas, contemplando suas orientações e recomendações relativas a esse Programa. As considerações finais demonstraram que o supervisor foi um dos responsáveis pela implementação do Programa “Ler e Escrever”, garantindo a utilização dos materiais do Programa pelas escolas, controlando e fiscalizando o trabalho realizado por seus profissionais e o cumprimento das determinações proferidas pela Diretoria de Ensino, a Secretaria da Educação e o Governo do Estado de São Paulo, sob o enfoque da responsabilização pelos resultados. Apesar das críticas fundamentadas nos aspectos prescritivos dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas e do caráter de imposição aos profissionais por meio de controle e fiscalização, considerou-se que foi intensificado o trabalho de leitura e intervenções diante das dificuldades de alfabetização dos alunos.</p>
--	--

<b>Título:</b>	<b>24</b>	Entre o administrativo e o pedagógico: a atuação do supervisor de ensino da rede estadual paulista
<b>Autor:</b>	NAKANO, Érica Cristina de Bessa	
<b>Orientador</b>	LOURENCETTI, Gisela do Carmo	
<b>Nível</b>	Mestrado	<b>Nota CAPES: 4</b>
<b>Instituição</b>	Centro Universitário Moura Lacerda	<b>Sigla:</b> _____
<b>Ano:</b>	<b>2015</b>	
<b>Resumo</b>	<p>Desde meados da década de 1990, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo colocou em prática uma série de medidas que alteraram profundamente o cotidiano das escolas estaduais. Nesse contexto, o supervisor de ensino deve acompanhar, orientar e fiscalizar o trabalho realizado nas escolas para garantir que as diretrizes sejam implementadas. Diversos autores sugerem que os supervisores de ensino tenham uma postura crítica frente às políticas educacionais e também no desempenho de seu trabalho dentro do sistema educacional. Essa pesquisa analisa a ação do supervisor de ensino na rede estadual paulista, no que diz respeito as suas diferentes atuações quanto ao trabalho pedagógico e administrativo, e, por meio das análises das concepções do supervisor de ensino sobre algumas políticas educacionais implementadas, verifica se elas interferem na escolha de um trabalho menos burocrático. Para responder a esses objetivos, realizamos levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com seis supervisores de três Diretorias de Ensino do interior do estado de São Paulo. As entrevistas foram integralmente gravadas e transcritas e duraram em média uma hora. As análises se basearam na abordagem qualitativa de pesquisa e foram divididas em duas categorias: A política educacional do estado de São Paulo e a Atuação do supervisor de ensino. A pesquisa revela que o supervisor de ensino demonstra diferenças e congruências na maneira de pensar as políticas públicas implementadas, com níveis diferentes de reflexão. Assim, acreditamos que o</p>	

	<p>supervisor de ensino tenta realizar um trabalho menos burocrático, ainda que isso nem sempre aconteça, talvez por sua aparente falta de visão macro das políticas educacionais. O grupo revela que possui uma rotina intensa para conseguir realizar as atribuições de seu cargo. A maioria deles acredita não existir separação entre o trabalho pedagógico e o administrativo, apesar de as falas mostrarem-se contraditórias. Concluímos que a maioria dos supervisores de ensino trabalha com o pedagógico e com o administrativo, no entanto, obedecendo às diretrizes da Secretaria da Educação, que, por vezes, pode estar carregada do trabalho burocrático, de controle, normas e regulamentos, e distante do ideal de autonomia preconizado nos referenciais teóricos.</p>
--	---

<b>Título:</b>	<b>25</b>	<b>FORMAÇÃO DE SUPERVISORES DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: CARTOGRAFIA DO CURSO GESTÃO DE REDES PÚBLICAS</b>
<b>Autor:</b>	<b>ROSEMARY TRABOLD NICACIO</b>	
<b>Orientador</b>	Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa	
<b>Nível</b>	Doutorado	<b>Nota CAPES: 5</b>
<b>Instituição</b>	Universidade Estadual Paulista	<b>Sigla: UNESP-Marília</b>
<b>Ano:</b>	<b>2016</b>	
<b>Resumo</b>	<p>Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em um curso de formação para Supervisores de Ensino na modalidade a distância. O Curso Gestão de Redes Públicas foi promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a primeira edição em 2010, por meio do REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente em parceria com a Universidade de São Paulo. Esta pesquisa documental teve como objetivo compreender a formação de Supervisores de Ensino cartografando as relações e mediações que ocorreram a partir das leituras iniciais até seus registros nos fóruns de discussão durante o referido curso. A metodologia utilizada foi guiada pelo Mapa de Mediações de Martín-Barbero (2009) cujas análises foram feitas pelas mediações da socialidade, institucionalidade, ritualidade e tecnicidade. Além de Martín-Barbero (2004;2009), os referenciais teóricos que permearam as análises apoiaram-se em Bakhtin (2002;2003), Bourdieu (2001;2004), Lévy (2011) e Mauês (2009). Neste percurso evidenciou-se, pelas mediações da socialidade e institucionalidade, um intenso jogo de forças opostas que, em diferentes momentos, mudavam o ritmo do movimento nas relações entre a Supervisão de Ensino e a instituição pública. Pelas ritualidades e tecnicidade, foram conhecidos os caminhos que os cursistas percorreram para a atribuição de sentido aos materiais lidos ao longo do curso, além dos aspectos dessa leitura em meio virtual. Por fim, as relações que ocorreram no curso, ao serem cartografadas pelas mediações, trouxeram marcas do contexto político evidenciando o jogo de forças exercido nos processos de formação dos servidores em meio virtual.</p>	

## **ANEXO 2: ROTEIRO PARA COMPREENSÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES ESTUDADAS**

Dados gerais

Tema

Palavras chaves

Objetivos

Problemáticas

Metodologia (tipo de pesquisa, instrumentos utilizados, sujeitos, locais, etc)

Aporte teórico (referencial mais usado)

Resultados

Conclusões

Relação entre o pesquisador e a área (perfil dos pesquisadores e orientadores)

**Trabalho 1:**

### **DADOS GERAIS**

**Título:**

**Instituição:**

**Tipo do trabalho :**

**Orientadora:**

**Defesa:**

### **ANEXO 3: SÍNTESE DOS OBJETIVOS DAS PESQUISAS**

Zaccaro (2006) a partir da identificação dos problemas educacionais e sociais que envolvem a ação do supervisor de ensino, em relação a sua interação com a escola e outras instâncias do sistema educacional paulista, buscou-se o sentido de suas ações que poderiam trazer contribuições para o desenvolvimento desta categoria profissional, refletindo na melhoria dos processos educacionais.

Velloso (2006) analisa uma possível contribuição dos atores escolares para que, de fato, esse ensino seja de qualidade. Outra pretensão apontada é a intencionalidade de caracterizar a função supervisora no contexto educacional brasileiro, a partir de uma análise crítica de suas relações com o modelo social e político no qual se encontra e com o qual interage.

Ferini (2007) aponta possibilidades de superação da cultura de administração burocrática e autoritária explícita e implicitamente praticada nas Diretorias de Ensino Paulistas, considerando suas características institucionais, mitos tipológicos e marcos ideológicos, com vistas à formação de agentes políticos emancipados.

Cusinato (2007) visa compreender o novo perfil de supervisor de ensino proposto pelo concurso para provimento de cargo realizado pela SEE/SP, em janeiro de 2003, buscando diretrizes que fundamentam a política educacional brasileira, em nível nacional e estadual, nos anos 90, mais precisamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 até nossos dias.

Saez (2008) identificou o perfil profissional do supervisor de ensino que atua hoje na SEE/SP e seu compromisso político, verificou se sua atuação está voltada ao pedagógico ou ao administrativo.

Barbosa (2008) realizou uma análise da função supervisora de ensino na SEE/SP e sua relação com o cotidiano das escolas jurisdicionadas, no âmbito de uma abordagem multidisciplinar, em que se articula legislação, literatura crítica e experiência.

Torres (2009) discutiu a ação supervisora na escola pública da SEE/SP nas décadas de 1970, 1980 e 1990, articulando-as às reformas educacionais ocorridas neste período, que correspondem à vigência da Lei Federal 5692/71, período denominado tecnicismo na educação, Lei 7044/82 correspondente ao período da redemocratização do ensino e Lei 9394/96 que se caracteriza como o período das reformas educacionais de inspiração neoliberal.

Chedid (2009) discutiu as funções da supervisão de ensino propostas na legislação educacional e nos estudos teóricos e verificou como são realizadas no exercício da função.

Silva (2010) analisou a política educacional implementada na rede SEE/SP no período de 1995-2002, apontou possibilidades e limites do trabalho do supervisor de ensino no Estado de São Paulo no fortalecimento dos diferentes espaços democráticos na escola pública e os reflexos da Reforma do Estado na supervisão durante a gestão de Mário Covas/Alckmin.

Delacalle (2010) investigou se e como o supervisor de ensino da SEE/SP pode contribuir pedagogicamente com a escola.

Medeiros (2011) identificou as características e práticas de gestão que podem contribuir para o melhor desempenho relativo nas avaliações de conhecimentos dos alunos da SEE/SP.

Andrade (2012) investigou os saberes e fazeres do supervisor de ensino da SEE/SP, em sua atuação enquanto partícipe do trio gestor das escolas públicas, juntamente com o Diretor de Escola e o Professor Coordenador.

Oliveira (2012) analisou quais sentidos da supervisão de ensino são encontrados na materialidade dos termos de visita e de que maneira eles são enunciados, os documentos legais e publicações institucionais reunidos do final da década de 90 a 2010.

Bianchi (2015) elaborou uma proposta de formação continuada em EaD, dirigida aos supervisores de ensino, no sentido de ajudá-los a reconhecer o celular como recurso auxiliar à prática educacional, considerando as suas possibilidades de uso pedagógico.

Chichaveke (2015) investigou a presença das tendências educativas e efeitos das legislações federal e estadual que permearam a atuação da supervisão de ensino da Diretoria de Ensino - Região de Itapetininga entre os anos de 1960 a 2000.

Ferreira (2015) discutiu as atribuições, e possíveis contribuições, do supervisor de ensino da SEE/SP, a partir dos registros apresentados nos Termos de Visita/Acompanhamento.

Nakano (2015) analisou a ação do supervisor de ensino na SEE/SP, no que diz respeito as suas diferentes atuações quanto ao trabalho pedagógico e administrativo, e, por meio das análises das concepções do supervisor de ensino sobre algumas políticas educacionais implementadas, verifica se elas interferem na escolha de um trabalho menos burocrático.

Carvalho (2016) identificou possíveis contribuições de uma metodologia de formação via tutoria, para o desenvolvimento profissional dos supervisores de ensino de uma Diretoria Regional de Ensino, localizada no município de São Paulo, região Leste.

Leme (2016) averiguou o trabalho realizado pelos supervisores de ensino de uma Diretoria de Ensino da SEE/SP no que se refere ao atendimento das atribuições prescritas para

o desempenho de suas funções, analisou as ações desenvolvidas por esses supervisores no seu cotidiano e os principais entraves encontrados nessa Diretoria de Ensino em relação ao atendimento às atribuições prescritas para sua atuação.

Ferraz (2016) implementou e analisou a proposta de ação de supervisão de ensino pautada no trabalho conjunto, no diálogo e reflexão crítica com diretor e professores coordenadores da SEE/SP, para aprimorar as ações desenvolvidas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Nicácio (2016) refletiu sobre a formação de supervisores de ensino cartografando as relações e mediações que ocorreram a partir das leituras iniciais até seus registros nos fóruns de discussão durante o referido curso.

Zoccal (2014) analisou as atribuições do supervisor de ensino na implantação do Programa “Ler e Escrever” da SEE/SP.

Boldarine (2014) realizou estudos sobre as representações e práticas de leitura dos supervisores de ensino da SEE/SP que atuam na cidade de São Paulo.

Chede (2014) identificou no movimento histórico as propostas resistentes e necessidades sociais dos supervisores de ensino, dos profissionais da administração e propositores de políticas públicas, com vistas a superar práticas autoritárias, reprodutoras e/ou alienadas e implementar propostas transformadoras.

Ortiz (2014) analisou a ação supervisora no acompanhamento do processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, regularmente matriculados em escolas públicas da SEE/SP, localizadas num município do interior de São Paulo.

#### ANEXO 4: QUADRO DAS PALAVRAS CHAVES DAS PESQUISAS

Nome do autor e pesquisa	Palavras chave
ZACCARO, 2006	Supervisor de ensino. Política pública. Gestão educacional. Reformas educacionais.
VELLOSA, 2006	<b>Não consta o resumo no site e no trabalho.</b>
FERINI, 2007	<b>Não há palavras- chave</b>
CUSINATO, 2007	supervisão, ideologia, cultura, poder, gestão democrática.
SAEZ, 2008	<i>(unitermos)</i> Supervisor de ensino - Formação profissional, Políticas públicas, Administração escolar supervisão de ensino.
BARBOSA, 2008	Supervisão de Ensino. Legislação de Ensino. Prática Pedagógica. Mudança. Democracia.
TORRES, 2009	<b>Não há palavras-chave</b>
CHEDID, 2009	Políticas públicas de educação. Supervisão de ensino. Formação de profissionais de educação.
(DELACALLE, 2010)	Supervisão de Ensino; Legislação Escolar; Sujeito Coletivo; Políticas Públicas em Educação; Formação de Professores.
(SILVA, 2010)	Supervisão de Ensino, Legislação Escolar , Sujeito Coletivo , Políticas Públicas em Educação , Formação de Professores.
(MEDEIROS, 2011)	<b>Não há palavras-chave</b>
(ANDRADE, 2012)	Política pública; educação básica; gestão escolar; desempenho escolar.
(OLIVEIRA, 2012)	Supervisão de ensino, trio gestor, gestão escolar, escola pública.
(ZOCCAL, 2014)	Programa Ler e Escrever. Política Pública. Supervisor de Ensino. Termos de Visita.
(BOLDARINE, 2014)	supervisão de ensino; representações; práticas de leitura; formação docente
(CHEDE, 2014)	História da educação; políticas educacionais; supervisão de ensino; contradições; emancipação.
(ORTIZ, 2014)	Educação Inclusiva; Escolarização; Aluno com deficiência intelectual; Ação supervisora.
(BIANCHI, 2015)	Telefone celular, tecnologias digitais, supervisor de ensino.
(CHICHAVEKE, 2015)	Supervisão de ensino. Termos de visita. Legislação educacional. Tendências educativas
(FERREIRA, 2015)	Atos normativos; Política pública da SEESP; Supervisor de Ensino; Termo de Visita /Acompanhamento.
(NAKANO, 2015)	Política Educacional Paulista, Atuação do Supervisor de Ensino, Gestão escolar.
(CARVALHO, 2016)	Tutoria. Supervisor de Ensino. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional.
(LEME, 2016)	supervisão de ensino, trabalho prescrito, trabalho realizado, formação continuada, grupos de estudo.
(FERRAZ, 2016)	Supervisor de Ensino. Construção dialógica. Formação continuada de professores.

(NICACIO, 2016)	Supervisão de Ensino; Cartografia; Mediações; Formação
-----------------	--

## **ANEXO 5: PROBLEMÁTICAS DAS PESQUISAS**

Zaccaro (2006) menciona que sua pesquisa foi decorrente da necessidade, utopia e sonho de refletir sobre a atuação profissional do supervisor, suas representações e concepções.

A pesquisa se originou a partir de sua trajetória de vida, atuação de mais de vinte anos no magistério público estadual paulista nas diversas funções que ocupou, somada ao embasamento teórico obtido nos estudos realizados como mestranda, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp-Araraquara.

Velloso (2006) tem seus questionamentos decorrentes de sua experiência enquanto docente e enquanto Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de uma diretoria do interior do estado. Em suas visitas a escola juntamente com o supervisor a pesquisadora se pôs a pensar se realmente o supervisor de ensino possui ou possuirá espaço possível no interior da escola, e qual seria a sua função e a que se propõe? Sendo a base destes questionamentos o distanciamento do supervisor para com o interior da escola.

Ferini (2007), aponta que sua problemática se dá no momento em que a autora analisa de que forma vem se dando a formação supervisora por parte do estado e quais seriam as possibilidades de superação da cultura de administração burocrática e autoritária, explícita e implicitamente praticada nas Diretorias de Ensino Paulistas, considerando suas características institucionais, mitos tipológicos e marcos ideológicos, com vistas à formação de agentes políticos emancipados.

Cusinato (2007) se questiona se o cotidiano do supervisor estava em consonância com a bibliografia do concurso para provimento de cargos. A autora durante a descrição de sua pesquisa nos mostra uma grande preocupação com a supervisão que está nos papéis e a supervisão que ocorre no ensino estadual paulista.

Saez (2008) nos revela que o desejo por estudar este tema surgiu a partir de conflitos vivenciados na sua atuação profissional, enquanto supervisora de ensino da SEE/SP. Embora o tema pudesse ser estudado sob outras configurações, a mesma optou por analisar a supervisão de ensino enquanto fenômeno social.

Barbosa (2008) ao ingressar no cargo de supervisora passou a se questionar sobre sua função dentro do sistema educacional estadual paulista e sentiu a necessidade de compreender qual era a função supervisora dentro do contexto escolar.

Torres (2009) durante dez anos de efetivo exercício no cargo de supervisor de ensino passou a se indagar qual era função deste sujeito no contexto educacional paulista, diante das reformas educacionais que comungavam do teor neoliberal.

Chedid (2009) possuía cinco anos na supervisão de ensino e vinte e cinco anos na área do magistério, sendo assim possui inquietações que a levam a questionamentos acerca da função supervisora, e de que forma poderia ser ampliada a função pedagógica do supervisor, uma vez que em seu entendimento o burocrático era prevacente.

Dellacalle (2010) vivenciou a dualidade supervisora entre o burocrático e o pedagógico, o real e o legislativo. A partir disso a autora buscou elucidar de que forma o supervisor de ensino é a função supervisora no intuito de corroborar de modo pedagógico no ambiente intrínseco das unidades escolares.

Silva (2010) o embate entre administrativo e pedagógico, autonomia e burocracia conduz o autor a buscar compreender a realidade da atuação pedagógica, administrativa, política dos supervisores, as políticas educacionais muitas vezes impostas sobre seus membros conduziu o pesquisador a pensar de que forma poderia haver um fortalecimento do espaço democrático na escola pública.

Silva (2010) menciona que sua motivação para pesquisa se deve a prática supervisora na busca de transformar essa cultura conservadora e desumanizada na direção de gerar práticas participativas que venham a proporcionar a todos os grupos atuantes na vida escolar uma nova atitude e identidade em sua ação.

Partindo também do princípio de pertencimento ao grupo intrínseco da unidade escolar (a equipe gestora), Medeiros (2011) por meio de sua prática questiona se o supervisor pode contribuir de alguma forma com as avaliações de larga escala que são destinadas as unidades escolares. Aborda a necessidade de desmistificação de que o supervisor seria o controlador dos índices das avaliações. A indagação se pauta também na colaboração do supervisor para que então haja um comprometimento não somente com as avaliações em larga escala, mas com a escola pública em si.

Para Andrade (2012) as mudanças significativas que a administração propunha para a SEE/SP, para as escolas e para ação supervisora frente às novas demandas, conduziram a pesquisadora a refletir sobre a função do supervisor diante de uma proposta de gestão menos hierárquica, piramidal e mais dialógica e participativa. Esses pontos foram fundamentais para situar e eleger o problema central de sua pesquisa: O Supervisor de Ensino, em sua atuação na unidade escolar, desenvolve sua função como membro do trio gestor?

Oliveira (2012) sempre teve em si o desejo de apreender a respeito da profissionalidade em constituição nas interações no trabalho e de compreender a multiplicidade de sentidos da função supervisora nas tensões nela implicadas, uma vez que gostaria de exercer a função de forma colaborativa, a fim de participar da construção de uma educação pública de qualidade.

Zoccal (2014) diante de sua função como supervisora responsável pelo desenvolvimento do Programa Ler e Escrever, buscou compreender qual é a função que o supervisor deve possuir diante de tal exercício.

Boldarine (2014) percebeu que os problemas escolares ultrapassam o nível interior das unidades escolares e partir disso sentiu a necessidade de compreender as questões concernentes às representações sobre a ação supervisora e sobre as práticas de leitura de supervisores e o modo com que essas representações e práticas agem no processo de supervisão, contribuindo ou não para o progresso dos processos de ensino aprendizagem.

Chede (2014) apresenta inúmeras inquietações advindas da pesquisa de mestrado, da sua vivência no magistério paulista e quinze anos como supervisora da rede pública estadual paulista fizeram-na refletir sobre como os supervisores de ensino utilizaram os espaços institucionais de atuação a favor de práticas reprodutoras e/ou transformadoras, ou ainda outras?

Ortiz (2014) ao se deparar como supervisora responsável pela educação especial de uma diretoria de ensino passa a se indagar sobre como a prática do supervisor de ensino se dá diante de crianças deficientes. A mola propulsora deste questionamento ocorreu quando a autora foi removida para outra diretoria de ensino e lá percebeu que o supervisor que era responsável pela educação especial.

Bianchi (2015) diante da sua insatisfação com a supervisão de ensino devido à ausência de apoio e orientação, buscou compreender como se dá a prática supervisora e a formação do mesmo.

Chichaveke (2015) ocupando o cargo de supervisora de ensino se questionava de que forma a prática é descrita nos termos de vista realizados pelos supervisores; as tendências pedagógicas são acopladas na discussão, o embate entre o burocrático e o pedagógico motivaram a pesquisa.

Para Ferreira (2015) a motivação profissional despertou a necessidade de aprofundar-se na compreensão da relação entre o contexto micro, vivenciado no interior das escolas, e o contexto macro, permeado pela história educacional no Brasil e no Estado de São Paulo.

Nakano (2015) diante da ocupação do cargo de supervisora de ensino percebeu que inúmeras práticas se faziam vigentes num mesmo ambiente, e assim sendo não compreendia de que forma deveria conduzir seu trabalho, o que resultou na busca por compreender a supervisão de ensino de acordo com a política educacional.

Carvalho (2016) diante de um Programa de tutoria já existente em uma das diretorias de ensino, passa a se perguntar da importância de programas desse tipo para a formação dos supervisores e o que ocasiona em sua prática. Apesar de estar relacionando a prática não englobamos na “prática supervisores” uma vez que no decorrer desta pesquisa a autora aborda com mais evidência a questão da formação do supervisor relacionado aos programas de tutoria da SEE/SP.

Leme (2016) enquanto supervisora, a autora não conseguia compreender as proposituras da SEE/SP, sentindo-se apenas uma executora de leis, e isso gerou o desejo de compreender o perfil do supervisor da rede estadual paulista. O confronto entre o pedagógico e o burocrático também é a cerne dos questionamentos da autora que durante a sua vivência supervisora se perguntava qual seria o perfil real dessa função?

Ocupando o cargo de supervisora, Ferraz (2016) se sentiu desmotivada em relação ao supervisor poder contribuir com a formação continuada de gestores e docentes e a partir disso inicia um estudo nas ATPCs.

Analisando um programa de caráter virtual também Nicácio (2016) verifica a formação do supervisor de ensino diante do Programa Redefor, programa este que era de nível *lato sensu*, destinado aos gestores e professores da SEE/SP. A problemática apresentada pelo autor é qual o tipo de formação oferecida pelo estado para os docentes diretores, supervisores (caso específico) e coordenadores?

## **ANEXO 6: METODOLOGIA DAS PESQUISAS**

Zaccaro (2006) utiliza anotações sobre tudo o que presenciou no acompanhamento das atividades de uma supervisora em seu trabalho na diretoria de ensino e também na unidade escolar. Realiza a análise documental acerca de documentos e termos de visita. Utiliza de entrevista e questionários que foram realizados com supervisores de uma diretoria de ensino e como forma de análise das respostas utiliza-se da análise de conteúdo.

Medeiros (2011) por meio da pesquisa, de caráter exploratório, e qualitativa, realiza estudo de casos múltiplos com o uso da técnica de análise de incidentes críticos em dois pares de escolas selecionados, por meio da Prova Brasil e do indicador socioeconômico da escola (ISE) e a partir daí busca compreender de que forma a prática da supervisão corrobora com o desenvolvimento da escola. A pesquisa é realizada com supervisores professores, e gestores de uma escola com alto índice e outra com índice inferior. Para verificar tal questionamento a autora utiliza-se de questionários e entrevistas, que são analisados por análise comparativa.

Também dentro de uma abordagem qualitativa, Andrade (2012), entrevista cinco Supervisores, cinco Diretores de escolas e cinco Professores Coordenadores das escolas estaduais jurisdicionadas a uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo. Os instrumentos utilizados foram os questionários e as entrevistas que foram destinados especificamente a cada um dos membros a serem investigados.

A forma com que a autora analisou os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas não é citada no corpo do texto, porém em um dos capítulos, mas precisamente no Capítulo V. A análise documental se fez presente para o alicerçamento da pesquisa.

Oliveira (2012) utiliza análise de documentos e dos termos de vista. Afirma utilizar uma pesquisa que usa das perspectivas enunciativo-discursiva (Bakhtin) e histórico-cultural (Vigotski) e nos estudos da ergologia (Schwartz) e da psicologia do trabalho (Clot). Além de utilizar princípios da propositura de “configuração textual” de Mortatti (2000), Bakhtin (2003), Pêcheux (2010), Starobinski (1976) e Orlandi (2003).

As Tics são abordadas por Bianchi (2015) que caracteriza a pesquisa como qualitativa. Inicialmente realiza uma pesquisa bibliográfica acerca da temática supervisão e tecnologia, retratando a ausência de pesquisas na área, e posteriormente realiza pesquisas documentais a fim de poder edificar uma propositura de formação continuada em EAD.

Chichaveke (2015) inicia seu estudo por meio da pesquisa bibliográfica, a fim de realizar um levantamento sobre produções científicas outrora produzidas em torno do tema

central dessa investigação e, a segunda, decorre da pesquisa documental, focalizada nos Termos de Visita lavrados pelos inspetores/supervisores de ensino como arquivos e evidências de um estilo profissional que notavelmente influenciou o pensar-fazer da educação paulista. A análise dos termos de visita é realizada de forma acoplada as legislações vigentes e que caracterizam as tendências pedagógicas dentro da temporalidade elencada (1960-2000).

Ferreira (2015) realiza o estudo descritivo de normativos legais (esferas federal e estadual paulista) relacionados à educação escolar e ao Supervisor de Ensino. Foram usufruídas dissertações e teses acadêmicas, referenciais bibliográficos de pesquisadores e estudiosos do assunto. Na análise de conteúdo dos Termos de Visita/Acompanhamento, documentos normativos da ação supervisora, procedemos com total imparcialidade, garantindo o anonimato dos autores.

Nakano (2015) realiza entrevistas semiestruturadas com supervisores de três diretorias distintas da rede estadual de ensino, a pesquisa é caracterizada como qualitativa. A fim de analisar as respostas obtidas por estes sujeitos a autora trabalha com a hipótese de análise da triangulação e análise de conteúdo.

Já Ferraz (2016) apesar de classificar seu estudo como qualitativo a autora opta por trabalhar com roteiro de observações e a partir disso traça características para compreender a prática supervisora diante das ATPCs. Outro instrumento utilizado foram as reuniões realizadas com todos os sujeitos da pesquisa (diretoras, supervisores e docentes) a fim de poder compreender a prática supervisora durante as ATPCs.

Pautando-se numa abordagem qualitativa e quantitativa Boldarine (2014) utilizou-se da triangulação sequenciada para a análise dos dados. A coleta foi realizada mediante o uso de questionários e entrevistas. A pesquisa foi realizada com 232 supervisores que trabalham em diretorias de ensino no âmbito estadual na cidade de São Paulo. Essa quantidade de supervisores corresponde ao total que respondeu ao questionário; treze supervisores foram entrevistados compondo assim a segunda parte da pesquisa. A escolha por treze supervisores se deu mediante a localidade, um por diretoria que compreendia o recorte espacial delimitado por Boldarine (2014).

Ortiz (2014) selecionou 05 escolas públicas estaduais, localizadas num município de porte médio do interior paulista, que atendem alunos com deficiência intelectual nas salas regulares. Nas escolas, foram analisados os termos de visita de supervisores, como fontes de dados. A pesquisa é retratada pela autora como qualitativa, as fontes de dados analisadas tiveram um recorte temporal no período de 2008 a 2013, totalizando 242 Termos de visita. A

análise foi feita à luz da legislação vigente e de referenciais teóricos que tratam sobre a inclusão escolar e sobre a deficiência intelectual.

Cusinato (2007) inicialmente elabora sua pesquisa visando entrevistar supervisores, porém já de início a autora não consegue a quantidade que gostaria de entrevistas, pois recebe a negativa dos sujeitos, e a partir daí a autora passa a se analisar como sujeito da pesquisa, uma vez que a mesma ocupa o cargo de supervisor efetivo da rede. A pesquisa tem por base uma concepção marxista, de acordo com a análise de Cusinato (2007), e analisa o edital do concurso de supervisor de 2003 bem como documentos legais. As respostas obtidas nas entrevistas são analisadas mediante o discurso dos entrevistados juntamente com o referencial teórico pertinente a área, em nenhum momento faz alusão que utilizou análise de conteúdo.

Saez (2008) realiza sua pesquisa em três diretorias de ensino diferentes na grande São Paulo as entrevistas foram realizadas com supervisores de ensino num total de 15 supervisores, alguns supervisores também foram resistentes em não responder as perguntas e não participarem das entrevistas. A análise das entrevistas se deu mediante uma característica adotada pela pesquisadora como análise simplificada. E uma das características que vale ser apontada aqui em relação à metodologia, é que após as entrevistas e questionários serem realizados a autora devolveu os mesmos aos supervisores para darem ciência ao que tinham dito e refazer se necessário.

Leme (2016) a metodologia sustentou-se em uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

O contexto da pesquisa foi uma Diretoria de Ensino situada na Grande São Paulo, e os sujeitos, cinco supervisores de ensino que se encontram em diferentes fases de sua carreira no magistério e em diferentes fases de atuação na supervisão de ensino. Como instrumento foi utilizado a entrevista com vistas a subsidiar e aprofundar as percepções em torno do levantamento das ações que são desenvolvidas pelos supervisores de ensino em seu cotidiano. A análise das respostas obtidas nas entrevistas foram ponderadas mediante a análise de conteúdo.

Velloso (2006) escolhe cinco supervisores para realizar a pesquisa com características diferentes em relação ao tempo de serviço, de efetivo exercício, dentre outros pesquisa. A pesquisa é caracterizada como qualitativa, abrangendo também a pesquisa bibliográfica para a construção da concepção de supervisão existente em nosso contexto educacional. Os instrumentos adotados foram a entrevista e o questionário semi aberto, e a análise destes se deu mediante a análise de conteúdo evidenciada por Bardin (1998).

Torres (2009) realizou uma pesquisa qualitativa, que compreendeu uma revisão da literatura sobre a temática. O estudo de caso é apontado como tipologia de pesquisa.

O estudo da função supervisora de ensino foi realizado por meio da análise dos termos de visita a uma escola, lavrados pelos supervisores durante as décadas de 1970, 1980 e 1990. Os termos analisados são de uma diretoria de ensino da grande São Paulo.

A autora analisa todos os termos de visita de uma escola pertencente a esta diretoria e a partir disso por meio da análise de conteúdo constrói as suas considerações.

Barbosa (2008) se pauta nos princípios da pesquisa bibliográfica, documental e exploratória; fundamentada, além dos registros e experiências da pesquisadora, nas seguintes fontes de consulta: diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP); a proposta de democratização do ensino declarada na Constituição Federal, de 1988; na Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e a contribuição de textos de educadores e pesquisadores que se aprofundaram no assunto. A partir das leituras e análises dos documentos a autora vai construindo sua análise.

Chedid (2009) em sua pesquisa dialoga pelos pressupostos teórico metodológico da pesquisa bibliográfica e documental. A autora distribuiu 18 questionários a supervisores de uma diretoria de ensino estadual paulista, e teve dificuldade na aceitação da participação dos sujeitos, sendo assim 16 questionários foram efetivados. A análise de conteúdo por Bardin (1998) mais uma vez é utilizada como forma de análise dos questionários.

Delacalle (2010) classifica sua pesquisa como qualitativa, e menciona durante a construção de sua metodologia que seu trabalho perpassa por três caminhos, que são indissociáveis, a saber: a pesquisa documental, cujo enfoque está no perfil profissional presente no Decreto ainda em vigor que organiza a Secretaria de Estado da Educação e publicações bem recentes que delimitam perfil, habilidades e competências profissionais; a pesquisa bibliográfica, que busca o sentido da necessidade do profissional Supervisor de Ensino no século XXI; e a pesquisa-ação, cuja ênfase está na formação continuada – e significativa – dos profissionais da rede. A parte da pesquisa –ação autora dialoga pela sua própria vivência de sua função enquanto supervisora e vai construindo a sua análise diante da legislação x função supervisora.

Zoccal (2014) realiza uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com fundamentação em autores da perspectiva crítica, como Akkari (2011), Barroso (2003), Fernandes (2008), Freitas (2012), Gentili (1998), Giroux (1997), Goodson (2008), Hypolito (2010), Krawczyk (2000), Saviani (2011), Shiroma (2002) e Souza (2006).

Inicialmente, a autora realiza um levantamento bibliográfico de publicações de dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações acerca dos seguintes temas: programa “Ler e Escrever”. Para a análise documental, utilizou-se dos termos de visita de um supervisor de ensino responsável pelo Programa “Ler e Escrever”, as legislações que marcaram sua implementação, as publicações constantes no site oficial do Programa, os livros e os guias de planejamento e orientações didáticas disponíveis nas escolas e Diretorias de Ensino.

A pesquisadora opta pela realização da pesquisa em quatro diretorias de ensino em que os supervisores estiveram à frente do programa ler e escrever desde o início de sua implantação. Todas as Diretorias de Ensino tivessem disponibilizado os materiais do Programa, apenas uma delas ofereceu os termos de visita do supervisor de ensino. A recusa das Diretorias de Ensino em oferecer os termos dificultou na realização da estrutura pensada inicialmente de desenvolvimento do estudo.

Ferini (2007) realiza uma pesquisa qualitativa que tem seus princípios baseados no grupo focal. Treze supervisores são sujeitos dessa pesquisa, que em relação a dificuldades de participação dos sujeitos nada é elencado pela autora. É elaborado um roteiro de desenvolvimento do grupo focal e a partir dos depoimentos conseguidos, a autora vai fazendo análises diante dos autores que trabalham com a temática. Vale ressaltar aqui que a pesquisa ocorreu nas dependências da APASE, e no decorrer da pesquisa houve total apoio em relação ao espaço físico e materiais por parte do sindicato.

Carvalho (2010) optou pela abordagem qualitativa e para a coleta de dados utilizar entrevistas semiestruturadas. Os dados, que serão posteriormente analisados, foram coletados em uma Diretoria de Ensino na cidade de São Paulo e realizados por meio de entrevista, junto a três Supervisoras de Ensino. As entrevistas abordam questões a respeito da tutoria e da formação supervisora relacionando a dificuldades e desejos dos sujeitos. A partir das respostas obtidas, foi realizada a divisão em partes de modo a buscar relações e identificar as tendências, padrões visando com interpretá-los com base no referencial teórico. Outro aspecto da análise das entrevistas foi por meio da leitura e releitura, como dito por Michelat (1982).

Nicácio (2016) caracteriza sua pesquisa como qualitativa, e inicialmente realiza uma cartografia para abordar o tema que está estudando, no caso a supervisão de ensino nos cursos on line promovidos pela SEE-SP. Esta pesquisa foi feita a partir dos documentos existentes no Curso Gestão de Redes Públicas para Supervisores de Ensino, primeira turma no ano de 2010, encontrados em seu ambiente virtual de aprendizagem e, de lá, foram coletados os textos oferecidos para leitura, os registros e interlocuções nos fóruns de discussão.

Para tanto, foram coletados e analisados os materiais contidos e produzidos ao longo de 1(um) ano nos 4 (quatro) módulos do curso, sendo 8 (oito) textos base, dois textos para cada módulo e 16 (dezesesseis) textos complementares.

Além dos textos, o autor analisa os fóruns de discussão onde as 25 (vinte e cinco) cursistas, todas Supervisoras de Ensino, interagiram com os textos, entre si e com o tutor, perfazendo um total de 1127 (mil cento e vinte e sete) interlocuções. As análises desenvolvidas diante dos dados obtidos vão de encontro com a percepção de Bakhtin (2003) e Bourdieu (2004; 2007).

As pesquisas a respeito da formação supervisora duas se edificam diante de cursos a distância proporcionada pela SEE-SP. Neste contexto é apresentado pelos autores Carvalho (2010) e Nicácio (2014) a ausência de permanência nestes cursos.

Um dos fatores citados pelos autores é o fato de os cursos não serem atrativos, e por mais facilidades que apresentam diante do discurso de uma educação a distância em que o aluno pode cursar quando lhe sobrar tempo, os supervisores da rede estadual, acreditam possuir muito trabalho para o acesso no ambiente virtual, além das dificuldades em relação às TiCs.

Chede (2014), a pesquisa é caracterizada como qualitativa, e a fim de analisar a importância sua importância, autora realiza uma pesquisa bibliográfica, e como resultado já lhe é apontado a ausência de estudos que abordem o caráter historiográfico da supervisão. Posteriormente é desenvolvida a análise de documentos institucionais a respeito da ação supervisora e o sistema educacional paulista, compreendidos no período de 1965-1989. Como pano de fundo da pesquisa a autora tem o materialismo histórico de Marx e Engels (2008).