

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA

**JESSEANE ANDRÉA GUALBERTO PRAZERES**

**IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO DAS  
COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DA SEDUC-AM DISPENSADO  
ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CAPITAL**

JUIZ DE FORA

2016

**JESSEANE ANDRÉA GUALBERTO PRAZERES**

**IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO DAS  
COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DA SEDUC-AM DISPENSADO  
ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CAPITAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à conclusão do Mestrado Profissional em  
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da  
Faculdade de Educação, Universidade Federal  
de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Vieira Franco  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariângela Tostes  
Innocêncio

JUIZ DE FORA

2016

**JESSEANE ANDRÉA GUALBERTO PRAZERES**

**IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO DAS  
COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO DA SEDUC-AM DISPENSADO  
ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CAPITAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à conclusão do Mestrado Profissional em  
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da  
Faculdade de Educação, Universidade Federal  
de Juiz de Fora.

Aprovada em 21/12/2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Denise Vieira Franco  
Orientadora

---

Prof. \_\_\_\_\_  
Membro interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr \_\_\_\_\_  
Membro externo

Aos meus filhos Ryan e Natan, pela manifestação de amor incondicional a mim. Aos meus pais: Ana Alzira e Jessé (*in memoriam*), a quem devo tudo que sou. Ao meu esposo Ricardo pela paciência e apoio. Aos meus irmãos Elaine e Cassiano, por serem essenciais em minha vida. Às minhas avós: Branca e Santa (*in memoriam*), a quem devo gratidão eterna. Aos meus familiares pelo incentivo e apoio constante. Aos amigos que conquistei nessa caminhada, em especial ao companheiro e colega Amim Haddad que perdeu sua vida brutalmente sem ter a possibilidade de realizar o sonho de tornar-se mestre.

## AGRADECIMENTOS

Nenhum combate é vencido sozinho. No decorrer desta trajetória estiveram ao meu lado pessoas essenciais sem as quais não seria possível realizar sonhos e vencer desafios.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Deus vivo, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de angústia e de alegria. À Ana Alzira, minha mãe, que na caminhada da vida cultivou em mim a semente do amor e respeito ao próximo. À minha família, Ricardo Prazeres (esposo), Ryan e Natan (filhos), Jessé Guerra (pai, *in memoriam*), Elaine e Cassiano (irmãos), Santa (*in memoriam*) e Branca (avós), tios, primos, cunhados e sobrinhos, que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha trajetória acadêmica, encorajando-me para que eu pudesse chegar ao final desta jornada com êxito.

Às professoras Denise Vieira Franco e Mariângela Tostes Innocêncio, pela dedicação e orientação deste trabalho.

À Suporte de Orientação Amanda Sangy Quiossa, que se mostrou incansável nas orientações do processo de escrita desta dissertação e que nunca deixou de acreditar em mim.

Aos professores, mestres, doutores e aos Agentes de Suporte Acadêmico, pela dedicação e pelos momentos de aprendizado.

Aos gestores, pedagogos, professores, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos do Ensino Médio, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Aos colegas da turma de 2014, pela união e companheirismo. Em especial a Elenilce Sales, Eliamara Nascimento, Lafranckia Paz e Sueanne Evangelista, com as quais, juntas, ultrapassamos limites e barreiras para realizarmos o sonho de nos tornarmos mestras.

À Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC-AM, pela iniciativa e por ter custeado as despesas do mestrado.

À Universidade Federal de Juiz de Fora pela receptividade e comprometimento com a qualidade do programa.

## RESUMO

A dissertação em questão foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). Trata da atuação do supervisor pedagógico no estado do Amazonas, profissional este que desempenha suas atividades em torno da mediação, da implementação e do monitoramento das políticas da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) junto às escolas de Ensino Médio das sete Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs). O caso de gestão estudado buscou analisar o fato de o supervisor pedagógico desenvolver ações no sentido de concretizar políticas voltadas para o Ensino Médio, assessorando gestores, pedagogos e professores, sem haver um documento oficial da SEDUC-AM que defina e norteie as suas atribuições. A proposta do estudo é investigar a atuação desse profissional, sob o ponto de vista da sua fragilidade advinda da não regulamentação da função. Para tanto, utilizou-se, como metodologia, o estudo de caso com viés qualitativo, tendo como instrumento de coleta, entrevista com os coordenadores adjuntos pedagógicos do Ensino Médio e um questionário aplicado aos gestores, pedagogos, professores e supervisores pedagógicos. Para subsidiar a análise, utilizou-se o seguinte referencial teórico: Carneiro (2012), Lück (2000), Giancaterino (2010) Saviani (1999), Neubauer (2010), entre outros que abordam a temática. Como resultado, encontrou-se que, embora a função do supervisor pedagógico seja concretizada no âmbito escolar pelas CDEs, não há sistematização de suas atribuições por meio de um documento oficial homologado pela SEDUC-AM que permita uma melhor compreensão do papel desse profissional pelos atores da esfera escolar. Ao término da pesquisa, apresentou-se um Plano de Ação Educacional (PAE) como alternativa para a melhoria do assessoramento pedagógico realizado pelas Coordenadorias Distritais de Educação da capital amazonense, por meio do supervisor pedagógico.

**Palavras-chave:** Supervisor Pedagógico. Gestão Democrática. Ensino Médio.

## ABSTRACT

The dissertation was developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAED / UFJF). It deals with the performance of the supervisor pedagogical in the state of Amazonas, a professional who works on the mediation, implementation and monitoring of the policies of the Education and Quality of Education of the State of Amazonas (SEDUC / AM) in secondary schools Of the seven District Education Coordination (CDEs). The management case studied sought to analyze the fact that the pedagogical supervisor developed actions towards the implementation of policies aimed at secondary education, advising managers, pedagogues and teachers, without there being an official SEDUC / AM document that defines and guides their attributions. The purpose of the study is to investigate the performance of this professional, from the point of view of its fragility resulting from non-regulation of the function. For that, a case study with a qualitative bias was used as methodology, having as an instrument of collection, interview with the secondary pedagogical assistant coordinators and a questionnaire applied to managers, pedagogues, teachers and pedagogical supervisors. To support the analysis, the following theoretical reference was used: Carneiro (2012), Lück (2000), Giancaterino (2010) Saviani (1999), Neubauer (2010) among others that approach the theme. As a result, it was found that although the role of the pedagogical supervisor is fulfilled in the school context, there is no systematization of its attributions through an official document approved by SEDUC / AM that allows a better understanding of the role of this professional by the actors of the school sphere . At the end of the research, an Educational Action Plan (PAE) was presented as an alternative for the improvement of pedagogical counseling carried out by the District's Education Coordination in the Amazonian capital.

**Keywords:** Pedagogical Supervisor. Democratic management. High School.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP/EM	Coordenadora Adjunta Pedagógica do Ensino Médio
CEB	Câmara de Educação Básica
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CDEs	Coordenadorias Distritais de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAN	Centro de Formação Padre Anchieta
CONCLAS	Conselho de Classe
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCENEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEAM	Índice de Desenvolvimento Educacional do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PABAE	Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
PAE	Plano de Ação Educacional
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
SIGEAM	Sistema de Gestão do Amazonas
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Estrutura Administrativa das CDEs (capital) .....	30
Figura 2 – Processo de Comunicação entre a Escola, a Coordenadoria e a SEDUC-AM .....	46

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 1 .....	42
Quadro 2 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 2 .....	42
Quadro 3 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 3 .....	43
Quadro 4 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 4 .....	43
Quadro 5 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 5 .....	44
Quadro 6 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 6 .....	44
Quadro 7 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 7 .....	45
Quadro 8 – Síntese do Roteiro de entrevista dos coordenadores adjuntos pedagógicos por categoria de análise e blocos temáticos .....	69
Quadro 9 – Síntese por categoria de análise e blocos temáticos dos questionários do gestor, pedagogo, professor e supervisor pedagógico .....	71
Quadro 10 – Síntese das ações do PAE .....	96
Quadro 11 – Ação 1: Elaboração de um documento pela SEDUC-AM que padronize as atribuições do supervisor pedagógico nas sete CDEs .....	97
Quadro 12 – Ação 2: Critérios para seleção dos supervisores pedagógicos.....	99
Quadro 13 – Ação 3: Redivisão do quantitativo de escolar por supervisor pedagógico .....	100
Quadro 14 – Formação para gestores, pedagogos, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos.....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atendimento aos alunos de Ensino Médio na capital e no interior em 2015 .....	32
Tabela 2 – Quantitativo de questionários aplicados nas Escolas e nas CDE.....	70
Tabela 3 – Formação acadêmica dos pesquisados .....	73
Tabela 4 – Tempo Funcional dos pesquisados.....	74
Tabela 5 – Dificuldade e facilidades, na ótica dos pedagogos, professores, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos, no que tange ao relacionamento com o gestor escolar .....	87

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 CONTEXTUALIZANDO A IMPLEMENTAÇÃO DAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS .....</b>	<b>18</b>
1.1 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAZONAS...	20
1.2 A EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APOIO ÀS ESCOLAS.....	28
1.3 SUPERVISÃO EDUCACIONAL E AS ESCOLAS AMAZONENSES .....	33
1.4 IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO TRABALHO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO DAS CDEs COMO MEDIADOR ENTRE A SEDUC-AM E A ESFERA ESCOLAR .....	40
1.5 O CAMPO DE ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR AMAZONENSE.....	47
<b>2 ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DE ACESSORAMENTO PEDAGÓGICO DAS CDEs .....</b>	<b>55</b>
2.1 CDES: A EFETIVIDADE DO ACESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA ESFERA ESCOLAR.....	56
<b>2.1.1 O supervisor pedagógico como mediador entre a SEDUC-AM e a esfera     escolar .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1.2 Gestão Democrática e o Ensino Médio .....</b>	<b>61</b>
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO .....	66
2.3 ANÁLISE DO TRABALHO DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS NO ACOMPANHAMENTO JUNTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CAPITAL AMAZONENSE.....	72
<b>2.3.1 Perfil profissional dos atores participantes da pesquisa de campo .....</b>	<b>73</b>
<b>2.3.2 Fragilidades da função do supervisor pedagógico .....</b>	<b>75</b>
<b>2.3.3 A práxis do supervisor pedagógico sob a ótica dos atores escolares .....</b>	<b>83</b>
<b>2.3.4 O olhar do supervisor pedagógico e dos atores escolares sobre a gestão     democrática e o Ensino Médio .....</b>	<b>85</b>
2.4 ASPECTOS RELEVANTES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA .....	93
<b>3 ACESSORAMENTO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO AMAZONAS: PROPOSTA DE MELHORIAS .....</b>	<b>95</b>
3.1 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a atuação do supervisor pedagógico, profissional que desempenha suas atividades mediando, implementando e monitorando as políticas da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) junto às escolas de Ensino Médio das sete Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs).

É com o olhar de pedagoga, que atua na profissão há mais de dezoito anos, que trato desse assunto. Há dez anos trabalho na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, em escolas de Ensino Médio. Além disso, acredito na importância de um ajustamento constante dos objetivos pedagógicos das escolas para a obtenção de práticas socioeducativas que ultrapassem a exclusão e a discriminação, em uma perspectiva equitativa, autônoma e flexível, que atenda às expectativas do educando dessa fase de ensino.

Ao atuar como Coordenadora Adjunta Pedagógica do Ensino Médio (CAP/EM) de uma das sete CDEs da SEDUC-AM há quatro anos, intriga-me a função do supervisor pedagógico, pois o trabalho desse profissional tem um papel importante no processo de assessoramento junto aos gestores, pedagogos e professores das escolas de Ensino Médio.

É imprescindível que haja um olhar mais aprofundado para a atuação do supervisor. Não raro, os conflitos que permeiam o cotidiano escolar podem tornar seu trabalho frágil, sendo a função interpretada de forma equivocada, vista pelos atores educacionais como burocrática e fiscalizadora.

Apesar de essa função ser estabelecida pelas CDEs a partir de um documento elaborado internamente por cada uma delas que descreve as atribuições do supervisor pedagógico, não há por parte da SEDUC-AM um documento norteador oficial que defina as suas atribuições, o que pode prejudicar o processo de mediação entre a esfera escolar e a SEDUC-AM. Dessa maneira, busca-se compreender o desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico nas sete CDEs frente à gestão democrática e a sua efetividade no acompanhamento e monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital, haja vista que cada CDE estabelece as atribuições desse profissional em consonância com seus objetivos.

O detalhamento desta pesquisa gira em torno do fluxo de trabalho do supervisor pedagógico na perspectiva de ações democratizadoras e de como têm sido a recepção deste por parte dos atores escolares, durante o processo de acompanhamento sistemático junto aos gestores, pedagogos e professores, que é a função desse profissional.

Assim, a perspectiva adotada é a de observar as impressões do gestor, dos pedagogos e dos professores sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo supervisor pedagógico, no sentido de buscar perceber se os trabalhos realizados pelos supervisores estariam sendo conduzidos para um âmbito burocrático e técnico ou em uma concepção democrática e integralizadora.

Nesse sentido, busca-se compreender a atuação do supervisor pedagógico junto às escolas de Ensino Médio, de forma a apontar os obstáculos, as situações-problema e os desafios que permeiam o seu desenvolvimento profissional, haja vista a falta de padronização de suas atribuições. Posteriormente, apresentam-se possíveis sugestões de trabalho frente à realidade desvelada.

A relevância desta pesquisa se atribui na medida em que ela tem como foco a investigação dos sujeitos que atuam como mediadores entre a SEDUC-AM e as escolas estaduais, visando fornecer elementos que auxiliem no seu trabalho. Considero também relevante refletir se as práticas pedagógicas compartilhadas e disseminadas pelos supervisores pedagógicos tendem para uma ação mais próxima e integrada aos processos pedagógicos escolares ou para uma atuação voltada para coibir e controlar as ações dos sujeitos da escola.

O presente trabalho tem como cenário as ações pedagógicas desenvolvidas pelas sete CDEs vinculadas à SEDUC-AM. As CDEs foram implantadas por meio da Lei Delegada n.º 8 de 05 de julho de 2005<sup>1</sup>, que, posteriormente, foi alterada pela Lei Delegada n.º 3.642 de 26 de julho de 2011<sup>2</sup>, no que se refere à estrutura organizacional e suas competências.

As competências das CDEs estão ligadas ao plano de metas da SEDUC-AM; por conseguinte, as ações desempenhadas estão atreladas ao planejamento do macrossistema que determina que atuem implementando e monitorando as políticas.

Assim, as CDEs são consideradas, na estrutura administrativa, como a segunda linha de reporte (cargos de liderança: aconselhamento e assessoramento) de apoio ao secretário na tomada de decisão, para que ações planejadas sejam implementadas nas escolas. A estrutura conta com um coordenador geral, quatro coordenadores adjuntos (um administrativo e três pedagógicos), supervisores pedagógicos (um para cada cinco escolas, por turno e por nível de ensino), um coordenador de Educação Física, dois assessores para programas e projetos, supervisores de merenda (um supervisor por turno para até dez escolas), um nutricionista, um supervisor de infraestrutura, um psicólogo, um supervisor de recursos financeiro, um ouvidor, quatro assistentes administrativo, um suporte de Departamento de Gestão de Pessoas, um

---

<sup>1</sup> AMAZONAS, Lei Delegada n.º 8/2005 que dispõe sobre a SEDUC-AM.

<sup>2</sup> \_\_\_\_\_. Lei Delegada n.º 3.642/2011 que altera de forma específica a Lei Delegada n.º 8/2005.

coordenador de redução de abandono escolar, um assistente social, quatro assessores de área de conhecimento e um auxiliar de serviços gerais.

A procura por melhores resultados nos indicadores escolares é condição *sine qua non* de toda instituição, quer seja pública ou privada, pois, para o alcance de metas e objetivos propostos, faz-se imperioso buscar de forma recorrente conhecimentos sistematizados que integrem e contribuam positiva e inovadoramente ao processo educativo. Assim, as CDEs, ao subsidiarem os processos pedagógicos das escolas sob sua responsabilidade, buscam, por meio das contribuições do assessoramento do supervisor pedagógico, oferecer apoio pedagógico aos atores escolares que corroborem para a superação dos desafios como a reprovação, o abandono e o baixo nível de aprendizagem.

Assim, a pesquisa acerca do desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico nas sete CDEs e dos processos democráticos que norteiam o acompanhamento e o monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital busca fornecer elementos que podem auxiliar no trabalho desse profissional.

Sabendo que a ação do supervisor pedagógico na esfera escolar perpassa pelo contexto do Ensino Médio, descreve-se um breve histórico das principais mudanças que marcaram essa etapa de ensino, tendo como ponto de partida o ano de 1996, quando se deu a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)<sup>3</sup>. Na sequência, apresenta-se o Parecer CEB nº 03, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares (DCENEM) que dispõem sobre princípios fundamentais e procedimentos a serem atendidos na organização pedagógica e curricular das escolas e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Menciona-se, ainda, a Lei 12.796 de 2013, que altera a LDB 9.394/96, ao dispor que a Educação Básica deve ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando como última etapa o Ensino Médio, bem como a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o Novo Ensino Médio, a partir do Programa Ensino Médio Inovador.

Segundo Carneiro (2012), a mudança estrutural do Ensino Médio disposta na LDB pretendia resgatar a sua identidade. Porém, por abrigar problemas de acesso e permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela indefinição que permeia a sua identidade, torna-se um desafio a ser superado.

---

<sup>3</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

A LDB dispõe sobre o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica em seu Art. 35. Com isso, todo cidadão passa a ter o direito de acesso a essa etapa de ensino e, obrigatoriamente, a partir da alteração na LDB em 2013.

Na perspectiva de orientar tal investigação, estabeleceu-se como objetivo central analisar como se dá o desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico nas sete CDEs frente à gestão democrática e no que tange ao acompanhamento e ao monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital, tendo em vista a ausência de um documento oficial da SEDUC-AM que descreva as suas atribuições.

Os objetivos específicos do estudo são: (i) investigar a atuação do supervisor pedagógico junto às escolas de Ensino Médio, de forma a apontar os obstáculos, as situações-problema e os desafios que permeiam o seu desenvolvimento profissional, (ii) propor, a partir do resultado da pesquisa, ações interventivas visando a fornecer elementos que auxiliem o trabalho do Supervisor Pedagógico.

A partir das informações obtidas, propõem-se encaminhamentos que favoreçam melhorias no processo de assessoramento do supervisor pedagógico para o alcance dos resultados educacionais almejados na rede Estadual do Amazonas.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, apresenta-se uma descrição e contextualização das CDEs, de forma a abordar a importância delas e os desafios pedagógicos que enfrentam no atual cenário educacional. Descrevem-se as principais mudanças que perpassam o Ensino Médio, a partir da LDB/1996, com o intuito de compreender e caracterizar a ação supervisora no contexto do trabalho do supervisor pedagógico, bem como sobre a trajetória da Supervisão Educacional no Brasil. Encerra-se esse capítulo com a descrição do desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico e a sua atuação nas escolas de Ensino Médio, bem como do perfil dos atores escolares.

No segundo capítulo, analisa-se criticamente a problemática apontada no capítulo 1, à luz de alguns referenciais teóricos e descreve-se a metodologia adotada para a pesquisa. Assim, a metodologia da pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, com viés qualitativo. Inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica e, *a posteriori*, pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: entrevistas semiestruturadas e questionários com perguntas abertas e fechadas. A análise dos resultados se deu por meio da técnica Análise de Conteúdo, embasado nos estudos de Laurence Bardin (2006).

Por fim, no terceiro capítulo, apontam-se caminhos por meio de um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise a encaminhar intervenções pedagógicas e estratégias que possam contribuir para a melhoria do processo de assessoramento do supervisor pedagógico.

## **1 CONTEXTUALIZANDO A IMPLEMENTAÇÃO DAS COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: IMPORTÂNCIA E DESAFIOS**

Para compreender a importância e os desafios das CDEs, faz-se necessário saber a gênese, a finalidade e o contexto em que elas estão inseridas. Assim, neste capítulo contextualiza-se o cenário que as CDEs vivenciam, como se deu a sua implementação, quais são as suas competências e como se configura a estrutura administrativa para garantir a coordenação, a implementação, o assessoramento e o acompanhamento das ações nas instituições escolares.

A SEDUC-AM conta, em seu quadro funcional, com mais de 38 mil servidores, sendo aproximadamente 23 mil professores e pedagogos. A rede atende mais de 466 mil alunos distribuídos em 583 escolas na capital e no interior. Na capital, são 225 escolas, sendo 104 de Ensino Médio.

Para atender a uma demanda tão expressiva, a SEDUC-AM vem aprimorando os processos administrativos, como a admissão de professores por meio da execução de concurso público, assegurando o plano de cargos e carreiras, bem como um novo formato para avaliar os profissionais que estão em estágio probatório, utilizando um programa que contempla uma avaliação intensiva do desempenho profissional dos novos servidores por um período de três anos, com o objetivo de apurar ano a ano se o servidor preenche os requisitos de competência técnica e comportamental necessários à sua manutenção e confirmação no cargo para o qual foi nomeado. Os professores são avaliados pela atuação nas aulas práticas, pela formação em serviço, através da plataforma *Moodle*, bem como pela autoavaliação. O Programa de Formação de Profissionais da Educação Pública é executado pelo CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora).

Desde 2004, o Governo do Estado do Amazonas vem investindo em políticas administrativas e pedagógicas com a finalidade de aproximar a SEDUC-AM das instituições escolares. Para tanto, criou as CDEs, no intuito de subsidiar gestores, pedagogos e professores com apoio técnico-pedagógico, em prol da melhoria dos indicadores de desempenho escolar dos alunos da rede estadual.

A implementação das CDEs ocorreu por meio da Lei delegada nº 8, de 05 de julho de 2005, que posteriormente foi alterada pela Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho, de 2011, que define as suas competências, a saber:

“[...]Art. 4º. As unidades integrantes da estrutura organizacional da Secretaria de Estado e Qualidade de Ensino – SEDUC têm as seguintes competências, sem prejuízo de outras ações e atividades previstas em seu Regimento Interno:

[...] XIII – COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à instituição, corresponsabilização no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e implementação de Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis, participação ativa nas ações referente ao acesso escolar, lotação de pessoal, distribuição da carga horária, cumprimento do calendário escolar, alcance de metas referentes aos resultados educacionais, assim como no processo de avaliação da gestão escolar”. (AMAZONAS, 2007, p. 2)

Para realizar a intermediação das demandas da Secretaria, as CDEs são consideradas, na estrutura administrativa, como nível intermediário (fim), pois dão apoio ao secretário, coordenando, implementando e monitorando políticas, conforme a Lei Delegada nº 3.642 de 26 de julho de 2011.

Para monitorar e acompanhar o fazer pedagógico das escolas, foi criado no ano de 2005, o cargo de supervisor pedagógico, com a finalidade de assessorar os gestores, os pedagogos e os professores. Apesar de essa função ser estabelecida nas CDEs, não há por parte da SEDUC-AM um documento norteador que defina as atribuições do supervisor pedagógico das sete CDEs, o que motivou as mesmas a desenvolverem um documento interno que descrevesse as atribuições do supervisor pedagógico, a partir das competências estabelecidas na Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011.

Ao coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações desenvolvidas nas escolas, as CDEs em estudo contam com o supervisor pedagógico como elo que aproxima a SEDUC-AM da esfera escolar, pois o trabalho articulado com os gestores, pedagogos e professores se faz no sentido de propor ações enriquecedoras para o processo educativo. Isso ocorre porque as CDEs mobilizam suas equipes para um trabalho colaborativo, focado em ações pedagógicas que possam contribuir para o alcance de metas e objetivos das unidades escolares.

A relação de trabalho do supervisor pedagógico com os atores escolares ocorre prioritariamente com gestores e pedagogos, mas também com professores, alunos e pais, dependendo da demanda e das ocorrências no ambiente educativo.

Dessa maneira, o que se pretende analisar é: de que forma vem sendo desenvolvido o trabalho do supervisor pedagógico nas sete CDEs. Pretende-se compreender se há efetividade no acompanhamento e monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital, haja vista que cada CDE estabelece as atribuições desse profissional por meio de documentos internos.

Portanto, ao longo deste trabalho buscou-se responder as seguintes indagações: Como se dá a atuação do supervisor pedagógico nas CDEs de Manaus, tendo em vista a ausência de um documento oficial que padronize a sua função? O monitoramento e o acompanhamento realizados pelo supervisor pedagógico têm contribuído para o fortalecimento da gestão democrática? As práticas pedagógicas compartilhadas e disseminadas pelo supervisor pedagógico tendem para uma atuação mais próxima e integrada às escolas ou para uma ação supervisora voltada para coibir e controlar as ações dos atores escolares?

Alguns percalços são observáveis no processo de mediação e merecem atenção. Dentre eles, destaca-se: a postura apática de alguns supervisores pedagógicos, ao enxergarem esse trabalho como burocrático, pois se preocupam apenas em preencher relatórios com informações e dados rotineiros das escolas, sem significância técnica.

O interesse em pesquisar tal situação surgiu ao observar e acompanhar, enquanto Coordenadora Adjunta Pedagógica do Ensino Médio da CDE 3/SEDUC-AM, o trabalho do supervisor pedagógico, que necessariamente precisa ter uma conduta democrática no trato com o gestor, com os pedagogos e com os professores para dirimir as problemáticas do cotidiano escolar.

A próxima seção tem como objetivo refletir sobre os caminhos percorridos pelo Ensino Médio no cenário brasileiro e estadual, como forma de contextualizar a realidade pesquisada.

## 1.1 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAZONAS

A educação brasileira, ao longo da história, foi marcada por privilegiar uma minoria: a elite dominante, detentora dos meios de conhecimento e de ensino, enquanto que a maioria da população era excluída desse processo. Tal fato contribuiu para a dualidade do processo escolar, dividido entre uma escola para as classes abastadas que se destinavam para adentrar a universidade e a escola profissional para os jovens das classes mais baixas. Estes últimos eram formados para atender à mão de obra mais técnica, impulsionada pela industrialização (GRINSPUN, 1996).

Esse contexto, que marca os caminhos trôpegos do Ensino Médio brasileiro<sup>4</sup>, ora tende para o propedêutico ora para o profissional. É importante frisar que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) já previa a inclusão do Ensino Médio na Educação Básica, ao descrevê-lo como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” em seu Artigo 208 § 2º.

Os estudos com enfoque nesta etapa de ensino revelam que a partir da década de 1990 houve uma expansão de matrículas em todos os níveis da Educação Básica sendo atendidos os alunos provenientes das camadas populares, porém não significou a universalização e a democratização do Ensino Médio (CARNEIRO, 2012, p. 23).

Para Krawczyk (2011),

A expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. (KRAWCZYK, 2011, p. 875)

Foram inúmeras mudanças ao longo da história educacional, fortemente percebidas a partir da década de 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996)<sup>5</sup>, que reformularam e estruturaram a educação brasileira. Observou-se que durante muito tempo a escolarização média esteve voltada para o desenvolvimento econômico.

Segundo Shiroma (2002), os ideários da Teoria do Capital Humano (TCH), presentes nos anos de 1970, reaparecem na década de 1990 na literatura internacional, retomando que os investimentos na educação seriam inexoráveis por serem determinantes para o crescimento econômico.

Tratando-se do cenário da educação brasileira, buscava-se adequar os objetivos educacionais aos interesses do mercado internacional e local, ou seja, atender aos ideários mercadológicos, formando “cidadãos produtivos” (SHIROMA, 2002, p. 78).

Nesse contexto, Frigoto (1993) descreve que:

---

<sup>4</sup> O governo federal encaminhou, no dia 23/09/2016, para o Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) 746/2016 que prevê a reforma do Ensino Médio brasileiro. A MP altera diversos trechos da LDB 9.394/1996 e a Lei do FUNDEB 11.494/2007. Está sendo alvo de severas críticas por parte de educadores e especialistas em educação, uma vez que as vertentes da proposta perpassam pela flexibilização do currículo, sem apresentar uma mudança estrutural, sobretudo para valorização da carreira docente. A maior polêmica em torno da referida reforma ocorre pelo fato de ela ter sido encaminhada via MP, cerceando o debate social. Almeja-se que toda proposta reformista direcionada à área educacional seja amplamente discutida pelos educadores, estudantes, pais, colegas e sociedade civil.

<sup>5</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTO, 1993, p. 41)

Portanto, é importante frisar que a educação brasileira tem sido influenciada pelos padrões mercadológicos e produtivos e acaba satisfazendo aos interesses do capitalismo. Essa procura subordina a educação à política econômica vigente, perpetuando, assim, as desigualdades sociais.

A LDB, ao dispor sobre o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, estabelece no § 2º do Artigo 36<sup>6</sup>, que “o Ensino Médio atendido a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, e o Artigo 40<sup>7</sup> descreve que, “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular(...)”. Tais fundamentações reforçam os questionamentos sobre o destino dessa etapa de ensino, seja pela velha dicotomia em torno da formação geral ou da formação profissional, pois, ao regulamentar a separação entre a formação profissional e a formação geral, passaram a disseminar a ideia de que um novo Ensino Médio estava em andamento, sem, contudo, prover à esfera escolar uma infraestrutura adequada, bem como garantir aos professores melhores condições materiais e a efetivação de uma nova forma de trabalho (OLIVEIRA, 2008).

Assim, tais mudanças estruturais apontam para um destino incerto da Etapa Final da Educação Básica, por abrigar problemas de acesso e permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela indefinição de sua identidade, tornando tal contexto um desafio a ser superado (CARNEIRO, 2012).

Com a democratização do acesso ao Ensino Fundamental, a política de correção de fluxo e as exigências do mercado de trabalho, a partir da década de 1990, cresceu a demanda pelo Ensino Médio e, apesar dessa ascendência, as políticas focalizadas na reforma do Estado deixaram o Ensino Médio em segundo plano. Daí surgiu a preocupação com a qualidade e a operacionalização das dificuldades das escolas públicas face à pluralidade cultural e a distorção idade/série que se constituíam nessa fase do ensino. (CARNEIRO, 2012).

O MEC vem reformulando as políticas curriculares do Ensino Médio brasileiro, constituindo a todo cidadão o direito de acesso a esta etapa de ensino (LDB 9394/96).

---

<sup>6</sup>BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

<sup>7</sup>\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

A escola de Ensino Médio deve atender ao protagonismo juvenil, buscando uma concepção psicopedagógica ativa e ser contemporânea no seu currículo, de tal modo que responda às necessidades sociais, culturais, profissionais e afetiva desse público. O fundamental é que este aluno ganhe “autonomia intelectual e capacidade crítica para desempenhar competências laborativas e colaborativas” (CARNEIRO 2012, p. 207).

Para Krawczyk (2011):

[...] as deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, 2011, p. 754)

Nessa perspectiva de mudanças, o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) 15/98, aprovado em junho de 1998, acompanhado da Resolução CEB 03 de 26 de junho/98, institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, objetivando regulamentar princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser atendidos no âmbito escolar, no que tange à organização pedagógica e curricular (CARNEIRO, 2012).

As modificações propostas pelo MEC e os seus princípios norteadores estão descritos em seus Artigos 2º e 3º; são estes:

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

I - Os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - Os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Art. 3º Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, à curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a

responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal . (DCNEM, 1998)

Para que essas Diretrizes tenham êxito, faz-se necessário que a interdisciplinaridade e a contextualização se estabeleçam no interior da sala de aula, a partir de objetivos educacionais concretos.

A DCNEM articula-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNG) e norteia as propostas curriculares, o planejamento e o projeto político pedagógico da esfera escolar. A estruturação do currículo baseia-se na interdisciplinaridade e na contextualização, como forma de inter-relação e de diálogo das disciplinas curriculares, pois, para Carneiro (2012, p. 222), “contextualização significa ultrapassar a convenção propositiva de disciplinas ou de áreas, mediante uma proposta pedagógica sintonizada com o perfil dos alunos”.

A Resolução CNE/CEB 04/10, em seu artigo 1º, define as DCNG para as etapas e modalidades da Educação Básica, que de forma geral baseia-se:

[...] no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e do adulto na instituição educacional, a aprendizagem para a continuidade do estudo e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2010, p. 39)

Aqui convém destacar que tais Diretrizes (DCNEM e DCNG) corroboraram para um amplo debate sobre o cumprimento de seus dispositivos no Plano Nacional de Educação (PNE). Destaca-se a meta sete, que prevê fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias, nacionais, projetadas para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), para assegurar que,

A) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

B) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável.” (BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014).

Portanto, o PNE (2014) visa a:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.

Nesse contexto, é necessário considerar que a busca pelo cumprimento das metas destacadas do PNE ajudará a resolver os problemas que desafiam o desenvolvimento de um Ensino Médio mais qualificado e que atenda aos anseios do protagonismo juvenil, perfil dos estudantes dessa etapa de ensino.

O MEC, dando desdobramento às DCNEM, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio. Segundo Carneiro (2012), “os PCNs não têm caráter mandatório no sentido de submissão “*ipsis litteris*” à versão do MEC. No entanto [...] constitui uma rota segura de construção do novo currículo do Ensino Médio”.

Assim, tanto as DCNEM como os PCNEM buscam uma construção da proposta curricular que fuja da forma limitada do ensinar focada na simples aquisição de conteúdos, uma vez que conteúdo por si só não desenvolve competências. O que se almeja é que, de fato, trabalhem-se os conteúdos em sala de aula de forma dinâmica e que os mesmos estejam conectados com a vivência do aluno.

É perceptível que o cenário que se configura nessa etapa da Educação Básica é desafiador, pois, somente em 2007, surgiram políticas de financiamento com o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) pela pressão dos setores organizados da sociedade que exigiam a ampliação dos investimentos. Segundo Carneiro (2012, p. 68), “estabeleceu-se um gasto mínimo por aluno, completado por recursos da União Federal, sempre que, ao estado, faltem os recursos para garantir o financiamento”.

A União assume um compromisso com os estados, destinando um único recurso para todos os níveis de ensino, bem como buscou soluções visíveis para as diferenças regionais pelo critério de complementação do investimento por estudantes, sempre que uma localidade for inferior à média nacional. Na prática, foi observado que tais investimentos não trouxeram

melhorias salariais para os docentes, nem melhores condições em sua oferta para os educandos, o que torna evidente que se faz necessário discutir e refletir sobre que projeto de escola se almeja para o Ensino Médio (CARNEIRO, 2012, p. 68).

Em maio de 2009, o MEC instituiu a proposta para o novo Ensino Médio que aponta para um redesenho do currículo e ampliação da carga horária. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) integra-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação como estratégia do Governo Federal em colaborar com a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O ProEMI está estruturado da seguinte forma:

I – Currículo: o redesenho curricular deve ter foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM.

II – Carga horária: Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. (BRASIL, 2009, p. 5-6)

A SEDUC-AM atenta às reformas do Ensino Médio, dispõe no Capítulo II do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, sobre o Ensino Médio:

Artigo 24. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, terá duração mínima de 3 (três) anos, tendo como finalidade: (i) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; (II) a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e (IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Artigo 25. O Ensino Médio poderá ser trabalhado através de Projetos e outras formas: (I) Ensino Médio mediado por tecnologia (Ensino a Distância) – duração de 3 anos. (AMAZONAS, 2011 p. 17)

No sentido de acompanhar as reformas do Ensino Médio, a SEDUC-AM, por meio da Resolução n° 114/2011 – CEE/AM, aprovada em 4/11/2011 e da Resolução n° 162/2011 –

CEE/AM, aprovada em 13/12/2011, publicou a Proposta Curricular do Ensino Médio que dispõe sobre a organização curricular do Estado para este segmento. De acordo com a Proposta Curricular da SEDUC-AM (2011), “as mudanças relativas à educação como um todo e ao Ensino Médio especificamente” estimularam a rede a reorganizar o currículo, no sentido de oferecer novos procedimentos que pudessem promover uma aprendizagem significativa.

A ação política contou com a participação dos docentes da Rede Estadual de Ensino para a sua elaboração, no sentido de assegurar a construção democrática e participativa do documento. Os professores receberam orientações por meio de palestras e de uma jornada pedagógica, com o intuito de levá-los a uma reflexão sobre: “o fazer pedagógico, sobre os fundamentos norteadores do currículo e, principalmente, sobre o que deve ensinar. E o que os educandos devem apreender para aprender?” (AMAZONAS, 2011, p. 15).

Os documentos que subsidiaram a reorganização da Proposta Curricular Estadual do Ensino Médio foram: a Proposta Curricular do Ensino Médio/2005, os PCNs, os PCN+ e os referenciais nacionais. As discussões se apoiaram na Matriz Curricular do Ensino Médio que dispõe sobre os Componentes Curriculares e a carga horária destes (AMAZONAS, 2011, p. 15).

Desta forma, a Proposta Curricular do Ensino Médio da SEDUC-AM compreende as quatro áreas de conhecimento disposto nas DCNEM em seu Artigo 8º, a saber: (I) Linguagens; (II) Matemática; (III) Ciências da Natureza e (IV) Ciências Humanas, com o intuito de superar a compartimentalização dos Componentes Curriculares. Assim, tal documento apresenta a seguinte composição curricular:

- 1 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física;
- 2 - Matemática e suas Tecnologias, cujo componente é matemática;
- 3 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com os componentes: Química, Física e Biologia;
- 4 - Ciências Humanas e suas Tecnologias, com os componentes: Filosofia, Sociologia, História e Geografia. (AMAZONAS, 2011, p. 29)

Os resultados alcançados com os documentos produzidos foram profícuos e estimulantes, pois os caminhos escolhidos pelos educadores atenderam ao disposto na legislação brasileira no que tange à interdisciplinaridade, à transdisciplinaridade e à transversalidade com o intuito de garantir um ensino-aprendizagem significativo para os estudantes.

Após as discussões para elaboração do documento, bem como sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação e sua publicação oficial, houve a divulgação da Proposta

Curricular do Ensino Médio da SEDUC-AM, mediante sua distribuição para todos os docentes lotados na rede. Foram realizados vários encontros e reuniões na capital e nos demais municípios do Estado, com o intuito de capacitar a equipe docente e pedagógica para a sua utilização no interior da sala de aula.

Uma vez que o cenário estadual busca convergir com o nacional, tenho a convicção de que todas as mudanças propostas para a última etapa da Educação Básica devem estar sob o olhar atento do supervisor pedagógico, dos gestores, dos pedagogos e dos professores por serem os sujeitos estruturantes da esfera escolar.

É preponderante que as CDEs, mediadoras entre a SEDUC-AM e as escolas estaduais, por meio dos supervisores pedagógicos, reflitam e analisem a abrangência da atuação das práticas pedagógicas deste profissional diante dos desafios e conflitos que permeiam o interior das escolas. Sobre isso tratará a próxima seção.

## 1.2 A EDUCAÇÃO NO AMAZONAS: COORDENADORIAS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APOIO ÀS ESCOLAS

Nesta seção, será desenvolvida uma breve caracterização do perfil das CDEs, apontando sua estrutura organizacional e sua abrangência, com o intuito de refletir e analisar a importância da comunicação eficaz entre a CDEs e as escolas, visando ao enfrentamento de situações desafiadoras que permeiam as instituições escolares.

Faz-se necessário, ainda, refletir sobre o processo educativo que, segundo Lück (2009, p. 19), “é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo [...]”, pois envolve a participação de um grande quadro funcional, bem como da sociedade em geral. Nessa perspectiva, a autora destaca que “a educação se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes para nortear e dar unidade e consistências às ações educacionais” (LÜCK, 2009, p. 19).

Disso decorre a importância de se compreender o papel dos órgãos intermediários e suas competências nesse processo, no sentido de dar unidade e consistência às políticas públicas promovidas pelas Redes de Ensino, pois eles são responsáveis pela coordenação, implementação, assessoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria, bem como representação e

intermediação das demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à instituição, conforme descrito na Lei Delegada n° 3.642 de 26 de julho de 2011<sup>8</sup>.

Tal dinâmica imputa às CDEs responsabilidades de desenvolver processos dialógicos que visem a atender os interesses de toda a comunidade escolar, pois, para o enfrentamento das situações-problema, é fundamental uma boa comunicação entre as escolas e as CDEs. Estudos apontam para uma nova fase no que tange ao papel dos órgãos intermediários, em que os profissionais dessa instância devem assumir uma postura de parceria e apoio técnico, sendo o diálogo profissional o melhor caminho para abandonar velhas práticas, caracterizadas como burocráticas e fiscalizadoras (NEBAUER et al, 2010, p. 84).

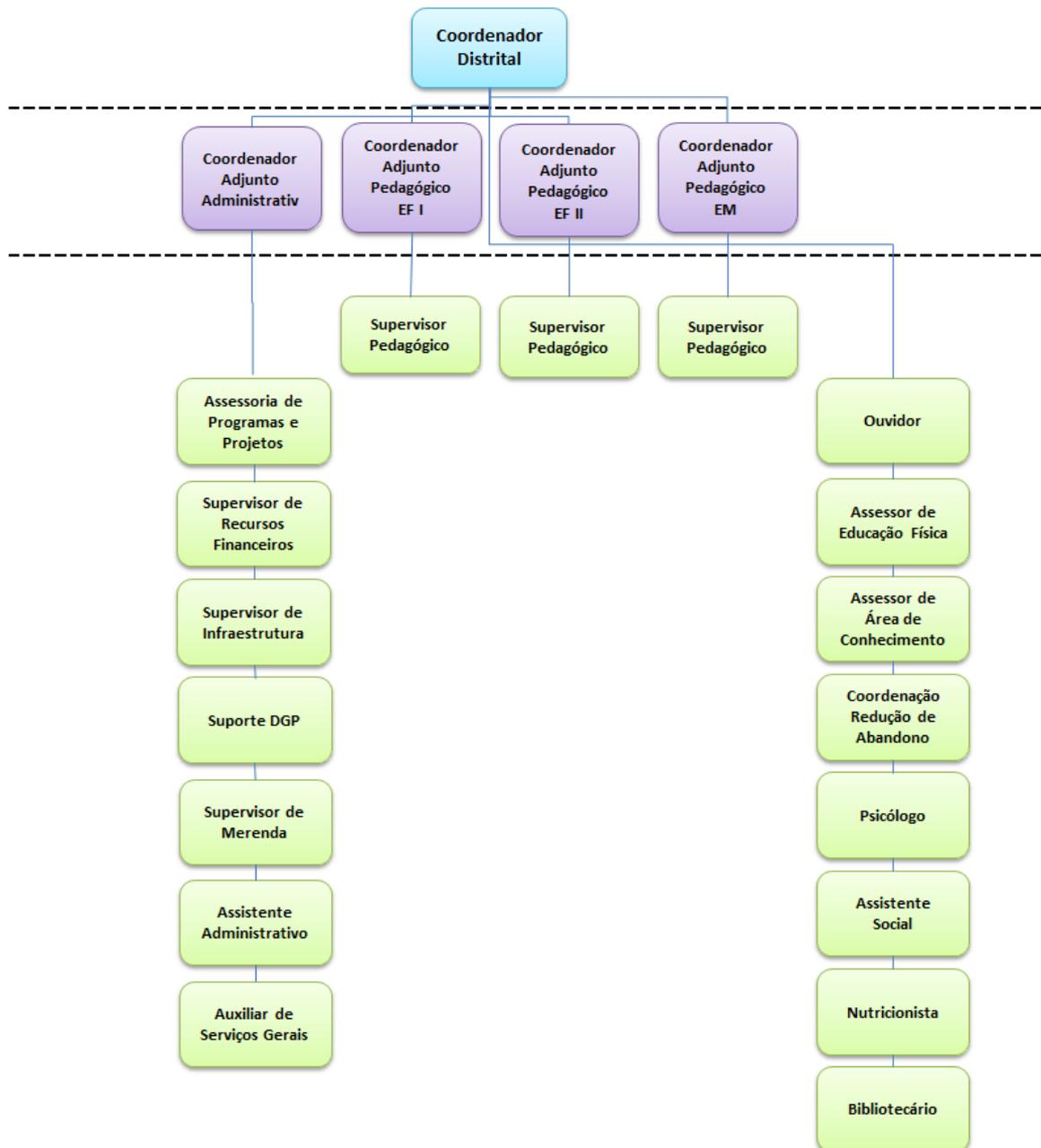
As sete CDEs pertencem à estrutura organizacional da capital do estado e atuam em sedes próprias, abrangendo as seguintes áreas da cidade de Manaus: CDE 1 abrange a área do Centro, a CDE 2 a Zona Sul, a CDE 3 estão divididas em duas Zonas Centro-sul e Centro-oeste, a CDE 4 a Zona Oeste, a CDE 5 a Zona Leste, a CDE 6 a Zona Norte e a CDE 7 abrange a área de expansão da Zona Norte II.

O esquema da figura 1 representa a estrutura de apoio que as CDEs possuem para a realização das funções descritas na estrutura organizacional.

---

<sup>8</sup> AMAZONAS. Lei Delegada n.º 3.642/2011 que altera de forma específica a Lei Delegada n.º 8/2005

Figura 1 – Estrutura Administrativa das CDEs (capital)



Fonte: Elaboração própria.

As Coordenadorias compõem um sistema de educação no qual há uma hierarquia funcional que se estabelece através das unidades administrativas. Para desempenhar tais funções descritas na estrutura organizacional, a SEDUC-AM conta com alguns servidores públicos que geralmente são professores, pedagogos ou merendeiras.

Os servidores públicos destacados aqui têm suas ações legalizadas em estatutos, regimentos, princípios, instruções normativas, ordens de serviços, entre outros. A Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992, em seu Art. 2º, refere-se ao agente público como “[...] aquele

que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função”.

Portanto, a compreensão legal do funcionamento e da estrutura das CDEs é inexorável para o entendimento da relação do supervisor pedagógico com a gestão escolar, uma vez que os servidores públicos devem estar preparados para exercerem suas funções favorecendo a gestão democrática.

Segundo Giancaterino (2010, p. 66), a gestão democrática “exige a compreensão em profundidade dos problemas apresentados pela prática pedagógica”, ou seja, “implica principalmente em repensar a estrutura de poder da escola”.

Assim, o ponto central da análise acerca da gestão democrática é refletir sobre a relação de poder que se estabelece entre a escola e os órgãos intermediários, pois é necessário que haja participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, rompendo com o individualismo.

Utilizando Lück (2009, p. 87) como referência, faço a seguinte reflexão: Se o trabalho na escola deve ser em equipe e envolver todos os atores em um esforço coletivo na busca de soluções para os mais diversos problemas educativos, como compartilhar esforços entre a esfera escolar e os órgãos intermediários para o alcance dos objetivos e dos princípios educacionais?

Tal questionamento merece ser analisado, pois os órgãos intermediários, ao oferecerem suporte administrativo e pedagógico aos gestores, pedagogos e professores, adentram ao espaço escolar, tornando-se necessário entender o posicionamento desses atores quanto à efetividade desse trabalho.

Diante do exposto, outra questão que julgo ser importante refletir também é, se a autonomia do gestor na escola não fica ameaçada com a intervenção das CDEs. Tentando responder a esse questionamento, recorro a Giancaterino (2010, p. 41-42), que afirma:

Todo tipo de gestão escolar precisa ser coerente com o sistema nacional de ensino. Melhorar a escola como organização não significa decretar políticas e programas decididos centralmente para pressionar ou intimidar as escolas para melhorarem. Tampouco, significa eliminar todos os regulamentos e normas, deixando a escola à deriva em um mar de autonomia.

Com efeito, por experiência que tenho como Coordenadora Adjunta Pedagógica do Ensino Médio há quatro anos, percebo que, no momento de intervir, monitorar e propor ações e encaminhamentos junto ao gestor, às vezes, ocorre um embate de ideias sobre o que seja

realmente a responsabilidade de cada um nesse processo da gestão democrática. A tônica está no equilíbrio do apoio pedagógico oferecido pelos órgãos intermediários para que a escola não se torne mera executora de programas educacionais.

Para uma melhor compreensão da abrangência da atuação das CDEs no atendimento às escolas de Ensino Médio na capital, demonstra-se, na tabela 1, por meio dos dados disponíveis no Sistema Integrado de Gestão do Amazonas (SIGEAM), o número de escolas existentes na capital e no interior, o número de escolas de Ensino Médio na capital e no interior, o número de matrícula dos estudantes na capital e no interior e o número de matrículas de estudantes no Ensino Médio na capital e no interior.

Tabela 1 – Atendimento aos alunos de Ensino Médio na capital e no interior em 2015

<b>Local</b>	<b>Nº de Escolas</b>	<b>Nº de Escolas Ensino Médio</b>	<b>Nº de Matrículas</b>	<b>Nº de Matrículas Ensino Médio</b>
Capital (CDEs)	225	104	232.963	89.754
Interior	358	189	233.964	85.307

Fonte: SIGEAM – Sistema Integrado de Gestão do Amazonas.

A partir da demonstração dos dados, pode-se inferir o tamanho da responsabilidade da rede em atender 89.754 alunos de Ensino Médio regular na capital e o desafio de se fazer um trabalho que contemple as expectativas desse público, pois, segundo a LDB (9.394/96), em seu Artigo nº 35, o Ensino Médio tem como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nessa perspectiva, a atuação das CDEs, por meio do supervisor pedagógico junto às escolas, deve caminhar no sentido de acompanhar e apoiar as ações da esfera escolar. Nesse sentido, Neubauer (2010, p. 24) destaca a importância de se romper com o isolamento das

escolas, favorecendo a comunicação e a troca de experiências entre escolas e entre escolas e os órgãos intermediários das secretarias.

A escola é um organismo social que vem para colaborar com a formação de seus atores; dessa maneira, Lück (2009, p.20) aduz que:

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagens e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação.

Torna-se relevante, portanto, que as CDEs e os atores escolares tenham certo entrosamento, para que práticas educacionais sejam transpostas de forma que todos os atores escolares sintam-se partícipes do processo, ou seja, tal ação deve ser pautada num trabalho coletivo que prime pelo diálogo e que atenda aos interesses da comunidade escolar, sempre observando os fundamentos, os princípios e os objetivos educacionais presentes na Constituição Federal vigente, mais precisamente no Artigo 206 (igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação escolar e gestão democrática do ensino público).

Posto isso, na próxima seção, descreve-se um breve histórico dos caminhos da Supervisão Educacional no Brasil, com o intuito de melhor identificar as implicações e os desafios que caracterizam o trabalho do supervisor pedagógico como mediador, entre a SEDUC-AM e as instituições escolares amazonenses.

### 1.3 SUPERVISÃO EDUCACIONAL E AS ESCOLAS AMAZONENSES

Para compreender os desafios que permeiam o trabalho do supervisor pedagógico das CDEs, como mediador entre a SEDUC-AM e as escolas, será realizada uma breve contextualização dos caminhos percorridos pela Supervisão Educacional no Brasil, visto que o trabalho de monitoramento e acompanhamento pelo supervisor pedagógico junto às escolas demanda a elaboração de relatórios diários das ações desenvolvidas com o intuito de fornecer subsídios que possibilitem uma análise mais cuidadosa das problemáticas do cotidiano escolar.

Tal ação nem sempre é compreendida pelos atores escolares sob uma perspectiva de melhoria do processo pedagógico, mas como uma atividade supervisora e burocrática, que

tem o intuito de controlar as ações desenvolvidas pela escola. Essa compreensão distancia o planejamento pedagógico coletivo entre o órgão intermediário e a unidade escolar, uma vez que a função do supervisor pedagógico poderá estar sendo vista como predominantemente fiscalizadora.

Rangel (2004, p. 57) salienta que “ao falar em supervisão, é preciso situá-la quanto ao nível e ao âmbito de ação”, pois existe aquela realizada na escola pelo pedagogo e integrada à equipe de professores no âmbito didático e curricular e a supervisão em nível central e intermediário à qual incumbem ações de natureza pedagógica, administrativa e de inspeção.

A atuação do supervisor pedagógico tratada nesse estudo é a que Rangel (2004) denomina de supervisão em nível intermediário, pois o supervisor pedagógico na rede Estadual do Amazonas é o profissional que desempenha suas atividades mediando, implementando e monitorando as políticas da SEDUC-AM junto às escolas, nas sete CDEs.

Esse cargo compõe a equipe de trabalho do Coordenador Adjunto Pedagógico para atender ao descrito nas competências das CDEs<sup>9</sup>, podendo ser ocupado por um pedagogo ou por um professor de vinte, quarenta horas ou sessenta horas, desde que esteja lotado efetivamente na SEDUC-AM para desenvolver um trabalho técnico-pedagógico nas escolas. Geralmente, cada supervisor pedagógico acompanha cinco escolas por turno e por nível de ensino, podendo atuar somente em um turno, quando o profissional tem vinte horas, em dois turnos quando tem quarenta horas e em três turnos quando tem sessenta horas. Nesta pesquisa, analisa-se o perfil do supervisor pedagógico que atua nas escolas de Ensino Médio regular da capital nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A SEDUC-AM não formalizou um documento para identificação do perfil do supervisor pedagógico, o que permitiu que cada CDE estabelecesse em um documento interno as atribuições, deveres e responsabilidades do cargo. Não foi encontrado nos documentos internos das CDES, como e quem define o perfil necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico desse profissional.

O campo de atuação do supervisor pedagógico envolve relação com gestores, pedagogos e professores. De modo geral, observa-se que o fato de se monitorar e cobrar o cumprimento das atribuições dos atores escolares, de certo modo, pode tornar essa relação conflituosa. Porém, como dito anteriormente, há pesquisas que comprovam que é possível haver uma boa comunicação entre a esfera escolar e os órgãos intermediários. Para tanto, os objetivos educacionais devem estar consolidados em projetos e planos coletivos e articulados,

---

<sup>9</sup> AMAZONAS. Lei Delegada n.º 3.642/2011 que altera de forma específica a Lei Delegada n.º 8/2005.

pois o trabalho em equipe amplia-se envolvendo a comunicação entre atores escolares, profissionais dos órgãos intermediários e comunidade em geral (NEUBAUER et al, 2010, p. 84).

Nessa perspectiva, busca-se investigar se as ações do supervisor pedagógico no cotidiano escolar são estimuladoras, democráticas e principalmente proativas e se o monitoramento e o acompanhamento realizados têm contribuído para o fortalecimento da gestão escolar, pois, para Lück (2009), “a qualidade do ambiente escolar como um todo determina a qualidade do processo pedagógico [...]”. Dessa forma, o supervisor pedagógico, ao desenvolver suas atribuições no interior das escolas, deve primar por um trabalho de grupo permeado por responsabilidade mútua, que mobilize toda a escola em direção ao cumprimento dos objetivos educacionais traçados.

Por isso, para este estudo, torna-se necessário compreender que a função supervisora, através dos tempos, vem sendo discutida e repensada. Segundo Saviani (1999), sua existência se dá desde as comunidades primitivas, pois os adultos educavam os mais novos, bem como os vigiavam discretamente, os protegiam e os orientavam, ou seja, sob um olhar supervisionado, os ajudavam em suas fraquezas. Sendo assim, a educação perpassou pelo espaço natural, social e histórico, onde os homens educavam as gerações mais novas.

Em 1549, os jesuítas chegaram ao Brasil, encabeçados por Manoel da Nóbrega, e se iniciaram as atividades educativas. Nóbrega organizou a estrutura de ensino e formulou um plano em que aparecia a função supervisora, como uma espécie de “vigia” da boa conduta e das regras da educação (SAVIANI, 1999).

Já no período imperial, três anos após a outorga da Constituição de 1824, a Assembleia Legislativa aprovou, em 15 de outubro de 1827, a primeira lei educacional, estabelecendo que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Nessa Lei, destaca-se o seu Artigo 5º, que estabelece um método de estudo chamado “Ensino Mútuo”, no qual o professor exercia a docência e a supervisão. Para auxiliar o professor nas atividades supervisoras, foram instituídos monitores, e estes eram alunos considerados mais avançados, que, sob a orientação do professor, ajudavam-no na supervisão das atividades com os demais alunos. Tal método não atendeu às expectativas do império (SAVIANI, 1999).

Sabendo que nesse período todo poder emanava do imperador e toda ação educativa era centralizada em suas mãos, registra-se que com o Ato Adicional de 34 é que se começou a dar os primeiros sinais de descentralização do poder, pois a partir dessa Lei as províncias podiam elaborar o seu próprio regimento, desde que não destoassem do regimento geral do

estado. Nesse sentido, as províncias tinham mais autonomia e podiam responder pelas diretrizes e pelo funcionamento da educação primária e secundária. No entanto, o cenário, que marcava a época era de uma sociedade escravagista e autoritária, constituída para atender a uma minoria. Com isso, podemos dizer que há uma contradição na aplicabilidade da Lei que determinava educação primária para todos, uma vez que exclui as classes desfavorecidas (SAVIANI, 1999).

Nessa perspectiva, em 1834, o então ministro do Império, Chichorro da Gama, escreveu um relatório sobre as reais condições da educação no sistema em vigor. Nesse documento, afirmava que se faziam urgentes medidas para remediar a situação educacional, uma vez que o sistema de ensino mútuo não havia correspondido às expectativas. Sugeriu a criação do cargo de Inspetor de Estudos, com o objetivo de tirar das mãos dos ministros ações que os sobrecarregavam, como as de presidir os exames, supervisionar as escolas e emitir relatórios e pareceres (SAVIANI, 1999).

Esse período apresentou profundas mudanças culturais e políticas pela transição da escravidão para o trabalho livre. Desta forma, surgiu a necessidade de um projeto reformador nos ensinos primário e secundário. Tais reformas aconteceram em 1854 e foram protagonizadas por Couto Ferraz, então ministro do império. Este estabeleceu em regulamento um cargo de inspetor geral, que tinha a função de supervisionar todas as escolas com amplos mecanismos de controle e vigilância sobre o professor e, por meio da rigorosidade do regulamento, realizava conferências das atividades e da metodologia empregada (SAVIANI, 1999).

É possível identificar que o regulamento estabelece um modelo de inspeção escolar como mecanismo de controle do império, pois controlava e fiscalizava a ação dos docentes sob o ponto vista do cumprimento das leis de ensino, bem como do cumprimento do calendário festivo e datas cívicas do ensino primário.

O foco destacado até aqui é a mera fiscalização burocrática, de forma a fragmentar o processo educativo na organização escolar, pois o inspetor-geral da escola apenas doutrinava e não orientava os docentes (SANTOS, 2012, p. 28).

A função supervisora se estabelece por muito tempo como uma atividade com amplos mecanismos de controle e vigilância sobre o professor, mas, chegando ao ano de 1924, com o processo crescente de industrialização e urbanização, as mudanças na sociedade e na economia foram inevitáveis, exigindo, assim, reformas educacionais, para que estas pudessem acompanhar aquelas (SAVIANI, 1999).

Assim, Shiroma et al (2002) destacam que:

Os debates políticos que se travavam no alvorecer nos anos de 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Heranças de anos anteriores, ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época, a ideia de que era indispensável a modernização do Brasil [...]. (SHIROMA et al, 2002, p.17)

Nesse movimento de ideário reformista, destaca-se os decretos de Francisco Campos<sup>10</sup> (1931), que ofereceram uma “estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior” (SHIROMA, et al, 2002, p. 18); foram eles:

Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país; Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931 que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e o Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário”.

O Decreto 19.890, de 18/04/1931, dispõe sobre o ensino secundário e referencia, em seu dispositivo, a supervisão com características predominantemente educacionais, pois seu papel seria o de acompanhar os aspectos organizacionais e pedagógicos das escolas (ALVES, 2012, p. 4).

Nesse sentido, não poderia deixar de se evidenciarem os movimentos revolucionários que surgiram na década de 1932, como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que objetivavam, segundo Aranha (1996, p. 198), combater o elitismo da escola, bem como buscar uma escola pública obrigatória, gratuita e leiga, como dever do Estado em âmbito nacional. Combatiam veemente a dualidade da escola (escola para os ricos e outra para os pobres) e, com isso, reivindicavam uma escola básica única.

Algumas mudanças surgiam, dentre elas uma nova categoria profissional: os técnicos em escolarização, que incluíam o supervisor. Com a revolução, emergia a necessidade de se reestruturar o ensino brasileiro. Mudanças mais contundentes aconteceram a partir de um decreto implantado nas Faculdades de Educação, que previa a formação de professores das escolas secundárias, o que conseqüentemente abriu caminhos para a criação do curso de Pedagogia, que tinha a finalidade de formar professores de disciplinas do curso Normal e formar técnicos de educação (SAVIANI, 1999).

---

<sup>10</sup> Primeiro Titular do Ministério da Educação brasileira na década de 1930.

No caminho do desenvolvimento, a educação tem papel preponderante, por isso o surgimento dos vários movimentos que se estenderam até o final dos anos 1970, que clamavam por melhorias no sistema educacional e nos cursos de formação dos educadores, destacando-se aqui o “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”, que fez com que seus ideais permanecessem nos discursos dos educadores por longas décadas (SAVIANI, 1999).

Entre as décadas de 1950 e 1960, firma-se um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos para a implantação do Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE). Segundo Alves (2012, p. 5), “o Programa tinha por objetivos ‘treinar’ os educadores brasileiros, a fim de garantir a execução de uma proposta pedagógica voltada para os moldes norte-americanos”. Nesse programa, o supervisor escolar controlava e inspecionava as atividades educativas com o intuito de desenvolver uma política de transformação social.

Os reflexos desse período foram desastrosos na educação, pela ausência do Estado de Direito, tendendo para a internacionalização do país, pois professores eram submetidos a participar de cursos obrigatórios de atualização docente, baseados no modelo educacional americano. Os brasileiros perderam o poder de participação; com isso, a ditadura se estabeleceu acentuando o caráter autoritário do governo (ARANHA, 1996, p. 211).

De acordo com o Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE) regulamenta-se a reforma do Ensino Superior do Brasil (Lei Federal nº 5.540/68) e legitima-se a reformulação do curso de pedagogia, possibilitando a formação de novos especialistas educacionais: inspetor escolar, orientador educacional, administrador escolar, supervisor escolar, entre outros. Isso fortaleceu a profissão do supervisor educacional, conforme o entendimento de Saviani (1999).

Em 1979, um encontro Nacional de Supervisores de Educação aconteceu, e o que se almejava é que a função do supervisor pudesse ser vista como política e não apenas técnica, ou seja, esse profissional deveria assumir seu papel político com identidade própria, já que desde a sua origem ele sempre defendeu os interesses da classe dominante, não tendo poder de decisão (SAVIANI, 1999).

Já a década de 1980, segundo Alves (2012, p. 6), “foi marcada pelo movimento “crítico da educação”, pressionado pelas profundas reflexões que se deslanchavam em torno da situação educacional brasileira”, após a ditadura militar. A possibilidade de uma abertura política pressupõe mudanças na sociedade, na economia e na educação, e, no bojo desse movimento, a supervisão educacional sofreu inúmeras críticas, principalmente por seguir

ainda um modelo ideológico pautado em atividades burocráticas de controle das atividades docentes.

Diante do exposto, percebe-se que os caminhos e descaminhos da Supervisão Educacional são repletos de contradições e conflitos. Portanto, a construção de um novo tempo em que se extrapolem as formas desvinculadas e reducionistas dos profissionais que atuam nessa atividade na contemporaneidade, torna-se um grande desafio.

A década de 1990 foi marcada por profundas mudanças a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, em 20/12/1996. Segundo Alves (2012):

A figura do supervisor desponta como elemento de intermediação associado a ideia de mudanças preocupada em produzir novos conhecimentos e não apenas em transmiti-los, criando ambientes que favoreçam a construção de aprendizagens significativas.[...]Nesse sentido a LDB/96 veio assegurar maior flexibilidade para os profissionais da supervisão, possibilitando novas Práticas supervisoras, como assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação, fazendo-se perceber como agente de mudanças e transformações dentro da comunidade escolar. (ALVES, 2012, p. 6)

Com base nessa ênfase, fica claro que as transformações técnicas e políticas da atuação da Supervisão Educacional no Brasil ao longo das décadas vieram ocasionando mudanças no perfil dos profissionais que atuam nesta área.

Assim, o retrospecto histórico da Supervisão Educacional no Brasil ajuda-nos a compreender o trabalho do supervisor pedagógico da rede estadual do Amazonas junto às escolas de Ensino Médio, se caminhando no sentido de assessorar, apoiar, colaborar com ajuda técnica e cooperação, fazendo-se perceber como agente de mudanças e transformações dentro da comunidade escolar (LDB/96) ou se visto como um trabalho de cunho fiscalizador e burocrático.

É nessa perspectiva que se justifica a presente pesquisa, pelo fato de ser extremamente importante analisar como vêm sendo desenvolvidas as atribuições do supervisor pedagógico nas sete CDEs.

Portanto, o breve estudo da trajetória histórica da Supervisão Educacional no Brasil descrito até aqui corroborou para uma análise mais coerente da relação dos órgãos intermediários com a esfera escolar, por meio do trabalho do supervisor pedagógico das CDEs.

Para compreender melhor o papel do supervisor pedagógico, ator protagonista deste caso, apresenta-se na próxima seção uma abordagem sobre os desafios que permeiam a atuação desse profissional.

#### 1.4 IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO TRABALHO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO DAS CDEs COMO MEDIADOR ENTRE A SEDUC-AM E A ESFERA ESCOLAR

Para descrever as implicações e os desafios do trabalho do supervisor pedagógico, é necessário compreender a amplitude de suas ações na rede de ensino do Estado do Amazonas. A SEDUC-AM possuía, no ano de 2015, aproximadamente 104 escolas que atenderam um contingente de 89.754 estudantes de Ensino Médio regular na capital, subdivididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Para atender essa demanda com suporte técnico-pedagógico junto às escolas, conta com aproximadamente 40 supervisores pedagógicos distribuídos nos três turnos. Estes têm como atribuições mediar; implementar e monitorar as políticas emanadas pela SEDUC-AM junto às escolas, conforme previsto nas competências das CDEs<sup>11</sup>.

Para ocupar o cargo, faz-se necessário ser pedagogo ou professor de vinte ou quarenta horas, desde que faça parte do quadro funcional da SEDUC-AM, como servidor público efetivo, que tenha perfil para desenvolver um trabalho técnico-pedagógico e disponibilidade para acompanhar cinco escolas por turno, podendo acompanhar até quinze escolas, desde que tenha sessenta horas de trabalho efetivo.

Dentre as principais atividades desenvolvidas por esse profissional, destacam-se: monitorar bimestralmente o rendimento das escolas sob sua responsabilidade, realizando uma análise comparativa; acompanhar de forma efetiva a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas; elaborar pareceres técnico-pedagógicos propondo alternativas para minimizar ou solucionar situação-problema vivenciadas no cotidiano escolar; elaborar relatórios de supervisão pedagógica e de todas as ações realizadas pela escola, orientar as escolas quanto à implementação de programas advindos da SEDUC-AM; reunir com o gestor, com o pedagogo, com os alunos e com os professores quando necessário e desenvolver atividades pedagógicas correlatas com a função (AMAZONAS, 2015)

Sabendo que a efetivação do trabalho do supervisor pedagógico constitui-se no interior das escolas e que o seu campo de atuação necessariamente está direcionado ao gestor, ao pedagogo e ao professor, isso implica que o assessoramento junto a tais atores é inerente à sua função e que as percepções voltadas para um trabalho de cunho burocrático e fiscalizador reduzem a possibilidade de se realizar um trabalho com ações conjuntas e articuladas entre a esfera escolar e os órgãos intermediários.

Grinspun (1996) afirma que:

---

<sup>11</sup> AMAZONAS. Lei Delegada n.º 3.642/2011 que altera de forma específica a Lei Delegada n.º 8/2005

[...] a função de assessoramento ou consultoria tem por base a possibilidade de estabelecer o “agir comunicativo” com a equipe escolar. Mais recentemente, em uma visão ampla da instituição escolar, podemos afirmar que todos oferecem consultoria a todos, pois cada pessoa envolvida no processo educativo tem sua contribuição a dar; cada percepção particular pode enriquecer a visão coletiva. (GRINSPUN, 1996, p. 74)

Dessa forma, a postura do supervisor pedagógico junto aos atores escolares é determinante no processo de mediação, uma vez que, segundo Grinspun (1996, p. 75), “a construção de uma visão coletiva da ação pedagógica depende do desenvolvimento da competência comunicativa”, ou seja, faz-se necessário um caminhar na perspectiva cooperativa que valorize a participação de todos os envolvidos no processo. Porém, é importante considerar que o atual modelo administrativo das CDEs apresentado no organograma disposto na figura 1, como um órgão intermediário das ações das políticas educacionais, podem inibir e limitar a ação do supervisor pedagógico e que possivelmente poderá encontrar barreiras para o desenvolvimento de ações coletivas com os membros da escola.

Outro ponto a ser destacado sobre o a função do supervisor pedagógico da rede estadual de ensino do Amazonas diz respeito aos documentos legais que formalizam as suas atribuições, pois, apesar de tal função ser estabelecida nas CDEs, não há um documento oficial que a regule pela SEDUC-AM. Uma consequência negativa dessa situação é a possibilidade de fragilização do planejamento da SEDUC-AM, uma vez que cada CDE estabelece o desenvolvimento das ações do profissional, a partir de um documento elaborado internamente por cada uma delas.

Esses documentos têm uma relevância muito grande neste estudo de caso, uma vez que corroborarão para uma análise das percepções que cada CDE tem a respeito das atribuições do supervisor pedagógico. Assim, apresentam-se as principais atribuições que norteiam os documentos de cada CDE na tentativa de estabelecer convergências e divergências entre elas:

### Quadro 1 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 1

- Participar de reuniões sistemáticas para diagnóstico e planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela Secretaria de Educação junto às escolas.
- Apresentar relatórios diários das ações desenvolvidas nas escolas (assessoramento, acompanhamento de projetos, oficinas, estudos, reuniões e outros).
- Acompanhar sistematicamente as escolas, tendo em vista uma melhor compreensão do processo didático-pedagógico.
- Orientar pedagogos das escolas quanto à análise coletiva do rendimento escolar e elaboração do plano de intervenção visando a melhora do processo de aprendizagem.
- Planejar e coordenar reuniões, encontros, oficinas, seminários, momentos de estudo e outros.
- Monitorar mensalmente o diário digital nas escolas.

Fonte: Amazonas, 2015a.

Na CDE 1, o supervisor pedagógico precisa apresentar um relatório de suas atividades diariamente. Tal atribuição foi apontada também pelas Coordenadorias 2, 5 e 6. Observou-se que o documento descreve que as principais atribuições dessa função circundam em torno do acompanhamento, orientação, planejamento e monitoramento junto aos atores escolares.

### Quadro 2 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 2

- Realizar reuniões democráticas mensais e extraordinárias com os gestores e reuniões bimestrais com pedagogos.
- Acompanhar e intervir sobre o rendimento escolar para garantir a realização de recuperações paralelas e auxiliar as equipes gestoras nas intervenções pedagógicas para melhoria do desempenho escolar dos alunos.
- Elaborar relatórios com as situações observadas e necessidades que são encaminhadas para as respectivas coordenadoras pedagógicas que orientam e encaminham as intervenções necessárias.
- Acompanhar a formação continuada em parceria com os Departamentos da SEDUC-AM para qualificação de gestores, professores e administrativos para o aperfeiçoamento do desempenho profissional para elevar a qualidade dos serviços prestados.
- Promover oficinas, encontros motivacionais e orientações pedagógicas.

Fonte: Amazonas, 2015b.

No documento da CDE 2, o Supervisor pedagógico necessariamente precisa promover reuniões mensais e bimestrais com os gestores e com os pedagogos, sendo o único documento a afixar esta periodicidade. Outra atribuição que chama a atenção é a realização de formação continuada em parceria com a SEDUC-AM para qualificação de gestores e professores, bem como de áreas administrativas.

### Quadro 3 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 3

- Coordenar, planejar, acompanhar e avaliar todo o trabalho pedagógico das escolas sob sua responsabilidade: realizar visita de forma a articular e integrar as atividades pedagógicas das Escolas Estaduais.
- Planejar, coordenar, monitorar, fornecer subsídios e estimular a ação dos educadores garantindo a unidade do planejamento pedagógico e a eficiência de sua execução.
- Orientar os professores na solução de problemas de métodos e técnicas didático-pedagógicas, bibliografias e avaliação educacional.
- Promover e dirigir reuniões de professores, programas de treinamento e outras atividades afins, se necessário.
- Elaborar o plano bimestral de supervisão pedagógica.

Fonte: Amazonas, 2015c.

A CDE 3 define que o supervisor pedagógico deve coordenar, planejar, acompanhar e avaliar o trabalho das escolas, afim de garantir efetividade do planejamento pedagógico. Assim como na CDE 2, deve promover formação continuada aos atores educacionais. Uma atribuição que consta somente nessa Coordenadoria, e que chama nossa atenção, é a de que o supervisor pedagógico deve elaborar um plano bimestral de supervisão pedagógica.

### Quadro 4 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 4

- Acompanhar, orientar e supervisionar as escolas de Ensino Médio, observando o planejamento bimestral e diário digital.
- Analisar com a equipe gestora as causas do fracasso escolar dos alunos, propondo soluções alternativas para a sua erradicação, bem como o controle dos alunos faltosos evitando o abandono escolar.
- Discutir com a equipe gestora aspectos teórico-metodológicos para recuperar a aprendizagem do aluno, bem como acompanhar o trabalho desenvolvido junto ao professor.
- Acompanhar e orientar o levantamento dos alunos que são submetidos ao pré-conselho; plano de intervenção e recuperação dos alunos.
- Acompanhar reunião de pais e mestres, motivando a presença da família na escola.

Fonte: Amazonas, 2015d.

Na CDE 4, as ações do supervisor pedagógico tendem para o acompanhamento da rotina escolar e, principalmente, no que tange ao rendimento e desempenho do estudante. Uma atribuição específica desse documento é a de motivar a presença da família na escola durante as reuniões de pais.

### Quadro 5 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 5

- Verificar o planejamento pedagógico escolar, a organização das reuniões de planejamento, se é feito um encaminhamento interdisciplinar e transversal e se é observada a proposta curricular referente ao currículo formal e ainda os recortes pertinentes aos exames de larga escala.
- Fazer o rendimento bimestral da escola, emitindo um parecer pedagógico com sugestões e questões para reflexão e verificar se o pedagogo/apoio pedagógico/gestor fazem uso deste rendimento como um instrumento de análise dos resultados junto aos professores e alunos.
- Fazer um relatório do dia de assessoramento, registrando ocorrências ou quaisquer outras situações que necessitem providências da CDE 5.
- Fazer uso de uma postura ética, adequada e discreta durante os eventos, evitando qualquer constrangimento para o órgão representado.
- Ter uma atitude de humildade diante de todos os membros da escola, mostrando com isso que não é um fiscalizador e sim um parceiro na construção de uma escola de qualidade.

Fonte: Amazonas, 2015e.

O documento da CDE 5 aponta atribuições voltadas para o acompanhamento do planejamento pedagógico escolar, sendo necessária a emissão de um parecer sobre o rendimento bimestral com sugestões de melhoria. Assim como a CDE 6, descreveu aspectos atitudinais relevantes que o supervisor pedagógico deve ter no trato com os membros da escola como, por exemplo, manter uma postura ética. Por fim, destaco que foi o único documento que trata de forma clara que esta função não pode ser interpretada como fiscalizadora e sim como parceira.

### Quadro 6 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 6

- Cumprir e fazer cumprir as determinações e normas da legislação vigente de acordo com a Lei 9.394/96.
- Manter a postura ética no desempenho da função de assessor técnico-educacional. Sigilo sobre questões administrativas, pedagógicas e processuais.
- Discernimento para a solução de problemas e agir com urbanidade.
- Preencher o relatório técnico das situações e/ou dificuldades detectadas na escola que você assessora, e apresentá-lo à coordenação toda segunda-feira, salvo se houver algum impedimento plausível.
- Verificar os diários de classe, observando as normas pertinentes ao seu preenchimento.
- Observar o rendimento da escola no que diz respeito à aprovação/reprovação, turmas/turnos e plano de intervenção.
- Examinar e acompanhar o Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico da Escola e o Plano de Gestão.
- Registrar as dificuldades dos pedagogos e professores e as sugestões apresentadas para solucioná-las.
- Acompanhar e registrar todas as ações desenvolvidas pela escola, independente da modalidade; bem como apresentar soluções para possíveis problemas detectados.

Fonte: Amazonas, 2015f.

O documento norteador da CDE 6 aponta que as ações dos supervisores pedagógicos devem estar alicerçadas na LDB 9.394/96. Esse profissional deve acompanhar a esfera escolar a partir do Regimento Interno, do Projeto Político Pedagógico, bem como do Plano de Gestão, o que caracteriza uma preocupação em desenvolver suas ações pautadas na legislação educacional vigente.

#### Quadro 7 – Principais atribuições do supervisor pedagógico da CDE 7

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar 100% das escolas da CDE7 a igualar ou superar o padrão estadual e nacional de qualidade no ensino (IDEAM E IDEB).</li> <li>• Acompanhar <i>in loco</i> as ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria.</li> <li>• Intermediar as demandas e propostas das escolas da rede estadual de ensino junto à instituição.</li> <li>• Cor-responsabilização no processo de elaboração do projeto político pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação das Escolas e implementação dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis.</li> <li>• Orientar sobre Propostas Curriculares, Calendário Escolar, Projetos e/ou Programas Escolares demandados pelo DEPPE/SEDUC e Projetos Escolares desenvolvidos na própria escola.</li> <li>• Orientar a escola a elaborar, implementar e avaliar os instrumentos de gestão, bem como acompanhar durante esse processo.</li> <li>• Orientar e acompanhar os novos gestores e secretários na função, através de visitas técnicas quanto à organização e pedagógica, legislação de ensino; bem como suas atribuições.</li> </ul>
--

Fonte: Amazonas, 2015g.

Na CDE 7, o documento apresenta claramente que o supervisor pedagógico é o mediador das demandas da SEDUC-AM junto à esfera escolar. De maneira geral, esse profissional deve apoiar, acompanhar e orientar as ações escolares para que se possam igualar ou superar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como do Índice de Desenvolvimento Educacional do Amazonas (IDEAM), caracterizando uma preocupação com o desempenho das escolas assessoradas, no que tange às avaliações externas.

Portanto, a partir das atribuições do supervisor pedagógico lotado em cada CDE, é perceptível, em linhas gerais, como se dá o processo de acompanhamento pedagógico realizado nas instituições escolares. Os documentos ora analisados demonstram que há atribuições convergentes, principalmente quando se trata do acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas junto às escolas. Porém, ficou evidente que há singularidade somente em algumas atribuições, o que indica a falta de regulamentação das ações, fragilizando assim, o macrossistema, os órgãos intermediários e a esfera escolar, pois

procedimentos documentais é uma ferramenta que norteia o trabalho dos agentes educativos, com o intuito de dinamizá-los.

Outro aspecto importante a ser observado a partir das atribuições do supervisor pedagógico, é o fluxo comunicativo que ocorre entre a escola, a Coordenadoria e a SEDUC-AM. A figura 2 ilustra como se efetiva o fluxo comunicativo entre as três instâncias:

Figura 2 – Processo de Comunicação entre a Escola, a Coordenadoria e a SEDUC-AM



Fonte: Esquema construído com base nos quadros de 1 a 7 “Principais atribuições do supervisor pedagógico” das sete CDEs. Autora/2016

O posicionamento da CDE, como órgão intermediário demonstrado na figura 2, evidencia que esta é o elo de comunicação entre a escola e a SEDUC-AM; portanto, é esperado pela SEDUC-AM que as informações sejam repassadas às escolas, através do supervisor pedagógico e que de posse das orientações, a gestão escolar possa disseminá-las junto aos atores escolares.

A inter-relação do trabalho do gestor em nível de escola com o trabalho do supervisor influirá diretamente sobre a organização pedagógica no âmbito escolar. Dessa forma, a interpretação de tais atores sobre a concepção de gestão não pode estar em desacordo, sob pena de prejudicar todo o processo educativo.

Nesse sentido, Lück (2011) destaca que:

Do ponto de vista paradigmático, a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, em vista do que, em sua essência e expressões gerais, é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas). Na medida em que sistemas de ensino continuem organizando seu trabalho ordenado e orientado a partir de um enfoque meramente administrativo, será muito difícil que a escola, por iniciativa própria, e na contramão das iniciativas orientadoras do sistema, venha a dar um salto de qualidade em seu processo de gestão, como se pretende. Toma-se fundamental que se construa uma consistência entre os processos de gestão de sistemas de ensino e o que se espera ocorra no âmbito da escola, mediante uma orientação única e consistente de gestão. (LÜCK, 2011, p. 26)

A perspectiva da gestão, citada anteriormente, remete-nos a pensar sobre a descentralização e a autonomia escolar, pois o supervisor pedagógico precisa desempenhar bem o papel de mediador entre os sistemas macro e micro, para que as políticas advindas da SEDUC-AM sejam implementadas, sem interferência na autonomia administrativa e pedagógica das escolas, o que torna essa função bastante conflituosa.

É importante considerar que as ações advindas da SEDUC-AM se materializam na escola principalmente por meio das ações desse profissional, e, não havendo para a função diretrizes padronizadas, podem ocorrer prejuízos na implementação de políticas públicas, visto que a compreensão do trabalho do supervisor pedagógico pelas sete coordenadorias acaba dando margem a interpretações diferenciadas, no que tange à interação entre o macro e o microssistema.

Portanto, considero que a ação administrativa e pedagógica do macrossistema e dos órgãos intermediários deve valorizar a gestão autônoma da esfera escolar. Sobre isso, Demo (2012, p. 116) assevera que “cada vez mais, reconhece-se que a escola precisa de autonomia, sem com isto desfazer a noção de sistema”. Todavia, os sistemas precisam estar inter-relacionados e caminharem juntos e integrados para a melhoria do processo educativo.

Na próxima seção, apresenta-se o perfil e as atribuições dos atores envolvidos na esfera escolar (o gestor, os pedagogos e os professores). Tal descrição se faz necessária uma vez que “toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto do qual faz parte” (GIANCATERINO, 2010, p. 70).

Assim, busca-se situar o leitor sobre os vários sujeitos ou atores envolvidos no processo da gestão escolar, para uma melhor compreensão do contexto que perpassam o campo de atuação do supervisor pedagógico e a problemática da investigação em foco.

## 1.5 O CAMPO DE ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR AMAZONENSE

Nesta seção, faz-se uma contextualização do campo de atuação do supervisor pedagógico na esfera escolar, destacando como ponto relevante refletir e analisar o acompanhamento pedagógico realizado junto aos gestores, pedagogos e professores.

Assim, o supervisor pedagógico atua acompanhando *in loco* o cotidiano do trabalho pedagógico dos gestores, dos pedagogos e dos professores das escolas, no sentido de averiguar as dificuldades e os desafios que permeiam a realização do trabalho.

Nesse sentido, o processo de mediação entre o supervisor pedagógico e os atores escolares torna-se um desafio constante, por isso a necessidade de investigar como vem sendo desenvolvido o trabalho desse profissional – se suas ações têm contribuído para o fortalecimento da autonomia da gestão escolar, se têm promovido uma maior articulação entre a SEDUC-AM e a escola e, por fim, se as suas práticas pedagógicas são compartilhadas e disseminadas de forma próxima e integrada às escolas, ou voltadas para coibir e controlar as ações dos atores escolares. O trabalho do supervisor pedagógico precisa ser conduzido democraticamente nas intervenções com o gestor, com os pedagogos e com os professores.

Nessa perspectiva, são observados alguns entraves que podem prejudicar o processo de mediação, como a postura apática do supervisor pedagógico nas visitas de assessoramento, fazendo com que os atores escolares muitas vezes enxerguem esse trabalho como burocrático. Isso ocorre quando o profissional se preocupa apenas em preencher relatórios com informações e dados rotineiros das escolas, sem significância técnica, o que gera resistência por parte de gestores, pedagogos e professores para aceitarem as políticas públicas advindas da SEDUC-AM, por compreenderem que determinadas demandas ferem a autonomia da escola. Assim, os percalços descritos até aqui são indicativos de que há necessidade de se investigar em que proporção acontecem tais eventos nas escolas de Ensino Médio das sete CDEs.

Para descrever o trabalho do gestor escolar, torna-se preponderante compreender primeiramente que esse ator escolar ocupa um lugar central no processo educativo-pedagógico e que as suas atitudes influenciam no bom desenvolvimento das tarefas diárias da instituição escolar.

Assim, é possível observar que, dentre um quantitativo extenso de atribuições descritas no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas, o gestor escolar tem que coordenar o trabalho geral da escola, proporcionando aos agentes escolares um ambiente harmonioso, além de ser o porta-voz da escola. Administrar uma instituição escolar é desafiador, pois, além dos aspectos operacionais e funcionais, o gestor passa a ter um papel de articulador das demandas educacionais.

A esse respeito, Lück (2009, p. 86) afirma que, para a efetividade da educação, o diretor escolar tem a responsabilidade de constituir uma equipe na qual “as pessoas que nela atuam estejam articuladas entre si, de modo a realizar trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns”.

Segundo a autora, ações articuladas são necessárias nos espaços intra e extraescolares e o gestor tem papel preponderante, pois tem a capacidade de motivar a equipe para um trabalho cooperativo e colaborativo.

Em nível local, o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas é o documento que descreve as principais competências desse ator escolar:

I – Artigo 142. Ao Gestor compete: superintender as ações administrativas e acadêmicas da Instituição Escolar; assegurar gestão escolar democrática e participativa promovendo um ambiente harmonioso, favorável, saudável para aprendizagem do aluno e da comunidade escolar; zelar pelo desempenho global da Instituição Escolar; zelar pela segurança do patrimônio; coordenar a elaboração, a execução e avaliação do regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e do Plano anual de aplicação de Recursos (PAAR); observar as determinadas determinações da SEDUC-AM; organizar e dinamizar o Conselho Escolar, visando o princípio da co-gestão; submeter ao Conselho Escolar para aprovação o PAAR nele incluídas os Planos de aplicação dos recursos financeiros; submeter ao Conselho Escolar e à SEDUC ao final do ano letivo o relatório de atividades, tendo como referência o PAAR e nele incluído as respectivas prestações de contas dados de avaliação interna e externa e proposição de medidas visando à melhoria da qualidade e das condições de funcionamento da escola; dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas do sistema de ensino e de outros órgãos; aplicar sanções disciplinares regimentais a professores, servidores e alunos, tomando por base o que preceitua o Estatuto do Magistério, o Regimento Geral das escolas, o Regimento Escolar e demais normas do sistema; acompanhar juntamente com o pedagogo e professores, a frequência dos alunos atendendo aos dispositivos da Lei nº9394/96; [...]promover a integração Escola – Família – Comunidade; estimular a todos os membros da escola a participação efetiva nos projetos globais e específicos, tendo em vista a contínua atualização técnico-metodológica. (AMAZONAS, 2009, p. 43)

Vê-se, então, que o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas descreve que o gestor tem a tarefa de dirigir a escola de forma democrática, sendo o principal articulador da gestão pedagógica, devendo promover a integração escola-comunidade, bem como desenvolver atividades de coordenação, mobilização e motivação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao dirigir a escola, o gestor precisa colocar em prática certos elementos essenciais ao processo organizacional de uma instituição, tais como: planejamento, organização e avaliação.

Ao desempenhar funções em cargo de liderança, sempre busquei desenvolver um trabalho em equipe, por meio do qual as pessoas pudessem ter a liberdade de expor suas ideias e impressões sobre o assunto em discussão. Dessa forma, penso que uma gestão compartilhada no cotidiano escolar deve abrir espaço para que todos possam ter vez e voz, buscando o interesse coletivo.

Ao abordar questões sobre gestão participativa e democrática sempre, vêm as indagações de como o líder deve proceder para que ela possa acontecer de fato no espaço escolar.

Freitas (2000, p. 50) nos faz refletir que:

O exercício da administração participativa, aberta ao diálogo, apresenta vantagens em termos de processos e resultados, pois as pessoas são valorizadas e percebidas como agentes. É a partir delas que as coisas acontecem na escola e políticas são implementadas ou guardadas em gavetas e arquivos. Com o foco no indivíduo, a gestão participativa na escola pode trazer benefícios à Nação. O respeito ao trabalho do professor, ao do gestor escolar e ao das comunidades escolar e local poderá elevar a qualidade educacional, tornando-a compatível com as necessidades dos indivíduos e do contexto. (FREITAS, 2000, p. 50)

Nesse sentido, convém destacar que desenvolver ações que promovam uma gestão participativa e aberta ao diálogo não é tarefa fácil, pois envolvem muitos atores que desempenham atividades distintas, mas que se complementam quando bem executadas.

Para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, o gestor tem o apoio do pedagogo. No Amazonas, o serviço pedagógico das escolas estaduais conta com o trabalho deste profissional que acompanha junto aos professores, aos alunos e aos pais todas as atividades concernentes à área pedagógica.

É importante frisar que, nesse serviço, muitas vezes a gestão escolar não dispõe de pedagogos em seu quadro funcional, sendo necessário substituí-lo por um apoio pedagógico, que pode ser um professor contratado em processo seletivo ou concursado das mais diversas áreas. Em sua grande maioria, o apoio pedagógico não tem formação específica em pedagogia e a sua principal atribuição é auxiliar o gestor em ações com professores, alunos e pais. Assim, o apoio pedagógico é uma função temporária, podendo ser substituído por um pedagogo de fato e de direito a qualquer tempo.

O fato de o apoio pedagógico não ter formação específica em pedagogia e ainda poder ser substituído a qualquer momento prejudica o acompanhamento do processo pedagógico no interior da escola, primeiramente por não ser especialista da área e por correr o risco de iniciar um trabalho que poderá ser interrompido, com a chegada do especialista, fragilizando assim sua atuação.

As atribuições do Serviço Pedagógico das escolas, segundo o Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (2009, p. 37-38) são:

“II – Artigo 118. Ao Serviço Pedagógico da escola, compete: fazer cumprir as normas no que se refere ao Conselho de Classe - CONCLAS; recomendar

ao Professor o cumprimento dos prazos estipulados pela Gestão da Escola para entrega de notas e frequências à Secretaria; verificar a situação de frequência do professor por turma, quando ficar caracterizado prejuízo ao bom desenvolvimento do currículo; encaminhar sugestões de ordem administrativa que visem a correção de dificuldades encontradas; coordenar as reuniões dos Conselhos de Classe - CONCLAS, quando for indicado pelo Diretor; opinar sobre as questões administrativas no âmbito interno da Escola; esclarecer a equipe quanto aos indicadores indispensáveis para a avaliação pedagógica, tendo em vista a globalização dos aspectos intelectuais e psicossociais da aprendizagem; discutir os critérios de aprovação e reprovação de alunos; elaborar junto com a equipe, programa de recuperação tendo em vista uma atuação psicopedagógica; orientar os professores na tarefa de avaliação, metodologia, recursos e atividades das classes de apoio e recuperação de estudos; propor soluções para resolver deficiências encontradas na aprendizagem do aluno e no ajustamento escolar; discutir com os professores os métodos e técnicas adotadas na aprendizagem e escolher os mais adequados; avaliar em equipe periodicamente o desempenho do corpo docente; efetuar um levantamento das dificuldades encontradas pela equipe no manejo de situações de classe e preparar medidas corretivas; orientar o professor quanto ao mais adequado relacionamento com os alunos; participar da avaliação do aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem, [...]”.

Diante de tais atribuições desafiadoras, lembrei-me da minha atuação enquanto pedagoga nas escolas estaduais, pois durante essa trajetória profissional precisei mediar conflitos de interesses e diferentes aspirações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao longo desse percurso, percebi que as exigências de uma sociedade em mudança demandavam uma aproximação maior da minha atuação como educadora ao contexto sociocultural dos alunos e dos professores.

Nota-se que, como integrante do sistema escolar, o pedagogo tem atribuições relevantes para a ação educativa, o que torna necessário planejar suas ações de forma sistemática, em conjunto com o gestor escolar, para não incorrer em experiências fragmentadas. Para tanto, as suas ações necessitam fazer parte da proposta pedagógica da escola. Quanto a isso, Lück (2009) destaca:

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. (LÜCK, 2009, p. 32)

Vários fatores internos e externos podem interferir na atuação do pedagogo, daí a necessidade de um trabalho focado no planejamento para que as atribuições previstas no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas sejam desenvolvidas em conjunto com o gestor escolar.

O outro sujeito importante no processo educativo é o professor, por ser o agente que materializa o planejamento pedagógico na sala de aula. Neste contexto, o profissionalismo e o comprometimento desse profissional são essenciais para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Destacaremos suas principais incumbências, a partir do Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas:

III – Artigo 116. Aos Professores lhes é incumbido: contribuir para o exame do rendimento geral de cada aluno com informações objetivas, que possibilitem maior conhecimento das condições de maturidade de cada um; fornecer subsídios precisos sobre cada aluno quanto: a) aos resultados do seu rendimento escolar b) a participação e frequência c) a assiduidade e a pontualidade d) o relacionamento e) a responsabilidade, o esmero e o esforço no cumprimento aos deveres escolares; relatar experiências pedagógicas novas como contribuição para o enriquecimento do trabalho dos colegas; defender suas ideais respeitando a de seus pares; pesquisar e analisar a causa dos problemas e dificuldades apresentadas pelos alunos e pela turma; buscar novas técnicas e metodologias de ensino que melhorem o aproveitamento do aluno em recuperação de estudos; procurar entrosamento permanente com os alunos, Gestor da escola, pedagogos e com os demais professores para discussão e exame das dificuldades específicas do aluno e da turma; entregar nos prazos determinados pela Direção, os canhotos com as notas dos alunos na Secretaria da Escola; cumprir rigorosamente o que dispõe o Regimento Geral sobre critérios para utilização, preenchimento e controle do Diário de Classe; opinar sobre questões administrativas no âmbito interno da Escola e promover sua autoavaliação como elemento da equipe. (AMAZONAS, 2009, p. 36-37)

O cotidiano escolar envolve ações com os professores, com os alunos, com os funcionários, com a equipe gestora (gestor, pedagogo e apoio pedagógico) com os pais e com a comunidade em geral, e isso implica que cada ator tem atribuições a desenvolver na organização escolar. A LDB 9.394/96 dispõe, em seu Art. 14, que 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, p. 15)

Nesse sentido, a partir dos dispositivos legais, é possível compreender que as questões que fundamentam a gestão escolar perpassam pela atuação do gestor, que deve assumir a responsabilidade de gerir a escola, incentivando a participação de toda a comunidade escolar nas decisões institucionais, para isso conta com o apoio dos pedagogos, dos professores, de toda a comunidade em geral, bem como dos órgãos intermediários.

No que tange ao ofício do professor, Paquay (2001) descreve:

Os ofícios relacionados ao ensino existem há muito tempo. [...]. Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimada pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. (PAQUAY, 2001, p. 24-25)

Nesse contexto, o professor tem uma abrangência bem maior do que simplesmente a de transmitir conteúdos, uma vez que tal profissional é dotado de competências para desenvolver processos de ensino-aprendizagem significativos.

De fato, em sua prática de sala de aula, o professor desempenha funções didáticas e pedagógicas, que se articulam para que o ato de ensinar possa contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, Lück (2009, p. 21) destaca que “os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos”. Isso implica que sua postura diante do processo educativo irá refletir nos objetivos educacionais a serem alcançados. É evidente que, para o desenvolvimento de suas atividades, os órgãos competentes precisam valorizar esse profissional, dando condições de trabalho e observando desde questões salariais, ao ambiente físico em que são desenvolvidas as suas aulas.

Para ajudar na construção da gestão democrática, os professores precisam se sentir partícipes do processo educativo, de modo que as ações propostas pela equipe gestora sejam levadas em pauta para discussão nas reuniões pedagógicas. Porém, observa-se que as atribuições dos docentes descritas no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas são tratadas de forma diretiva, o que pode desfavorecer uma participação mais expressiva destes sujeitos.

É inexorável que a gestão democrática e participativa se constitua para a organização do trabalho educativo do supervisor pedagógico e dos demais atores (gestor, pedagogo e professor), proporcionando um ambiente harmonioso, que incentive a melhoria da prática docente. Para isso, faz-se necessária a implementação de políticas públicas que favoreçam alternativas criativas e participativas no contexto escolar, de forma a articular as relações que envolvem os agentes internos e externos, com a responsabilidade de estabelecer um elo de comunicação entre os diferentes níveis que envolvem os sistemas, CDEs, escola e comunidade. Segundo Tenório (2005, p. 108), “a política é concebida como o meio pelo qual os membros de comunidades mais ou menos integradas se tornam conscientes de sua mútua dependência”. Diante de tal realidade, faz-se mister analisar até que ponto as ações no cotidiano escolar dos gestores, dos professores e dos pedagogos influenciam na

democratização da gestão, pois, segundo Leite e Silva (2004, p. 5) “ações isoladas não surtem efeitos, é necessário que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas em parceria”.

No próximo capítulo, analisa-se criticamente a problemática apontada no capítulo 1, a partir dos referenciais teóricos. Delinear-se-á o percurso metodológico da pesquisa com os instrumentos de coleta de dados, visando compreender o cenário que perpassa o caso de gestão.

## **2 ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO DAS CDEs**

No capítulo anterior, foram apresentados conteúdos no que se referem aos desafios que tangenciam a implementação das CDEs na capital e o que caracteriza o assessoramento pedagógico realizado pelo supervisor lotado nas sete CDEs à luz de alguns referenciais teóricos. Foram pontuados, ainda, os aspectos gerais das políticas educacionais para o Ensino Médio, bem como uma breve contextualização da supervisão educacional no Brasil, como forma de compreender melhor a ação supervisora presente na execução do trabalho do supervisor pedagógico.

A questão-problema investigada neste trabalho refere-se à inexistência de um documento oficial da SEDUC-AM que descreva as atribuições do supervisor pedagógico, tendo em vista que este acompanha e monitora o desenvolvimento do trabalho pedagógico da esfera escolar. As atividades desse profissional demandam uma aproximação com os atores escolares. A ausência de um documento oficial da SEDUC-AM, que contenha os atos normativos de suas atribuições, fez com que cada CDE constituísse um documento interno no qual estão descritas as incumbências desse profissional, tornando essa função fragilizada.

A problemática foi analisada por meio dos dados gerados por meio da aplicação de questionário e entrevistas realizadas com os servidores públicos das escolas e das CDEs, tendo como sujeitos professores, pedagogos, gestores escolares, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos que atuam no Ensino Médio da capital. Nessa análise, foram ponderadas as percepções do macro e dos microssistemas para que se pudessem tecer reflexões sobre as dificuldades encontradas no assessoramento que vem sendo realizado pelos supervisores pedagógicos.

Para a organização deste capítulo, inicialmente, serão apresentados os eixos de análise a partir dos aportes teóricos que embasam este estudo, dentre os quais destacam-se: Carneiro (2012), que discute os desafios do Ensino Médio brasileiro ao longo da história educacional; Lück, (2000), que tece uma reflexão sobre a gestão escolar democrática e o papel do gestor frente aos desafios que permeiam a organização administrativa e pedagógica no âmbito escolar; Giancaterino (2010), que trata sobre os espaços escolares e o papel dos atores que influem diretamente no processo pedagógico e na gestão democrática da esfera escolar. Recorreu-se, ainda, a Saviani (1999), que aborda os caminhos da supervisão educacional no Brasil, como forma de elucidar os percalços da ação supervisora no ambiente escolar e

Neubauer (2010), que trata do processo de mediação e suas implicações nos órgãos intermediários e esfera escolar. Em seguida, serão apresentadas as estratégias metodológicas e os caminhos percorridos para a elucidação da situação problema diagnosticada da pesquisa em tela. Por fim, foi realizada uma análise dos dados coletados na perspectiva de indicar alternativas apropriadas que pudessem contribuir para o bom desempenho do processo de mediação entre a esfera escolar e a SEDUC-AM, bem como para a elaboração e aplicação do Plano de Ação Educacional, a ser desenvolvido no capítulo 3.

## 2.1 CDES: A EFETIVIDADE DO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NA ESFERA ESCOLAR

Esta seção tem como objetivo apresentar o referencial teórico que dá suporte às análises desenvolvidas nesta dissertação. Dentre os autores estudados, é possível citar Lück (2000), Giancaterino (2010), Saviani (1999) e Neubauer (2011), que teorizam sobre a gestão educacional democrática e a ação pedagógica dos órgãos centrais e intermediários na esfera escolar.

A fim de garantir uma melhor compreensão da questão problema, estruturou-se o caso de gestão em dois eixos de análise: o supervisor pedagógico como mediador entre a SEDUC-AM e a esfera escolar e a gestão democrática escolar e o Ensino Médio. Essa abordagem será desenvolvida na próxima subseção.

### 2.1.1 O supervisor pedagógico como mediador entre a SEDUC-AM e a esfera escolar

A partir da vivência na CDE 3 e das reflexões das leituras realizadas, percebeu-se que o processo de mediação entre a SEDUC-AM e a esfera escolar envolve a participação de vários atores, com características e olhares diferenciados para o mesmo contexto, o que demanda um olhar cuidadoso sobre essa conjuntura.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a complexidade que caracteriza o processo educativo, uma vez que o supervisor pedagógico orienta as ações dos atores escolares. Sobre isso, Lück (2009) assevera que:

A educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas,

para efetivá-lo com qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda. (LÜCK, 2009, p. 19)

O desenvolvimento do processo educativo no interior da escola é complexo e não se dá de forma isolada. Por se tratar de um serviço público e por se constituir com a participação de diversos atores, traz em sua trajetória um campo de conflito em função dos diferentes interesses que se entrecruzam.

Alarcão (2000, p. 14) destaca que “a vida na escola é também complexa, heterogênea, ambígua, marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares”. Assim, a compreensão sobre as experiências, as vivências e, sobretudo, a relação que se estabelecem entre os atores educativos é de fundamental importância, uma vez que permitirá entender a visão que estes têm sobre o desenvolvimento do processo de mediação realizado pelas CDEs.

No bojo dessa discussão, está inserido o trabalho do supervisor pedagógico. Disso decorre a necessidade de se ter clareza do seu papel e das atribuições que os definem, como forma de buscar sentido para as suas ações pedagógicas no âmbito da esfera escolar e o desenvolvimento do seu processo identitário.

Sobre o processo identitário, Franco (2006, p. 43) aduz que “a identidade profissional tem estreita ligação com o ‘ser’, o ‘se ver’ e ‘ser visto’ profissionalmente”. Do ponto de vista da autora, esse processo perpassa pela definição que o profissional faz de si mesmo e de como é percebido nas relações de trabalho. Transpondo para o caso do supervisor pedagógico, ator protagonista deste estudo de caso, pode-se dizer que a sua identidade envolve diferentes contextos, pois é uma construção que vai se delineando nas relações que se estabelecem com os atores escolares, bem como na sua participação nos espaços educativos.

Para este estudo, considera-se o processo de participação dos sujeitos como sendo aquele constituído por um “envolvimento individual e coletivo” nas questões que permeiam o ambiente escolar (HABERMAS, 1990, p. 33).

Habermas (1990, p. 33) defende a assertiva de que a participação é um processo de conquista e o verdadeiro êxito da gestão. Sendo assim, não há como desconsiderar o papel dos atores escolares (gestor, pedagogo e professores) por serem agentes que influem diretamente na escola e ativamente do processo pedagógico.

A necessidade da observância do movimento desses indivíduos, na mediação entre órgãos intermediários e a escola, torna-se imperioso, pois, segundo Galliano (1981, p. 17), “as relações sociais podem ser amistosas ou hostis”, sendo que “as relações que constituem grupos sociais devem ser ao menos em certo grau, relações de cooperação”.

Nesse sentido, Neubauer (2010, p. 106) esclarece que o mediador deve ter “habilidade e conhecimento para auxiliar as escolas a organizarem e realizarem reuniões coletivas que lhes permitam discutir, no interior de cada unidade escolar, aspectos centrais para seu bom funcionamento”, devendo exercer a sua função de forma preventiva e não somente interventiva.

É nesse contexto que se buscou compreender o papel de cada indivíduo no processo de mediação e como vêm sendo conduzidos pelas CDEs o acompanhamento e o monitoramento das escolas de Ensino Médio da capital através do Supervisor pedagógico.

Segundo Gomes (2012, p. 10), o acompanhamento e o monitoramento das políticas públicas na área da educação são importantes, pois:

Pode acumular informações úteis para a gestão e para a formulação de políticas educacionais. Na esfera da gestão, o monitoramento pode ser proveitoso em diferentes escalas e níveis, do mais amplo ao mais restrito. (GOMES, 2012, p. 10)

Acredita-se que se faz necessário aprofundar o conhecimento e a discussão no que diz respeito às práticas de monitoramento e acompanhamento do supervisor pedagógico, já que sua função é considerada estratégica para a SEDUC-AM, por ser ele um articulador das políticas públicas junto às escolas.

Para Lück (2009), o monitoramento deve ocorrer de forma ampla, versando sobre todas as questões do ambiente escolar. Além da amplitude, precisa de flexibilidade, admitindo ideias de todos os envolvidos e transmitindo segurança e motivação aos atores escolares.

É mister considerar a importância da integração do trabalho dos atores escolares, pois estes “têm o campo educacional como espaço comum, no qual exercem a especialidade de suas funções” (GIANCATERINO, 2010, p. 89). A atuação integrada desses atores tem se mostrado fator indissociável para o alcance de metas e objetivos na esfera escolar. Assim, é inexorável que o supervisor pedagógico analise com clareza as relações que se estabelecem no interior da escola entre o gestor, o pedagogo e o professor, pois as dimensões de sua atuação perpassam pelo assessoramento a tais atores escolares.

Com efeito, um olhar metódico do supervisor pedagógico sobre a atuação de cada ator escolar se faz necessário, sobretudo a atuação do gestor, por ser um agente que tem a função de unir a equipe para alcançar os objetivos educacionais propostos.

Dessa forma, Lück (2009) assevera que:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação

administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para a sua comunidade. (LÜCK, 2009, p. 22)

No pensamento da autora, o gestor escolar é o profissional que deve promover uma cultura escolar proativa, empreendedora e autônoma, com o intuito de encaminhar adequadamente as problemáticas do cotidiano escolar. Giancaterino (2010) colabora com o pensamento de Lück (2009), ao afirmar que há necessidade de a gestão escolar construir espaços que possibilitem a participação e decisão não somente dos atores escolares, mas sobretudo da comunidade local.

Nesse sentido, o gestor assume um importante papel no processo educativo, podendo ser tanto um facilitador quanto um dificultador na implementação de políticas públicas, pois, na maioria das vezes, é ele quem articula e cria condições para que as políticas ocorram concretamente na esfera escolar.

Os desafios que se apresentam, portanto, perpassam pela autoridade atribuída ou delegada a esse ator. Para Giancaterino (2010, p. 50) “a autoridade é poder de tomar decisões que orientem as ações de outros. É sempre uma relação entre dois indivíduos: um superior e outro subordinado”. Dessa forma, ainda segundo Giancaterino (2010), é necessário que a autoridade do gestor se estabeleça no interior da escola, a partir de uma ação integradora e que favoreça uma participação ativa dos sujeitos que lá se encontram.

Nesse sentido, a responsabilidade primeira do gestor é a de estabelecer uma relação dialógica, onde todos os sujeitos tenham chances iguais de “fazer e refutar afirmações, interpretações e recomendações” (GRINSPUN, 1996, p. 69-70).

Lück (2009, p. 22) afirma que o diretor escolar “é o responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados”. O que se percebe é que a liderança do gestor determinará a consistência do trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido, a partir do diálogo e da participação dos demais atores escolares.

Para que ocorra o diálogo e a confiança no interior da escola, Giancaterino (2010) afirma que o gestor precisa apresentar as seguintes qualidades:

- Firmeza: ser firme não significa sujeitar-se à mudança precoce, às divisões ou aos desvios inconsequentes. Não significa autoritarismo, mas uma firmeza compreendida como decisão tomada diante de um planejamento administrativo, coerente e responsável;

- Razoabilidade: ser razoável inclui condições de justiça, sem exigências desproporcionais, sem excessos, pois, diante da razoabilidade, está a análise dos fatos;
- Consistência: para ser consistente, deve-se ser coerente, por harmonia, sem contradições. (GIANCATERINO, 2010, p. 51-52)

O autor acredita que caberá ao gestor descentralizar as decisões e propiciar a participação coletiva de todos os envolvidos no processo educativo, dando espaço para que cada pessoa possa contribuir. Afirma, ademais, que “a boa qualidade do ensino depende da boa gestão”.

A gestão perpassa também pelas ações do pedagogo escolar. Este pode ser denominado como: supervisor, coordenador pedagógico ou orientador educacional. Para Saviani (1985, p. 28), o “pedagogo escolar é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas”. Como profissional da educação, é um apoiador do trabalho do gestor, pois colabora na organização do trabalho pedagógico. Sua função implica em envolver os atores escolares: professores, alunos e pais, para o trabalho pedagógico.

Para Strada (2014, p. 60), o coordenador pedagógico deve promover um trabalho articulado com a gestão da escola em sincronia com o professor e ainda em si mesmo e por meio de sua prática transformar a realidade de sua escola. Nesse sentido, superar o reducionismo dos aspectos burocráticos que permeiam essa função, é condição essencial para a valorização de suas funções de apoio e aperfeiçoamento da prática pedagógica no cotidiano escolar (PARO, 2011, p. 695).

Giancaterino (2010, p. 86) enfatiza também que a atuação do supervisor deve ser de articulador e motivador das discussões coletivas no interior da escola. Necessariamente, precisa ter um relacionamento humanístico com os docentes, discentes e com toda a comunidade escolar.

Franco (2006, p. 16) afirma que “cumpre ao coordenador pedagógico assumir, juntamente com a direção escolar, o papel de liderança [...]”, e Almeida e Soares (2010, p. 75) complementam dizendo que cabe ao pedagogo, em conjunto com a direção da escola, apresentar propostas para discussão sobre a organização do trabalho pedagógico, o que confirma o papel de liderança que esses atores precisam exercer.

Nesse contexto, torna-se relevante refletir sobre a importância da cultura escolar para a busca da qualidade da educação. Sobre isso, destaco o pensamento de Giancaterino (2010), que assevera que:

A escola é uma instituição educativa fundamental onde estão organizadas sistematicamente, atividades práticas de caráter pedagógico. Apesar de, como sucede na maioria dos casos, o professor trabalhar sozinho na sua aula, ele faz parte de uma equipe que, juntos, pode se chamar de cultura da escola. Esta dificilmente poderá oferecer membros que constroem um ensino de alta qualidade se não for dirigida com eficácia pelos integrantes da instituição. (GIANCATERINO, 2010, p. 94)

No campo da gestão escolar, cabe ao gestor e ao pedagogo em suas ações orientadoras, envolver nas discussões e definições das práticas pedagógicas, o professor, “confrontando diferentes pontos de vista para, a partir deles, possibilitar a definição de um encaminhamento comum para a organização do trabalho pedagógico” (ALMEIDA e SOARES, 2010, p.91).

Portanto, diante dessa gama de fatores que influenciam a gestão escolar, se faz necessário refletir a dinâmica da gestão democrática, que busca garantir a participação de toda a comunidade nas decisões das instituições escolares. Este assunto será desenvolvido na próxima subseção.

### **2.1.2 Gestão Democrática e o Ensino Médio**

A Gestão democrática tem respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino.

A discussão em torno da gestão democrática se baseia no princípio participativo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pois, segundo Lück (2009, p. 75), “a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais”. Dessa forma, a participação coletiva é uma opção de gestão que busca dinamizar, democratizar e melhorar os indicadores educacionais, ou seja, é uma ferramenta necessária para a construção coletiva da gestão escolar. Por isso, faz-se mister a contextualização da gestão democrática a partir das teorias, para que o posicionamento dos sujeitos seja fundamentado dentro dos conceitos e princípios desse modelo.

Segundo Cury (2009):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas é a forma não violenta de fazer com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar cidadãos ativos que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder. (CURY, 2009, p. 45)

A compreensão legal e o envolvimento dos atores escolares na garantia desse direito é determinante, pois o que concretiza a democratização da escola pública é a participação e a possibilidade de expressão dos agentes educativos. Paro (1996, p. 27) destaca que a democratização da escola pública implica “não apenas o acesso da população aos seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito aos seus interesses”. Portanto, a democratização escolar supõe a participação de órgãos colegiados, não restringindo essa participação apenas aos processos administrativos, mas também aos pedagógicos, permitindo, assim, que a comunidade se envolva nas questões relacionadas ao ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a democracia da escola pública perpassa pelas ideias de Giancaterino (2010), quando afirma que:

Cabe a cada escola buscar a forma de escolha do dirigente. De tal sorte que favoreça a participação da comunidade, proporcionando mecanismos para a gestão democrática, pois a implementação desse modelo possibilitará a cada escola liberdade para agir, julgar e avaliar seus procedimentos e esforços com trabalho coletivo, oportunizando o amadurecimento da comunidade escolar. (GIANCATERINO, 2010, p. 56-57)

Segundo o autor, democratização está relacionada com a distribuição do poder quando garante à comunidade escolar espaços legalmente instituídos para organizar e viabilizar os processos educativos. Assim, os princípios desses modelos nos revelam uma necessidade de envolver os múltiplos atores às discussões e decisões do ambiente escolar, garantindo o diálogo e a participação de todos os envolvidos.

No que tange à autonomia da escola, percebe-se, na realidade pesquisada, que esta pode ser ameaçada quando desempenha o papel de mera executora do planejamento homologado pela SEDUC-AM, submetendo-se apenas a cumprir determinações em detrimento das ações planejadas pelos sujeitos escolares.

É importante ressaltar que as escolas de Ensino Médio da capital amazonense precisam ser percebidas pelas CDEs como um organismo vivo e dinâmico e que a participação de toda a comunidade no processo de tomada de decisões favorece a gestão democrática e participativa.

Assim, Lück (2009) destaca que:

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagens e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. (LÜCK, 2009, p. 20)

Dessa forma, para se obter um ambiente educacional favorável condizente com os fundamentos, princípios e objetivos da educação, faz-se mister uma análise da relação que se estabelece entre os órgãos intermediários e a esfera escolar levando em consideração as percepções dos atores envolvidos no processo, bem como os efeitos das concepções pedagógicas e administrativas dos órgãos centrais sobre a gestão da esfera escolar.

Para Saviani (2004):

Dado o seu caráter de Instituição, a escola possui uma organização que diferencia um conjunto de funções hierarquizadas, desempenhadas por diferentes atores que, através de objetivos específicos concorrem para a realização do objetivo central que é a razão de ser da instituição. (SAVIANI, 2004, p. 207)

Dessa forma, sendo as CDEs unidades administrativas com responsabilidade e competências específicas para apoiarem a gestão das escolas, faz-se necessário analisar como se dá a gestão democrática, por meio das percepções dos atores da esfera escolar e dos órgãos intermediários.

Para Machado (2014), o modelo de gestão educacional perpassa por três elementos diferentes entre si, que, porém, se complementam; são elas: a gestão integrada, a gestão estratégica e a gestão participativa. Os modelos são complementares e interligados possibilitando aos seus sujeitos a capacidade de ter uma visão sistêmica dos elementos educacionais, compreendendo a integração entre as várias esferas educativas e suas respectivas responsabilidades. Os objetivos são estabelecidos por meio do diálogo e com a participação coletiva. Os problemas cotidianos são enfrentados com novas alternativas e a transformação da educação se dá pela autonomia escolar, porém requer responsabilização, melhoria nos resultados e contínua avaliação de suas práticas.

Assim, as ações das esferas educativas devem buscar atender as regras e os princípios constitucionais, pois a CF/88 em seu Artigo 206 estabelece que a educação brasileira deve ser obrigatória e gratuita, observando os princípios da liberdade, igualdade e da gestão democrática, sendo esses regulamentados por meio de leis complementares.

Segundo Carneiro (2012):

As práticas cotidianas da escola estão configuradas em um conjunto de procedimentos voltados para a operacionalização do currículo. Esta geografia particular do conhecimento sistematizado estriba-se em esquemas de operações e em manipulações técnicas em torno de componente do discurso pedagógico (*ideologia*, como diz Foucault) e das formas de funcionamento da organização escolar (*habitus*, como diz Bourdieu). (CARNEIRO, 2012, p. 203)

Para o autor, é relevante a compreensão desses conceitos por estarem ligados ao caráter emancipatório da educação, do discurso pedagógico e do funcionamento da organização da escola. No bojo dessa discussão, insere-se o Ensino Médio, que se apresenta como a última etapa da Educação Básica.

A LDB 9.394/1996, em seu Artigo 22, assevera que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A referida Lei cita, em seu Artigo 35, as finalidades do Ensino Médio, tais como: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos; preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos no ensino de cada disciplina.

Carneiro (2012) destaca que:

A reidentidade do Ensino Médio poderá, pelo menos é o que se espera, romper a ambiguidade entre academicismo e profissionalização. Busca-se a educação, não o treinamento. O aluno vai-se educar a partir de uma nova base técnica que exige, crescentemente, uma progressiva capacidade no âmbito do pensamento lógico-abstrato, com uma educação básica reconceituada à luz da apropriação de inovações tecnológicas e organizacionais e lastreada por um abstrato de conhecimento assegurado por uma formação básica comum e essencial. Tudo tendo como horizonte a sociedade do conhecimento, a sociedade em rede e a exigência inafastável de uma qualificação para o trabalho produtivo. (CARNEIRO, 2012, p. 205)

O processo formativo do jovem tem sido alvo de discussões e debates, pois, ao longo da última etapa da Educação Básica, o estudante perde a motivação para continuar a sua trajetória educacional, o que, segundo Krawczyk (2011), deve-se às dificuldades do processo de ensino, à falta de possibilidades e às perspectivas frustradas.

Não obstante a essas dificuldades, destaca-se também como desafio o pensamento de Krawczyk (2011), ao dizer que a escola do Ensino Médio traz em seu bojo a perspectiva de um futuro melhor; porém, o jovem contemporâneo se depara com incertezas, situações imprevisíveis e mudanças constantes de ordem social, econômica e cultural vivenciadas dentro e fora da escola, fazendo com que o jovem perca o entusiasmo pelos estudos.

Nesse cenário, é importante frisar que, nas últimas décadas, são notáveis as mudanças no que tange à oferta do Ensino Médio, principalmente a partir do ano de 1990 (CARNEIRO, 2012). Após o processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental pela Emenda

Constitucional nº 59 de novembro de 2009, e posteriormente a Lei nº 12.796 de 2013, notam-se avanços no que se refere à obrigatoriedade do ensino (dos 4 aos 17 anos), ao incluir o Ensino Médio como dever do Estado.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na pesquisa realizada sobre as “Melhores práticas em escolas de ensino médio”, aponta que, em meados dos anos de 1990, o governo federal brasileiro “assumiu uma posição proativa em relação à Educação Básica”, destacando-se a reforma do Ensino Médio:

Em 2009, o MEC apresentou mudanças no perfil do ENEM e um programa para o ensino médio desenvolvido em articulação com estados e escolas e tendo como foco o currículo e a organização pedagógica da escola. Esse movimento ocorrido nos últimos 15 anos foi acompanhado por políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso as tecnologias da informação, bem como revisão das carreiras dos professores e introdução de incentivos para estimular a melhoria do desempenho das escolas. (INEP, 2010, p. 20)

Segundo a pesquisa, essas medidas implementadas pelo MEC objetivavam a melhoria da qualidade da educação; para tanto, apontam-se algumas recomendações para que as políticas públicas voltadas para o Ensino Médio tenham êxito, quais sejam:

- Destaca-se a importância de se romper com o isolamento das escolas, favorecendo a comunicação e a troca de experiência entre elas e entre elas e os órgãos descentralizados das Secretarias. Este é um enorme desafio, principalmente em redes de ensino grandes e complexas;
- A organização das redes de ensino e de seus profissionais deve permitir atividades de planejamento, coordenação e avaliação e favorecer o trabalho coletivo nas escolas e em conjunto com outras escolas e com os diferentes órgãos das Secretarias;
- Deve-se buscar fortalecer e modificar o papel dos órgãos intermediários das Sedes, focado no acompanhamento e apoio pedagógico às escolas, e não os restringir à fiscalização burocrática. Faz-se necessário uma postura proativa para criar, junto com as equipes escolares e seus diretores, propostas de ação focadas nas estratégias de implementação, nas escolas, das políticas e programas delineados no nível central. Essa pode ser de fato, a nova função dos órgãos regionais: fornecer apoio, incentivo e condições para se alcançar acordos em termos de quais são as estratégias mais eficientes de ensino e de solução dos problemas enfrentados pelas escolas;
- Investir no desenvolvimento das capacitações das equipes escolares, in loco, superando as atuais estratégias em geral centralizadas, na maior parte das vezes com conteúdos comuns para grupos diversos de professores, definidas por diferentes grupos ofertantes e sem considerar a realidade e a necessidade das escolas [...]. (INEP, 2010, p. 24-25).

Com base nas recomendações do INEP (2010), fica claro que a escola do Ensino Médio contém em si muitos desafios a serem superados. Segundo Carneiro (2012, p. 279), “os

enormes problemas do Ensino Médio público não podem ser atribuídos às escolas e aos seus professores. Estes estão diariamente construindo o currículo real da aprendizagem”.

Portanto, as melhorias educacionais desenvolvidas ao longo do tempo constituem um processo contínuo para os agentes da mudança. Assim, torna-se necessário ter clareza sobre o que funciona e o que não funciona, bem como as vantagens e desvantagens de cada uma das estratégias adotadas. Assim, a escola deve estar ciente dos elementos que estão sob seu controle e daqueles que não estão. Nesse sentido, Rezende (2015, p. 2-3) enfatiza que toda mudança no processo educativo deve ser capaz de transformar a cultura do sistema escolar, para dar suporte efetivo às mudanças.

Paro (1998) reitera que:

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções. (PARO, 1998, p. 7)

O autor supracitado destaca a relevância da gestão democrática e participativa no âmbito escolar, sobretudo a participação de todos os atores escolares na condução da tomada de decisão. Assim, faz-se necessário que todos os envolvidos compreendam os princípios pedagógicos e políticos que perpassam a gestão escolar, como forma de contribuir para a consolidação de uma gestão escolar eficiente.

Na próxima seção, descreve-se o delineamento do percurso metodológico da pesquisa, que retrata os caminhos trilhados para desvelar a problemática apontada em dada realidade.

## 2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção está delineado o percurso metodológico da pesquisa, sendo descritos os instrumentos de coleta de dados utilizados para compreensão do que foi investigado. Focou-se o olhar sobre a esfera escolar, sobretudo na interação dos sujeitos que participam da dinâmica do cotidiano da escola. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, em que foram adotadas entrevistas semiestruturadas e questionários como instrumentos de pesquisa.

As autoras Marconi e Lakatos (1999) apontam que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, com a finalidade de se obterem informações a respeito de um determinado

assunto, e o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito.

Esses instrumentos de coleta de dados permitiram reunir informações não encontradas em fontes documentais, o que tornou possível compreender o olhar de gestores, pedagogos, professores, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos sobre a ação supervisora das CDEs nos espaços educacionais, bem como evidenciar, por meio das respostas, os principais entraves na atuação do supervisor pedagógico.

Para Gatti (2002, p. 11), o método surge do confronto de ideias, perspectivas e teorias com a prática, não sendo somente um conjunto de regras que determinariam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto, seu lado intersubjetivo e até, em parte, personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além de lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado.

Assim, sob a perspectiva da autora, o olhar do pesquisador não pode ser apenas contemplativo, pois as experiências vivenciadas do próprio pesquisador com o campo pesquisado estabelecem uma interação sujeito-objeto. Nessa perspectiva, faz-se necessário que o pesquisador supere a simples descrição do fenômeno observado, vislumbrando outras percepções e questionamentos.

Nesse contexto, Freitas (2002) aduz:

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em investigação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser compreendido, processo esse que supõe, duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico. (FREITAS, 2002, p. 24-25)

Tomando como base o pressuposto de que pesquisar é transformar conhecimentos e que esse processo perpassa pela interação sujeito-objeto, delineou-se o percurso metodológico e escolheu-se, como já explicitado, a metodologia qualitativa por mostrar “a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais” (CHIZZOTTI, 2005, p. 28).

Assim, o pesquisador adentra em organizações sociais estabelecidas, que deixam de ser algo absoluto e indiscutível, para construir nas relações e trocas. Para Gatti (2002, p. 12), “sem imersão, sem a existência de um corpo de tradição em pesquisa, o que se tem são imitações de regras sem vida, sem consistência, sem fôlego”.

É comum a utilização de estudos bibliográficos e documentais para uma melhor compreensão dos fatos que ocorrem no contexto histórico da pesquisa, o que requer observação, registro, análise e intervenção (MINAYO, 2001).

Assim, na fase exploratória (preparação para entrada em campo), procurou-se familiarizar-se com o problema, buscando informações junto aos coordenadores adjuntos pedagógicos do Ensino Médio das sete CDEs. Foi solicitado o envio do documento que contivesse as principais atribuições do sujeito investigado com o intuito de obter uma visão geral e não enviesada da situação-problema. Os documentos foram analisados estabelecendo as questões relevantes para a pesquisa.

Tendo-se obtido e analisado informações satisfatórias, estabeleceram-se as questões relevantes para a pesquisa e passou-se, em seguida, para o desenvolvimento teórico a ser levado para a realidade empírica e para a coleta sistemática dos dados. Por fim, analisaram-se e interpretaram-se os dados empíricos coletados em consonância com a teoria que embasou o estudo.

Escolheu-se a entrevista semiestruturada, como forma de ajudar na obtenção de dados consistentes. Esse processo caracteriza-se por questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa. A partir das respostas dos informantes, os questionamentos derivam novas hipóteses surgidas, sendo colocado o foco principal pelo investigador-entrevistado (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para registro das impressões dos pesquisados, foi aplicado também um questionário, que, segundo Oliveira (2000, p. 24), é um método de recolha de informação baseado em perguntas escritas e é útil para obtenção de informações qualitativa e opiniões relativamente simples, o que foi revelador e determinante para análises consistentes do trabalho.

Como forma de organizar a realização da pesquisa de campo, produziu-se um cronograma como instrumento de planejamento e detalhamento minucioso das atividades a serem realizadas durante a pesquisa.

Os dados foram levantados tomando como universo de observação a esfera escolar e as CDEs. Delimitaram-se, para aplicação dos questionários, duas escolas de cada CDE, sendo que as entrevistas foram efetivadas com os seis coordenadores adjuntos pedagógicos, a partir de um roteiro previamente elaborado.

Os questionários e o roteiro das entrevistas tiveram o intuito de levantar os dados plausíveis para dar consistência ao estudo. Priorizou-se o uso de perguntas abertas para verificar a amplitude do conhecimento dos respondentes sobre o assunto. As questões foram elaboradas de maneira clara e objetiva, com a expectativa de que os respondentes

conseguissem explicar o seu conhecimento acerca do desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico junto às escolas de Ensino Médio da capital.

Portanto, a pesquisa foi dividida em dois momentos, sendo que o primeiro consistiu na entrevista com os seis Coordenadores Adjuntos Pedagógicos do Ensino Médio, por serem estes os sujeitos que coordenam e acompanham o trabalho dos supervisores pedagógicos. O objetivo principal do uso desse instrumento consistiu na possibilidade de explorar mais amplamente as questões e, sobretudo, obter informações sobre como ocorre o processo de mediação entre a SEDUC-AM e o cotidiano escolar, sob a ótica de cada CDE.

Primeiramente, foi construído o roteiro da entrevista observando se as perguntas poderiam responder as inquiuições da pesquisa. Com o intuito de evitar improvisações, elaborou-se um cronograma, conjuntamente com os coordenadores das CDEs, definindo data, horário e local de modo que eles pudessem programar a sua rotina. Posteriormente, executou-se a gravação das entrevistas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

É importante ressaltar que os Entrevistados foram avisados com antecedência sobre o tema da pesquisa; porém, somente durante o desdobramento da entrevista é que tiveram acesso às perguntas, para que o retorno pudesse ser espontâneo sem uma preparação preliminar.

Assim, buscou-se extrair informações significativas para a análise da questão-problema, objetivando verificar as implicações e os desafios do trabalho do supervisor pedagógico nas sete CDEs e a sua efetividade no acompanhamento e monitoramento junto às escolas.

Para uma melhor compreensão, descreveu-se uma síntese do roteiro da entrevista que contemplasse as categorias de análise e os blocos temáticos abordados conforme mostra o quadro 8.

Quadro 8 – Síntese do Roteiro de entrevista dos coordenadores adjuntos pedagógicos por categoria de análise e blocos temáticos

Categoria de Análise	Blocos temáticos
O supervisor pedagógico como mediador entre a SEDUC-AM e a esfera escolar	Trajetória Profissional
	Postura Profissional

	Percepção acerca do trabalho do supervisor pedagógico
Gestão Democrática e o Ensino Médio	Percepção acerca do trabalho da gestão escolar
	Visão de Futuro

Fonte: Elaboração própria.

As interpretações que faço, a partir das categorias de análise, são decorrentes dos achados da pesquisa, sem, contudo, apresentar opiniões irrefutáveis, mas abertas ao diálogo, de maneira que possam contribuir para um melhor entendimento e interpretação dos discursos. Depois de realizadas todas as entrevistas conforme planejado no cronograma, foi feita a transcrição integral dos dados, o que me oportunizou aprofundar impressões e hipóteses.

O segundo momento tratou da aplicação do questionário aos gestores, pedagogos e professores que atuam na esfera escolar com o objetivo de verificar como eles percebem o processo de monitoramento e acompanhamento realizados pelo supervisor pedagógico das CDEs, se tem contribuído para o fortalecimento da gestão escolar democrática. Aplicou-se também questionário aos supervisores pedagógicos que atuam nas Escolas de Ensino Médio das sete CDEs, com o objetivo de checar se as interpretações destes sobre o desempenho de suas atribuições condizem com a expectativa dos atores que atuam na escola.

A tabela 2 visa a apresentar o quantitativo dos sujeitos que deveriam ter respondido ao questionário, bem como o quantitativo dos sujeitos que efetivamente responderam por CDE e função.

Tabela 2 – Quantitativo de questionários encaminhados e aplicados (Escolas e CDEs)

RESPONDENTES	COORDENADORIAS DISTRITAIS – CDEs													
	1		2		3		4		5		6		7	
	AR	EEC	AR	EEC	AR	EEC	AR	EEC	AR	EEC	AR	EEC	AR	EEC
<b>GESTOR</b>	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	2
<b>PEDAGOGO</b>	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2
<b>PROFESSOR</b>	1	4	1	4	4	4	2	4	1	4	1	4	1	4
<b>SUPERVISOR PEDAGÓGICO</b>	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
<b>TOTAL:</b>	06	10	4	10	10	10	08	10	4	10	07	10	2	10

Legenda: AR – Aplicado e Respondido; EEC – Encaminhado para Escola e CDEs

Fonte: Elaboração própria.

Os questionários foram encaminhados por *e-mail*; porém, primeiramente os sujeitos respondentes foram contatados por telefone para receberem as devidas orientações. Embora os gestores, os pedagogos, os professores e os supervisores pedagógicos tivessem sido contatados previamente para participarem da pesquisa, alguns profissionais não devolveram os questionários no prazo combinado de trinta dias após o recebimento. Ao me deparar com essa situação, precisei prorrogar o prazo por mais quinze dias para que conseguisse recolher um número considerado de questionários. Apesar da prorrogação do prazo, nem todos devolveram o instrumento de pesquisa em tempo hábil para fazer parte da composição deste trabalho, apesar de afirmarem que colaborariam como respondentes e tiveram mais de quarenta e cinco dias para a devolutiva do instrumento. Atribuo à rotina extensiva de trabalho, bem como à falta de planejamento do tempo, a não participação na citada pesquisa.

De acordo com os dados dispostas na tabela 2, averigua-se que somente na CDE 3 todos os questionários encaminhados foram respondidos. A abstenção de 29 respondentes nas demais CDEs não comprometeu a qualidade da pesquisa, visto que 41 responderam, sendo essa amostra representativa para análise e interpretação da realidade pesquisada.

A aplicação dos questionários junto aos gestores, pedagogos e professores teve por objetivo verificar e compreender de que forma esses sujeitos escolares percebem a atuação do supervisor pedagógico como mediador entre a SEDUC-AM e a esfera escolar, haja vista que não há um documento oficial que contemple suas atribuições. Já os questionários aplicados aos supervisores pedagógicos objetivavam investigar a inter-relação destes com os gestores, pedagogos e professores, apontando os dilemas que permeiam seu campo de atuação.

As categorias de análise e os blocos temáticos abordados nos questionários estão descritos no quadro 9:

Quadro 9 – Síntese por categoria de análise e blocos temáticos dos questionários do gestor, pedagogo, professor e supervisor pedagógico

<b>Categoria de Análise</b>	<b>Blocos temáticos</b>
O supervisor pedagógico como mediador entre a SEDUC-AM e a esfera escolar: perfil profissional, fragilidades da função do supervisor pedagógico e sua práxis sob a ótica dos atores escolares	Trajatória Profissional
	Percepção acerca do trabalho do supervisor pedagógico pelo âmbito escolar e CDEs
Atuação do Supervisor e dos atores escolares	Percepção acerca do trabalho da gestão escolar pelo âmbito escolar e CDEs

frente à gestão democrática e o Ensino Médio.	Visão de Futuro
---	-----------------

Fonte: Elaboração própria.

Tendo presente a minha realidade, por ser parte atuante de todo o processo como coordenadora adjunta pedagógica, busquei recolher dados e organizá-los dentro das categorias de análise, possibilitando compreender os obstáculos, as contradições e os desafios da prática do supervisor pedagógico numa investida para responder aos questionamentos da pesquisa. Destacaram-se ainda, as informações semelhantes e discrepantes, o que as tornaram importantes elementos para provocar discussões e entendimento do problema em foco.

Na seção seguinte será analisado o teor das entrevistas e dos questionários, por meio das falas dos sujeitos das escolas e das CDEs à luz do referencial teórico.

### 2.3 ANÁLISE DO TRABALHO DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS NO ACOMPANHAMENTO JUNTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CAPITAL AMAZONENSE

O objetivo desta seção é apresentar e analisar os dados coletados na pesquisa de campo. Esta análise está pautada nos estudos de Laurence Bardin (2006), que destaca a contribuição da técnica de análise de dados para enriquecer a leitura dos dados coletados e compreender criticamente o sentido das comunicações por meio de seus conteúdos explicitados ou velados.

Segundo Bardin (2006), a técnica de análise de dados se organiza em três fases, sendo a primeira a pré-análise. Na fase inicial, organizou-se o material a ser analisado para sistematizar as ideias preliminares a partir de uma leitura flutuante dos documentos da coleta de dados. Na sequência, demarcou-se o que seria analisado, formulando hipótese e objetivos, finalizando com a elaboração de indicadores por meio de recorte de textos e documentos de análise. A segunda fase constitui-se na exploração do material, sendo uma etapa importante porque possibilitou a descrição analítica do material textual coletado, oportunizando um estudo aprofundado, orientado pelas definições de categorias, hipóteses e referenciais teóricos. Por fim, na terceira fase realizou-se o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Nela se deu a síntese das informações relevantes para análise e interpretações inferenciais, ou seja, foi o ápice da análise reflexiva e crítica.

Portanto, a técnica de análise de dados foi o meio pelo qual se deu a interpretação dos achados da pesquisa, a partir dos dados obtidos nos 41 questionários respondidos pelos

gestores, pedagogos, professores e supervisores pedagógicos, bem como das seis entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores adjuntos pedagógicos do Ensino Médio das CDEs.

Os dados coletados na pesquisa de campo por meio das entrevistas e questionários foram analisados e agrupados a partir dos eixos de análise mencionados no quadro 9. O foco centra-se sobre as percepções dos sujeitos do micro e macrosistemas acerca do desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico, bem como as suas concepções sobre gestão democrática no âmbito escolar das escolas de Ensino Médio.

Posto isso, na próxima subseção será apresentado o perfil profissional dos sujeitos entrevistados e os que responderam aos instrumentos da pesquisa de campo, pois é relevante conhecer a experiência profissional desses atores, como forma de compreender melhor como atuam no processo de mediação entre a escola e a SEDUC-AM.

### 2.3.1 Perfil profissional dos atores participantes da pesquisa de campo

Desenvolveu-se a pesquisa entrevistando os coordenadores adjuntos pedagógicos do Ensino Médio, bem como aplicando questionários aos gestores, pedagogos, professores da esfera escolar e aos supervisores pedagógicos das CDEs.

Em relação a formação profissional, a pesquisa revelou:

Tabela 3 – Formação acadêmica dos pesquisados

Quantidade de profissionais	Formação acadêmica
24	Licenciatura em Pedagogia
10	Não informaram
04	Licenciado em Letras
03	Licenciado em Geografia
02	Licenciado em Química
01	Licenciado em Biologia
01	Licenciado em História
01	Licenciado em Matemática
01	Licenciado em Filosofia
31	Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu

Fonte: Elaboração própria.

As informações descritas na tabela 3 demonstram que os 47 participantes da pesquisa possuem graduação e 31 desses profissionais têm especialização em áreas afins, o que representa que 100% dos participantes são graduados e 66% deles possuem especialização. Por se tratar de profissionais que atuam no campo educacional, é de suma importância que tenham formação adequada para a realização de suas atividades, sobretudo nas dimensões pedagógicas, pois a ação do profissional da educação exige bases qualificadoras consistentes para o desenvolvimento pessoal e profissional. A partir dos dados coletados, é possível perceber que todos os servidores têm, pelo menos, a formação em nível superior.

Outro aspecto relevante a ser analisado é o tempo de atuação na função, que se apresentou bem diversificado, conforme mostra a tabela 4.

Tabela 4 – Tempo Funcional dos pesquisados

<b>Quantidade de profissionais</b>	<b>Tempo de atuação na função</b>
01	Menos de 01 ano
20	1 – 5 anos
11	6 – 10 anos
03	11 – 15 anos
07	16 – 20 anos
05	21 – 25 anos

Fonte: Elaboração própria.

Diante dessa tabela, é possível inferir que aproximadamente 66% dos pesquisados encontram-se no patamar de 1 a 10 anos de experiência na função e 32% de 11 a 25 anos, o que demonstra que os profissionais, em sua maioria, apresentam experiência na função específica que exercem, contribuindo para desvelar as variadas situações e realidades educativas vivenciadas ao longo da trajetória profissional.

Assim, faz-se mister refletir sobre alguns aspectos importantes para o exercício da função, conforme salienta Alarcão (2000):

Por um lado, a valorização do saber experiencial de cada um para a construção de novos saberes e a valorização dos contextos sociais e dos espaços de formação. Por outro lado, a (re) descoberta das potencialidades de investigar na ação e o exercício da reflexão crítica sobre as práticas que fomentam a inovação e a (re) construção das ações e, conseqüentemente, a construção de uma identidade profissional. (ALARCÃO, 2000, p. 93-94)

A autora assinala a relevância de se valorizarem as experiências acumuladas de cada profissional, pois é ampliando a prática reflexiva e ações inovadoras que se constrói uma identidade profissional. Assim, considera-se essencial observar o tempo na função dos sujeitos envolvidos no processo de mediação entre a esfera escolar e a SEDUC-AM, com o objetivo de se obterem informações importantes para clarear alguns aspectos ligados à indagação desta pesquisa. Buscou-se analisar se os atores escolares tinham uma larga experiência na função para que pudessem apontar, com mais propriedade, os desafios e os conflitos do trabalho do supervisor pedagógico na esfera escolar.

Portanto, reafirma-se que a diversidade no tempo de atuação dos entrevistados e dos respondentes da pesquisa possibilitou desvelar a percepção de cada um dos atores escolares frente às práticas pedagógicas vivenciadas dentro das escolas, tendo em vista que suas experiências profissionais contribuíram para a análise da atuação do supervisor pedagógico no âmbito escolar.

Na próxima seção serão abordadas as fragilidades da função do supervisor pedagógico na prática cotidiana das escolas, tendo em vista que não há regulamentação oficial de suas atividades.

### **2.3.2 Fragilidades da função do supervisor pedagógico**

Apesar de não existir regulamentação específica da SEDUC-AM que estabeleça as atribuições do supervisor pedagógico, tampouco um perfil estruturado para a seleção desse ator educacional, constatou-se que a função é consolidada nas CDEs e que, diante da inexistência de um documento norteador, cada CDE elaborou internamente as diretrizes e as competências para esta função. Assim, torna-se essencial investigar as dificuldades e fragilidades do exercício do cargo, desde o ingresso na função, até a organização das atividades cotidianas.

Segundo os coordenadores adjuntos pedagógicos entrevistados, para ocupar esse cargo exige-se que o profissional seja pedagogo ou professor de 20, 40 ou 60 horas e que seja servidor público efetivo do quadro funcional da SEDUC-AM. É pedido, ainda, que ele tenha perfil para desenvolver um trabalho técnico-pedagógico, bem como disponibilidade para assessorar cinco escolas por turno, podendo acompanhar até quinze escolas, desde que tenha uma jornada de 60 horas de trabalho efetivo.

Nessa perspectiva, foi observado, nas respostas à questão que indaga aos coordenadores adjuntos pedagógicos sobre como se dá a escolha do supervisor pedagógico, que somente uma CDE afirma ter procedimentos e critérios definidos para seleção desses profissionais, por seguirem princípios e diretrizes de um sistema de gestão da qualidade. As demais CDEs afirmam que não existe um processo de seleção com critérios estabelecidos.

Nesse sentido, é relevante trazer o depoimento do(a) coordenador(a) adjunto(a) F, que esclarece como são selecionados os supervisores pedagógicos:

Na realidade é indicação, não existe nenhum processo de seleção para os supervisores. Então eu observo pessoas nas escolas e através da observação eu convido pra trabalhar comigo, eu faço uma entrevista e também eles geralmente conversam com o/a coordenador (a) geral e nós observamos se tem perfil. Quais os perfis que nós observamos né? Principalmente eu, os de relacionamentos, se lida bem com as pessoas que estão ao redor, se tem algum perfil político porque a função do supervisor tanto quanto nossa ela também é política. Se houver disponibilidade para aprender, esse supervisor ele é convidado e assumir a função independente de ele ser formado em pedagogia, ou não, e de ter tido experiência ou não (Coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) da CDE F. Entrevista concedida em: 18/04/2016).

A partir dessa fala percebe-se que o processo de seleção dos supervisores pedagógicos acontece sem critérios claramente definidos, o que pode levar à escolha de profissionais com perfis inadequados e, conseqüentemente, tornar essa função vulnerável nas relações que se estabelecem no âmbito escolar.

Nesse sentido, é relevante observar que sendo a CDE, por força da legislação estadual, um órgão de assistência e assessoramento que coordena, implementa e acompanha as ações desenvolvidas nas unidades escolares e que essas ações são materializadas pelo supervisor pedagógico, é oportuno que a SEDUC-AM disponha de um documento norteador que normatize a função do supervisor pedagógico para que se tenha um foco e um rumo para a sua atuação. Assim, o fato de haver documentos diferentes, elaborados por cada CDE, constitui um problema que não apenas gera inconsistência no trabalho dos profissionais, mas também contribui para o não atingimento dos reais objetivos da função. Isso foi evidenciado nas falas dos coordenadores adjuntos, segundo os quais, por não disporem de um aporte legal advindo da SEDUC-AM, com cada CDE determinando a forma de atuação de seus supervisores pedagógicos, a caracterização das suas funções sofre prejuízo.

Entre os(as) supervisores(as) pedagógicos(as), foi possível observar pelas suas declarações que, dos dez respondentes, sete afirmaram conhecer o documento interno das CDEs que rege as suas atribuições e que suas atividades são guiadas pelo mesmo. Somente dois supervisores pedagógicos afirmaram que suas ações são orientadas pela legislação

educacional da esfera estadual e federal. E apenas um afirmou que suas atribuições são regidas por um documento da SEDUC-AM, sem, no entanto, especificá-lo. Já nas entrevistas com os coordenadores adjuntos pedagógicos, observou-se que dos seis respondentes apenas um afirmou que a atuação dos supervisores pedagógicos é direcionada a partir do documento interno da CDE.

Nota-se que 70% dos supervisores pedagógicos afirmam que suas ações são norteadas pelo documento interno da CDE; contudo, 83,33% dos coordenadores adjuntos pedagógicos entrevistados, profissionais que conduzem o trabalho do supervisor pedagógico nas CDEs, afirmam que, na prática, utilizam pouco tal documento, o que indica uma inconsistência nas respostas da maioria dos supervisores pedagógicos, que categoricamente afirmam que suas ações são direcionadas por essa documentação.

A não consonância nas falas dos atores supracitados acentua o indício de que a problemática em torno do fluxo de trabalho do supervisor pedagógico, sobretudo a falta de regulamentação que fundamente o seu trabalho, torna essa função vulnerável. Esse fato pode ser observado na fala do professor 11, ao expor a sua expectativa em torno do assessoramento pedagógico realizado por este profissional: espera-se “maior participação dos professores e pedagogos nas atividades do supervisor pedagógico, pois nunca temos conhecimento do objetivo do mesmo na escola”. Emanando desse professor uma sensação de que há uma lacuna, ou seja, um distanciamento entre os órgãos intermediários e a esfera escolar, o que acaba por se refletir em suas práticas cotidianas, reforçando as divisões e aprofundando as diferenças nas relações de trabalho.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental observar alguns pontos nodais da problemática da não regulamentação da função do supervisor pedagógico, a começar pela sua entrada nas CDEs. A ausência de critérios pré-estabelecidos para a seleção do profissional pode levar as CDEs a legitimar práticas inadequadas, como nomear um servidor para um cargo estratégico sem competência técnica para tal.

Assim, o eixo condutor do trabalho do supervisor pedagógico fica comprometido, e corre-se o risco de afluir sucessivos equívocos no desenvolvimento dessa atividade pela escolha inadequada de seus profissionais. O desafio consiste em legitimar, nas CDEs, a função do supervisor pedagógico, como integrante do processo educativo, por força de uma legislação oficial, que possa garantir a participação efetiva do profissional no processo de mediação entre a esfera escolar e a SEDUC-AM.

Outro ponto de vital importância que merece atenção trata-se da identidade profissional do supervisor pedagógico diante dos atores escolares, pois, para haver ações

consolidadas na escola, faz-se necessário ter bem definida as suas atribuições, sobretudo respaldada em documentos legais, para que se vença o estereótipo de que esse profissional é um mero “fiscalizador das CDEs” (fala do(a) professor(a) 10).

A fala do professor 10 reflete a dificuldade dos atores escolares, principalmente dos docentes, em perceberem a ação supervisora sob uma perspectiva interativa no processo pedagógico. Para esse professor, a presença do supervisor pedagógico no âmbito escolar tem como objetivo fiscalizar as ações desenvolvidas pela escola, fazendo emergir a ideia de supervisão em uma visão restrita e reducionista de ações burocrática isoladas.

Diante do exposto, pode-se perceber que a atuação do supervisor pedagógico no âmbito escolar é um difícil e frágil exercício profissional, visto que assessorar e monitorar as práticas pedagógicas da escola exige habilidades técnicas e pessoais que possibilitem minimizar as dificuldades ao relacionar o trabalho do assessoramento pedagógico com a realidade do cotidiano escolar. Neubauer (2010, p. 106) considera que o papel dos órgãos intermediários no processo de mediação “requer, habilidades e conhecimentos para auxiliar as escolas a organizarem reuniões coletivas que lhes permitam discutir, no interior de cada unidade escolar aspectos centrais para o seu bom funcionamento”.

Por conseguinte, para que as CDEs colaborem com o bom funcionamento da esfera escolar, faz-se necessário que as dinâmicas de trabalho do supervisor pedagógico sejam planejadas. Pode-se dizer, a partir das falas dos respondentes das pesquisas, que o planejamento das ações para a atuação do supervisor pedagógico na esfera escolar ocorre em todas as CDEs, porém muitas vezes os caminhos traçados são descumpridos em função de novas demandas da SEDUC-AM.

Concernente à importância do planejamento, Lück (2009) aduz que:

Um bom processo de planejamento resulta não apenas em um plano lógico, conexo e substancial, capaz de promover os objetivos propostos, pela orientação clara específica das condições e determinações para a sua implementação com efetividade. A verificação dessa efetividade envolve processo de monitoramento e avaliação, que deve ser previsto no próprio plano. (LÜCK, 2009, p. 41)

Conforme salienta a autora, considera-se o planejamento um processo que deve ser concebido na prática educacional e que seja capaz de refletir sobre os problemas, de modo que, por meio de sua implementação, possa superá-los. Dessa forma, julga-se importante que os órgãos centrais e intermediários analisem a efetividade do planejamento do supervisor pedagógico, identificando quais fatores estão influenciando negativamente nesse processo, pois é por meio da ação de planejar que são traçadas as metas e as estratégias para o alcance

dos objetivos educacionais propostos. Mudanças e rupturas constantes nesse processo abrem espaço para improvisações e, conseqüentemente, para a ineficiência no resultado projetado.

Mediante essas perspectivas, a organização que estrutura o trabalho do supervisor pedagógico, a partir dos depoimentos dos(as) coordenadores(as) adjuntos(as) pedagógicos(as), traz em suas ponderações que o planejamento das atividades ocorre semanalmente ou quinzenalmente. Somente uma CDE aduz que realiza um plano mensal, conforme relata o(a) coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) A, ao conceder o seguinte depoimento:

O trabalho do supervisor é assim. Uma vez por semana nós nos reunimos. Primeiro elaboramos de uma forma mais ampla um plano grande de toda a Coordenadoria e depois vem o nosso plano que é mensal e daí tem as demandas, que as vezes a gente tem aquele nosso plano mensal, que é um plano “né”? Mas aí aparece a demanda. Saiu o resultado do SADEAM, qual a demanda? ”, nós vamos filtrar os resultados para fazer uma apresentação para os gestores e aí a gente distribui as atividades, mas quando eles vão para a escola, por exemplo quando chega esse resultado do SADEAM, um exemplo que foi agora, né? O que acontece? A gente dá uma visão para o gestor. (Coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) da CDE A. Entrevista concedida em: 07/04/2016)

A partir da fala do(a) entrevistado(a) supracitado(a), fica claro que o trabalho de orientação, acompanhamento e monitoramento das ações advindas da SEDUC-AM é conduzido pelos supervisores pedagógicos, e isso se revela em todos os depoimentos dos coordenadores adjuntos pedagógicos. Segundo os respondentes, a organização do trabalho do supervisor ocorre em reuniões semanais ou quinzenais. É nesse momento que os supervisores pedagógicos repassam o andamento das atividades das escolas, por meio de relatórios, e estabelecem as atividades para a semana vindoura, elencando as ações pedagógicas previstas para auxiliar a escola no enfrentamento de seus desafios.

No que se refere à quantidade de supervisores pedagógicos atuando em cada uma das sete CDEs, observou-se que se diferencia em função do número de escolas da sua área de abrangência. Normalmente, tem-se um supervisor para cinco escolas, e geralmente cada um atua no matutino e vespertino ou vespertino e noturno. Essa organização merece atenção, visto que uma determinada escola pode ser acompanhada por dois supervisores diferentes, o que pode impossibilitar uma visão sistêmica do trabalho.

Com relação à colaboração da ação do supervisor pedagógico para o crescimento da escola, têm-se 39 pesquisados afirmando que o papel desse ator tem grande relevância para o crescimento da equipe escolar. Apenas um(a) pedagogo(a) respondeu que nem tanto, pois acredita que independente de seu assessoramento a escola pode alcançar grandes voos.

Chamou-me atenção o relato do(a) professor(a) 9, ao expressar-se:

Creio que sim, mas poderia além de fiscalizar, também trazer mais informações em relação às normativas atuais da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino, para que os trabalhos possam ser desenvolvidos com muito mais precisão e ciência da organização necessária ao bom andamento dos trabalhos. (Fala do Professor (a) 9).

As características apontadas pelo(a) docente supracitado(a) podem revelar que o caráter fiscalizador na ação do supervisor pedagógico está presente na visão de alguns atores escolares, que, aparentemente, desconhecem o real papel daquele profissional no processo educativo. Dessa forma, é importante que seja feita uma análise mais detalhada, pelos órgãos centrais e intermediários, da relevância do papel que o supervisor pedagógico desempenha na condução das políticas públicas.

De acordo com Neubauer (2010),

Os profissionais dos órgãos intermediários precisam vivenciar de forma mais plena a transição de um papel predominantemente burocrático para o de parceria e apoio técnico, tornando-se apto a estabelecer um diálogo profissional mais simétrico com as escolas, sem perder, no entanto, a autoridade para assegurar as mudanças necessárias. (NEUBAUER, 2010, p.106),

A autora supramencionada destaca alguns aspectos importantes a serem observados em relação à atuação dos órgãos intermediários no processo de mediação entre a esfera escolar e os órgãos centrais. Aponta que velhas práticas devem ser abandonadas, como um trabalho eminentemente burocrático, para dar lugar a uma postura que assegure a parceria e o diálogo profissional harmonioso para que a ação educativa se realize eficientemente.

Quanto à visão dos entrevistados sobre os desafios da função do supervisor pedagógico, revela-se que o(a) coordenador(a) D desvia-se da pergunta, apontando questões relativas à gestão escolar, e o(a) coordenador(a) A aponta para a questão de se ter uma formação apropriada para o desempenho da função. Os demais descrevem que o grande desafio se centra sobre o reconhecimento desse profissional como um apoiador das ações das escolas e não como fiscalizador de demandas. Diante de tal constatação, destaco as falas dos(as) coordenadores(as) adjuntos(as) C e F:

O nosso maior desafio é com relação àquela visão que muitos colegas, professores têm que o supervisor, é um mero fiscalizador. Isso nós já conseguimos quebrar muito desde quando iniciamos as atividades da coordenação do Ensino Médio. Essa visão de fiscalizador é que emperra muito o trabalho pedagógico. Não só o trabalho pedagógico como o trabalho

administrativo. (Coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) da CDE C. Entrevista concedida em: 07/04/2016)

O maior desafio mesmo é a gente conseguir ser vista dentro da escola como parceiro, como colaborador, entendeu? Acho até que a gente venceu muito isso. Quando eles olham o supervisor das coordenadorias eles não veem mais como fiscalizador. Porque o supervisor parece que vai supervisionar, um elemento de fora que não sabe as dificuldades, que não conhece a escola, que só vai lá supervisionar pra ver se tá tudo certo. Acredito que em algum momento quando se conceberam as coordenadorias esse papel tenha se desenvolvido dessa forma, mas a gente vem trabalhando muito pra quebrar isso, entendeu? Então, nosso maior desafio realmente é chegar na escola e ser visto como parceiro como um elemento a mais que vai colaborar para que a escola tenha sucesso (Coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) da CDE F. Entrevista concedida em: 18/04/2016)

As percepções dos(as) coordenadores(as) adjuntos(as) pedagógicos(as) refletem um ranço em relação ao processo de mediação, o que torna o desempenho da função do supervisor pedagógico mais extenuante e mais difícil, sobretudo no plano das relações com os atores escolares, pois a figura do supervisor ainda está atrelada à função supervisora, como uma espécie de “vigia” da boa conduta e das regras da educação (SAVIANI, 1999).

Ainda sobre os desafios da função do supervisor pedagógico, obtiveram-se, na visão dos(as) supervisores(as) pedagógicos(as), os seguintes resultados: dos dez respondentes, quatro apontam como desafio o tempo insuficiente para realizar as visitas nas escolas e atender as demandas. Três supervisores expõem as dificuldades de interação com a esfera escolar, e os demais ressaltam a questão da visão fiscalizadora que os atores escolares dispensam ao serviço do supervisor pedagógico.

Assim, destaco as falas dos(as) supervisores(as) pedagógicos(as) 1 e 4 para uma melhor reflexão sobre os desafios que permeiam essa função:

Fazer com que o seu trabalho se torne cada vez mais significativo em relação ao acompanhamento das ações da equipe pedagógica nas escolas, visto que o tempo de supervisão não é suficiente para atender a demanda. (Fala do(a) supervisor(a) pedagógico(a) 1)

São vários, mas vou tentar resumi-los: acredito que o maior de todos eles é conquistar seus pares, conquistar a confiabilidade, deixando claro que o supervisor pedagógico é um profissional da educação e tem como maior objetivo trabalhar em prol do desenvolvimento da educação de qualidade no estado. O supervisor pedagógico não é um profissional que trabalha com o objetivo de apontar erros ou problemas ocorridos nas escolas. O maior desafio do supervisor pedagógico é caminhar lado a lado, é mostrar que todos fazemos parte de uma equipe que milita a mesma causa. (Fala do(a) supervisor(a) pedagógico(a) 4).

Na percepção dos respondentes supracitados, o fator tempo é determinante para que ocorra um trabalho significativo. Desvelou-se que o tempo destinado às visitas de assessoramento pedagógico junto aos atores escolares está sendo insuficiente, podendo, com isso, ocasionar ações ineficientes e sobrecarga de trabalho. Eles apontaram ainda, como desafio da função do supervisor pedagógico, a questão da inter-relação que se estabelece entre o supervisor e os atores escolares. Para eles, o supervisor deve romper com posturas e ações arraigadas a uma supervisão fiscalizadora e controladora das práticas educativas. Assim, torna-se essencial refletir continuamente sobre a forma pela qual está se comunicando e interagindo com os atores escolares, para que o trabalho possa acontecer de forma próxima aos gestores, pedagogos e professores, pois a função do supervisor pedagógico não se caracteriza por “apontar erros ou problemas ocorridos nas escolas”, mas por desenvolver ações que corroborem para a construção de uma visão coletiva da ação pedagógica.

Foi perguntado também aos supervisores pedagógicos se há algum aspecto a ser melhorado no assessoramento pedagógico. Dos dez respondentes, somente um afirmou que não há nada a ser melhorado nessa ação. Quatro respondentes afirmaram que há necessidade de se repensar o tempo de permanência do supervisor pedagógico nas escolas. Para eles, o tempo é ineficiente, pois não conseguem visitar todas as escolas durante a semana. Dois supervisores suscitaram a importância de se determinar um espaço na agenda para estudos da legislação educacional. Somente um supervisor aduz que há necessidade de se padronizar e sistematizar o repasse de informações, de forma a garantir que todos os supervisores pedagógicos estejam informados e alinhados com o que é divulgado pela SEDUC-AM. Por fim, um único supervisor aponta como melhoria para o processo de assessoramento pedagógico a questão da quebra de paradigma quanto ao papel do supervisor no âmbito escolar. Ele considera o supervisor pedagógico como um profissional que deve atuar apoiando as ações desenvolvidas pela escola; no entanto, faz-se necessário desconstruir a visão enviesada de alguns gestores, pedagogos e professores quanto ao caráter fiscalizador que muitas das vezes é atribuída à função, tornando a relação entre o supervisor e os atores escolares, fria e distanciada.

Na próxima subseção será descrito o contexto da prática do supervisor pedagógico apontando os desafios da função sob a ótica dos gestores, pedagogos e professores. Assim, busca-se explicitar, de forma clara e objetiva, a visão dos atores escolares em relação à atuação desse profissional, tendo em vista a falta de regulamentação de suas atribuições.

### 2.3.3 A práxis do supervisor pedagógico sob a ótica dos atores escolares

Esta subseção tem por objetivo fazer uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelo supervisor pedagógico no exercício da função, sobretudo sob a ótica dos gestores, pedagogos e professores. Buscou-se compreender por meio da visão dos atores escolares como ocorre a ação do supervisor pedagógico, quais são os obstáculos e as situações-problema que permeiam o seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, foi perguntado primeiramente aos gestores, pedagogos e professores se eles conhecem os supervisores pedagógicos que acompanham suas escolas. Dos 31 respondentes, apenas um professor afirmou que não o conhecia. É possível inferir que 97% dos atores escolares reconhecem o supervisor pedagógico que assessora a sua escola, o que pode indicar que esse profissional se faz presente em todas as instâncias da esfera escolar.

Quando perguntados se sabiam quais são as atribuições do profissional, as respostas foram bem diversificadas; contudo, dos 31 respondentes, apenas dois professores relataram não conhecer as atribuições, e apenas uma pedagoga pormenorizou que seriam as atribuições do pedagogo descritas no Regimento Geral das Escolas Públicas do Estado do Amazonas em nível de Coordenação Distrital. Quinze respondentes aduziram como atribuições do supervisor pedagógico o acompanhamento do diário de classe, da frequência e do rendimento dos alunos e da limpeza da escola. A fala desses atores indica um total desconhecimento acerca das reais atribuições do supervisor pedagógico, pois as atividades evidenciadas por eles são, de fato, atribuições do pedagogo e do administrador que atua na esfera escolar. Treze respondentes deram ênfase ao acompanhamento e ao monitoramento das atividades pedagógicas realizadas pelas escolas, como sendo a principal atribuição do supervisor pedagógico.

As falas que emergem dos atores escolares supramencionados revelam as contradições e as visões distorcidas do real papel do supervisor pedagógico na esfera escolar. Aparentemente, não sabem detalhar as atribuições desse profissional, pois as perspectivas apontadas demonstraram um conhecimento restrito sobre as competências do mesmo. Em virtude disso, ressalta-se a importância de se haver um documento oficial que detalhe a atividade profissional do supervisor pedagógico, destacando o campo de atuação e as atribuições pertinentes ao cargo.

Ainda sobre as atribuições do supervisor pedagógico, chamou-me atenção, a fala do(a) professor(a) 10, que descreve o supervisor pedagógico como sendo um observador distrital que tem a função de cobrar demandas junto às escolas. No pronunciamento desse docente, é

forte a concepção de que a atuação do supervisor pedagógico está voltada para um trabalho de cunho burocrático e fiscalizador, suplantando a ideia de que tal profissional seria apenas um fiscalizador das demandas da escola advindas da SEDUC-AM.

Nesse contexto, Neubauer (2010) afirma que:

É necessário que os atores situados nos órgãos intermediários se constituam, efetivamente, em interlocutores dos atores escolares, quando o que está em jogo são as interações e as aprendizagens que compete à escola. Ao dominar esse novo papel estarão aptos a entrar no espaço escolar. (Neubauer, 2010, p. 106)

Na visão da autora mencionada, os profissionais que atuam nos órgãos intermediários devem constituir-se como interlocutores e apoiadores das ações da escola para que se estabeleça um âmbito de parceria entre as esferas, tornando imperativo que as relações interpessoais estabelecidas estimulem ações dialógicas.

Diante do exposto, observa-se que o processo de mediação da rede estadual amazonense precisa ser melhorada, de modo a realizar-se um trabalho em que os atores escolares percebam a figura do supervisor pedagógico como um interlocutor e apoiador das ações pedagógicas no âmbito escolar. Nesse sentido, o supervisor pedagógico deve ser o maior incentivador de práticas democratizadoras para que se estabeleça a parceria entre as esferas. No entanto, retoma-se a tônica da falta regulamentação de suas atribuições como um empecilho para obtenção de uma visão clara acerca de como deve se dar o fluxo de trabalho deste profissional.

Foi possível observar ainda, nos relatos dos(as) 10 gestores(as) e dos(as) 10 pedagogos(as), que o supervisor pedagógico oferece apoio técnico pedagógico aos atores escolares na sua prática profissional, divergindo da visão dos(as) professores(as) pesquisados. Dos (as) 11 professores(as), 10 afirmam que o contato com esse profissional se dá apenas em reuniões de planejamento, e um(a) docente cita que não percebe nenhum apoio aos professores e não vê a participação do mesmo na escola.

A partir do exposto, nota-se que se faz necessário ressignificar a função do supervisor pedagógico, por meio de procedimentos claros, devendo suas ações ocorrerem continuamente de forma regular e sistematizada, pois a ausência de diretrizes que norteiem as suas atribuições pode estar comprometendo a efetividade do assessoramento pedagógico realizado junto às escolas de Ensino Médio da capital.

Assim, o trabalho de assessoramento, monitoramento e acompanhamento realizado pelo supervisor pedagógico nas escolas precisa ser referendado em uma diretriz maior

advinda da SEDUC-AM, a fim de evitar conflitos de informações e para que essa função possa ser efetiva junto à esfera escolar. Com isso, espera-se que o supervisor pedagógico quebre o paradigma de que os órgãos intermediários e centrais são centralizadores e detentores do poder, pois o ato de coordenar as escolas está inserido em um esfera democrática, que pressupõe participação de toda a equipe escolar de forma autônoma e criativa. Sobre a gestão de cunho democrático e participativo, tratar-se-á na próxima subseção.

### **2.3.4 O olhar do supervisor pedagógico e dos atores escolares sobre a gestão democrática e o Ensino Médio**

Esta subseção tem por objetivo desvelar a visão do supervisor pedagógico e dos atores escolares a respeito da gestão democrática e participativa no desenvolvimento da prática educativa nas escolas de Ensino Médio.

Corroborando com essa discussão, Giancaterino (2010, p. 65) aduz que a concepção de gestão conjectura a ideia de participação, por meio da qual as pessoas analisam as situações e decidem sobre os encaminhamentos de forma coletiva. Ademais, afirma que “o êxito de uma organização depende da ação consultiva de seus componentes”.

Para Lück (2009), os princípios democráticos se estabelecem em sociedade e em grupos. Sobre isso, a autora afirma que:

No contexto das sociedades e organizações democráticas, dado o seu caráter dinâmico e participativo, direito e dever são conceitos que se desdobram e se transformam de forma contínua e recíproca pela própria prática democrática, que é participativa, aberta, flexível e criativa. Portanto não são conceitos que representam condições isoladas e dissociadas. Não se trata, portanto de um sentido normativo e imperativo de direitos e deveres e sim de um sentido interativo pelo qual se transformam continuamente. (LÜCK, 2009, p.70)

Conforme a visão da autora ao explicar os princípios relacionados à gestão democrática, tem-se a compreensão de que desenvolver ações que democratizem a gestão não é tarefa fácil, dado que democracia se realiza na prática do cotidiano escolar, não em um sentido regulatório e incontestável, mas por meio de uma prática educativa que atenda aos interesses e anseios coletivos.

Para esta reflexão, perguntou-se aos 47 participantes da pesquisa se a gestão influencia no desempenho da escola. Todos afirmam que sim e apontam que o gestor é o líder

que conduz a escola para uma dinâmica democrática ou não, conforme pode ser observado na fala do(a) coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) B,

Dependendo da atuação do gestor, se ele tem uma gestão muito centralizadora as ações não caminham, né? Elas não são compartilhadas e não são trabalhadas, nem se criam estratégias para que se desenvolva um bom trabalho, que tenham um resultado bastante significativo. Enquanto que um gestor mais democrático ele desenvolve com mais desenvoltura e consegue um maior número de adesão de pessoas dentro da escola para as atividades e os resultados são bastante significativos no final do ano. (Coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) da CDE B. Entrevista concedida em: 07/04/2016)

Percebe-se na fala supracitada que a gestão pode conduzir a escola de uma forma democrática ou centralizadora, e a postura do gestor é determinante para os desafios que norteiam a democratização da gestão escolar.

Fala semelhante apresenta o(a) coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) F:

Onde nós temos aquele gestor ativo, dinâmico, apaixonado. Nós temos uma escola com clima escolar diferente. Você vê que todo mundo tá mais engajado, tá mais envolvido com o processo. Em outras escolas que você vê o gestor que opera de uma forma mecânica, cumpridor de tabelas você vê que é uma escola morta, sem vida, onde todo mundo vai lá faz o seu pedacinho e não consegue ir além. É uma escola que não consegue sair daquele “feijão com arroz” (Coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) da CDE F. Entrevista concedida em: 18 /04/2016).

A busca pela democratização implica, sobretudo, romper com velhos modelos de gerenciamento e instituir mudanças no âmbito das escolas que contribua para o envolvimento de todos os atores escolares. Nesse sentido, Paro (2006, p. 25) afirma que: “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

Quando os pedagogos, professores, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos foram questionados sobre como se dá o seu relacionamento interpessoal com o gestor escolar, obtêm-se as seguintes respostas: dos 37 respondentes, 15 afirmam ter um bom relacionamento, seis concordam que têm um ótimo relacionamento e quatro apontam que têm uma excelente relação com o gestor. 11 respondentes disseram que o seu relacionamento com o gestor é baseado no respeito, compatibilidade e profissionalismo. Apenas um desviou-se da resposta.

De modo geral, na percepção dos atores pesquisados, o relacionamento interpessoal com o gestor escolar transcorre de forma adequada, baseada no respeito e profissionalismo.

Além disso foram indagados sobre as maiores dificuldades e facilidades na relação com gestor escolar. Para uma melhor compreensão, organizou-se as respostas na tabela 5 como segue.

Tabela 5 – Dificuldade e facilidades, na ótica dos pedagogos, professores, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos, no que tange ao relacionamento com o gestor escolar

<b>Dificuldade ao relacionar-se com o gestor</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Facilidade ao relacionar-se com o gestor</b>	<b>Quantitativo</b>
• Não há dificuldade	16	• Diálogo aberto	05
• Ausência constante da escola	01	• Trabalho em conjunto e interação	03
• Falta de tempo em atender as pessoas	03	• Facilidade de comunicação	03
• Falta de comunicação	02	• Receptividade	01
• Falta de apoio	01	• Agilidade nas respostas	01
• Resistência em aceitar o novo	03	• Boa recepção das orientações	01
• Não segue as orientações advindas da CDE e SADUC/AM	02	• Aberto a receber opiniões	10
• Não aceita os registros postos no relatório de assessoramento	01	• Confiança estabelecida	02
• Tem medo de mostrar as suas fragilidades	01	• Relaciona-se de forma igualitária	02
• Quando é autossuficiente e não aceita sugestão da equipe	02	• Repassa de forma clara as informações advindas da SEDUC	01
• Desviou-se da pergunta	03	• Desviou-se da pergunta	08

Fonte: Elaboração própria.

As informações expostas na tabela 5 expressam a visão dos atores respondentes da pesquisa, no que tange às principais dificuldades e facilidades na relação que se estabelece com o gestor escolar. Observam-se variações nas opiniões. Quanto às dificuldades em relacionar-se com o gestor, dos 37 respondentes, 16 apontam não ter dificuldade alguma com a gestão escolar, três desviam-se da pergunta, e as demais respostas circuncidam sobre algumas fragilidades na atuação do gestor no âmbito de suas competências, o que pode dificultar o alcance da democratização da escola, como, por exemplo, a não aceitação de sugestões advindas da equipe escolar. O gestor é a liderança do processo educativo e deve assegurar o desenvolvimento da cultura democrática no seio da esfera escolar.

Nesse contexto, é importante destacar a fala do(a) coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) A. Para ele(a), a maior dificuldade ao relacionar-se com o gestor ocorre quando o mesmo omite as fragilidades ou vulnerabilidades dos problemas concretos da esfera escolar; assim ele(a) se expressa:

Eu acho que o mais difícil é quando você chega na escola em que o gestor tem medo de mostrar suas fragilidades. Porque como é um cargo de confiança, muitas das vezes eles pensam que você tá ali só pra tá vendo um problema, a gente quer ver o problema, mas a gente quer ver o problema pra dar um suporte. Enquanto ele não entender isso aí fica a dificuldade, porque fica a barreira. (Coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) da CDE A. Entrevista concedida em: 07/04/2016)

Analisando a fala supracitada, há indicação de que o gestor se sente inseguro em sinalizar para as CDEs a existência de problemas no cotidiano escolar, visto que aparecem com frequência nas falas dos pesquisados a percepção de que os órgãos intermediários são burocráticos e fiscalizadores. Essa visão dificulta o estabelecimento de uma relação de confiança entre a gestão escolar e os órgãos intermediários. Por outro lado, as facilidades apontadas revelam que dos 37 participantes, 10 respondentes indicam que os gestores são abertos a receber opinião, 5 revelam que conseguem desenvolver um diálogo aberto com os gestores e 8 desviam-se da pergunta. As demais respostas são variadas e perpassam por práticas gestacionais que corroboram com a dinâmica democratizadora no âmbito escolar, conforme salienta o pedagogo 10: “Temos um diálogo aberto e o(a) gestor(a) se mostra sempre aberto(a) a colocação de novas ideias” (Fala do(a) pedagogo(a) 10).

Pode-se, com isso, desvelar que as relações que se estabelecem entre os pedagogos, professores, supervisores pedagógicos, coordenadores adjuntos pedagógicos e os gestores escolares transcorrem de forma amistosa, no entanto os pontos elencados como dificuldades precisam ser observados cuidadosamente, pois indicam uma ameaça ao trabalho orientado para a concepção democrática de educação.

Para Lück (2009, p. 72) o gestor escolar deve promover “a integração de esforços, a quebra de arestas e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças”. A autora não deixa dúvidas de que a gestão democrática perpassa pelo fortalecimento da liderança do gestor escolar para que ocorra a melhoria na condução das ações educativas com a comunidade interna e externa de modo integrador e flexível.

Nesse sentido, é interessante citar Giancaterino (2010) quanto à compreensão do papel do gestor escolar:

O diretor da escola deve ser, além de um administrador, um inovador. E estas duas funções são contraditórias; tornam-se compatíveis quando a direção da escola se torna mais democrática, quando atribui poderes mais amplos ao conjunto de agentes da escola: pais, professores e coletividade local. (GIANCATERINO, 2010, p. 72)

De acordo com o autor, o gestor, além de ser um administrador, deve ser um inovador na condução de suas ações, pois tais funções, ditas como contraditórias pelo próprio autor, tornam-se coadunáveis quando a gestão escolar se torna mais democrática. Dessa maneira, o gestor amplia o poder de decisão dos atores escolares e comunidade local, mantendo a coesão da equipe e a interferência efetivamente no processo decisório da escola.

Na perspectiva de compreender a visão dos atores respondentes sobre o que seria uma gestão democrática, obtiveram-se 46 respostas variadas, e apenas uma não quis opinar. Foi possível observar que muitas respostas obtidas nos questionários foram baseadas em falas de autores que tratam sobre o assunto, diferentemente das respostas obtidas nas entrevistas que expressam de fato o pensamento do próprio entrevistado sobre o tema.

É relevante trazer o posicionamento do(a) professor(a) 9 que assim se expressa:

Pra mim gestão democrática deveria ser a base de todas as escolas. Em uma escola com gestão democrática as decisões são compartilhadas por toda a comunidade escolar, a saber: os funcionários, os pais ou responsáveis de alunos e os representantes do bairro (Fala do(a) professor(a) 9).

O professor supramencionado aponta que a organização da esfera escolar deve ser baseada na gestão democrática e ressalta que, no processo de tomada de decisão, tem que haver a participação de funcionários, pais e representantes de bairro.

Por sua vez, o(a) supervisor pedagógico(a) 1 entende que:

A gestão democrática deve ter por base a definição dos papéis dos atores envolvidos no ambiente escolar, mas sempre respeitando a hierarquia, cada um dos envolvidos, devem desempenhar suas responsabilidades com excelência, respeitando o trabalho e o espaço do outro (Fala do(a) supervisor(a) pedagógico(a) 1).

Para o(a) supervisor(a) pedagógico(a) 1, os princípios democráticos estão baseados na definição de papéis dos atores escolares, chamando atenção para o respeito que se deve dispensar à hierarquia, bem como o desempenho de responsabilidades baseados na excelência e no respeito ao trabalho dos demais atores escolares. Não ficou clara na fala do profissional a relação que o mesmo estabeleceu entre “definição dos papéis dos atores envolvidos no ambiente escolar” com o “respeitando a hierarquia”.

Corroborando com essa análise, Giacaterino (2010) enfatiza que:

A busca da gestão democrática inclui, inicialmente, uma ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas [...]. Isso significa romper gradativamente com a ótica do controle excessivo sobre as coisas, as pessoas e as ações, inserindo a participação com exigência e/ou como condição imprescindível ao processo democrático ensejado. (GIACATERINO, 2010, p. 67)

O autor supracitado aduz que a gestão democrática pressupõe a participação de diferentes segmentos da escola nas decisões de cunho pedagógico e administrativo, reafirmando a fala do(a) professor(a) 1 quando diz que “em uma escola com gestão democrática as decisões são compartilhadas por toda a comunidade escolar”. Mostra, ainda, que se faz necessário eliminar paulatinamente o controle desmedido sobre as coisas e as pessoas.

Vale ressaltar a visão do(a) coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) F sobre gestão democrática. Assim se expressa:

Eu penso que não existe 100% de democracia dentro de uma escola até porque nós não fomos formados dentro de uma democracia e infelizmente por isso existe uma confusão na hora que o gestor é muito democrático. Então vejo que uma gestão democrática dentro de uma escola, ela funciona quando as ações são compartilhadas, são pensadas juntas, são planejadas juntas e executadas. Ela talvez não funcione quando o gestor tem que tomar decisões porque ele é o gestor da escola e é responsabilidade dele de tomar decisões principalmente quando existem conflitos. Eu vejo que o professor tem dificuldade em trabalhar de forma democrática porque ele diz que o gestor é isso é aquilo. Existe a dificuldade do ser humano de trabalhar de uma forma democrática, mas funciona. Quando a escola trabalha de uma forma democrática as pessoas são mais felizes dentro da escola. A gestão democrática só funciona com gestores novatos, gestores antigos eles têm muita dificuldade ou as vezes é imperceptível a gestão democrática nas escolas deles. (Coordenador(a) adjunto(a) pedagógico(a) da CDE F. Entrevista concedida em: 18/04/2016)

É pertinente discutir a temática da gestão democrática, primeiramente por estar assegurada legalmente na Constituição Federal no inciso VI do Art. 206 e pela LDB no inciso VIII do art. 3º. Por conseguinte, a gestão democrática pressupõe mudança de comportamento dos membros da escola, no sentido de perceber que a mesma não pode ser direcionada por uma única visão, pois as tarefas devem ser compartilhadas para o alcance dos resultados esperados.

É possível detectar fragilidades no processo da gestão democrática na rede estadual amazonense, a partir da forma como é concebida a gestão democrática pelo coordenador(a) adjunto(a) pedagógico F. Ao expressar que “existe uma confusão na hora que o gestor é muito

democrático”. Entende-se que o gestor deve ser parcialmente democrático para que os membros escolares percebam a sua liderança e autoridade. Outro ponto conflitante aparece ao dizer que a gestão democrática “talvez não funcione quando o gestor tem que tomar decisões porque ele é o gestor da escola e é responsabilidade dele de tomar decisões principalmente quando existem conflitos”. Essa fala enviesada aponta que é responsabilidade somente do gestor tomar decisões, o que indica um pensamento contrário aos princípios democráticos, que preconiza a necessidade de uma organização coletiva para a tomada de decisão. Por último, chama-me a atenção a prerrogativa de que somente os gestores novos são capazes de desenvolver princípios democráticos. Ora, o trabalho educacional pautado nos princípios democráticos é para o gestor antigo e para o gestor novato, uma vez que a gestão democrática pressupõe o envolvimento de todos que fazem parte direta ou indiretamente do ambiente escolar.

Um olhar sobre a gestão democrática, sobretudo com foco nas escolas de Ensino Médio da capital amazonense pressupõe analisar a complexidade da abrangência da atuação das práticas pedagógicas do supervisor nesta etapa de ensino.

Na perspectiva de averiguar a amplitude da visão dos supervisores pedagógicos sobre as características do ensino o que diferencia a última etapa da Educação Básica das outras etapas de ensino. Os relatos dos respondentes foram abrangentes e identificou-se forte concentração das respostas nas questões relacionadas à finalidade do Ensino Médio prevista na LDB 9.394/96, no Artigo 3º, conforme pode ser observado nas falas dos supervisores pedagógicos 3 e 4.

Acredito que nesta etapa uma de suas características é desenvolver o educando e assegurar ao mesmo a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esta última finalidade deve ser desenvolvida de maneira integral pelo ensino médio uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando (Fala do(a) supervisor(a) pedagógico(a) 3).

É uma etapa de solidificação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, é um público diferenciado, sendo composto por adolescentes, jovens e adultos, uma etapa de preparação para o mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior /curso profissionalizante, que possibilite prosseguimento nos estudos (Fala do(a) supervisor(a) pedagógico(a) 4).

Por meio desses relatos é possível identificar certo conhecimento dos supervisores pedagógicos sobre as características que diferenciam o Ensino Médio das outras etapas de ensino. As falas retratam as finalidades do Ensino Médio previsto na LDB 9.394/96, no Artigo

3º, ao estabelecer que o Ensino Médio (última etapa da Educação Básica) tem por finalidade possibilitar o prosseguimento nos estudos no nível superior e formação geral para a cidadania, bem como a preparação básica para o trabalho. Obter conhecimento aprofundado acerca da legislação torna-se essencial para uma ação sólida e consciente do supervisor pedagógico no âmbito escolar, pois a sua atuação deve estar embasada, de fato, na jurisprudência federal e estadual.

A compreensão das características do Ensino Médio pelos supervisores pedagógicos, por certo, leva a uma atuação de trabalho mais abrangente e significativa na medida em que o desenvolvimento de suas atividades perpassa pelas escolas dessa etapa de ensino.

Foi perguntado ainda aos supervisores pedagógicos qual a sua expectativa em relação aos alunos do Ensino Médio. Segundo o relato dos respondentes, há uma preocupação em torno do papel do Ensino Médio, principalmente na questão emancipatória dos jovens e adolescentes enquanto protagonistas dessa etapa de ensino, como pode ser observado nos relatos dos(as) supervisores(as) pedagógicos(as) 2 e 4.

Apesar das dificuldades, mas confiante e acreditando no Ensino Médio. Que os alunos consigam se formar com um bom desempenho escolar onde possam sair capacitados para participar da cidadania e do mundo de trabalho. (Fala do(a) supervisor(a) pedagógico(a) 2)

Que a escola permita a esses alunos ter conhecimento, visão de mundo e de futuro. Que consigam defender suas ideias baseadas em conceitos que relacionem com o seu cotidiano, possibilitando interferir e transformar a sua realidade. (Fala do(a) supervisor(a) pedagógico(a) 4).

As falas dos supervisores pedagógicos supramencionados trazem considerações interessantes sobre a última etapa da Educação Básica. Para eles, essa etapa deve ser dinâmica e sintonizada com as especificidades de cada estudante, dando ênfase à formação geral para a cidadania e preparação básica para o trabalho. Apresentam expectativas de que o currículo escolar inclua os saberes característicos do contexto juvenil para que o conhecimento se torne significativo.

Dessa forma, eliminar as desigualdades e tornar o Ensino Médio relevante para os jovens e adolescentes de 15 a 17 anos é, de fato, desafiador, pois faz-se mister que as escolas estejam imbricadas com as reais necessidades dos estudantes dessa etapa da Educação Básica.

Segundo Carneiro (2012, p. 275), “no horizonte de uma sociedade democrática, o direito a educação está alicerçado nos princípios da obrigatoriedade, gratuidade, não discriminação e qualidade de acesso e permanência com sucesso na escola”. O pensamento do autor reflete um dos grandes desafios do poder público brasileiro no que diz respeito à

garantia dos direitos, o acesso à educação, em especial, a universalização do Ensino Médio que se tornou obrigatória a partir da Emenda Constitucional n° 59, de 2009.

Universalizar o Ensino Médio com qualidade ainda é um dos principais desafios da última etapa da Educação Básica, pois há uma série de barreiras que impedem os jovens e os adolescentes de permanecerem na escola e progredirem em seus estudos, tais como: desigualdade social, discriminação racial, financiamento insuficiente para esta etapa de ensino, dentre outros.

Portanto, sendo as escolas de Ensino Médio o campo de atuação do supervisor pedagógico, torna-se necessário a realização de um trabalho, no interior das unidades escolares, orientado à luz da legislação estadual e federal, que fortaleça a democratização da gestão, pois a gestão democrática busca um diálogo permanente entre os atores escolares, incluindo os discentes, possibilitando, assim, uma análise com viés mais amplo sobre a prática educativa que se estabelece no cotidiano das escolas de Ensino Médio da capital amazonense.

#### 2.4 ASPECTOS RELEVANTES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, o objetivo deste estudo de caso constitui em analisar como se dá o desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico nas sete CDEs frente à gestão democrática no que tange ao acompanhamento e monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital.

Com este estudo foi possível perceber, por meio dos respondentes da pesquisa e dos entrevistados, que, embora a função do supervisor pedagógico seja concretizada no âmbito escolar, não há sistematização de suas atribuições por meio de um documento oficial homologado pela SEDUC-AM que permita uma melhor compreensão do papel desse profissional pelos atores da esfera escolar.

Nas esferas que integram o estudo, identificou-se que há um descontentamento, por alguns respondentes, em relação ao processo de mediação realizado pelo supervisor pedagógico, por entenderem que em muitos momentos a sua atuação perpassa por ações burocráticas e fiscalizadoras, o que põe em dúvida a efetividade dessa função.

A pesquisa identificou que gestores, professores e pedagogos enxergam a ação do supervisor pedagógico como benéfica para o bom desempenho do processo educacional, desde que seja capaz de construir um ambiente marcado por: confiança entre as esferas, trabalho coletivo, relações dialógicas e ações democratizadoras. Dessa forma, ficou explícito

que a ação supervisora do profissional não contribui tanto quanto poderia e seria desejável para a dinâmica do espaço escolar, o que indica que precisa ser feito um trabalho de resgate do papel do supervisor pedagógico a começar pela definição e regulamentação de suas atribuições pela SEDUC-AM.

Outro fator que precisa ser ajustado diz respeito à área de abrangência dos supervisores pedagógicos. Segundo os pesquisados, para que o trabalho ocorra eficientemente, há necessidade de os agentes realizarem, pelo menos, uma visita de assessoramento por semana a cada instituição escolar que acompanham, o que demanda uma redivisão e diminuição do quantitativo de escolas.

Outro aspecto importante desvelado e que precisa ser discutido pela rede está relacionado às demandas advindas da SEDUC-AM sem planejamento prévio. Tais demandas influenciam diretamente na execução das atividades do supervisor pedagógico, levando-o muitas vezes a deixar de realizar as visitas planejadas nas escolas, bem como a realização de algumas ações estratégicas acarretando um acúmulo e sobrecarga de trabalho.

Observou-se, ainda, que a gestão democrática é um ponto a ser fortalecido com o propósito de garantir a eficiência do trabalho do supervisor pedagógico no âmbito escolar, pois alguns respondentes da pesquisa teceram críticas contundentes em relação ao processo dialógico que se estabelece entre os órgãos intermediários e a esfera escola, apontando que algumas práticas pedagógicas compartilhadas e disseminadas pelo supervisor pedagógico tendem para uma ação supervisora voltada para coibir e controlar as ações dos atores escolares.

Diante do exposto, torna-se imprescindível que se busquem estratégias para elaborar um plano de melhorias que possa contribuir para o fortalecimento da atuação do supervisor pedagógico nas escolas de Ensino Médio da capital amazonense. Assim, as informações coletadas na pesquisa serão a base para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) que visa a encaminhar intervenções pedagógicas e estratégicas que possam contribuir para a melhoria do processo de assessoramento do supervisor pedagógico. Tal plano será apresentado no próximo capítulo.

### **3 ASSESSORAMENTO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO AMAZONAS: PROPOSTA DE MELHORIAS**

Por meio da pesquisa com pedagogos, professores, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos da SEDUC-AM que atuam no Ensino Médio, foi possível conjecturar ações que pudessem compor um Plano de Ação Educacional (PAE) com o intuito de indicar alternativas para uma possível resolução dos problemas diagnosticados.

A análise realizada no capítulo anterior possibilitou inferir que há lacunas no processo de mediação entre as CDEs e a esfera escolar, de tal maneira que as ações propostas no PAE visam a preencher essas lacunas. No entanto, cabe ressaltar que tais ações não incidem em mudanças inexecutáveis, mas buscam fomentar melhorias no trabalho realizado pelo supervisor pedagógico.

Identificou-se por meio da pesquisa de campo que, dentre os fatores que dificultam o processo de mediação entre as CDEs e as escolas, está a forma como os atores escolares enxergam a atuação do supervisor pedagógico, caracterizada como burocrática e fiscalizadora. Com isso, pode-se inferir que o fato de os supervisores pedagógicos não disporem de um aporte legal que descreva as suas atribuições pode estar colaborando para que se perpetue essa visão no âmbito escolar, ou seja, a não regulamentação e a falta de clareza da função do supervisor pedagógico podem ocasionar a fragilização da sua atuação junto a gestores, pedagogos e professores.

Acredita-se que uma tentativa para solucionar a problemática apontada é estreitar os laços entre as CDEs e a esfera escolar, por meio de ações que possam enriquecer o processo educativo e contribuir para o alcance dos objetivos traçados. Nesse sentido, sugere-se que a primeira ação do PAE seja a elaboração de uma normativa pedagógica que padronize a atuação do supervisor pedagógico nas sete CDEs, descrevendo-se suas atribuições. Como segunda ação, propõe-se a definição de critérios para seleção dos supervisores pedagógicos. Tal definição torna-se importante, pois há uma preocupação por parte dos entrevistados acerca da postura desse ator diante dos membros da escola. Assim, averiguar o perfil adequado por meio de critérios e técnicas de seleção poderá corroborar para a escolha de profissionais com habilidades técnicas necessárias para um bom desempenho do cargo.

Pelas consolidações das respostas observadas nos instrumentos da pesquisa, nota-se que o assessoramento realizado pelos supervisores pedagógicos deve ocorrer semanalmente e, conforme relatos, isso não vem acontecendo devido às inúmeras convocatórias para

participação em atividades externas. Assim, a terceira ação sugerida refere-se à redução do número de escolas por supervisor pedagógico para que eles possam visitar semanalmente as escolas sob sua responsabilidade.

Por fim, observou-se falta de clareza dos partícipes da pesquisa a respeito dos princípios democráticos e participativos na escola pública. No intuito de construir saberes que possam contribuir para um ambiente democrático na esfera escolar, sugere-se como quarta ação a realização de capacitação para os atores educativos, abrangendo reflexões acerca da gestão democrática e participativa, bem como os desafios do Ensino Médio.

O PAE é uma ferramenta necessária, cujas ações têm por objetivo contribuir para a melhoria do trabalho do supervisor pedagógico, profissional esse que tem um papel importante no assessoramento pedagógico junto aos gestores, pedagogos e professores das escolas de Ensino Médio da capital amazonense. A elaboração das ações se deu a partir das percepções dos próprios respondentes da pesquisa, tendo como foco uma melhor atuação das CDEs e conseqüentemente do supervisor pedagógico.

Diante do exposto, apresenta-se no quadro 10 o resumo das ações propostas para melhoria do trabalho do supervisor pedagógico no âmbito da esfera escolar.

Quadro 10 – Síntese das ações do PAE

Ações	CDEs
Elaboração de um documento oficial que descreva as atribuições do supervisor pedagógico;	CDEs 1,2,3,4,5,6,7
Descrição de critérios para seleção dos supervisores pedagógicos;	
Revisão do quantitativo de escolas por supervisor pedagógico;	
Formação para gestores, pedagogos, supervisor pedagógico e coordenadores adjuntos pedagógicos.	

Fonte: Elaboração própria.

As ações aqui apresentadas serão focalizadas para as sete CDEs da capital a fim de melhorar o desempenho do supervisor pedagógico no acompanhamento junto aos gestores, pedagogos e professores das escolas de Ensino Médio da capital. Propõe-se ainda, ampliar as discussões sobre a gestão democrática e os desafios do Ensino Médio por meio de capacitações. As intervenções pedagógicas propostas deverão ser conduzidas pela SEDUC-AM que acompanhará sistematicamente a efetividade e eficácia do planejamento.

Escolheram-se quatro ações que poderão contribuir para a melhoria do processo de mediação entre os órgãos intermediários e a esfera escolar. Com as duas primeiras ações,

pretende-se suscitar que a SEDUC-AM descreva as atribuições dos supervisores pedagógicos, bem como os critérios para a seleção desses profissionais. O terceiro aspecto elencado busca aumentar o número de supervisores pedagógicos para atuar nas CDEs. Por fim, com a quarta ação pretende-se realizar formações que fomentem discussões críticas a respeito dos princípios democráticos e as situações desafiadoras da última etapa da Educação Básica. Com essas ações pretende-se fortalecer a comunicação e a autonomia da esfera escolar frente ao processo de mediação realizado pelo supervisor pedagógico.

### 3.1 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Esta seção tem por objetivo apresentar o planejamento prospectado para melhoria no trabalho de mediação realizado pelo supervisor pedagógico na esfera escolar. Serão explicitadas as quatro ações que, caso sejam aplicadas pela SEDUC-AM, podem contribuir para o fortalecimento da atuação dos supervisores pedagógicos nas sete CDEs. Tais ações se justificam pelo fato de serem simples e exequíveis, desde que haja comprometimento por parte dos executores.

Para melhor visualização das ações propostas, escolheu-se utilizar a ferramenta 5W2H, que detalha as atividades contribuindo para que as tarefas sejam executadas e acompanhadas com maior eficiência.

No quadro 11 apresentam-se as etapas e o detalhamento da ação 1.

Quadro 11 – Ação 1: Elaboração de um documento pela SEDUC-AM que padronize as atribuições do supervisor pedagógico nas sete CDEs

<b>AÇÃO 1</b>	
<b>ETAPAS</b>	<b>DETALHAMENTO</b>
<b>O QUE?</b>	Elaboração de um documento que padronize as atribuições do supervisor pedagógico.
<b>QUANDO?</b>	2017
<b>ONDE?</b>	Nas CDEs da capital.
<b>POR QUÊ?</b>	Ausência de regularização da função do supervisor pedagógico. Buscam-se melhorias no processo comunicativo entre os órgãos intermediários e a esfera escolar.
<b>QUEM ?</b>	SEDUC-AM em parceria com as CDEs e representantes da esfera escolar.
<b>COMO?</b>	Constituir uma comissão que discuta e elabore o documento norteador das atribuições do supervisor pedagógico.
<b>QUANTO?</b>	Sem custo, pois a equipe será constituída pelos profissionais da SEDUC-AM.

Fonte: Elaboração própria.

Na ação 1, caberá à SEDUC-AM constituir uma comissão, com representação das CDEs e das escolas, para discutir e elaborar uma norma pedagógica que norteie e descreva as atribuições do supervisor pedagógico. Essa comissão deverá reunir-se uma vez por semana, de acordo com um cronograma que deverá ser estabelecido na primeira reunião de trabalho. Todas as reuniões deverão ser registradas em ata, a qual deverá ser retomada a cada encontro. O grupo de trabalho terá 60 dias para apresentar a primeira versão da minuta da regulamentação da função do supervisor pedagógico ao Secretário de Educação. Este, por sua vez, deverá aprovar ou solicitar revisão no documento. Após aprovação do Secretário de Educação, a norma pedagógica deverá ser encaminhada para o Conselho Estadual de Educação do Amazonas para que este órgão delibere uma resolução estabelecendo as atribuições do supervisor pedagógico das CDEs. O Conselho Estadual de Educação, conforme preconiza a Constituição Estadual do Amazonas no Art. 202, é o órgão responsável pela política estadual de educação com atribuições normativas, deliberativas e consultivas. Assim, caberá a esse órgão baixar a norma disciplinadora que norteará o trabalho do supervisor pedagógico.

Será importante que seja realizada uma divulgação da regulamentação tanto na SEDUC-AM sede quanto nas CDEs e, conseqüentemente, nas escolas com o objetivo de disseminar as mudanças da nova dinâmica da função do supervisor pedagógico. Para tanto, a equipe de trabalho deverá preparar uma apresentação em *slides* e se reunir primeiramente com os gestores da SEDUC-AM sede, bem como com os coordenadores gerais e adjuntos pedagógicos para apresentação do documento. A disseminação da regulamentação, na sede da secretaria, ficará a cargo dos diretores de departamento e, na esfera escolar, dos coordenadores adjuntos pedagógicos em conjunto com os supervisores pedagógicos. A divulgação na escola deverá ocorrer primeiramente com a equipe gestora. No segundo momento, com professores e demais funcionários. Ressalta-se que esta ação não terá custos adicionais, tendo em vista que será realizada pelos profissionais da rede estadual de educação e todos os instrumentos utilizados estão disponíveis nos departamentos da secretaria, tais como computador, impressora e papel.

A proposta, sendo implementada, corroborará para a solidificação do papel do supervisor pedagógico junto à esfera escolar, pois, por meio da pesquisa de campo e pela experiência como coordenadora pedagógica, foi possível constatar que a prática cotidiana desse profissional está impregnada de uma rotina que distancia a realização de uma atuação reflexiva e que, conseqüentemente, limita uma ação supervisora democratizadora. Na medida em que as sete CDEs passem a planejar a atuação desses profissionais de forma equânime,

abre-se a possibilidade de um agir mais consciente e que atenda as expectativas da equipe escolar.

No quadro 12, elencam-se as etapas e o detalhamento da ação 2.

Quadro 12 – Ação 2: Critérios para seleção dos supervisores pedagógicos

<b>AÇÃO 2</b>	
<b>ETAPAS</b>	<b>DETALHAMENTO</b>
<b>O QUE?</b>	Descrição de critérios para seleção dos supervisores pedagógicos.
<b>QUANDO?</b>	2017
<b>ONDE?</b>	Nas CDEs da capital.
<b>POR QUÊ?</b>	Ausência de critérios para uma seleção formal para ingresso dos supervisores pedagógicos nas CDEs.
<b>QUEM ?</b>	SEDUC-AM em parceria com as CDEs e representantes da esfera escolar.
<b>COMO?</b>	Constituir uma comissão que discuta e regule o processo de seleção de supervisores pedagógicos.
<b>QUANTO?</b>	Sem custo, pois a equipe será constituída pelos profissionais da SEDUC-AM.

Fonte: Elaboração própria.

Diante da complexidade que envolve a ação supervisora das CDEs na esfera escolar, pensou-se que seria importante haver critérios para selecionar o cargo do supervisor pedagógico. Assim, a ação 2 objetiva assegurar que o ingresso do novo supervisor pedagógico, nas CDEs, ocorra a partir de um processo seletivo que contenha critérios e técnicas de seleção adequados para a escolha do profissional que melhor se adeque as exigências da função. A regulamentação desses critérios fará parte da norma pedagógico elucidada na ação 1. O documento deverá conter: os procedimentos para a seleção; o perfil desejado; os conhecimentos básicos para o cargo; e a descrição sumária das atividades a ser executada. O processo seletivo deverá ser coordenado pela SEDUC-AM, por meio do Departamento de Gestão de Pessoas, em conjunto com as CDEs. Os procedimentos de seleção deverão permitir ampla participação dos docentes e pedagogos da esfera escolar e deverá ocorrer em cinco etapas: solicitação, aprovação, comunicação, seleção e ingresso. Cabe às CDEs encaminhar uma solicitação formal ao Departamento de Gestão de Pessoas fazendo uma exposição de motivos da necessidade do ingresso de um novo supervisor pedagógico. O Diretor do Departamento deverá dar a anuência ao documento e comunicar às CDEs a aprovação ou não da solicitação. Sendo aprovada, inicia-se o processo de seleção, por meio da análise de currículos, provas de conhecimentos técnicos e entrevista individual. A escolha do

supervisor pedagógico deverá ser deliberada pelo Diretor do Departamento de Gestão de Pessoas em conjunto com os coordenadores distritais e pedagógicos. No momento do preenchimento da vaga, finda o processo seletivo e o candidato com maior pontuação ingressará nas CDEs.

Essa ação possibilitará a seleção de profissionais com habilidades técnicas, políticas e comportamentais que atendam aos requisitos mínimos desejados para o cargo. Com isso, pretende-se que a prática do supervisor pedagógico seja orientada para a conquista de espaços dialógico e participativos na esfera escolar.

No quadro 13, apresentam-se as etapas e o detalhamento da ação 3.

Quadro 13 – Ação 3: Redivisão do quantitativo de escolar por supervisor pedagógico

<b>AÇÃO 3</b>	
<b>ETAPAS</b>	<b>DETALHAMENTO</b>
<b>O QUE?</b>	Redivisão do quantitativo de escolas por supervisor pedagógico.
<b>QUANDO?</b>	2017
<b>ONDE?</b>	Nas CDEs da capital.
<b>POR QUÊ?</b>	Dificuldade para acompanhar e monitorar de forma efetiva as ações da esfera escolar pelo supervisor pedagógico.
<b>QUEM?</b>	SEDUC-AM em parceria com as CDEs e representantes da esfera escolar.
<b>COMO?</b>	Reduzir de cinco para quatro o número de escolas sob a responsabilidade do supervisor pedagógico
<b>QUANTO?</b>	R\$ 1.810 por supervisor pedagógico de 40 horas acrescido nas CDEs.

Fonte: Elaboração própria.

Na ação 3, propõe-se uma redução do número de escolas, de cinco para quatro, sob a responsabilidade de cada supervisor pedagógico. Essa redução contribuirá para que o supervisor pedagógico acompanhe as escolas semanalmente e participe das reuniões de planejamento propostas pelas CDEs, sem prejuízo ao cronograma de visitas. Sugere-se que seja realizado um levantamento pelas CDEs para averiguar a real necessidade de seleção de novos supervisores pedagógicos, sobretudo os custos que esta ação requer, pois um supervisor pedagógico que trabalha 40h recebe uma gratificação de R\$ 1.810,00 (mil e oitocentos e dez reais) e a redução de uma escola por supervisor caracterizará a entrada de novos supervisores pedagógicos. Esta ação deverá ser coordenada pelo secretário de gestão que indicará um representante do financeiro para apresentar o seu impacto no orçamento da secretaria. Após o estudo realizado, o Secretário de Gestão em conjunto com o Secretário Pedagógico

apresentarão ao Secretário de Educação, por meio de *slides*, os benefícios e os custos desta ação, verificando a viabilidade da implementação. Ressalta-se que caso a ação seja aprovada, a seleção dos novos supervisores pedagógicos deverão seguir os critérios pré-estabelecidos no documento que regulamenta a seleção desse profissional, conforme explicitado na ação 2.

Por acompanhar a rotina do supervisor pedagógico, acredita-se que a implementação desta proposta possibilitará ao profissional contribuir, e muito, para a melhoria do processo pedagógico das escolas, uma vez que as visitas de assessoramento ocorrerão com mais frequência. No entanto, é preciso mudar o enfoque de sua atuação, sendo revistas velhas práticas pela SEDUC-AM e pelas CDEs, como, por exemplo, a retirada do campo de atuação para atividades que não sejam de cunho pedagógico. Essa questão conduz a uma discussão a respeito da relevância da reestruturação do trabalho do supervisor pedagógico, pois a ação supervisora deverá ser percebida na esfera escolar como uma atividade dinâmica que vem para ajudar e facilitar práticas pedagógicas enriquecedoras, por meio de um trabalho integrado. Assim, o planejamento dialógico e a organização do trabalho do profissional têm de responder às exigências dos gestores, pedagogos e professores, não podendo ser marcado por ações mecânicas e burocráticas desvinculadas da realidade escolar.

O detalhamento da ação 4 está disposto no quadro 14.

Quadro 14 – Formação para gestores, pedagogos, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos

<b>AÇÃO 4</b>	
<b>ETAPAS</b>	<b>DETALHAMENTO</b>
<b>O QUE?</b>	Formação para gestores, pedagogos, supervisor pedagógico e coordenadores adjuntos pedagógicos sobre Gestão Democrática e o Ensino Médio.
<b>QUANDO?</b>	2017
<b>ONDE?</b>	Nas CDEs da capital.
<b>POR QUÊ?</b>	Falta de compreensão dos agentes sobre os princípios democráticos e os principais desafios que permeiam a última etapa da Educação Básica
<b>QUEM?</b>	SEDUC-AM por meio do CEPAN.
<b>COMO?</b>	Realizar uma formação por semestre que discuta os temas Gestão Democrática e os desafios do Ensino Médio.
<b>QUANTO?</b>	R\$20,00 por participante para lanche e material didático.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à ação 4, caberá a SEDUC-AM, por meio do CEPAN, organizar as formações propostas no plano. O CEPAN é o Centro de Formação Padre Anchieta, um departamento da

SEDUC-AM criado pelo decreto nº 3.633 de 03/11/76. Seu principal objetivo é coordenar o processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação.

A ação de formação dos gestores, pedagogos, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos tem por objetivo ampliar as discussões sobre gestão, bem como discutir os princípios que norteiam a gestão democrática e os desafios que permeiam o Ensino Médio. A capacitação será de 12h distribuídas em três dias. Cada servidor participará no turno em que trabalha. Os técnicos do CEPAN, em parceria com os membros das CDEs, organizarão o local da formação, as turmas, o material didático, os instrumentos de avaliação, as listas de frequência, as pastas dos participantes e a seleção dos facilitadores. As turmas deverão ser mistas, ou seja, deverão conter gestores, pedagogos, supervisores pedagógicos e coordenadores adjuntos pedagógicos para que as discussões sejam mais enriquecedoras. Sugere-se que no primeiro semestre se discuta a temática da gestão democrática e no segundo semestre os desafios que permeiam o Ensino Médio. Esta ação pedagógica deverá ser ampliada após a realização das formações, pois as discussões não se esgotarão durante o processo formativo. Assim, caberá às CDEs incentivar os gestores a dar continuidade aos debates nas escolas durante as reuniões pedagógicas. Ao final da formação, deverá ser aplicada uma avaliação de reação para averiguar o nível de satisfação dos participantes, com a possibilidade de sugerirem mudanças na metodologia para as próximas formações. Propõe-se, ainda, que após trinta dias da realização da formação, a SEDUC-AM por meio do CEPAN, aplique uma avaliação de eficácia junto aos participantes para averiguar se houve aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano das escolas ou não. Em caso negativo, deverá ser avaliada a possibilidade de um novo ciclo de formação.

O objetivo desta proposta é prospectar efeitos auspiciosos no que tange à democratização do espaço escolar, por meio de formação continuada. A pesquisa desvelou que os princípios democráticos não estão sedimentados no âmbito escolar, o que gera a necessidade de abrir espaço para o debate e discussão acerca da temática. Assim, pensou-se que por meio de capacitações pudessem intercorrer as discussões e reflexões a respeito da problemática, nas quais despontassem as ações que possibilitem a construção da gestão democrática. A proposição de práticas democratizadoras no âmbito escolar pressupõe a criação de uma cultura democratizadora que garanta a participação ativa de toda a comunidade escolar.

No entanto, para que as ações democratizadoras se efetivem, faz-se mister que ocorram políticas educacionais favoráveis a elas, ou seja, o processo de democratização da

escola deve estar alicerçado na força propulsora das políticas voltadas para a autonomia da escola. As discussões propostas buscam difundir um clima favorável à gestão democrática, na qual os processos decisórios perpassem pela atuação dos órgãos colegiados e do PPP como instrumentos de construção de uma cultura democrática e participativa no âmbito escolar. No bojo dessa discussão inserem-se as questões ligadas aos desafios do Ensino Médio, tais como: a organização do tempo escolar; os conteúdos distantes da realidade dos estudantes; a relação que se estabelece entre docente e discente e docentes e a gestão escolar; a violência do cotidiano escolar; a permanência do estudantes na escola, os investimentos nesta etapa do ensino pelo poder público; entre outros. Sugere-se que tais desafios sejam debatidos por todos os atores educativos no sentido de ampliar as possibilidades para melhoria da qualidade do Ensino Médio.

O Ensino Médio necessariamente precisa ter um programa pedagógico que atenda às reais necessidades e o projeto de vida do protagonismo juvenil, para que os indivíduos consigam enxergar valor nas instituições escolares e se sintam estimulados a permanecer na escola e concluir a última etapa da Educação Básica. Assim, espera-se que as atividades da ação 4 possibilitem abrir espaços para discussões acerca da gestão democrática e os desafios que norteiam o Ensino Médio, favorecendo a construção de novas propostas pedagógicas que atendam às expectativas e necessidades da comunidade escolar.

Apresentaram-se, portanto, as quatro ações para a composição do Plano de Ação Educacional (PAE) e espera-se que este contribua significativamente para que o trabalho do supervisor pedagógico seja visto como uma atividade, no espaço da escola, que ajudará e facilitará os meios e as condições necessárias para beneficiar a dinâmica escolar. Dessa forma, o profissional assume um papel de parceiro e apoiador técnico do trabalho pedagógico das escolas de Ensino médio da capital amazonense.

Por meio dos quadros de 11 a 14, é possível perceber que as ações propostas visam a melhorar a ação do supervisor pedagógico na condução de suas atribuições. O plano deverá ser executado a partir de 2017, para que haja tempo suficiente para o estudo e discussão do mesmo.

Nesse sentido, a finalidade maior do PAE foi a de encaminhar intervenções pedagógicas e estratégicas que pudessem contribuir com a melhoria do processo de assessoramento do supervisor pedagógico, afinal, esse ator educativo desempenha as suas atividades em torno da mediação, implementação e monitoramento das políticas da SEDUC-AM junto às escolas de Ensino Médio da capital amazonense.

Por fim, é relevante destacar que as ações propostas no PAE apresentam possibilidades para um trabalho articulado entre as CDEs e a esfera escolar, uma vez que tendo sido os atores escolares bem formados e capacitados e os supervisores pedagógicos bem selecionados para atuar em um espaço educativo autônomo e reflexivo, abrem-se possibilidades de se adequarem as políticas da SEDUC-AM às realidades específicas de forma flexível e articulada com os objetivos educacionais traçados pela esfera escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar a atuação do supervisor pedagógico frente à gestão democrática no que tange ao acompanhamento e monitoramento nas escolas de Ensino Médio da capital amazonense.

Buscou-se observar as impressões do gestor, dos pedagogos e dos professores acerca do trabalho de assessoramento e acompanhamento que vem sendo desenvolvidos pelo supervisor pedagógico junto às escolas, com o principal objetivo de averiguar se suas ações estão sendo conduzidas para um âmbito burocrático e técnico ou numa concepção democrática e integralizadora. Por meio dos instrumentos de pesquisa aplicados, foi possível compreender os percalços que permeiam a função do supervisor pedagógico, pois a ação supervisora realizada por esse ator educativo é percebida pela esfera escolar como corroborativa; no entanto, a impressão que fica é que a falta de regulamentação das atribuições torna a presença desse profissional frágil no interior das escolas, pois alguns docentes apontaram que a postura do supervisor pedagógico, em certos momentos, apresenta-se como fiscalizadora das ações das escolas.

A necessidade de regulamentação do trabalho de assessoramento das CDEs, realizado pelo supervisor pedagógico, torna-se essencial, uma vez que atuação do profissional não está atendendo às expectativas dos membros da esfera escolar. Assim, destaca-se que se faz necessário romper com o paradigma de que a função do supervisor pedagógico é uma atividade de controle e vigilância da ação dos atores escolares. Para tanto, faz-se mister realizar ações que possibilitem discussões acerca do papel do supervisor pedagógico para que a implementação de políticas e programas delineados pela SEDUC-AM seja, de fato, realizada com eficiência na esfera escolar.

Constataram-se alguns aspectos importantes sobre a gestão democrática. Primeiramente, faz-se necessário acreditar no desenvolvimento de uma gestão que prime por práticas democratizadoras e que integre os diversos fazeres educativos de forma participativa para que ocorra um envolvimento mútuo de todos os atores escolares.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que a concepção democrático-participativa pressupõe que a esfera escolar e os órgãos intermediários intensifiquem esforços para a instalação de um ambiente democrático, com vistas a valorizar a participação e o diálogo. Nessa perspectiva, portanto, faz-se necessário implementar uma cultura democratizadora que

privilegie a gestão participativa e colegiada, bem como a efetivação de políticas favoráveis a democratização para a melhoria da qualidade do ensino.

Acredito que o trabalho desenvolvido pelo supervisor pedagógico pode contribuir de forma efetiva para a melhoria do processo pedagógico das escolas. Entretanto, torna-se imperioso que a SEDUC-AM e as CDEs reconheçam as fragilidades dessa função, apontadas pelos respondentes da pesquisa, e forneçam apoio e incentivo para que ocorram momentos de discussão e de debates acerca do processo de mediação realizado pelo supervisor pedagógico, para que este possa desempenhar suas funções satisfatoriamente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Portugal: Porto Editora, 2001.

ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. **Pedagogo Escolar**: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibepe Editora, 2010.

AMAZONAS. **Constituição Política do Estado do Amazonas**. Disponível em <<http://www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/01/Constituicao-do-Estado-do-Amazonas-atualizada-2015.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Atribuições do Supervisor Pedagógico da CDE 01**. Manaus, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Perfil da Coordenadoria Distrital 02**. Manaus, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Redimensionamento do Assessoramento Pedagógico às Escolas da Coordenadoria Distrital 03**. Manaus, 2015c.

\_\_\_\_\_. **Atribuições do Supervisor Pedagógico do Ensino Médio da Coordenadoria Distrital 04**. Manaus, 2015d.

\_\_\_\_\_. **Atribuições do Supervisor Pedagógico da Coordenadoria 05**. Manaus, 2015e.

\_\_\_\_\_. **Atribuições do Assessor Pedagógico da Coordenadoria 06**. Manaus, 2015f.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros para as atribuições do Assessor Pedagógico da Coordenadoria 07**. Manaus, 2015g.

\_\_\_\_\_. **Lei Delegada nº 3.642/2011**. Dispõe sobre a SEDUC-AM. Manaus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Delegada n.º 08 de 05/07/2005**. Dispõe sobre a SEDUC-AM. Manaus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sistema Integrado de Gestão do Amazonas**. Disponível em <<https://servicos.sigeam.am.gov.br/login/login.asp2>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Centro de Formação Padre Anchieta (CEPAN)**. Disponível em <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/cepan>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ARANHA, M. L.de A. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 21 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Norteador 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15134&Itemid=1071](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071)>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - Caderno V: **Organização e gestão democrática da escola** [autores: Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006

BURGOS, Marcelo T. B. **Novas formas de gestão escolar**. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/course/view.php?id=30&section=2>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012;

CURY, C. R. J. A concepção da democracia expressa na Constituição Brasileira e suas implicações para a gestão educacional. **Políticas e Instituições** - Avaliação e Planejamento. v.1. Juiz de Fora: CAED, 2009.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

FRANCO, Denise V. **Coordenador Pedagógico: Identidade em questão**. Juiz de Fora, 2006. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/dissertacoes-defendidas/>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

FREITAS, Katia S. de. **Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Brasília, INEP, v. 17, 2000.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul de 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciências, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

GALLIANO, A. Guilherme. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda., 1981.

GATTI, Bernadete A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. v. 10, Brasília: Líber Livro Editora Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**, v. 7, n.1, 2002. Juiz de Fora. Minas Gerais: Editora Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão Escolar e Gestão Democrática: Um elo para o sucesso escolar**. Rio de Janeiro. WAKED, 2010.

GOMES, Márcia Bueno. **Monitoramento e Gestão do Ensino Fundamental Práticas Escolares em Face de políticas Indutoras**. 2012. 167 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Disponível em <<http://www.ufgd.edu.br>> Acesso em: 07 mai. 2015.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A Prática dos Orientadores Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

INEP. **Melhores Práticas em Escolas do Ensino Médio no Brasil** – Brasília. Distrito Federal: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cad. Pesqui. vol.41, no.144, p.752-769. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2016.

LEITE, Elzane Abreu Costa e SILVA, Josidete da Costa Barbosa. **Coordenador Pedagógico, Fio Condutor da Educação**. 2004. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/coordenador-pedagogico-fio-condutor-da-educacao/41663/>. Acesso em: 10 mai. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série cadernos de gestão. v, 1 Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **A gestão estratégica como caminho para implantação da gestão participativa no sistema educacional.** Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/course/view.php?id=30&section=5>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

NEUBAUER, Rose; DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R.; SOUZA, André. **Melhores Práticas do Ensino Médio no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

OLIVEIRA, J. Valente. **2000/EP/Entrevistas** – 24. Disponível em : <<http://w3.ualg.pt/~jvolivei/ep/ep.html>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Os limites do FUNDEB no Financiamento do Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.78-96, Pernambuco, jul./dez., 2008. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PAQUAY, Léopold et al. **Formando Professores Profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARO, Vitor Henrique **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 3. ed. São Paulo. Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública.** São Paulo, 1998. Disponível em: <[http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor\\_Paro.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

RANGEL, Mary. O Estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

SANTOS, Marcos Pereira. Historiando a Supervisão Educacional no Brasil: Da Gerência Empresarial Burocrática à Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul.-dez. 2012.

SAVIANI, Demerval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE** – Associação Nacional de Educação, São Paulo, v.5, p. 27-28, 1985.

\_\_\_\_\_. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional por uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP, 2004.

SHIROMA, E. O. Política Educacional: O que você precisa saber sobre... Rio de Janeiro: DP&, 2002, 2. Edição.

STRADA, Noeli Teresinha. **O trabalho do coordenador pedagógico, um mediador, pesquisador e suas intervenções**, Diálogos Educ. R., Campo Grande, MS, v.5, n.1, p. 56-70, jul. 2014.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **(Re) Visitando o Conceito de Gestão Social**. Editora Unijuí. Ano3, n. 5, jan/jun. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES

Caro gestor, o questionário abaixo tem a finalidade de “compreender como se dá o desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico nas 07 CDEs e a sua efetividade no acompanhamento e monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital, bem como os desafios que dificultam o seu desenvolvimento profissional.

Assim sendo, faz-se imperioso que suas respostas sejam dadas, de fato, a partir do seu pensamento sobre a atuação do supervisor pedagógico na perspectiva da gestão democrática no âmbito escolar.

COORDENADORIA QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica:

( ) Graduação: \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

#### 1. Trajetória Profissional

1.1 - Há quanto tempo atua na função? \_\_\_\_\_

#### 2. Percepções acerca do trabalho do supervisor pedagógico das Coordenadorias Distritais

2.1 Você conhece o supervisor pedagógico que acompanha a sua escola?

---



---

2.2 Você sabe quais são as atribuições deste profissional? Descreva

---



---

2.3 Como você percebe a atuação desse profissional?

---



---

2.4 Você acredita que a atuação do supervisor pedagógico corrobora para o crescimento da escola? Justifique

---

---

2.5 Na sua percepção, de que forma o supervisor Pedagógico oferece apoio técnico-pedagógico ao gestor, ao pedagogo e aos professores?

---

---

2.6 Na sua visão qual o objetivo desta função?

---

---

2.7 Proponha duas ações para melhoria do assessoramento pedagógico.

### **3. Percepções acerca do trabalho da Gestão Escolar**

3.1 Na sua visão a gestão escolar influencia no desempenho da escola? Justifique

---

---

3.2 Qual o seu entendimento sobre Gestão democrática ?

---

---

3.6 O seu trabalho flui melhor quando é assessorado pelo supervisor pedagógico ? Por quê?

---

---

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO PARA OS PEDAGOGOS

Caro pedagogo, o questionário abaixo tem a finalidade de “compreender como se dá o desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico nas 07 CDEs e a sua efetividade no acompanhamento e monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital, bem como os desafios que dificultam o seu desenvolvimento profissional.

Assim sendo, faz-se imperioso que suas respostas sejam dadas, de fato, a partir do seu pensamento sobre a atuação do supervisor pedagógico na perspectiva da gestão democrática no âmbito escolar.

COORDENADORIA QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica:

( ) Graduação: \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

#### 1. Trajetória Profissional

1.2 Há quanto tempo atua na função? \_\_\_\_\_

#### 2. Percepções acerca do trabalho do supervisor pedagógico das Coordenadorias Distritais

2.1 Você conhece o supervisor pedagógico que acompanha a sua escola ?

---



---

2.2 Você sabe quais são as atribuições desse profissional? Descreva-as.

---



---

2.3 Como você percebe a atuação desse profissional?

---



---

2.4 Você acredita que a atuação do supervisor pedagógico corrobora para o crescimento da escola? Justifique.

---



---

2.5 Na sua percepção, de que forma o supervisor Pedagógico oferece apoio técnico-pedagógico ao gestor, ao pedagogo e aos professores?

---

---

2.6 Na sua visão, qual o objetivo dessa função?

---

---

2.7 Proponha duas ações para melhoria do assessoramento pedagógico.

---

---

### **3. Percepções acerca do trabalho da Gestão Escolar das Coordenadorias Distritais**

3.1 Na sua visão o gestor influencia no desempenho da escola? Justifique

---

---

3.2 Como se dá o seu relacionamento com o gestor escolar?

---

---

3.3 Qual a maior dificuldade encontrada ao relacionar-se com o gestor escolar ?

---

---

3.4 Qual a maior facilidade encontrada ao relacionar-se com a gestão escolar ?

---

---

3.5 Qual o seu entendimento sobre Gestão democrática ?

---

---

3.6 O seu trabalho flui melhor quando é assessorado pelo supervisor pedagógico? Por quê?

---

---

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Caro professor, o questionário abaixo tem a finalidade de “compreender como se dá o desenvolvimento do trabalho do supervisor pedagógico nas 07 CDEs e a sua efetividade no acompanhamento e monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital, bem como os desafios que dificultam o seu desenvolvimento profissional.

Assim sendo, faz-se imperioso que suas respostas sejam dadas, de fato, a partir do seu pensamento sobre a atuação do supervisor pedagógico na perspectiva da gestão democrática no âmbito escolar.

COORDENADORIA QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica:

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação:  Especialização  Mestrado  Doutorado

#### **1. Trajetória Profissional**

1.3 Há quanto tempo atua na função? \_\_\_\_\_

#### **2. Percepções acerca do trabalho do supervisor pedagógico das Coordenadorias Distritais**

2.1 Você conhece o supervisor pedagógico que acompanha a sua escola?

---



---

2.2 Você sabe quais são as atribuições desse profissional? Descreva

---



---

2.3 Como você percebe a atuação desse profissional?

---



---

2.4 Você acredita que a atuação do supervisor pedagógico corrobora para o crescimento da escola? Justifique

---



---

2.5 Na sua percepção, de que forma o supervisor Pedagógico oferece apoio técnico pedagógico ao gestor, ao pedagogo e aos professores?

---

---

2.6 – Na sua visão, qual o objetivo dessa função?

---

---

2.7 – Proponha duas ações para melhoria do assessoramento pedagógico.

---

---

### **3. Percepções acerca do trabalho da Gestão Escolar das Coordenadorias Distritais**

3.1 Na sua visão, a gestão escolar influencia no desempenho da escola? Justifique

---

---

3.2 Como se dá o seu relacionamento com a gestão escolar?

---

---

3.3 Qual a maior dificuldade encontrada ao relacionar-se com a gestão escolar?

---

---

3.4 Qual a maior facilidade encontrada ao relacionar-se com a gestão escolar?

---

---

3.5 Qual o seu entendimento sobre Gestão democrática?

---

---

3.6 O seu trabalho flui melhor quando é atendido pelo gestor ou pedagogo? Por quê?

---

---

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO PARA OS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

Caro supervisor pedagógico, o questionário abaixo tem a finalidade de compreender como se dá o desenvolvimento da supervisão pedagógica realizada pelas CDEs na esfera escolar quanto a sua efetividade no acompanhamento e monitoramento junto às escolas de Ensino Médio da capital, bem como os desafios que dificultam este acompanhamento.

Assim sendo, faz-se imperioso que suas respostas sejam dadas, de fato, a partir do seu pensamento sobre a atuação do supervisor pedagógico na perspectiva da gestão democrática no âmbito escolar.

COORDENADORIA QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### **Bloco 1: Trajetória Profissional**

1.1 Qual sua formação? \_\_\_\_\_

1.2 Há quanto tempo atua como supervisor pedagógico de Ensino Médio? \_\_\_\_

1.3 Qual sua carga horária diária de trabalho? \_\_\_\_\_

#### **Bloco 2: Percepções acerca do Ensino Médio**

2.1 Na sua opinião, o que diferencia o Ensino Médio das outras etapas de ensino?

---



---

2.2 Qual a sua expectativa em relação aos alunos Ensino Médio? Por quê?

---



---

#### **Bloco 3: Percepção da gestão escolar (Gestor e Pedagogo)**

3.1 A gestão escolar influencia o desempenho da escola? Justifique

---



---

3.2 Como se dá o seu relacionamento com a gestão escolar?

---



---

3.3 Qual a maior dificuldade encontrada ao se relacionar com a gestão escolar?

---



---

3.4 Qual a maior facilidade encontrada ao se relaciona com a gestão escolar?

---

---

3.5 Qual o seu entendimento sobre Gestão democrática?

---

---

#### **Bloco 4 : Percepção da atuação do Cargo de supervisor pedagógico**

4.1 Que documento orienta as suas atribuições?

---

---

4.2 Como se deu o seu contato com esse documento?

---

---

4.3 Você guia as suas ações por esse documento?

---

---

4.4 Como você planeja a sua atuação?

---

---

4.5 Na sua visão, qual o objetivo dessa função?

---

---

4.6 Na sua visão, quais os desafios do assessoramento pedagógico?

---

---

4.7 Como são trabalhados os desafios detectados?

---

---

4.8 Na sua opinião, há algum aspecto que precisa ser melhorado no assessoramento pedagógico? Caso afirmativo, qual seria?

---

---

4.9 – Proponha duas ações para melhoria do assessoramento pedagógico.

---

---

## APÊNDICE E

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORES ADJUNTOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO MÉDIO

COORDENADORIA QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Formação acadêmica:

( ) Graduação: \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

#### **Bloco 1: Trajetória Profissional**

1.1- Qual é a sua formação?

1.2- Você é efetivo ou contratado?

1.3- Há quanto tempo atua como Coordenador Adjunto Pedagógico do EM?

#### **Bloco 2: Postura profissional**

2.1 – Quantas pessoas fazem parte da sua equipe?

2.2 – Qual o papel do Coordenador Adjunto Pedagógico em relação à gestão democrática?

2.3 – Como se dá a escolha dos supervisores pedagógicos das CDE?

2.4 – De que forma são planejadas as ações para a atuação dos Supervisores Pedagógicos?

2.5 – Você realiza assessoramento pedagógico nas escolas? De que forma?

2.6 – Quantos dias na semana você vai às escolas?

#### **Bloco 3: Percepções acerca do trabalho da gestão escolar**

3.1 – Na sua visão, a gestão escolar influencia no desempenho da escola? Justifique.

3.2 – Como se dá o seu relacionamento com a gestão escolar?

3.3 – Qual a maior dificuldade encontrada ao relacionar-se com a gestão escolar?

3.4 – Qual a maior facilidade encontrada ao relacionar-se com a gestão escolar?

3.5 – Qual o seu entendimento sobre gestão democrática?

3.6 – O seu trabalho flui melhor quando é atendido pelo gestor ou pedagogo? Por quê?

#### **Bloco 4: Percepções acerca do trabalho do supervisor pedagógico**

4.1 – Quais as atribuições do supervisor pedagógico ?

4.2 – Qual o objetivo desta função?

4.3 – Quais os desafios do assessoramento pedagógico?

4.4 – Como são trabalhados os desafios detectados ?

4.5 – Que documento orienta as suas atribuições?

4.6 – Você acompanha as ações do supervisor pedagógico por esse documento?

4.7 – Como é planejada a atuação do supervisor pedagógico?

4.8 – Na sua visão, qual o objetivo dessa função?

#### **Bloco 5: Visão de futuro**

5.1 – Na sua opinião, há algum aspecto que precisa ser melhorado no assessoramento pedagógico? Caso afirmativo, qual seria?

5.2 – Proponha duas ações para melhoria do assessoramento.