



SUPERVISÃO ESCOLAR: ATRIBUIÇÕES, FORMAÇÃO E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

SCHOOL SUPERVISION: DUTIES, TRAINING AND CHALLENGES IN CONTEMPORANEITY

DOI: 10.5281/zenodo.18111616

Diego de Vargas Matos¹

João Carlos Bões²

Renan Antônio da Silva³

Telma Regina Stroparo⁴

Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra⁵

Resumo: Este artigo discute as atribuições, a formação inicial e continuada e os desafios enfrentados pelo supervisor escolar no Brasil, à luz da legislação educacional vigente, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006. Para compreender a constituição desse cargo, recupera-se o histórico da supervisão desde a LDB de 1961, passando pela LDB de 1971, até sua consolidação na LDB atual. A pesquisa, de abordagem qualitativa, adota revisão bibliográfica e documental, fundamentada em autores como Libâneo, Saviani, Medina, Nérici, Rangel, Luckesi, Lück, entre outros, além de documentos oficiais. Os resultados apontam que a supervisão escolar evoluiu de uma função de controle para um papel de mediação pedagógica e articulação do Projeto Político-Pedagógico, sendo hoje indispensável para a qualidade da educação. Identifica-se, contudo, a persistência de desafios, como burocratização, resistências e ausência de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho. Conclui-se que a Pedagogia constitui a base formativa para o exercício da supervisão, enquanto a pós-graduação atua como espaço de aprofundamento e formação continuada.

Palavras-chave: Supervisão escolar; Pedagogia; Formação docente; Projeto Político-Pedagógico; LDB.

¹Mestre em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Brasil. E-mail: profdiegomatos1992@gmail.com.

²Mestrando em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. E-mail: joao.carlos.boes@gmail.com.

³Doutor em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. E-mail: renan@ufscar.br

⁴Doutora em Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil. E-mail: telma@unicentro.br

⁵Doutorando em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. E-mail: avaete.guerra@gmail.com



Abstract: This article discusses the responsibilities, initial and continuing education, and challenges faced by school supervisors in Brazil, in light of current educational legislation, with emphasis on the 1996 Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB) and the 2006 National Curricular Guidelines for Pedagogy Courses. To understand the constitution of this position, we review the history of supervision from the 1961 LDB, through the 1971 LDB, to its consolidation in the current LDB. This qualitative research adopts a bibliographic and documentary review, based on Brazilian authors such as Libâneo, Saviani, Medina, Nérici, Rangel, Luckesi, Lück, among others, as well as official documents. The results indicate that school supervision has evolved from a control function to a role of pedagogical mediation and articulation of the Political-Pedagogical Project, and is now indispensable for the quality of education. However, persistent challenges remain, such as bureaucratization, resistance, and a lack of public policies that guarantee adequate working conditions. It is concluded that Pedagogy constitutes the formative foundation for supervision, while graduate studies serve as a space for in-depth and continuing education.

Keywords: School supervision; Pedagogy; Teacher training; Political-Pedagogical Project; LDB.

1 INTRODUÇÃO

A supervisão escolar ocupa papel central no funcionamento pedagógico das escolas brasileiras. Historicamente vinculada ao controle do trabalho docente e ao cumprimento de normas, a função foi, ao longo das últimas décadas, ressignificada como espaço de mediação, articulação e acompanhamento da prática pedagógica. Essa mudança acompanha a evolução da legislação educacional, bem como as transformações sociais e políticas que incidem sobre a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 já reconhecia a supervisão como parte integrante da formação de professores e especialistas da educação, ainda que com uma abordagem técnica. A LDB de 1971 reforçou a necessidade de formação em nível superior, aproximando a supervisão da Pedagogia. A LDB nº 9.394/1996, em vigor, consolidou a exigência de graduação em Pedagogia como requisito mínimo para o exercício do cargo, atribuindo a esse curso a responsabilidade de formar profissionais para funções de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar (BRASIL, 1996).

Além da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia ampliaram a concepção de atuação do pedagogo, definindo-o como profissional apto



tanto para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, quanto para a gestão e a coordenação dos processos educativos. Dessa forma, a Pedagogia é reconhecida como base sólida da formação do supervisor escolar, enquanto a pós-graduação atua como espaço de especialização e formação continuada.

Este artigo tem como objetivo investigar as atribuições do supervisor escolar, sua formação inicial e continuada e os desafios enfrentados no exercício do cargo, considerando tanto os aportes legais quanto a produção teórica de autores que se dedicam ao tema.

Para tanto, organiza-se em cinco seções: inicialmente, apresenta-se a Introdução, seguida pelo Referencial Teórico, no qual se discorre sobre o histórico da supervisão escolar no Brasil (2.1), as atribuições do supervisor escolar (2.2) e a formação inicial e continuada desses profissionais (2.3). Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos (3) que nortearam a pesquisa, para então expor e analisar os resultados obtidos (4). Por fim, são apresentadas as considerações finais (5), que sintetizam as reflexões alcançadas e apontam possibilidades de aprimoramento da prática supervisora no âmbito escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico da supervisão escolar no Brasil

O estudo da supervisão escolar requer um olhar sobre sua trajetória histórica. A LDB nº 4.024/1961 previa que os cursos normais deveriam formar não apenas professores, mas também orientadores, supervisores e administradores para o ensino primário (BRASIL, 1961). A concepção ainda estava vinculada ao caráter técnico, de controle e fiscalização.

Com a LDB nº 5.692/1971, estabeleceu-se que a formação dos especialistas em educação deveria ocorrer em nível superior, em cursos de curta e longa duração (BRASIL, 1971). Nesse período, a supervisão ainda carregava a marca da centralização e da autoridade sobre a prática docente. Nérici (1974, p. 29) afirmava que “a supervisão visava garantir a eficiência do ensino mediante controle rígido”, sendo vista como



prática hierarquizada e pouco aberta ao diálogo. Rangel (1988, p. 13) também descrevia a supervisão como “assistência técnica orientada à execução de tarefas previamente planejadas”, limitando a autonomia dos professores.

A partir das décadas de 1980 e 1990, com a ascensão de concepções democráticas e críticas da educação, o papel da supervisão passou a ser revisto. Medina (1998, p. 46) observou que “o supervisor deveria abandonar a posição de fiscalizador e assumir uma postura de problematizador da prática docente”. Essa mudança foi consolidada com a LDB nº 9.394/1996, cujo artigo 64 destaca que “a formação de profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 32).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia reforçam que o pedagogo deve ser preparado tanto para a docência quanto para funções de gestão, planejamento, supervisão e orientação. O documento, em seu artigo 4, destaca que o egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia deverá estar apto a lecionar “na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional”, bem como atuar “na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2).

2.2 Atribuições do supervisor escolar

No cenário contemporâneo, a supervisão escolar é compreendida como prática pedagógica e política. Para Libâneo (2013, p. 95), “a supervisão consiste em um processo de coordenação e mediação que busca articular o trabalho coletivo da escola, contribuindo para a construção do Projeto Político-Pedagógico”. Nesse sentido, o supervisor atua como elo entre professores, gestão e comunidade, garantindo a coerência entre planejamento, execução e avaliação das práticas escolares (MATOS, 2020).

Luckesi (2002, p. 87) afirma que “a função do supervisor deve ultrapassar o controle e se tornar espaço de construção de sentidos, favorecendo tanto a aprendizagem dos alunos quanto o desenvolvimento profissional dos professores”. Lück (2010, p. 54)



acrescenta que “a supervisão tem também dimensão política, pois está ligada à promoção da gestão democrática e à mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos comuns”.

Entre as atribuições práticas do supervisor estão a coordenação do currículo, a organização de espaços de formação continuada, a análise de indicadores de aprendizagem, a mediação de conflitos e a articulação de projetos pedagógicos. Como ressalta Saviani (2008, p. 121), “o trabalho do supervisor é essencial para que a escola se constitua como espaço de produção de saberes e de emancipação social”.

2.3 Formação inicial e continuada

A legislação brasileira estabelece que a formação mínima para o exercício da supervisão escolar é a licenciatura plena em Pedagogia. Gatti (2008, p. 1360) destaca, contudo, que a formação inicial, embora necessária, não é suficiente para preparar o supervisor diante das demandas complexas da escola atual. É indispensável investir em formação continuada, com foco em liderança pedagógica, currículo, avaliação e metodologias colaborativas.

Nóvoa (2009, p. 42) defende que “o desenvolvimento profissional dos educadores deve ocorrer ao longo de toda a carreira, com práticas reflexivas que integrem teoria e prática”. Nesse sentido, a pós-graduação não substitui a formação inicial, mas atua como complemento, permitindo ao supervisor aprofundar-se em temas específicos e atualizar-se de acordo com os desafios emergentes da educação.

Medina (2002, p. 63) acrescenta que “os desafios do supervisor também se ampliam pela dificuldade de articulação entre as demandas pedagógicas e administrativas”, exigindo constante atualização profissional.

Nesse sentido, ainda em vigor, devido a prorrogação, o Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado para o para o decênio de 2014/2024, em sua meta 16, assume o compromisso de “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica”, além de “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 275).



3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A escolha desse tipo de pesquisa se justifica pelo objetivo central de compreender como a legislação e os autores interpretam e delimitam a função da supervisão escolar. Gil (2008, p. 50) define que “a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”, enquanto a pesquisa documental “se vale de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, como leis, decretos e resoluções”.

Para o embasamento teórico e conceitual, foram mobilizados Medina (1998, 2002), Rangel (1988), Libâneo (2012, 2013), Lück (2009, 2010), Nóvoa (2009) e Saviani (2008), que discutem os fundamentos, práticas e desafios da supervisão e da gestão educacional. No campo da formação docente e da didática, dialogamos com Gatti (2008), Luckesi (2002), Nérici (1974), e Vasconcellos (2002), destacando aspectos relacionados à formação inicial e continuada, à avaliação e às metodologias de ensino.

Também se consideraram os marcos legais e normativos que orientam a supervisão e a educação no Brasil, como as Leis nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996 (LDB), bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2006. Complementarmente, foram utilizados estudos de pesquisadores que contribuem para o entendimento das práticas contemporâneas e desafios enfrentados pela supervisão escolar.

A análise do material foi conduzida à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 37), que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos”. Foram estabelecidas quatro categorias principais: evolução histórica da supervisão, atribuições pedagógicas, formação inicial e continuada e desafios enfrentados no exercício do cargo.

O processo de categorização permitiu comparar a legislação e os discursos dos autores, identificando pontos de convergência e divergência. Além disso, buscou-se problematizar os dados à luz das práticas contemporâneas da escola brasileira.



Cabe destacar que esta investigação apresenta algumas limitações. Por se tratar de revisão bibliográfica e documental, não contempla dados de campo obtidos junto a supervisores em exercício. Entretanto, ao reunir as contribuições dos principais referenciais teóricos e normativos, oferece uma base sólida para análises futuras que poderão incorporar a dimensão empírica.

4 RESULTADOS OBTIDOS

A análise dos dados evidenciou um movimento histórico de transformação da supervisão escolar, que deixou de ser função predominantemente técnica e fiscalizadora para assumir um papel pedagógico e democrático. Essa mudança, no entanto, ainda convive com tensões e desafios que limitam sua plena realização.

No campo da formação, confirmou-se que a Pedagogia é a base mínima exigida pela legislação, conforme o artigo 64 da LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006. A pós-graduação aparece como espaço de aprofundamento, compondo o processo de formação continuada. Gatti (2008) reforça que a graduação oferece fundamentos, mas não dá conta de todas as exigências da prática, sendo a atualização permanente essencial. Para isso, o PNE em vigor garante formação continuada, em nível de pós-graduação, a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação (BRASIL, 2014), incluídos desse modo os supervisores escolares.

Quanto às atribuições, os autores convergem em reconhecer a centralidade do Projeto Político-Pedagógico. Libâneo (2013) destaca a mediação e a articulação coletiva, enquanto Luckesi (2002) defende que a supervisão seja espaço de construção de sentidos. Já Lück (2010) enfatiza a dimensão política, ressaltando que sem gestão democrática não há supervisão efetiva. Saviani (2008) vai além, apontando que a função é indispensável para que a escola seja espaço de emancipação social.

Entretanto, surgem também desafios persistentes. A sobrecarga burocrática é ressaltada por Lück (2009, p. 47) ao afirmar que “a excessiva ênfase em relatórios e formulários desvia o supervisor de seu papel pedagógico”. As resistências docentes também aparecem como obstáculo, como afirma Vasconcellos (2002, p. 89): “a



resistência docente está relacionada à memória histórica de uma supervisão autoritária e fiscalizadora”.

Outro obstáculo é a falta de políticas públicas consistentes. Saviani (2008, p. 124) destaca que “a ausência de políticas compromete a ação da supervisão, reduzindo-a a práticas de improviso diante da precariedade das condições escolares”. Além disso, Libâneo (2012, p. 136) aponta a carência de tempo institucional: “a ausência de espaços institucionais para o trabalho coletivo dificulta o avanço da prática pedagógica, isolando professores e enfraquecendo a ação supervisora”.

Assim, percebe-se que a supervisão escolar, apesar dos avanços, ainda enfrenta limitações que comprometem seu pleno exercício. O quadro atual revela uma função indispensável, mas problematizada por condições estruturais, históricas e culturais que precisam ser superadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão escolar configura-se como uma função estratégica e indispensável para a consolidação da qualidade da educação brasileira, articulando dimensões administrativas, pedagógicas e políticas no espaço escolar. Historicamente, como apontam Medina (1998, 2002) e Rangel (1988), a supervisão passou de uma prática centrada no controle e na fiscalização para assumir uma perspectiva formativa, dialógica e democrática, voltada ao fortalecimento do trabalho coletivo e ao acompanhamento pedagógico.

Nessa direção, autores como Libâneo (2012, 2013) e Lück (2009, 2010) ressaltam que a supervisão deve ser compreendida como liderança pedagógica, responsável por promover a integração entre currículo, ensino, avaliação e práticas docentes. Do ponto de vista legal, a legislação educacional brasileira, especialmente a LDB (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), garante que a formação mínima para o exercício da supervisão seja a graduação em Pedagogia, enquanto os cursos de pós-graduação se consolidam como espaços de aprofundamento teórico e de formação continuada, o que dialoga com a análise de Gatti (2008) acerca dos desafios e lacunas da formação docente no país.



Apesar dos avanços, os desafios permanecem expressivos. Entre eles, destacam-se o excesso de burocracia, a sobrecarga de funções, as resistências culturais no ambiente escolar e a falta de condições adequadas de trabalho, aspectos também discutidos por Saviani (2008) ao tratar das contradições entre teoria e prática no cotidiano escolar. Além disso, como observa Nóvoa (2009), o supervisor precisa lidar com a complexidade da profissão docente na contemporaneidade, marcada por exigências sociais crescentes e pela necessidade de reinventar práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Nesse cenário, a atuação do supervisor escolar demanda não apenas competência técnica, mas também sensibilidade política, ética e compromisso com a construção coletiva de uma escola que promova equidade e qualidade social.

Conclui-se, portanto, que a valorização da supervisão escolar deve ser uma prioridade nas políticas públicas educacionais, assegurando tempo institucional para planejamento, remuneração justa e acesso a processos formativos permanentes. Somente assim será possível fortalecer o papel da supervisão como instância de liderança pedagógica, promotora da formação continuada e da coerência entre currículo, ensino e aprendizagem, contribuindo efetivamente para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.



BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 de jun. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 1355-1379, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar e qualidade da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MATOS, Diego de Vargas. Análise das dificuldades enfrentadas em algumas escolas na implementação da gestão democrática. **Revista Signos**, Lajeado, v. 41, n. 2, p.117-127, 2020.

MEDINA, Antônio Rodrigues. **Supervisão escolar:** uma prática em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1998.

MEDINA, Antônio Rodrigues. **Supervisão e gestão educacional.** São Paulo: Loyola, 2002.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática geral.** São Paulo: Atlas, 1974.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

RANGEL, Mary. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.



SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2002.