

OS ESPECIALISTAS ESCOLARES: AS ATRIBUIÇÕES E AS CARACTERÍSTICAS DESTACADAS A PARTIR DAS PESQUISAS ACADÊMICAS

SCHOOL SPECIALISTS: ATTRIBUTIONS AND CHARACTERISTICS FROM ACADEMIC RESEARCH

Fabiana Vigo Azevedo Borges¹
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Real²

RESUMO

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutorado³. Assim, especificamente, discutiremos as características e as atribuições dos coordenadores, supervisores e diretores escolares com foco nas recomendações sobre suas funções, considerando o levantamento realizado a partir das pesquisas acadêmicas, tomando-se por base os resultados de uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2014 a 2017 (BORGES, 2017). No propósito de contribuir para uma sistematização de dados que apresentam as funções e atribuições dos especialistas escolares realizamos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados bibliográficos nos principais bancos de dados de teses e dissertações brasileiros, bem como, em editais de concurso público para as especialidades indicadas. Objetivamos com isso apresentar reflexões que comprovem a abrangência das funções destinadas aos profissionais presentes no contexto escolar e possibilitem compreender melhor a organização e dinâmica da educação brasileira. Portanto, para atingir esses objetivos, organizamos este artigo em três tópicos, a saber: inicialmente apresentamos a metodologia utilizada e em seguida apresentamos

¹ Docente no Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP. Diretora efetiva no município de Barretos-SP. E-mail: fabianavigo@hotmail.com

² Professora titular na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar.

³ Tese intitulada: Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades. Defendida em novembro 2017. Disponível no endereço:
<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9474?show=full>>

os dados encontrados de cada especialidade aqui considerada e por fim as conclusões que demonstram a função desses especialistas escolares.

Palavras-chave: atribuições escolares; coordenadores pedagógicos; supervisores escolares, e diretores de escola.

ABSTRACT

In this paper, we present an excerpt from a doctoral research. Thus, specifically, we will discuss the characteristics and attributions of the coordinators, supervisors and school principals with a focus on the recommendations on their functions, considering the survey carried out from academic research, based on the results of a doctoral thesis developed in the Program Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of São Carlos (UFSCar), in Brazil, from 2014 to 2017 (BORGES, 2017). In order to contribute to a systematization of data that presents the functions and attributions of school specialists, we initially carried out a bibliographic research, with a survey of bibliographic data in the main Brazilian thesis and dissertation databases, as well as in public tenders for the indicated specialties. We aim to present reflections that prove the scope of the functions aimed at the professionals present in the school context and make it possible to better understand the organization and dynamics of Brazilian education. Therefore, to achieve these objectives, we have organized this article into three topics, namely: initially we present the methodology used and then we present the data found for each specialty considered here and finally the conclusions that demonstrate the function of these school specialists.

Keywords: school assignments; pedagogical coordinators; school supervisors, and school directors.

Introdução

Para realizar esse trabalho consultamos o banco de dados de teses e dissertações via internet nos sites: CAPES, Biblioteca Digital da UNICAMP e

Biblioteca Digital da USP e complementamos com o Repositório da UFSCar⁴. Consideramos as produções acadêmicas realizadas a partir de janeiro de 2011 até dezembro de 2015, um período de cinco anos, considerando o título ou em uma das palavras-chave, pesquisando as expressões “coordenador pedagógico”, “supervisor escolar” e “supervisor de ensino”; e “diretor de escola” e suas variantes.

Após a primeira busca realizamos a leitura atenta dos resumos e ao avaliar os objetivos de cada pesquisa focamos nos trabalhos respondiam à intenção de compreender como a caracterização da função dos especialistas escolares e por isso especificamos a pesquisa. Numa segunda fase, desprezamos os trabalhos que não respondiam sobre o papel dos especialistas escolares, como por exemplo, aqueles que não investigavam diretamente a função desses personagens nas escolas de Ensino Fundamental ou exploravam sua formação continuada. Desconsideramos, ainda, aqueles trabalhos que se preocupavam com a relação entre o especialista e a avaliação institucional ou entre ele e o conselho de classe.

A etapa seguinte foi a realização da leitura atenta dos resumos e capítulos que discutiam e/ou apresentavam aspectos relevantes em relação às atribuições de cada especialista aqui considerado, com o objetivo de apreender a definição dada e as atribuições destacadas pelos autores dos trabalhos. Com os dados coletados organizamos quadros contendo as informações como, autor do trabalho; título e ano de defesa; nível da pesquisa e instituição e definição/atribuição dada aos especialistas⁵.

Os dados coletados foram analisados considerando o referencial bibliográfico coerente com cada função e também, quando necessário, complementamos com a consulta a alguns editais de concursos públicos nos anos destacados, de forma a conferir as atribuições indicadas aos cargos aqui analisados.

Os resultados serão apresentados considerando cada uma das especialidades e suas funções na escola:

⁴Os sites pesquisados a partir de jan. 2016 foram: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> ; <http://www.periodicos.capes.gov.br/> ; <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/> ; <http://repositorio.unesp.br/> ; <http://www.teses.usp.br/> ; <https://repositorio.ufscar.br/>

⁵ Os quadros se encontram na tese intitulada: *Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades*. Defendida em novembro 2017. Disponível no endereço: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9474?show=full>>

Os especialistas escolares: as atribuições e as características destacadas

- **O coordenador pedagógico**

O coordenador pedagógico é a denominação que configura o profissional presente nas unidades escolares de forma ampla, pós-democratização do ensino (década de 80), com as novas possibilidades e orientações legais.

Historicamente, autores como Elias (1983) e Saviani (2006) afirmam que a origem dessa função no ambiente escolar remonta a outros personagens que supervisionavam o trabalho pedagógico, presentes no cenário brasileiro desde o trabalho dos jesuítas, pois já no *Ratio Studiorum*, que, de forma geral, apresentava as normas que regulamentavam o ensino nas escolas jesuítas, existia a figura de um profissional que dava direcionamento didático ao ensino e ao trabalho dos envolvidos no processo educativo.

Com o passar dos períodos históricos e com as transformações educacionais, encontramos o inspetor escolar, que representa o “germe” da coordenação pedagógica. O inspetor exercia a “função supervisora, expressa em termos de coordenação, orientação ou assistência pedagógica” (ELIAS, 1983, p.41), porém, sem formação específica. A atual figura de coordenador pedagógico também foi conhecida historicamente como orientador educacional ou supervisor educacional.

Consoante a Saviani (2006), o entendimento do trabalho da coordenação pedagógica começa a se aproximar daquilo que conhecemos a partir da década de 1960, com o ideário de realização de um acompanhamento mais sistemático do trabalho desenvolvido nos espaços escolares, na figura de especialistas da educação. Essa ação supervisora como profissão implicava uma qualificação que exigia formação específica.

Placco, Almeida e Souza (2011) destacam que desde a década de 1960, em decorrência da lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), as escolas do Brasil já podiam contar com profissionais destinados ao acompanhamento pedagógico, nas chamadas “escolas experimentais”, que, em suas propostas inovadoras, apresentavam a figura do coordenador pedagógico. Em 1971, promulgou-se a Lei nº 5692 que instituiu a

Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, e estabeleceu as funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com “diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da Educação encontravam um novo espaço de trabalho” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 32). As autoras relatam também que desde os anos 90 a Coordenação Pedagógica foi instituída nas escolas progressivamente, como um todo, e atribuições foram propostas aos profissionais que exercem essa função, via legislação dos estados ou municípios.

No levantamento de dados nos principais bancos de teses e dissertações, encontramos, inicialmente, quarenta e oito títulos, entre teses e dissertações, que atendiam à nossa busca. Após primeira análise considerando o objetivo da pesquisa afunilamos a pesquisa para quinze trabalhos que respondiam à intenção de compreender como a caracterização da função dos coordenadores pedagógicos está ocorrendo no mundo acadêmico.

De forma geral, confirmamos a amplitude do conjunto de atribuições do coordenador, o que comprova a afirmação de Franco (2008) de que a Coordenação Pedagógica é uma práxis, com uma identidade que está sendo construída no cotidiano. A ausência de uma orientação única sobre as atribuições prejudica a definição de parâmetros e de um currículo para a formação específica da profissão, considerando que o direcionamento legal indica apenas que a formação mínima deve acontecer em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação (BRASIL, 1996).

Pelas pesquisas analisadas, percebemos avanço na construção da identidade⁶ e da profissionalidade⁷ do Coordenador Pedagógico, superando a dimensão histórica que compreendia a Coordenação Pedagógica de forma vinculada a uma ideia de controle.

⁶O conceito de identidade docente pode ser definido de diferentes maneiras, porém, nesse momento, nos pautamos na definição de Beijaard, Meijer e Verloop (2004) e Oruç (2013), que compreendem a identidade do profissional da educação como um processo contínuo de interpretação de si próprio e de reconhecimento nos contextos profissionais.

⁷ A profissionalidade é um termo que traduz as características conquistadas socialmente para reconhecimento e exercício de uma profissão. Ela se relaciona diretamente com a identidade e, por isso, é passível de modificação, conforme o desenvolvimento social. Segundo Silva Júnior (2012), utilizando Nóvoa (1992), Sacristan (1993) e Libâneo (1998), a profissionalidade “é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 4).

Em suma, a literatura educacional considera que o coordenador pedagógico, também conhecido como coordenador de escola ou professor-coordenador-pedagógico⁸ é aquele profissional responsável pelo desenvolvimento pedagógico das escolas. Sua atuação pode ocorrer no contexto escolar ou em centros de formação que visam ao aperfeiçoamento docente e ao acompanhamento das escolas.

Segundo Almeida e Placco (2009), o coordenador “tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora” e, por isso possui “uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos” (ALMEIDA, PLACCO, 2009, p.83). O trabalho desenvolvido por esses profissionais, em geral, está direcionado “à organização, compreensão e transformação das práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 123).

Ainda de acordo com Franco (2008), cabe à coordenação pedagógica a organização dos espaços, tempos e processos de forma a considerar a transformação das práticas educativas e pedagógicas “a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente”, bem como entender “que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica” (Ibidem, p. 121).

Nesta linha de raciocínio, Placco, Almeida e Souza (2011), em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Fundação Victor Civita, afirmam que é de competência do coordenador pedagógico:

[...] articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação Escolar (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011a, p. 6-7).

⁸ Observamos que a denominação para a função ou cargo do que estamos chamando de Coordenador Pedagógico se torna diferente, dependendo da rede de ensino (municipal ou estadual) ou da região do Brasil. No estado de São Paulo, há o Professor Coordenador - PC e Professor Coordenador de Oficina Pedagógica ou Orientador de Disciplina – PCOP. Nos sistemas internacionais, tais como o francês e o canadense, esse papel é desenvolvido pelos Conselheiros Escolares. No Chile, há professor- consultor (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Observando alguns editais de concursos⁹ públicos para provimento de cargos efetivos em alguns municípios do Estado de São Paulo, realizados na década atual, tais como Araçatuba e Barretos, podemos destacar entre as atribuições prescritas ao coordenador as seguintes ações:

I - acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem e os resultados do desempenho dos alunos;

II – coordenação do espaço coletivo para a construção permanente da prática docente;

III – desenvolvimento do trabalho de formação continuada, considerando o diagnóstico dos saberes dos professores, planejando situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica;

IV – estimulação da participação ativa dos professores no seu desenvolvimento profissional;

V – seleção e organização de materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI – estudo e acompanhamento dos referenciais teóricos recentes e fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem, para orientação dos professores;

VII – incentivo para a análise de práticas inovadoras, entre outras.

Outra maneira em que encontramos as atribuições dos coordenadores pedagógicos, segundo a pesquisa realizada por Domingues (2009), é sua descrição no regimento das escolas. Segundo a autora, em pesquisa com as escolas do município de São Paulo, que tinham um regimento comum, era papel do coordenador:

responder pelas atividades pedagógicas da escola, acompanhar na sala de aula a atividade do professor, supervisionar a elaboração de projetos, discutir o projeto político-pedagógico, prestar assistência ao professor, coordenar reuniões pedagógicas, organizar turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação, organizar a avaliação da escola, cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico, atender pais e alunos em suas dificuldades, e propor e coordenar ações pedagógicas de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (p. 21).

⁹Considera-se que os conteúdos dos editais de concursos públicos para provimento de cargos efetivos podem indicar, entre outros aspectos, as expectativas dos órgãos municipais/estaduais de ensino em relação à atuação desse profissional e o pensamento administrativo que orienta o desenvolvimento das funções.

Os aspectos que dão sustentação e promovem a ação da coordenação pedagógica incluem:

Articular diferentes tipos de saberes, dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais, inovar e provocar inovações, acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana, atentar às mudanças na sociedade e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2010, p. 234).

Entretanto, podemos destacar que no eixo formador repousa a base de seu trabalho em “oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, p. 9, 2011).

É importante destacar que, segundo Franco (2008), considerando a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica escolar, um profissional necessita possuir a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregados de um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (FRANCO, 2008, p. 210), sendo a reflexão a “instância fundamental para a construção da profissionalidade do educador” (Ibidem, p. 210).

A autora destaca a importância da construção de um espaço escolar no qual as práticas educativas e pedagógicas serão transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente, necessitando estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir sua responsabilidade social crítica (Ibidem).

Para isso, o coordenador pedagógico deve desenvolver um trabalho que mantenha o professor atualizado acerca dos conhecimentos técnicos e científicos de sua área, possibilitando com isso o processo de educação continuada entre os docentes (BRUNO, ALMEIDA, CHRISTOV, 2003) desenvolvendo assim, o trabalho coletivo, estimulando “a troca de conhecimentos sobre os alunos, os procedimentos didáticos, as questões afetivo-emocionais, as metas educacionais, bem como os

compromissos que o professor assume como cidadão e profissional” (Ibidem,p.66). Os autores em questão também destacam a necessidade do desenvolvimento de:

[...] habilidades ligadas à coleta e análise de dados, levantamento de hipóteses e encaminhamento de propostas de solução para problemas educacionais, incentivar atividades de natureza crítico-reflexiva, sejam estas individuais ou coletivas, possibilitando com isso a percepção das próprias ações, seguidas de auto avaliações e reposicionamentos (BRUNO, ALMEIDA, CHRISTOV, 2003, p. 66).

Importa, então, destacar, dentre os principais compromissos pedagógicos do coordenador, a formação que traduza o projeto da instituição escolar, atendendo aos objetivos curriculares da escola para com a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores, fator que assume posição central.

Porém, imbricados no papel formativo estão os papéis de articulador e transformador, que deve considerar as relações interpessoais do coordenador com os atores escolares, com os pais e a comunidade. Para esse trabalho, Placco e Almeida (2012, p. 28) afirmam que o coordenador deve atuar estabelecendo uma mediação entre o individual e a coletivo e fazendo “com que o coletivo reflita o conjunto de pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva”.

O trabalho de mediação do coordenador no coletivo significa contemplar as características de cada um e que o todo seja reflexo da escola. Assim, para as autoras, “o coordenador poderá ler o grupo, identificando os conteúdos latentes que atuam no modo de ser e fazer de cada um” e agir sobre eles (PLACCO, ALMEIDA, 2012, p. 3).

Neste sentido, a dinâmica escolar deve ser compreendida como o espaço privilegiado em que as trocas entre os docentes ocorrem diariamente, e, por isso, esse ambiente deve se tornar integrador e formador da prática docente, já que as experiências compartilhadas, se mediadas e conduzidas pelo coordenador pedagógico, irão contribuir profundamente no desenvolvimento profissional de seus professores, tornando a escola uma instituição que ensina e aprende. Para isso, as pesquisas realizadas constataam a necessidade de esses elementos serem somados aos processos de reflexão crítica do docente sobre a sua prática, desenvolvidos por meio da mediação intencional, que também envolve o trabalho do coordenador (ALARCÃO, 2000; ALARCÃO, TAVARES, 2010; ROLDÃO, LEITE, 2012).

Para desenvolver um trabalho com tamanha amplitude, em coletânea organizada por Bruno, Almeida e Christov (2003), vários autores destacam algumas características essenciais ao coordenador, que podemos agrupar nas seguintes habilidades:

- Ser dinâmico e comprometido com a proposta curricular e educacional da instituição em que trabalha;
- Ser mediador do conhecimento produzido no âmbito educacional, permitindo o desenvolvimento profissional docente;
- Ser articulador, procurando transitar com facilidade por meio de todos os espaços e entre as pessoas e profissionais envolvidos;
- Ser negociador, conciliando os pensamentos diversos num todo coerente com as necessidades do contexto.
- Ser interventor, equilibrando os direitos e deveres, compreendendo as angústias e aspirações e os conflitos presentes no ambiente de trabalho.
- Ser organizador de situações formativas, tornando-se capaz de reunir recursos materiais e humanos adequados para a realização de suas atribuições.
- Ser líder, com abertura para a diversidade para o surgimento de propostas inovadoras, ancoradas no trabalho coletivo.
- Ser sistematizador da coletividade, almejando a discussão e o crescimento do grupo.

Essas características são complementadas, quando Placco, Almeida e Souza (2010) destacam a importância de o coordenador ter “capacitação, entendida como competência para desenvolver seu papel; dinamismo; flexibilidade; iniciativa e criatividade; dedicação; comprometimento” (p. 238) e ainda ser solidário ao desenvolvimento, porém, ponderado nos julgamentos, tendo “bom senso para resolver os problemas”; sabendo mediar; buscando o equilíbrio, a transparência, e, por fim, trabalhando com honestidade, ética, humildade e otimismo (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2010, p. 238).

Neste sentido, concordamos com Vaillant (2003, p.12), quando afirma que o formador de formadores deve “possuir grande experiência docente, rigorosa formação

didática”, bem como “estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizarem mudanças comportamental, conceitual e metodológicas exigidas no contexto” (VAILLANT, 2003, p. 13).

Enfim, para desenvolver suas funções plenamente, o coordenador pedagógico deve possuir uma base de conhecimentos ampla, maior que a do professor, composta pelos saberes específicos da docência (desenvolvidos na base de conhecimento para o ensino do professor), mas também pelos conhecimentos de relação pessoal, de organização institucional, de políticas públicas, de estratégias de ensino e gestão de sala de aula e, talvez, os mais importantes: conhecimentos sobre a aprendizagem do adulto e professor, bem como, conhecimento sobre a escola como lócus para o desenvolvimento de processos formativos dos professores em serviço e em exercício.

Dessa forma, podemos inferir que a base de conhecimento do coordenador pedagógico é desenvolvida a partir da prática da docência, talvez por essa razão que entre os pré-requisitos está a experiência docente de sala de aula.

- **O supervisor escolar**

O segundo profissional presente em nossa pesquisa e que deve ter suas funções compreendidas é o supervisor de ensino, denominação atual, que designa cargos educacionais efetivos.

A legislação federal prevê que, assim como em outros cargos de suporte educacional, para assumir o cargo de supervisor, além da formação em nível superior, nos cursos de Graduação em Pedagogia, ou em nível de Pós-graduação, deve-se possuir também experiência docente, que é variável, conforme o sistema de ensino ou rede. Por exemplo, quando consideramos o estado de São Paulo e alguns municípios do interior paulistas, o requisito de experiência é de, no mínimo, de 10 (dez) anos de exercício efetivamente prestado no magistério, ou 8 (oito) anos de docência mais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos.

Para compreender as atribuições inerentes ao cargo de supervisor de ensino, retomamos Rangel (2008), que, ao apresentar a etimologia da palavra supervisão, indica que significa o ato de observar o outro (as instituições, os funcionários, etc.),

por esta razão, o complemento à palavra caracteriza e dá forma à ação objetivada. Assim, há diferenças tênues entre o papel de supervisor de ensino, supervisor escolar ou supervisor pedagógico:

Na supervisão, o prefixo “super” une-se à visão para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; [...], para que o Supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores” (RANGEL, 2008, p. 76).

É necessário esclarecer que no Brasil a função do supervisor foi conhecida por diferentes denominações e, por isso, além de supervisor de ensino, também foi chamada de “supervisor escolar” ou “supervisor pedagógico”, em diferentes momentos históricos. A alteração na denominação possui relação com o momento histórico vivenciado e com as funções valorizadas.

A distinção histórica dos termos denominativos é confirmada pelo grande historiador Saviani (2006), ao afirmar que os supervisores, conforme reformas ocorridas na educação, receberam outras denominações, como: diretor de estudos e comissários, inspetor escolar e por fim supervisor. Segundo o autor, a função supervisora sempre esteve presente nas instituições escolares, desde a chegada dos jesuítas no Brasil, com a figura do “prefeito geral de estudos”. As modificações se tornam complexas com as mudanças históricas e as transformações sociais, reflexo dos modos de produção da sociedade e da ampliação da escolarização, assim:

[...] a organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional supunha dois requisitos que impulsionavam a ideia de supervisão na direção indicada: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas, bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam de grande número de alunos emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2006, p.24).

Considerando sua origem, a função do supervisor pedagógico se relaciona com a função do coordenador pedagógico, apresentado anteriormente. Em suma, podemos considerar que na história da supervisão “a tríade supervisão, currículo e avaliação”

foi constantemente revisada e ressignificada no ambiente escolar (SILVA JÚNIOR, 2006, p.223).

Lima (2005) revela que a denominação “supervisão escolar” se expande no Brasil na década de 50, “fruto de uma política de alianças entre Brasil e Estados Unidos”, que objetivava “garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca de transformação social” (p. 71). Segundo Silva Junior (2006), entre as décadas de 1950 e 1960 é que surgem no interior das escolas paulistas a figura “de um novo trabalhador especializado”, que foi denominado temporariamente “de orientador pedagógico” e que assumia a missão exclusiva “de guardião do currículo” e sua viabilização, através da orientação aos professores sobre critérios e procedimentos, tanto do currículo como da avaliação (SILVA JUNIOR, 2006, p.224).

Porém, segundo o referido autor, de guardião do currículo o Supervisor passou à desconfortável posição de guardião das proposições legais. Assim, para Ferreira (2015), é na década de 70 que se observa uma grande preocupação em relação à fiscalização e ao controle técnico escolar, decorrente da racionalidade técnica, direcionando o trabalho do supervisor escolar para o gerenciamento do ensino, buscando a eficácia na execução.

Percebemos que a marca histórica na figura do supervisor de ensino é relativa à fiscalização, seja do currículo ou de proposições legais, e ao controle dos processos educacionais implementados, porém, progressivamente, o supervisor foi percebendo que sua tarefa não era apenas um ofício técnico, dotado de rigidez para com os professores, que servia exclusivamente aos interesses de governos para transmitir uma mensagem pronta e acabada. Assim, passou a trabalhar no contexto escolar de forma participativa, colaborativa e democrática (MEDEIROS, 2007).

Entretanto, Bueno (2008), ao analisar os caminhos da supervisão em territórios paulistas, afirma que o processo de modernização da gestão instigou alguns questionamentos e reflexões quanto à ação supervisora, manifestada apenas em funções meramente burocráticas, que pouco contribuíram para o avanço dos processos escolares. Para a autora:

aqueles elementos associados ao sucesso da escola sob inspiração da filosofia da qualidade total, como a avaliação de resultados, o controle

permanente do processo, o desenvolvimento de recursos humanos, a comunicação produtiva e o trabalho em equipes constituíram a referência fundamental para a construção do “modelo circular” de supervisão centrado em consultoria, assessoria e traduzido em atribuições e competências formais (BUENO, 2008, p. 19).

Em outras palavras, o supervisor retoma práticas tradicionais travestidas de inovadoras. Tal fato pode ser confirmado nas atribuições atuais dos supervisores, que, mesmo avançando, possuem resquícios de uma função fiscalizadora, já que o supervisor é aquele profissional que atua na observação dos aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e materiais, com vistas ao assessoramento, orientação e avaliação.

Todavia, ao realizarmos o levantamento de produções acadêmicas nos principais bancos de teses e dissertações sobre a supervisão escolar, no primeiro momento, encontramos treze títulos, entre teses e dissertações, que atendiam à nossa busca. Realizamos, então, a leitura dos resumos e, considerando nosso objeto do levantamento, percebemos que nove trabalhos respondiam à intenção de compreender à função dos supervisores pedagógicos pelas pesquisas acadêmicas.

De forma geral, os trabalhos apresentam a construção histórica da identidade do supervisor de ensino como um profissional responsável pela fiscalização e pela garantia de cumprimento das regras. Em contrapartida, encontramos trabalhos que destacam a importância de desenvolver o âmbito pedagógico no trabalho do supervisor. O Quadro 8 apresenta as sínteses de cada trabalho encontrado, seguindo o padrão já realizado anteriormente.

Como afirmamos, observamos que o papel burocrático está presente na ação do Supervisor de Ensino, porém, há reflexões que buscam apresentar sua ação formativa e não apenas de fiscalizador. Contudo, percebemos a necessidade de compreender as atribuições práticas atuais indicadas a esses profissionais. Dessa forma, realizamos uma pesquisa em alguns editais de concursos públicos organizados pela empresa VUNESP, no ano de 2015¹⁰.

¹⁰Ribeirão Preto (concurso 01/2015). Optamos pela pesquisa em um concurso atual, que indica referências novas. O último concurso realizado em Araçatuba foi em 2013. Disponível em < http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/PMRI1502/PMRI1502_306_030941.pdf>

A partir desses editais, destacamos que as funções atribuídas ao Supervisor de Ensino foram divididas em duas grandes áreas: a pedagógica e a administrativa, revelando a preocupação com o equilíbrio entre as áreas.

De forma geral, na área pedagógica, as funções são:

a) assistir tecnicamente a equipe gestora da unidade escolar para solucionar problemas de elaboração e execução da proposta pedagógica.

b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;

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

d) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;

e) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;

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

g) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;

h) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão, a equipe gestora da escola e os órgãos centrais da Secretaria da Educação.

Na área administrativa e de legislação educacional, as funções são:

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

b) garantir a integração do Sistema Municipal de Ensino 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 sobre as 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) implementar, juntamente com os diretores, a redistribuição da rede física no atendimento à demanda, a sua entrosagem e intercomplementariedade;
- j) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas e matrículas;
- k) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;
- l) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;
- m) assistir a Secretaria da Educação na programação global e nas tarefas de organização escolar e atendimento à demanda escolar.

Em suma, essas funções também fazem parte das atribuições de trabalho fixadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, salvo as devidas proporções e responsabilidades. Segundo recomendação na legislação, o supervisor deve “exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade” (SÃO PAULO, 2011), bem como “assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema (...)” (SÃO PAULO, 2011).

É importante destacar que o arranjo do trabalho do supervisor de ensino está ligado ao modo de organização do órgão em que atua e à sua dimensão, já que, considerando a rede estadual paulista, há as Diretorias de Ensino e, nos municípios de médio e grande porte, há as Secretarias da Educação. Dessa forma, podemos perceber que o supervisor de ensino funciona, atualmente, como uma ponte entre a escola e a Secretaria da Educação ou Diretoria de Ensino. Ele é o responsável pelas visitas às escolas, para acompanhar e garantir a efetivação das mudanças ou orientações.

Não resta dúvida de que mesmo com uma ampliação em suas atribuições, agregando o âmbito pedagógico e o papel colaborativo e participativo, o que se

destaca, na realidade, é o papel mais burocrático, de 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 pelos sistemas de ensino.

- **O diretor escolar**

Seguindo a organização de nosso trabalho, apresentamos neste momento as atribuições e a caracterização do cargo de diretor escolar, considerando-o como membro essencial e presente em todas as unidades educacionais brasileiras.

Ao realizar o levantamento de dados nos principais bancos de teses e dissertações¹¹, com o termo “diretor de escola”, encontramos cinquenta e oito trabalhos, no período especificado: 2011 até 2015. Entre os trabalhos indicados percebemos muita diversidade de enfoques. A maioria dos trabalhos discutia especificamente “a gestão escolar democrática” e/ou a “participação na gestão”. Encontramos, também, pesquisas que apresentavam as competências para o trabalho de gestão, ou situações específicas da gestão participativa. Havia, ainda, pesquisas que trabalhavam os programas de formação de gestores, tais como a “escolas de gestores”, e também aquelas que analisavam o processo de eleição para a direção. Dessa forma, foi necessário realizarmos um refinamento em nossa busca, afinal, nosso objetivo é observar o que as pesquisas afirmam sobre o papel do diretor de escola nas instituições públicas atuais. Por isso, focamos nossa busca nos termos função/papel/atribuição do diretor escolar e analisamos os títulos dos trabalhos. Desse modo, selecionamos oito trabalhos, que tiveram seus resumos lidos e compreendidos.

As pesquisas destacam os resultados e o reflexo da nova perspectiva na direção chamada “gestão democrática e participativa”, demonstrando a reconfiguração das atribuições do diretor, porém, com a manutenção e, em alguns casos, predomínio de atividades burocráticas. Entretanto, algumas pesquisas

¹¹ Ver nota de rodapé nº 8 e 9.

selecionadas (três), destacam a preocupação com atribuições ligadas ao pedagógico, ao desempenho da escola nas avaliações externas e à formação do professor.

Os resultados encontrados pelas pesquisas comprovam a influência que a administração empresarial teve na configuração da área no Brasil, já que, conforme relata SOUZA (2008, p.41), os primeiros modelos de escolas brasileiras no período republicano, denominados “Grupos Escolares”,“(…) pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos” (SOUZA, 2008, p.41).

Nesses locais, a pessoa responsável por atender a toda a escola e assegurar sua organização era o diretor, “o principal professor da escola, aquele que à luz da sua formação, de sua experiência e de seu compromisso poderia ajudar seus companheiros na caminhada em comum que todos passavam a encetar. Foi o domínio das situações e do processo de ensino que credenciou alguém, pela primeira vez, ao exercício da administração escolar” (SILVA JUNIOR, 2010, p.210).

Stephanou (2005, p.72) destaca que o diretor era uma das novidades dos grupos escolares, já que o cargo não existia na esfera pública. Entre suas funções, encontramos as administrativas, com vistas a ordenar o cotidiano dos professores e alunos, e as curriculares, já que deveria ser o responsável por retransmitir e atualizar junto ao corpo docente aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores.

Neste contexto, podemos destacar suas atribuições organicistas e hierárquicas, já que sua posição na escola era a de chefe, pois ao diretor cabia fiscalizar todas as classes durante as aulas, controlar horários, representar a escola junto ao governo, propor ao governo a criação ou a extinção de cargos e funções, bem como ser o responsável pelas matrículas, pela avaliação, organização da folha de pagamento e diário de ponto, além da elaboração de relatórios e cumprimento das disposições legais (SOUZA, 2008).

Entretanto, de acordo com Nogueira (1992), podemos perceber, ao final da década de 80, o questionamento em relação ao termo diretor, já que o Brasil começava a passar por um período de mudanças, de redemocratização da sociedade, de superação do regime autoritário da ditadura militar (1964-1985), com o apoio da

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A tendência que aflorava era a da gestão democrática exercida colegiadamente nas escolas.

Entre as decorrências da redemocratização, ganha vida o princípio da gestão democrática no ensino público, que já é apresentado no Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988), e é detalhado na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em alguns artigos, com destaque para o Art. 14, o qual possui a seguinte redação legal,

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A década de 1990 também foi marcada pela expansão, principalmente do Ensino Fundamental, com vistas à sua universalização, gerando a contradição qualidade *versus* quantidade. Além disso, houve a consolidação de políticas que visavam a descentralização, pautadas em tendências neoliberais presentes no cenário mundial. Assim, há a transferência de responsabilidades do governo federal para estados e municípios, principalmente no que diz respeito a serviços públicos considerados essenciais para a sociedade, como a educação (PERONI, 2000). E a influência nas atribuições do diretor é direta, pois ele é o responsável por todas as políticas direcionadas pelos órgãos oficiais às unidades escolares.

Com a inserção do princípio da gestão democrática na lei, consolida-se a proposta de mudança nas relações de poder existentes no ambiente escolar, e a participação comunitária nas decisões escolares ganha espaço. Nesse sentido, a escola deve construir e desenvolver seu projeto político e pedagógico, assumindo a autonomia decorrente dessa construção, com vistas às determinações legais que devem ser respeitadas. Entretanto, podemos afirmar que as responsabilidades do diretor se ampliam, pois, ao assumir o encargo de gerir a escola, é quem leva esse processo de construção para dentro dela. É, concomitantemente, representante do Estado na escola (pelas leis, decretos, determinações, etc.) e da comunidade escolar (participação pelos Conselhos Escolares). Segundo Paro (1998), o caráter mediador está presente na gestão escolar e:

esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da Educação (PARO, 1998, p.5, grifos nossos).

Contudo, o que percebemos é que, na prática, a função dos diretores se configura de forma burocrática, com muitas responsabilidades técnico-administrativas, em detrimento das pedagógicas. Segundo Silva (2011 a), pelas atribuições destinadas ao diretor “é notório que as questões burocráticas se sobressaem às pedagógicas”, pois a ele são destinados “o cumprimento de dias letivos, administração de pessoal e recursos, informação aos pais sobre o rendimento e as faltas dos alunos, enfim, questões técnico-administrativas” (SILVA, 2011a, p. 76). Ou seja, pouca coisa se modificou, quando pensamos no princípio da direção escolar.

Todavia, quando pesquisamos os editais de concursos para provimento de cargos públicos de diretor de escola, realizados pela VUNESP no ano de 2015, encontramos atribuições administrativas e pedagógicas, tais como podemos observar na síntese apresentada adiante. Como percebemos que as atribuições do diretor possuem muitas dimensões, optamos por uma apresentação organizada em grupos diferentes: atribuições da gestão democrática, atribuições pedagógicas e atribuições técnico-administrativas e financeiras.

Entre as atribuições da gestão democrática, destacamos:

- Coordenar a elaboração do projeto político pedagógico, bem como acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional;
- Elaborar o plano de trabalho da direção, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados;
- Favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, considerando o PPP;
- Implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;

- Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local;

- Programar atividades que favoreçam essa participação.

Entre as atribuições pedagógicas, destacamos:

- Prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

- Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados das avaliações externas, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) , estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;

- Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

- Em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional, promover a integração da unidade educacional com a comunidade;

- Coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;

- Promover a organização e o funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem pedagógica, de acordo com as determinações legais;

Entre as atribuições técnico-administrativas e financeiras, apresentamos:

- Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a folha de frequência, fluxo de documentos de vida escolar e da vida funcional, fluxo de matrículas e transferências de alunos;

- Acompanhar o fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;

- Comunicar às autoridades competentes e ao Conselho de Escola os casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;

- Diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados, coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário;
- Adotar, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações; gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional, juntamente com as instituições auxiliares constituídas, em consonância com as determinações legais; delegar atribuições, quando se fizer necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar essa pesquisa podemos observar que as funções destacadas ao coordenador pedagógico, ao supervisor e ao diretor de escolas são diversas e estão diretamente ligadas à especificidade da atuação. Porém, podemos perceber que embora haja enfoques administrativos há o caráter pedagógico presentes nas três especialidades, com maior ou menor amplitude conforme a função.

A partir da análise realizada, podemos observar o interesse e a preocupação das pesquisas com as funções dos especialistas e com o processo de atuação profissional, entretanto é comum perceber que a profissionalidade e a identidade profissional muitas vezes estão em construção no cotidiano escolar.

Observamos, também, um número significativo de pesquisas que destacam a amplitude das atribuições, o que comprova as referências teóricas utilizadas de que a profissionalidade das funções de coordenador pedagógico, supervisor de ensino e diretor de escolas estão diretamente ligadas às necessidades e orientações legais pertinentes aos cargos ocupados e que em alguns momentos podem se distanciar da natureza docente do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, é imprescindível que dentre as atribuições dos cargos de especialistas escolares a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem aparece e direcione o trabalho, afinal de contas, o principal objetivo de qualquer instituição escolar é o desenvolvimento do aluno a partir do trabalho bibliográfico.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Ed., 2000.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. 2. ed. Mangualde: PEDAGOGO, 2008.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. rev. e atual. jan. 2003. Coimbra: Almedina, 2010. (Coleção Ciências da Educação e Pedagogia.).

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, V. M. N. S.. **O papel do coordenador pedagógico**. Revista Educação, ano 12, nº 142. São Paulo: Ed. Segmento, p. 38 - 39, fev. 2009.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Professor-tutor-regente: base de conhecimento e aprendizagens**. Dissertação de Mestrado, UFSCar: 2013.

BRASIL. Lei nº9.394, que **fixa diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, n. 248, de 23 de dezembro de 1996

BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BUENO, Maria Sylvia S. Caminhos e perspectivas da supervisão de ensino em território paulista na virada do milênio. In: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. Ed revista e ampliada**. Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2008.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 2009. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/>>. Acesso em: 23 de jun. 2016.

ELIAS, Maria Del Cioppo. **A questão da autoridade no desempenho da função de coordenação pedagógica**. São Paulo, 1983. Dissertação- (Mestrado em Educação) PUC de São Paulo.1983

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação Pedagógica: Uma Práxis Em Busca De Sua Identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. IN: RANGEL, Mary, (org). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8ª Ed.- Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.p.70.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí.Teresina, 2007

PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de. (orgs.) . Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: L. R. de ALMEIDA & V.M.N de S. PLACCO (Eds.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola.2011

PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de. (orgs.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Fundação Carlos Chagas – FCC). **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Revista Estudos & Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro>>. Acesso em: 15 jun 2016.

PARO. V. H. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional – organização da escola e do trabalho pedagógico**. v.3. São Paulo: UNESP, 1999, p.209 – 219.

PARO. V. H.. **Administração escolar: introdução crítica**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1998. 175p.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8ª Ed. – Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008, p.70.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. 5ª ED. São Paulo: Cortes, 2006.

REALI, A.M. de M. R. **Contribuições de Programas de Mentoria como alternativa para minimizar as dificuldades do início da carreira docente**. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2014.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. **Dispõe sobre a Reorganização da Secretaria de Estado da Educação** - Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama. (2011). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE_OBRA_IMESP_06807_internet.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

SÃO PAULO.(ESTADO). Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 444, **dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas**.de 27 de dezembro de 1985.

SÃO PAULO.(ESTADO). Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 836. **Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas**.de 30 de dezembro de 1997.

SÃO PAULO. (ESTADO). Resolução SE nº 23. **Dispõe sobre atribuição de Setores de Trabalho a Supervisores de Ensino e dá providências correlatas**. , de 18 de fevereiro de 2010.

SÃO PAULO. (ESTADO). Resolução SE nº70. **Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas**. De 26 de outubro de 2010

SÃO PAULO.(ESTADO). Governo de. Resolução [SE nº 68](#). **Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas**.de [19 de julho de 2012](#).

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: formação à ação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **A escola pública como local de trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs). **Política e Gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.199-211.

SILVA, JUNIOR, Celestino Alves. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade; da formação à ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 223-234.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Marívia Perpetua Sampaio. **Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de São Paulo, 2012

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**. Chile: Preal. 2003
Disponível em: <<http://www.preal.org/docs-trabajo/Vaillant.pdf>> Acesso em abril 2016

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, A. M. M. R.. **O que um mentor precisa saber?** Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. Exitus, v. 1, p. 35-46, 2011.

TANCREDI, R. M. S. P. & REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Mentores e Professores Iniciantes em Interação**: possibilidades formativas da educação online. Revista Contemporaneidade e Educação. vol. 01, nº 02, abril/2012

Recebido em 30/09/2019

Aprovado em 30/11/2019