

A percepção de supervisores de ensino no município de Mauá/SP: da função à ação supervisora

Francisco de Assis Carvalho¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0061-9340>

Eric Ferdinando Kanai Passone²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0305-6734>

Resumo

O presente artigo analisa a função e as demandas do supervisor de ensino no âmbito da educação básica do sistema de ensino do município de Mauá/SP. A metodologia envolveu observação participante, revisão de literatura, levantamento documental e pesquisa empírica. Apresentam-se, inicialmente, os elementos que circunscrevem a origem e trajetória histórica da supervisão de ensino, bem como as atribuições legais dos supervisores da rede de Mauá. Destaca-se a importância da atuação dos supervisores de ensino junto às escolas como forma de acompanhar e orientar os trabalhos da equipe escolar. Os resultados também evidenciaram demandas administrativas, pedagógicas e formativas junto aos supervisores de ensino, tais como: conhecimentos relacionados à mediação do trabalho administrativo e pedagógico na escola; o planejamento de ações e estabelecimento de metas e conhecimentos e atualização sobre legislação de ensino.

Palavras-chave: supervisão do ensino; gestão democrática; política e educação.

Abstract

This article analyzes the role and demands of the teaching supervisor within the scope of basic education in the education system of the municipality of Mauá / SP. The methodological path involved participant observation, literature review, documentary survey and empirical research. Initially, the elements that circumscribe the origin and historical trajectory of teaching supervision in Mauá. The importance of the performance of teaching supervision with schools is highlighted as a way to monitor and guide the work of the school team. The results also showed administrative, pedagogical and training demands from teaching supervisors, such as: knowledge related to the mediation of administrative and pedagogical work at school; planning actions and establishing goals and knowledge and updating educational legislation.

Keywords: teaching supervision; democratic management; policy and education.

Introdução

Apresenta-se aqui parte dos resultados de uma pesquisa realizada na cidade de Mauá/SP, desenvolvida durante o mestrado profissional do Programa de Pós-graduação Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, que teve como objetivos principais: proporcionar o estudo de referenciais teóricos e metodológicos aos profissionais da educação para compreender, organizar e ampliar estratégias de gestão e aperfeiçoar sua participação, individual e coletiva, em espaços educativos; subsidiar a

¹Pedagogo, Filósofo, Mestre em Educação pela UNICID – Universidade Cidade de São Paulo, Supervisor de Ensino do Município de Mauá, SP, BR; e-mail: carvalfa@gmail.com

²Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UNICAMP – Universidade de Campinas. É vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e docente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (PPGP-GE) da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), SP, BR; e-mail: eric.passone@unicid.edu.br

elaboração de instrumentos de planejamento, registro, acompanhamento e avaliação; e promover estudos e ações que possibilitem a reorganização e o aprimoramento das práticas de gestão e pedagógicas (PASSONE, 2019; MARTINS, 2016).

A produção acadêmica sobre o tema da Supervisão de Ensino faz parte do campo de estudos sobre políticas públicas educacionais, administração educacional e escolar e organização dos sistemas de ensino e do trabalho escolar. De modo geral, a ação supervisora se insere no contexto de debates que confrontam dois modelos distintos e antagônicos: o gerencial, oriundo e desenvolvido a partir do modelo econômico e empresarial, herdeiro da administração científica, baseado nos estudos de Taylor, Fayol e Mayo (FERREIRA, 2011; NOGUEIRA, 2005; SILVA, 2011); e o segundo, de concepção histórico-crítica, defendido por autores como Paro (1986; 2011; 2012), Russo (2012) e Saviani (1999), que busca novos paradigmas para a educação emancipatória, dadas suas peculiaridades e considerada a natureza do trabalho educativo.

Historicamente, a função supervisora, identificada desde os primórdios da humanidade (SAVIANI, 2000), ganha força e outros contornos com a industrialização e a consequente preocupação com o controle, aprimoramento e eficácia dos processos de produção. Tal preocupação vai propiciar, no âmbito das indústrias, o surgimento das teorias da administração científica e essas experiências serão apropriadas por outras áreas, assim como a educação, em que, segundo Nogueira (2005, p. 32-42), “serão gradativamente incorporadas aos sistemas educacionais”.

No campo da educação, a supervisão surge abrangendo as funções de planejamento, organização e controle do processo educativo. Todavia, sob a denominação de supervisão encontramos diferentes designações e representações. Assim, segundo Rangel (1997), a ação de supervisionar o trabalho pedagógico e/ou administrativo, que lhe dá suporte, recebe as mais diversas nomeações, tais como supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, entre outras. Almeida e Salmaso (2017), como exemplo, compreendem que:

o termo supervisão sugere o dirigir, orientar, assessorar ou fiscalizar a realização de uma obra ou atividade e acha-se carregado de impasses e ambivalências, já que podem sugerir, grosso modo, tanto uma ação fiscalizadora e controladora de uma ação, pautada rigidamente na hierarquia, quanto uma prática da função coordenadora e articuladora de ações, enquanto parceira, colaboradora e coautora de um trabalho coletivo. [...] entende-se comumente supervisionar como verificar se as tarefas estão sendo realizadas no prazo e com a qualidade necessária, checar cumprimento de horários, distribuir tarefas, determinar correções etc., de modo a garantir a perfeita gestão de tarefas e pessoas, dando-lhes condições de executar as operações e garantir o melhor aproveitamento (ALMEIDA; SALMASO, 2017, p. 22).

Os autores lembram que essas concepções estão ligadas à trajetória histórica da supervisão, desde sua origem taylorista até o seu uso nos sistemas educacionais. Traços dessa trajetória e das concepções que sustentam a prática supervisora são evidenciados na própria nomenclatura do cargo e/ou função, em que a palavra supervisão ganha uma conotação de superioridade – uma “super - visão” –, isto é, atributo de alguém que tem uma visão privilegiada e que está hierarquicamente acima do supervisionado (ou subordinado). Essas noções remetem a uma relação verticalizada e hierarquizada que cinde a totalidade do processo de trabalho entre os que detêm o conhecimento e o poder decisório e aqueles que, submetidos ao controle dos primeiros, devem cumprir e executar o trabalho determinado a partir das instâncias gestoras, subtraindo-lhes o próprio saber e a capacidade decisória e participativa. Trata-se, portanto, de uma definição consonante com sua origem industrial, voltada ao controle do trabalho e da produção capitalista (FERREIRA, 2011), embora anacrônica ao contexto atual, em que se busca democratização da escola e relações sociais mais equânimes e colaborativas.

Nesse sentido, pode-se inferir que há uma concepção de supervisão de ensino atrelada

aos modelos econômicos de administração, originalmente importados da indústria, e, atualmente ressignificada no processo de reforma educacional, por meio do ideário da Nova Gestão Pública e das práticas empresariais, pautadas na lógica da eficiência dos custos e da eficácia dos resultados (OLIVEIRA, *et al*, 2017), como receita para uma educação de qualidade.

Embora, nas últimas décadas, a educação brasileira se tenha consolidado em várias dimensões, a concepção neoliberal de educação não tem oferecido respostas aos efetivos problemas educacionais da escola pública brasileira, a saber: garantir uma educação com qualidade social para todos; garantir o acesso e a permanência na escola; a participação nos processos de gestão; a formação de cidadãos; a democratização da escola; entre outros.

Paro (2011) compreende a educação como prática democrática e sua relação com supervisão escolar e avaliação externa, enquanto temas associados à qualidade de ensino e à avaliação. O conceito de qualidade do ensino adotado por Paro compreende a educação como formação da personalidade humanística e histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui tudo o que é produzido historicamente pelo homem. Em uma perspectiva crítica o educando é concebido como sujeito que constrói sua personalidade viva à medida que se apropria dos elementos culturais apresentados pelo educador, o que é possibilitado pela prática pedagógica. Esta, para garantir a qualidade do processo, necessita de um processo avaliativo que envolva a reflexão e o acompanhamento permanentes. Tal acompanhamento se dá por ação do próprio educador e da comunidade escolar ou, ainda, por agentes do órgão central. Como mencionado, nas secretarias municipais, estaduais e em outros sistemas de educação essa tarefa é executada por profissionais com as mais diferentes denominações. Em Mauá esse agente é denominado Supervisor de Ensino.

No Estado de São Paulo, quando tratamos de supervisão de ensino, comumente nos referimos ao profissional que atua no Sistema Estadual de Educação. Nesse sentido, Chede (2014) delinea o papel dos supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social capitalista em São Paulo. Apesar disso, segundo a autora, elementos potencialmente críticos, transformadores, foram incorporados historicamente pela supervisão, como se pôde constatar em documentos institucionais utilizados nos anos de 1980. Sob a influência de políticas neoliberais que passaram a predominar no país, esse movimento sofre um influxo a partir da segunda metade dos anos de 1990. Os resultados da pesquisa indicaram 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 pela pesquisadora.

Ademais, o autor aponta a necessidade de superação da redução das funções do supervisor de ensino aos aspectos burocráticos e de se encaminhar para um efetivo entrosamento com a coordenação pedagógica interna à unidade escolar e para a valorização de suas funções de assessoria, apoio e aperfeiçoamento da prática docente nas escolas. Os depoimentos apresentados pelo autor indicam que é praticamente inexistente a supervisão para acompanhamento pedagógica das escolas, sendo que as visitas do supervisor restringem-se a verificação de questões burocráticas.

Na mesma perspectiva, Teixeira (2014) analisa a supervisão escolar do município de São Paulo, mostrando como a ação pedagógica é sobrepujada pela ação administrativa no cotidiano do supervisor escolar. Em sua pesquisa, a autora buscou compreender como os supervisores da rede municipal de ensino de São Paulo articulam essas duas faces do trabalho de supervisão, as quais consistem no acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas, apurando que a sobreposição da dimensão administrativa à pedagógica resulta da insatisfação de muitos supervisores que, ao se depararem com um grande volume de atividades burocráticas, se sentem impossibilitados de atuarem nos projetos pedagógicos das escolas.

O levantamento documental propiciou a compreensão de que em Mauá, a construção do sistema de ensino de Mauá foi estabelecida por diversos atos legais iniciados em 1997, com a publicação da Lei nº 2784 que criou o Conselho Municipal de Educação. Após cinco anos, em 2002, foi promulgado o Estatuto do Magistério Municipal, por meio da Lei nº 3467/2002. A promulgação da Lei nº 3.622, publicada em 28 de outubro de 2003, instituiu formalmente o sistema de educação do município de Mauá, formado pela, então, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes; o Conselho municipal de educação, com atribuições normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras do Sistema de Ensino; as Escolas Municipais de Educação Básica e as Escolas Privadas de Educação Infantil. Finalmente, em 2015, a Lei nº 5.097, de 16 de outubro, aprovou o Plano Municipal de Educação do Município de Mauá, com quinze (15) diretrizes e 20 metas e estratégias para que sejam cumpridas.

Atualmente, a rede municipal compreende quarenta e quatro (44) escolas, que atendem as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. Apesar da cobertura de todas essas modalidades, a predominância na rede é do atendimento à educação infantil. Assim, das 44 escolas que compõem a rede municipal, 42 delas atuam na educação infantil, uma escola, a Escola Municipal “Cora Coralina” atende aos dois ciclos do ensino fundamental e uma última, Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos “Clarice Lispector”, atende alunos do ensino fundamental e médio. Além das escolas municipais, o sistema conta com quatro (4) escolas conveniadas, atendendo crianças de 0 a 3 anos, além de ser responsável pela autorização do funcionamento e acompanhamento de cinquenta e três (53) escolas particulares de educação infantil, conforme as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

De acordo com o Censo Escolar 2019, a rede municipal atendeu 18.613 alunos, assim distribuídos: 6423 alunos em creche (0 a 3 anos de idade); 8.196 alunos em pré-escola (4 e 5 anos); 2.242 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos); 359 alunos nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos); 919 alunos da EJA Ensino Fundamental e 474 alunos da EJA Ensino Médio (INEP).

Para atender essa demanda, a rede municipal de Mauá dispõe de 994 professores efetivos. Além dos professores, há 90 funções gratificadas de gestão, sendo 46 que ocupam a função de professor coordenador pedagógico, 44 como diretor de escola³.

O supervisor de ensino em Mauá

A denominação “supervisão” pode se aplicar a diferentes âmbitos de atuação. A supervisão de ensino é característica de órgãos centrais, como secretarias municipais e diretorias de ensino (RANGEL, 2000). Seu âmbito de atuação é o sistema, no qual são tratados assuntos inerentes tanto às unidades escolares quanto aos aspectos estruturais do sistema e da política educacional. Por sua vez, a supervisão escolar atua em nível de escola, na condução, acompanhamento e orientação de rotinas administrativas e pedagógicas. A autora discorre ainda sobre as nomenclaturas “supervisão pedagógica” e “orientação pedagógica”, cujo foco é predominantemente nas atividades de natureza pedagógica, independentemente do âmbito de atuação, seja a escola ou o sistema. Do mesmo modo, a denominada coordenação também se insere no rol de atividades da ação supervisora. Além disso, envolve, como o nome sugere, a responsabilidade de “co-ordenar” as atividades educativas e prever momentos de integração entre os pares. Como tal, pode aplicar as ações de natureza pedagógica ou administrativa, ocupando posição em órgãos centrais, intermediários e nas unidades escolares em níveis

3000 Dados do SIEM – Sistema Integrado de Educação Municipal.

diversos. Na Secretaria de educação do município de Mauá, o supervisor de ensino é um profissional que atua em nível de sistema.

O levantamento documental também utilizou a base de dados do SIEM – Sistema Integrado de Educação Municipal – para a obtenção de números de estudantes, escolas, docentes, gestores e supervisores de ensino. Da mesma forma, obtivemos as informações que permitiram a caracterização da rede municipal, seus equipamentos, servidores e público atendido.

Dados obtidos através do SIEM indicam que, em 2020 quando da realização deste estudo, atuavam no sistema municipal de ensino dezoito supervisores de ensino e três supervisores de pré-escola. Apesar da diferença na nomenclatura do cargo, resultante de vínculos empregatícios diferentes⁴, esses profissionais têm o mesmo rol de atribuições estabelecido pelo Decreto 8.649/2020. Para efeitos deste trabalho, com exceção dos aspectos históricos que abordam as mudanças pelas quais o cargo passou, todos serão tratados pela nomenclatura “supervisor de ensino”.

O grupo de supervisores de ensino é formado por quatro pessoas do sexo masculino e dezessete do sexo feminino. A carga horária semanal do grupo é de quarenta horas. Todos os integrantes apresentam formação em Pedagogia, sendo que seis pessoas também têm habilitação para o magistério em nível médio. O corpo de supervisores também possui graduados nas áreas das artes plásticas, ciências biológicas, direito, filosofia, geografia e Letras, sendo que dois integrantes possuem título de mestre em educação e, entre os demais há especialistas em educação ambiental, educação especial, educação infantil, gestão escolar, metodologia do ensino superior, mídias na educação e psicopedagogia.

Em relação à atuação, quando da realização do presente estudo, dez integrantes do grupo trabalhavam na supervisão de escolas municipais, quatro na supervisão de escolas particulares, um supervisor atuava junto às escolas conveniadas, um supervisor fora designado como secretário adjunto de educação e cinco atuavam na assessoria ao gabinete do secretário.

Embora, desde os anos 1980, já houvesse profissionais atuando na supervisão de escolas, a criação formal do núcleo de supervisão municipal se deu através da Lei nº 3467/2002, que estabeleceu o Estatuto do Magistério e definiu a carreira e o cargo de “supervisor técnico”, conforme dispõem os artigos 2º e 4º das disposições transitórias:

Art. 2º Os cargos de Assistente Escolar, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Monitor, de provimento efetivo, da Secretaria de Educação, constante da Lei n.º 2.475, de 12.05.93, ficam transformados em Supervisor Técnico, e integrarão o Quadro Especial do Magistério – (QEM), em extinção na vacância, constante do Anexo IV desta lei. (...)

Art. 4º Os atuais Supervisores Técnicos, regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, admitidos por concurso público, com mais de 3 (três) anos de efetivo exercício, que optarem pela sujeição ao Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá, nas condições lá especificadas, terão a respectiva função transformada em cargo de provimento efetivo de Supervisor Técnico, em extinção, e serão enquadrados na Escala de Vencimentos constante do Anexo V desta lei. (MAUÁ, 2002)

⁴ Os supervisores de pré-escola são chamados celetistas efetivos. São profissionais, cuja vida funcional é regida pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – e que já atuavam no serviço público há cinco anos ou mais quando da promulgação da Constituição de 1988. Os supervisores de ensino são estatutários efetivos, e sua vida funcional é regida pelo estatuto do magistério municipal (em aspectos inerentes ao trabalho educativo) e estatuto do servidor municipal.

Posteriormente, em 2007, com a revisão do estatuto, o cargo de “supervisor técnico” passou à denominação de “supervisor de ensino”, conforme o disposto no artigo 1º das disposições transitórias:

Os cargos de Supervisor Técnico, de provimento efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, constantes das Leis 3467/02 e 3594/2003, ficam redenominados para Supervisor de Ensino e integrarão o Quadro do Magistério da referida Secretaria. (MAUÁ, 2007).

O cargo de supervisão de ensino no município de Mauá foi, então, oficializado, tendo por espelho o cargo homônimo da rede estadual de ensino. Esse profissional atua na Secretaria de Educação e é responsável por fazer o acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas das escolas que lhe são designadas. Esse acompanhamento se dá, desde a construção do projeto pedagógico da escola, de sua implementação na prática pedagógica, da observação e participação dos momentos de formação dos educadores até a avaliação do processo.

Além das escolas mantidas pelo município, a supervisão também atua na autorização e acompanhamento de escolas privadas que atuam exclusivamente na educação infantil. Atualmente, a normatização desses processos é feita por meio da Deliberação CME nº 16/2019. As disposições dessa deliberação enfatizam os aspectos que devem ser observados pelo agente supervisor.

Na descrição sumária do cargo de supervisor de ensino (MAUÁ, 2020) são enfatizadas as funções de controle, assessoramento, planejamento e proposição de políticas públicas, características da visão gerencialista. Mesmo na descrição das atividades pedagógicas, as atribuições demonstram um certo descolamento das ações da escola. Por outro lado, a descrição genérica traz uma série de atribuições direcionadas à criação e ao acompanhamento das atividades da escola e estão associadas a um caráter técnico pedagógico. No documento é descrito, por exemplo, que o supervisor deve relatar periodicamente sobre o funcionamento de escolas sob sua responsabilidade nos aspectos pedagógicos e de gestão. Para tal, é claro que o supervisor deve ter conhecimento das rotinas pedagógicas da escola. Além disso, o supervisor deve, também, propor medidas de ajustes necessários, com vistas à constante melhoria do atendimento educacional. A descrição ainda menciona que, do ponto de vista estritamente pedagógico, o profissional deve prestar assessoria, acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e que suas atividades devem estar fundamentadas nas teorias e práticas educacionais, nas normas legais e na concepção de gestão democrática e participativa. Em seu trabalho junto às escolas sob sua responsabilidade, o supervisor auxilia ainda na formulação da proposta pedagógica e acompanha sua execução. Orienta, acompanha, monitora o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação da equipe escolar, dos docentes e do desempenho dos alunos, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola.

No sistema de ensino do município de Mauá, todos os planos, projetos e políticas públicas são elaborados e implementados com o apoio do grupo de supervisores de ensino. Do mesmo modo, o supervisor ainda participa da elaboração e implementação dos trabalhos voltados à formação de professores e gestores, bem como dos estudos, orientação e acompanhamento das práticas escolares.

Teoria Histórico-Crítica

Para referenciar o estudo da função do supervisor de ensino, das suas possibilidades e limites optou-se por pela teoria histórico-crítica. Tal escolha se fundamenta tanto por suas

valiosas contribuições para a análise histórica da existência da própria administração escolar, quanto pela possibilidade de superação de problemas apontados por seus teóricos, no cotidiano da escola e no sistema educativo, em especial na ação de pensar a educação em nível sistêmico e de acompanhar a prática escolar, considerando valores e vícios do sistema, gestores e educadores. Como afirma Paro,

uma concepção crítica da Administração Escolar que pretenda dar conta, de forma objetiva dos caminhos mais adequados para se realizarem na escola seus propósitos especificamente educativos só pode partir da própria situação concreta da escola, buscando captar os determinantes sociais e econômicos que a condicionam (PARO, 1986, p. 7).

Desse modo, a supervisão de ensino deve também buscar a compreensão das novas exigências e desafios que lhe são propostos. No Brasil, desde o fim da ditadura militar, em 1985, e da consequente promulgação da Constituição de 1988, busca-se a redemocratização do país, e, como parte desse esforço, impõe-se o desafio de democratizar a educação. Nesse sentido, no que tange à dinâmica da escola pública, pode-se afirmar:

Com relação à supervisão escolar (...) os dados apontam para a necessidade de superar a tradicional redução de suas funções aos aspectos burocráticos e se encaminhar para um efetivo entrosamento com a coordenação pedagógica interna à unidade escolar e para a valorização de suas funções de assessoria, apoio e aperfeiçoamento da prática docente nas escolas (PARO, 2011, p. 696).

A “ação supervisora” só se insere nesse esforço de busca, de superação e mudanças se estiver comprometida com a descentralização e a autonomia da escola, com a garantia de direitos assegurados para alunos e profissionais da educação, com a busca de melhoria da qualidade do trabalho educativo e sua extensão para todas as camadas da população, principalmente para as crianças de estratos mais vulneráveis, focando a educação de modo amplo e a aprendizagem efetiva dos alunos, e não somente o “ensino bancário”, voltado aos resultados e aos desempenhos escolares postos pela lógica econômica, que predomina no âmbito das políticas educacionais neoliberais (PARO, *et al*, 1986, 2011, 2012).

Assim, pressupõe-se que a superação do modelo gerencial de controle burocrático predominante na supervisão de ensino das redes de educação básica passaria, necessariamente, de um movimento, que parte da “função supervisora” meramente mecânica, para uma “ação supervisora” de caráter reflexivo, capaz de atender às demandas da escola e criar espaços e instrumentos que promovam o debate e a discussão sobre aspectos reveladores da dinâmica escolar, levando em consideração a percepção dos educadores sobre o próprio trabalho, sobre as políticas educacionais e sobre os fundamentos sociais da escola moderna (ALMEIDA; POSSANI; SALMASO, 2012).

À racionalidade administrativa e ao pragmatismo instrumental, ponderados pelos critérios de eficiência e eficácia, somam-se as contribuições das ciências sociais e a perspectiva de sistema aberto, com critérios de efetividade e relevância ligados a valores políticos e culturais, que se agregam ao pensamento administrativo. Sander (2007) explica que cada uma dessas fases não se extinguiu com o surgimento da posterior. Na verdade, há uma convivência mesmo que conflitiva, entre antigas e novas concepções. Sander também ressalta que os valores e os critérios de cada período têm sua importância e, dada essa convicção, propõe o que chama de Paradigma Multidimensional de Administração da Educação.

O Paradigma Multidimensional de Administração da Educação surge a partir de 1980, quando Sander busca uma “síntese teórica da experiência brasileira em administração escolar”. Essa elaboração concebe a administração como um fenômeno complexo e global com uma multiplicidade de dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si.

A concepção do paradigma multidimensional se baseia em quatro pressupostos básicos:

O primeiro pressuposto é de que a educação, assim como a administração, é uma realidade global e complexa, que pode ter múltiplas dimensões. Em segundo lugar, no sistema educacional, há preocupações ou desafios que se classificam como culturais e políticos ou como pedagógicos e econômicos. Os primeiros se relacionam a aspectos teleológicos, ou seja, ligados às finalidades do trabalho educativo, substantivos ou ideológicos. Os outros, às questões instrumentais ou técnicas. O terceiro pressuposto é de que, no sistema educacional, há preocupações internas e externos. Os internos são de caráter antropológico e pedagógico, e os externos, relacionados à política e à sociedade. O quarto e último pressuposto é de que o ser humano é a razão de ser das instituições de ensino e das organizações sociais.

A seguir, é reproduzida uma representação gráfica do paradigma multidimensional em que se apresentam as dimensões e os critérios de desempenho a elas associados:

Quadro 1 - O Paradigma Multidimensional, suas Dimensões e Critérios de Desempenho

Dimensões	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural <i>Critério da Relevância</i>	Dimensão Pedagógicas <i>Critério da Eficácia</i>
Dimensões extrínsecas	Dimensão Política <i>Critério da Efetividade</i>	Dimensão Econômica <i>Critério da Eficiência</i>

Reproduzido de: SANDER, 2007, p. 93

Na construção e na utilização do paradigma multidimensional, considera-se que as dimensões extrínsecas (Política e Cultural) são subsumidas, ou seja, integram-se às dimensões intrínsecas (Cultural e Pedagógica) e, por sua vez, as dimensões instrumentais (Pedagógica e Econômica) se integram às substantivas (Cultural e Política). Logo, essas dimensões estão relacionadas intrinsecamente aos valores e às aspirações fundamentais do ser humano e extrinsecamente à consecução dos objetivos e aos fins políticos da sociedade. Assim, a adesão aos preceitos do paradigma implica em liberdade de escolha e ação como também em participação política, tanto na sociedade quanto na educação, buscando “a criação de espaços plurais, diversificados, multirreferenciais, para possibilitar a plena realização do ser humano como sujeito individual e social, como autor cidadão” (SANDER, 2007, p.94).

Tratando da realidade da supervisão de ensino, no âmbito do sistema municipal de educação de Mauá, região metropolitana do grande ABC, em São Paulo, sabe-se que, com a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, muitos municípios criaram seus sistemas, ampliando suas redes e integrando as escolas do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º anos) das redes estaduais. No entanto, o município de Mauá não aderiu à política de municipalização, descentralização e desconcentração proposta à educação básica no final da década de 1990. Desde então, a rede de ensino do município de Mauá está composta por escolas que atendem, predominantemente, à educação infantil. Assim, das 44 escolas que compõem a rede municipal, 42 escolas atuam na educação infantil. Fazem parte da rede municipal, ainda, uma escola que atende aos dois ciclos do ensino fundamental e uma escola de educação de jovens e adultos que atende aos alunos do ensino fundamental e médio.

Logo, as questões que orientam esse trabalho podem ser assim explicitadas: como se caracteriza a supervisão de ensino no município de Mauá, do ponto de vista das atribuições legais e das práticas declaradas dos supervisores de ensino? Quais conhecimentos e habilidades os agentes de supervisão de ensino necessitam obter para que consigam atender às demandas crescentes do sistema, da educação e da sociedade como um todo?

Com base numa abordagem exploratória e qualitativa, a pesquisa se valeu de revisão de

literatura, levantamento documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Os dados foram submetidos à análise lexical com apoio do *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 513), esse tipo de análise propõe a superação da dicotomia entre abordagens quantitativas e qualitativas, aplicadas à análise de dados, por meio da quantificação e da aplicação de cálculos estatísticos sobre os textos, variáveis cuja essência é de natureza qualitativa e se aplica, especificamente, a materiais verbais transcritos, entre eles fontes tradicionalmente utilizadas em ciências humanas e sociais: textos originais, entrevistas, documentos, redações etc.

Para além da presente introdução, este escrito se estrutura da seguinte forma: (i) uma descrição da rede municipal de ensino de Mauá e da trajetória da supervisão de ensino, ambas apoiadas nos estudos de documentos, dispositivos legais e registros diversos já descritos anteriormente bem como em contribuições do pesquisador, na condição de observador participante; (ii) os resultados da pesquisa de campo com dados das entrevistas semiestruturadas com cinco supervisores, seguido com a descrição e análise de suas percepções acerca do trabalho de supervisão da rede e as principais demandas do supervisor; (iii), por fim, apresenta-se as considerações finais e proposições visando subsidiar o aprimoramento da supervisão de ensino e o seu papel junto ao sistema municipal de educação.

Percepção dos supervisores de ensino sobre a essência de seu trabalho

O primeiro aspecto a ser analisado foi a percepção dos supervisores sobre a identificação das principais atividades consideradas fundamentais para os supervisores exercerem seu papel. Nesse sentido, o quadro 2 mostra como o acompanhamento pedagógico e o acompanhamento administrativo ocupam grande parte das atividades dos supervisores entrevistados, sendo que, também houve um destaque para o papel colaborativo e formativo da atuação dos supervisores, bem como a função de observar o cumprimento da legislação e a implementação das políticas públicas de educação no âmbito municipal.

Quadro 2 – Principais atividades do supervisor de ensino

Entrevistado	1ª Atividade	2ª Atividade	3ª Atividade
Supervisor 1	conhecer a legislação	relacionamento colaborativo	discussão, esclarecimento e indicação para secretaria
Supervisor 2	acompanhamento pedagógico	acompanhamento administrativo e conhecimento da legislação	avaliação, mediação e formação continuada
Supervisor 3	acompanhamento da escola	acompanhamento pedagógico	acompanhamento da equipe de gestão
Supervisor 4	acompanhamento pedagógico	orientação de gestores escolares	acompanhamento da formação dos professores
Supervisor 5	observar cumprimento da legislação	visita às escolas	formação continuada dos supervisores

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Tais dados corroboram a ideia subjacente à teoria do paradigma multidimensional da administração escolar, em que as dimensões pedagógica, política, cultural e econômica podem ser compreendidas a partir dos princípios de *simultaneidade* e *totalidade*. Ou seja, há uma superação da visão dicotômica, que beneficia uma das dimensões, isto é, favorece a visão

estritamente economicista e política em detrimento de uma visão pedagógica e cultural (SANDER, 2007).

É evidente que isso não implica na afirmação de que todos os supervisores entrevistados tenham consciência desses princípios e dimensões (política, econômica, pedagógica e cultural), que se relacionam às atividades desenvolvidas por eles. Embora alguns possam intuir a coexistência de mais de uma dimensão, como relatam os supervisores 2 e 3, acerca das atividades que caracterizam o seu trabalho:

...acompanhamento do processo pedagógico, conhecimento da legislação (...) e a questão da avaliação/mediação do processo escolar. Tanto na parte administrativa e na pedagógica (...), fazer transitar esses dois eixos. Quando eu falo do acompanhamento pedagógico, ter clareza mesmo do conteúdo da identidade daquela escola, como ela funciona. O que compõe aquela escola? É conhecer mesmo o seu corpo técnico, docente e, se possível também, ter essa dimensão daquela clientela. Onde a escola está inserida? Quem é aquela comunidade? Que tipo de aspectos essa escola lida? Em questão de vulnerabilidade social, cultural que precisa fazer todo esforço e empenho para sinalizar algumas possibilidades para ampliar essa ideia da cultura para a criança, para o jovem e para o adulto que compõem aquela comunidade. Dentro desse sentido, o acompanhamento pedagógico de modo a conhecer esse viés que compõe a equipe escolar. (S2)

... a questão administrativa e a mais importante: a questão pedagógica (...). Se você não vai na escola e não se apropria das questões pedagógicas e do que que está acontecendo lá com os professores, com os auxiliares de desenvolvimento infantil, não tem por que ser supervisor. Eu acho que, o administrativo e o pedagógico, eles caminham bem juntos, mas o pedagógico é o fio condutor da educação do desenvolvimento. (S3)

A relevância cultural das finalidades e objetivos educacionais é o principal critério e vetor praxiológico nas análises a partir do paradigma multidimensional, isto é, “a eficácia pedagógica e a eficiência econômica dos atos e fatos administrativos são critérios fundamentais, desde que subordinados à sua efetividade política e sua relevância cultural” (SANDER, 2007, p. 106). Destaca-se, assim, a importância de se considerar os problemas culturais na determinação de visões de mundo, pensamentos e comportamentos, como mostrou o relato da supervisora 2: “...é em questão de vulnerabilidade social cultural que precisa fazer todo esforço e empenho para sinalizar algumas possibilidades para ampliar essa ideia da cultura para a criança, para o jovem e para o adulto que compõem aquela comunidade escolar” (S2).

É relevante destacar que a dimensão dialógica e mediadora também foi apontada no discurso de um dos entrevistados. Como fala Sander (2007, p. 106), a complexidade do mundo educacional requer um papel mediador da administração educacional e escolar. Um “papel mediador entre as distintas dimensões, suas confluências e seus conflitos, assim como entre as contradições que caracterizam os fenômenos educacionais no seio da sociedade”. Tal perspectiva implica pensar em um paradigma compreensivo de gestão democrática da educação, em que as diferentes dimensões (eficiência, eficácia e efetividade) não são excludentes, mas que possam ser subsumidas pela relevância cultural da escola e das finalidades educacionais.

A análise de concordância do *corpus* textual, por meio do Iramuteq, permitiu destacar o vocábulo “mediação”, no discurso da supervisora 2, tal como se segue:

Problemas enfrentados pelos supervisores em seus níveis de atuação

As entrevistas permitiram aos participantes o relato dos principais problemas por eles enfrentados na rede de ensino de Mauá. O conjunto de informações foi sistematizado no quadro 3, organizados em três grandes dimensões: problemas estruturais; problemas administrativos e, por último, problemas de ordem pedagógica.

No que se refere à dimensão estrutural, os supervisores entrevistados declaram enfrentar problemas comuns, característicos não somente da rede de ensino de Mauá, mas de todo o território brasileiro, tais como a falta de vagas na educação infantil, a superlotação de salas de aula e a evasão na educação de jovens e adultos.

Quadro 4 – Principais problemas relatados pelos supervisores de ensino

Entrevistado	Estruturais	Administrativos	Pedagógicos
Supervisor 1	superlotação de salas de aula	demandas dos familiares	formação de professores e auxiliares na educação infantil, na EJA e na educação especial
Supervisor 2	demanda de vagas para Ed. Infantil	avaliação e planejamento	objetivos da pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental
Supervisor 3	evasão EJA	uso de plataformas e tecnologia	formação para uso de tecnologias e para currículo
Supervisor 4	evasão EJA	implementação do currículo da educação infantil (BNCC)/recursos humanos)	formação sobre o currículo da educação infantil
Supervisor 5	-	regularização das escolas privadas e documentação	formação continuada dos professores

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Em relação à superlotação e demanda de vagas na educação infantil, torna-se relevante destacar que a primeira etapa da educação básica foi institucionalizada como tal na Constituição Federal de 1988, quando a creche e a pré-escola se constituíram como espaços e contextos específicos para as crianças. Entretanto, esse “direito” não é garantido integralmente na carta magna, conforme estabelece o Inciso I do Artigo 208, apresentado a seguir:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2017, p. 160).

Como apontam Bardela e Passone (2015), a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 tornou obrigatório o ensino dos quatro aos dezessete anos de idade. Isso possibilitou uma ampliação significativa no atendimento a crianças de quatro e cinco anos de idade. Todavia, tal obrigatoriedade não se estende à faixa etária de zero a três.

Os problemas classificados como administrativos envolvem diferentes focos, tais como:

1. Dificuldades de relacionamento com os familiares, os quais demandam um projeto pedagógico de alfabetização já na educação infantil, enquanto as diretrizes e documentos curriculares apontam para o direito de brincar e o direito à infância da criança;
2. Dificuldades de relacionamento e conflitos entre os profissionais da educação infantil, principalmente entre professores e auxiliares que possuem as funções de cuidar e educar;
3. a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem demandando mais conhecimento aos supervisores para acompanhar as mudanças nas escolas e para promover adequações de ordem pedagógica e normativa na implementação do novo currículo da educação infantil;
4. Problemas relacionados à documentação e à regularização de escolas particulares;
5. Vicissitudes decorrentes das mudanças e adequações pedagógicas e organizacionais, especialmente no uso de tecnologias e plataformas digitais para o ensino remoto, devido ao cenário de pandemia da COVID-19;
6. Questões relacionadas à avaliação e ao planejamento de atividades.

Em relação ao planejamento de atividades dos supervisores e o processo de avaliação e monitoramento das atividades escolares, o relato de uma supervisora abordou o que se pode considerar como aspecto limitante às ações de supervisão, na medida em que a ausência de protocolos de acompanhamento implicaria na perda de foco do papel do supervisor.

Eu creio que organizar um espaço dentro da Secretaria, para um momento de estudo pedagógico a partir da demanda que a gente observa nas escolas, porque para observar essas demandas dentro da Secretaria tem que ter um princípio de organização, de pauta de observação. Todo mundo, todo supervisor tem uma agenda semanal, mas quais aspectos vão para essa agenda em termos pedagógicos? O que eu quero observar na creche, por exemplo, o que eu observar de quatro e cinco em aspectos de alfabetização, de letramento? É criar pautas, criar pauta de critério para o supervisor e isso tem que ser construído (...) quais são esses critérios? Como é que a gente aborda o gestor lá na ponta, abordagem a mediação, a devolutiva? São questões que durante esse tempo na supervisão, eu vejo como é importante. Só que, às vezes, o supervisor ele atua em todas as frentes e não tem foco específico. (...) Perguntas fundantes que a gente passa para o gestor, isso demanda formação, isso demanda criar protocolos para que a supervisão acompanhe o seu trabalho... (S2)

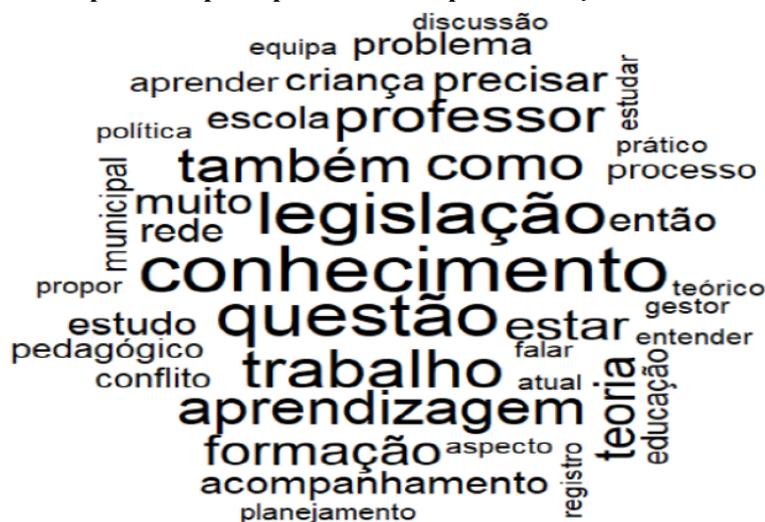
O excerto do relato dessa supervisora também aponta as possibilidades para se qualificar o processo de trabalho do supervisor de modo mediado pelo conhecimento e planejamento das ações, tais como a propositura de “pautas”, “protocolos” ou “instrumentos” que visassem subsidiar o campo dos supervisores, qualificando o trabalho das escolas ao mesmo tempo.

Como se observou, a maioria das demandas envolvem questões relacionadas ao atendimento da educação infantil, por ser a rede de Mauá uma rede que atende majoritariamente aos alunos de educação infantil, tal característica se faz presente nas demandas da supervisão e de formação das escolas e dos gestores escolares.

Também nesse sentido, pôde-se observar que os problemas de cunho pedagógico estão relacionados à necessidade de formação em serviço e/ou educação continuada em temas relacionados ao currículo da educação infantil, assim como aos objetivos da pré-escola. Também foram apontados como obstáculos a falta de formação para o uso de novas tecnologias e plataformas digitais, além de uma formação específica para os profissionais da rede trabalharem como a educação de jovens e adultos e alunos de educação especial.

Indagadas sobre quais seriam os conhecimentos necessários e específicos à formação continuada de um supervisor de ensino, assim como as principais demandas formativas para qualificação do trabalho de supervisão na rede de ensino de Mauá, mencionaram-se diversos aspectos que, submetidos ao processamento do Iramuteq, propiciaram a análise por nuvem de palavras, como se vê na figura 2.

Figura 2 – Nuvem de palavras: principais demandas para formação continuada dos supervisores



Fonte: Dados da pesquisa, Iramuteq, 2020.

A partir da análise pôde-se compreender que os entrevistados elegeram a legislação como o principal conhecimento o qual demanda, desses profissionais, um aperfeiçoamento constante. Obviamente, essa realidade está articulada com as mudanças e incrementos às políticas educacionais, tais como a implementação de novos currículos. Em segundo, a necessidade de formação continuada em aspectos teóricos sobre o aprendizado e os aspectos pedagógicos que possam favorecer o acompanhamento das escolas, bem como a orientação de gestores e coordenadores pedagógicos. Por último, destaca-se a demanda por conhecimentos capazes de instrumentalizar os supervisores para lidarem com a mediação de conflitos.

Considerações finais

A partir dos relatos de supervisores e da experiência como supervisor procurou-se desvelar a realidade envolvendo a natureza do trabalho de supervisão com suas congruências e contradições, pluralidades e singularidades. Essa realidade se apresenta na história da rede de escolas e da supervisão, desde o final dos anos 1980 até os dias de hoje, na construção de uma identidade supervisora compreendendo aspectos como formação, vivência profissional, apreensão, revisão e superação de conceitos.

Nesse sentido, a reflexão acerca do papel da supervisão, de suas contribuições para a escola e para o sistema de como atender mais e melhor as demandas educativas, pode ser uma possibilidade válida. Destaca-se a importância da atuação da supervisão de ensino junto às escolas como forma de acompanhar e orientar os trabalhos da equipe escolar, de modo a superar a função meramente burocrática da figura do supervisor para uma práxis educativa e/ou uma ação supervisora. Os resultados também evidenciaram demandas administrativas, pedagógicas e formativas junto aos supervisores de ensino, tais como: conhecimentos relacionados à mediação do trabalho administrativo e pedagógico na escola; o planejamento de ações e estabelecimento de metas e conhecimentos e atualização sobre legislação de ensino.

Como lembra Sander (2007, p. 439), um esforço conjugado entre políticos, gestores e educadores é inadiável, no sentido de promover políticas educacionais “e formas de

organização e administração tecnicamente eficientes e eficazes, culturalmente relevantes e significativas para educadores e educandos e politicamente efetivas para a comunidade escolar e seu entorno social, valorizando o espírito público, a participação democrática e a construção social”.

À vista disso, como a razão de ser da escola é o trabalho educativo realizado pelo professor, a existência do supervisor só se justifica pela possibilidade de contribuir com esse mesmo trabalho. Dessa maneira, assumindo o papel de interlocutor e mediador, estabelecendo e mantendo uma relação dialógica entre a escola e o órgão central, de modo que seja percebido como um valioso colaborador; acompanhando junto e apoiando o trabalho da equipe escolar.

Referências

ALMEIDA, Julio Gomes; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; SALMASO, José Luís. **Ação Supervisora: Tendências e Práticas**. Curitiba: CRV, 2012.

ALMEIDA, Julio Gomes; SALMASO, José Luís. **Supervisão Educacional: As tensões no Acompanhamento do Trabalho Escolar**. Curitiba: Appris, 2017.

BARDELA, Adriana Missae Momma; PASSONE, Eric Ferdinando K. anai. Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação. **Laplage Em Revista**, v. 1, n. 1, p. 17-35, 2015

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 13 jul. 2019.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO Ana Maria. IRAMUTEQ: Um software gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, 2013, v. 21, n. 2, p. 513-518.

CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas. **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.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional: Uma Reflexão Crítica**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Angela Maria. Possibilidades e estratégias de formação e avaliação em mestrados profissionais na educação: dilemas e desafios. In: NOVAES, Adelina; BÔAS, Lucia Villas; Ens, Romilda Teodora. (orgs.) **Formação de professores: das políticas educativas à profissionalização docente**. Pucpress Champagnat, 187-216, 2016.

MAUÁ. **Lei nº 3467, de 07 de fevereiro de 2002**. Estabelece o Estatuto do Magistério de Mauá e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/m/maua/lei-ordinaria/2007/413/4135/lei-ordinaria-n-4135-2007>. Acesso em 12 maio 2020.

MAUÁ. **Lei nº 4135, de 02 de fevereiro de 2007**. Estabelece o Estatuto do Magistério de Mauá e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/m/maua/lei-ordinaria/2007/413/4135/lei-ordinaria-n-4135-2007>.

ordinaria/2007/413/4135/lei-ordinaria-n-4135-2007. Acesso em 12 maio 2020.

MAUÁ. **Decreto nº 8.649, de 31 de janeiro de 2020.** Regulamenta a Lei Complementar nº 36, de 30 de dezembro de 2019 - Estatuto do Magistério e do Quadro de Apoio ao Magistério do Município de Mauá, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/m/maua/lei-ordinaria/2007/413/4135/lei-ordinaria-n-4135-2007>. Acesso em 12 maio 2020.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional: A Questão Política.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão Continuada, Supervisão Escolar e Avaliação Externa:** Implicações para a Qualidade do Ensino. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set-dez. 2011.

PARO, Vitor Henrique. A Qualidade da Escola Pública: A Importância da Gestão Escolar. *In:* OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima (Org.). **A Qualidade da Escola Pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Gestão Escolar e Democracia: o que nos ensinam os estudos de Eficácia Escolar. **Laplage em revista**, v. 5, n. 2, p. 142-156, ago. 2019. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2027310-gest%C3%A3o-escolar-e-democracia-o-que-nos-ensinam-os-estudos-de-efic%C3%A1cia-escolar. Acesso em: 25 dez. 2021.

RANGEL, Mary.; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Nove Olhares Sobre a Supervisão.** Campinas, Papyrus, 1997.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho ação uma prática em transformação. *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade:** da Formação à Ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola, Lugar da Teoria da Prática algumas questões que perpassam o processo formativo dos gestores escolares. **Dialogia**, n. 15, p. 23-39, 2012.

SANDER, Benno. **A Administração da Educação no Brasil:** Genealogia do Conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze teses sobre educação e política.** 32. ed., v. 5. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In:* FERREIRA, N. S. C (Org.). **Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade:** da Formação à Ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional**: uma reflexão crítica. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Angeli Matias. **A supervisão escolar do município de São Paulo: da função à profissão**. Dissertação (mestrado em Educação) Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 141p., 2014.