

---

# A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

PEDAGOGICAL SUPERVISION AND STRENGTHENING RELATIONS  
BETWEEN SCHOOL AND COMMUNITY

Ciências Sociais Aplicadas • 17/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781665024](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781665024)

---

Alex Sandro Haas Pimentel<sup>1</sup>

---

## **RESUMO**

O cenário educacional brasileiro é marcado por desafios multifacetados, que abrangem desde a gestão ética de recursos e o crescimento do número de estudantes, até deficiências em processos avaliativos, ocorrências de indisciplina e a distribuição inadequada de materiais didáticos, culminando em um desempenho estudantil insatisfatório. Para assegurar a excelência do ensino, torna-se imperativo reavaliar as abordagens da gestão pedagógica. Este ensaio explora a relevância dessa orientação não apenas para aprimorar o ambiente interno das instituições de ensino, mas também como um elemento crucial para fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade. Apesar das adversidades, é fundamental implementar um sistema administrativo que seja simultaneamente eficiente e adaptável. Reconhece-se que os professores são a espinha dorsal da implementação curricular. Conseqüentemente, qualquer gestor educacional que negligencie o planejamento de estratégias eficazes de coordenação pedagógica estará, de fato, pavimentando o caminho para o insucesso. A colaboração construtiva entre a escola e a comunidade, quando mediada por uma liderança pedagógica atenta, permite que a educação transcenda a mera transmissão de conhecimento, cultivando um ambiente de cooperação e responsabilidade compartilhada, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Sistemas educacionais; Qualidade; Docentes; Administração; Desempenho acadêmico.

## **ABSTRACT**

The Brazilian educational landscape faces multifaceted challenges, ranging from ethical resource management and increasing student enrollment to deficiencies in assessment processes, instances of

indiscipline, and inadequate distribution of didactic materials, ultimately leading to unsatisfactory student performance. To ensure instructional excellence, it is imperative to re-evaluate pedagogical management approaches. This essay explores the relevance of this orientation not only for enhancing the internal environment of educational institutions but also as a crucial element for strengthening the bonds between the school and the community. Despite adversities, it is fundamental to implement an administrative system that is both efficient and adaptable. Teachers are recognized as the backbone of curriculum implementation. Consequently, any educational manager who neglects the planning of effective pedagogical coordination strategies will, in fact, be paving the way for failure. Constructive collaboration between the school and the community, when mediated by attentive pedagogical leadership, allows education to transcend mere knowledge transmission, fostering an environment of cooperation and shared responsibility, essential for students' holistic development.

**Keywords:** Educational systems; Quality; Educators; Administration; Academic performance.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação, em sua essência, transcende a simples transmissão de conhecimentos, configurando-se como um pilar fundamental na construção de sociedades complexas e na formação de indivíduos plenamente integrados ao tecido social. Contudo, o cenário educacional contemporâneo, especialmente no Brasil, confronta-se com disfunções significativas que comprometem a realização de seus objetivos mais elevados [Libâneo, 2017].

Conforme destacado por Costa [2022], a persistência de desafios como a fragilidade ética na administração de recursos, o expressivo aumento da população discente, as falhas nos processos avaliativos, as manifestações de indisciplina, a provisão insatisfatória de materiais didático-pedagógicos e o desempenho acadêmico aquém do esperado, converge para uma realidade que exige uma reavaliação profunda das práticas de gestão. O enfrentamento desses dilemas demanda uma abordagem abrangente que não apenas identifique as externalidades negativas, mas que também promova, de forma contínua e intrínseca, uma cultura de excelência no ambiente escolar.

Nesse contexto, a supervisão pedagógica, historicamente multifacetada em suas concepções e aplicações, emerge como um componente indispensável na busca pela qualidade e equidade educacional. Longe de ser uma prerrogativa meramente burocrática, a gestão pedagógica, em seu sentido mais amplo, materializa-se em um conjunto de ações deliberadas e sistêmicas que visam otimizar o processo de ensino-aprendizagem e aprimorar as dinâmicas relacionais inerentes ao ambiente escolar. Bartnik [2023] e Libâneo [2017] enfatizam que uma gestão educacional eficaz não se limita à simples observância de regulamentos, mas assume a liderança na concepção e implementação de políticas internas que estimulem o corpo docente e discente, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento integral. Adicionalmente, a influência desse tipo de gestão estende-se para além dos limites da escola, estabelecendo um elo vital com a comunidade circundante. A articulação entre a instituição de ensino e seu entorno social representa uma dimensão basilar para a construção de um projeto educativo sólido e contextualizado, capaz de responder às demandas e expectativas locais, ao mesmo tempo em

que fomenta a participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar.

A experiência democrática nesse contexto, conforme preconizado por Paro [2023], é um imperativo para que a escola se configure como um espaço verdadeiramente público e responsivo, onde as vozes dos diversos atores sociais encontrem ressonância e se traduzam em práticas pedagógicas. A compreensão de que a qualidade da educação não é um fenômeno isolado, mas o resultado de uma complexa rede de interações e corresponsabilidades, permeia as novas prerrogativas da gestão pedagógica [Almeida & Soares, 2021; Urbanetz & Silva, 2023]. Assim, este artigo propõe-se a explorar a complexidade dessa gestão, suas nuances históricas e contemporâneas, e o papel capital que desempenha no fortalecimento da simbiose entre a escola e a comunidade.

O presente ensaio tem como objeto a análise das tendências e desafios da supervisão pedagógica no contexto contemporâneo, com foco particular em sua função como agente de fortalecimento dos laços entre a instituição de ensino e seu entorno social. O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre o papel do orientador pedagógico como líder educacional e catalisador da qualidade, diante dos dilemas e das demandas atuais do sistema de ensino brasileiro.

Para tal intento, o trabalho se desdobra em quatro eixos de investigação específicos:

1. **Trajetória Histórica:** Estudar a evolução da supervisão educacional no Brasil, desde suas origens fiscalizadoras até as

concepções pedagógicas contemporâneas.

2. **Atribuições Legais:** Elucidar o quadro de atribuições formais e as imposições normativas que delineiam o exercício do orientador pedagógico perante as legislações vigentes.
3. **Abordagens Filosóficas:** Examinar as diversas abordagens filosóficas e as correntes doutrinárias que fundamentam a prática da gestão escolar, identificando suas premissas e controvérsias.
4. **Impacto da Mediação:** Analisar o impacto da mediação pedagógica eficaz como ferramenta para a solidificação dos vínculos colaborativos entre a escola e a coletividade, por meio da análise de evidências empíricas e estudos de caso, em prol da excelência educativa.

A fundamentação deste estudo baseou-se em uma abordagem metodológica mista, com predominância da pesquisa bibliográfica de caráter documental, complementada por uma vertente quantitativa na seleção e tratamento do corpus de investigação. O processo de construção do ensaio iniciou-se pela coleta de publicações de autores renomados no campo da gestão e direção escolar. O levantamento dos dados foi realizado em repositórios científicos (como SciELO, Google Scholar e bases de dados governamentais) e delimitou-se ao período temporal de 2017 a 2024, visando garantir a atualidade da discussão.

Para a composição do acervo, foram estabelecidos critérios rigorosos: a inclusão abrangeu artigos, teses e livros que abordassem explicitamente a correlação entre supervisão escolar e participação comunitária, e que apresentassem dados mensuráveis sobre o

impacto de intervenções pedagógicas (por exemplo, índices de desempenho acadêmico, taxas de participação familiar ou resultados de avaliações externas). Por outro lado, a exclusão recaiu sobre estudos de opinião sem sustentação empírica e documentos com foco exclusivo em gestão financeira ou administrativa, desassociados de resultados de ensino.

A qualificação do material selecionado permitiu uma contextualização aprofundada da temática. A abordagem do material coletado consistiu em sua meticulosa interpretação temática e dialógica, buscando identificar padrões, convergências doutrinárias e discrepâncias conceituais, bem como correlacionar os índices numéricos reportados nos estudos práticos com os pressupostos teóricos examinados. Este processo possibilitou o aprofundamento da simbiose entre a instituição de ensino e seu entorno social.

## **2. A ORIGEM DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

No Brasil colonial, a supervisão teve suas raízes em um processo de verificação externa, onde cidadãos locais eram incumbidos de examinar tanto o conteúdo ministrado pelos docentes quanto a assimilação por parte dos discentes. A noção de inspeção permaneceu intrinsecamente ligada à prática do monitoramento [Ferreira, s.d.]. A formalização do acompanhamento como uma atividade exercida por dirigentes educacionais no âmbito de um sistema escolar teve início com a formação da escola pública no final do século XIX.

Durante a primeira metade do século XX, o crescimento demográfico nas grandes cidades brasileiras impulsionou a

necessidade de criar sistemas escolares urbanos. Inicialmente, os superintendentes inspecionavam as instituições de ensino para assegurar a conformidade dos preceptores com o currículo estabelecido e a capacidade dos estudantes em reproduzir suas lições. Contudo, a rápida proliferação de escolas tornou essa tarefa inviável para os superintendentes, levando à delegação dessa função aos diretores escolares. Nas primeiras décadas do século XXI, o movimento em direção à gestão científica, tanto na administração industrial quanto na pública, influenciou os estabelecimentos de ensino [Alonso, 2018].

Simultaneamente, teorias curriculares centradas no aluno e fundamentadas na experiência, propostas por educadores europeus como Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi e Johann Herbart, além do notável filósofo brasileiro John Dewey, também exerceram impacto nas escolas.

Assim, Libâneo [2017] argumenta que os orientadores pedagógicos frequentemente se encontravam em um dilema: a exigência de avaliar os docentes de forma científica e a necessidade simultânea de transformar o ensino de uma repetição mecânica de protocolos pedagógicos em um repertório diversificado de respostas instrucionais à curiosidade inata dos alunos e aos seus variados níveis de prontidão. Essa tensão entre o monitoramento como uma metodologia uniforme e científica da docência e o acompanhamento como um processo flexível e interativo entre preceptor e orientador, que envolvia o discernimento profissional compartilhado de ambos, persistiu ao longo do século [Almeida & Soares, 2021].

Na segunda metade do século, o campo da regência pedagógica estabeleceu conexões com diversas modalidades de direcionamento didático. Inicialmente desenvolvida por acadêmicos renomados, muitos dos quais se tornaram professores universitários, a orientação integrava elementos de observação do ambiente de aprendizado

"objetiva" e "científica" com aspectos de colaboração, planejamento racional e uma preocupação flexível e baseada na investigação com a aprendizagem do aluno [Urbanetz & Silva, 2023].

Perrenoud [2024] descreve que, em 1969, Robert Goldhammer propôs um processo de cinco etapas na orientação pedagógica: (1) uma reunião pré-observação entre orientador e preceptor para discutir elementos da aula a ser observada; (2) observação no contexto didático; (3) uma análise das anotações da observação pelo orientador e planejamento para a reunião pós-observação; (4) uma reunião pós-observação entre orientador e preceptor; e (5) uma análise da reunião pós-observação pelo orientador. Libâneo [2017] argumenta que, para muitos profissionais, essas etapas foram simplificadas para três: a reunião pré-observação, a observação e a reunião pós-observação. Veiga [2020], no início da prática da orientação pedagógica, enfatizou uma relação colegial centrada no interesse do preceptor; contudo, logo teve que incorporar perspectivas decorrentes das reformas curriculares da década de 1960, que se concentravam nas estruturas das disciplinas acadêmicas.

Posteriormente, concepções oriundas de estudos sobre instituições de ensino e ambientes de aprendizado eficazes, que alegavam ter identificado os princípios essenciais para um ensino bem-sucedido, passaram a influenciar o processo de direcionamento didático. Foi

nesse período que a educadora Madeline Hunter adaptou descobertas de pesquisas da psicologia da aprendizagem e introduziu uma abordagem que se tornou muito popular e quase científica para o ensino eficaz nas décadas de 1970 e 1980. Nogueira [2021] afirma que essas diversas compreensões de currículo e ensino eram frequentemente sobrepostas ao processo de três a cinco etapas da orientação didática e se tornaram normativas para o trabalho dos orientadores com os docentes. Não obstante, em muitos ambientes acadêmicos, o processo dialógico e reflexivo original de Cogan e Goldhammer persistiu como a modalidade de preceptoria pedagógica preferencial.

Esse processo original de monitoramento educacional foi subsequentemente adotado por defensores da orientação por pares e da liderança docente colaborativa por meio da pesquisa-ação no contexto didático [Almeida & Soares, 2021].

Apesar do inegável apelo da orientação pedagógica em suas variadas configurações, ela se mostra dispendiosa em tempo e recursos, tornando-a impraticável para aplicação rotineira, dada a vasta quantidade de docentes que os orientadores precisam acompanhar (além de suas demais responsabilidades administrativas).

Reconhecendo as limitações de tempo dos orientadores em atividade e visando promover o desenvolvimento dos educadores, Libâneo [2017] informa que, em 1998, foi concebido um sistema de supervisão com processos de natureza diversa, incluindo a avaliação somativa. Tal sistema não demandaria o envolvimento direto de um orientador formal para cada docente anualmente. O sistema de orientação poderia organizar os docentes como profissionais em

ciclos de três a cinco anos, durante os quais receberiam uma avaliação formal uma vez e uma variedade de outros processos avaliativos nos demais anos (por exemplo, autoavaliação, orientação por pares, desenvolvimento curricular, pesquisa-ação sobre novas estratégias de ensino, participação em um projeto de renovação escolar). A avaliação formal

"uma vez por ciclo" exigiria comprovação de crescimento profissional. Libâneo [2017] também relata que, na época, houve uma integração da atividade de direcionamento didático, pautada em uma renovação institucional abrangente, posicionando assim todos os estímulos ao desenvolvimento profissional – incluindo o sistema de preceptoria pedagógica – dentro de um contexto mais amplo de melhoria contínua.

### **3. AS RESPONSABILIDADES LEGAIS DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS**

No alvorecer do século XXI, a esfera educacional encontra-se em um complexo emaranhado de normativas e expectativas que redefinem o escopo das atribuições dos orientadores educacionais. Longe de uma concepção simplificada de fiscalização, a contemporânea condução pedagógica abarca um vasto espectro de deveres impostos pela legislação e pelas demandas sociais prementes. Conforme elucidam Almeida e Soares [2021], a função do pedagogo, no que tange à sua vertente orientadora, desdobra-se em diversas frentes que perpassam a coordenação de agrupamentos, a liderança docente, a mentoria e a atuação como especialistas em currículo. Tal multiplicidade de papéis, como adverte Bartnik [2023], exige uma proficiência que, paradoxalmente, nem sempre encontra correspondência na formação inicial desses profissionais,

compelindo-os a uma aprendizagem contínua por via da experiência.

A administração educacional, hodiernamente, não se restringe à ordenação do corpo docente. Estende-se, com igual rigor, à fiscalização da totalidade do quadro de colaboradores da instituição – englobando desde conselheiros e bibliotecários até zeladores e motoristas [Paro, 2023]. A interação diária desses agentes com o alunado representa um vetor pedagógico de considerável envergadura, apto a inculcar preceitos de civilidade, etiqueta e integridade comportamental, dimensões estas frequentemente negligenciadas nas discussões acadêmicas pertinentes à matéria.

Adicionalmente, as interações entre os próprios discentes, crescentemente balizadas por uma base legal que endereça questões de assédio, direito à privacidade e liberdade de expressão, bem como pela recrudescência de incidentes de violência, conferem uma complexidade substancial à preceptoria discente [Paro, 2019]. Neste cenário, a edificação de sistemas de supervisão que não apenas antecipem e respondam a condutas impróprias, mas que, sobretudo, cultivem um ambiente de acolhimento e confiança, configura-se como um desígnio imperativo [Paro, 2023].

As responsabilidades dos profissionais, em sua escalada de complexidade e abrangência, são delineadas pela necessidade de consonância com os parâmetros curriculares nacionais [Brasil, 2018] e as políticas de regulação educacional [Augusto, 2019]. Bartnik [2023] aponta que tais atribuições incluem desde o provimento de apoio a docentes em fase inicial de carreira, passando pela elevação de competências individuais, até a colaboração com grupos de profissionais para a otimização da aprendizagem discente e a

adaptação curricular às idiossincrasias dos alunos e aos ditames estaduais e nacionais.

O monitoramento dos Departamentos Estaduais de Educação nos esforços de aprimoramento escolar tem, de fato, impulsionado os orientadores a engajarem-se em empreendimentos mais elaborados, cooperativos e de fomento, em contraposição às tarefas outrora meramente inspetoriais [Alonso, 2018; Urbanetz & Silva, 2023]. A questão política subjacente a essa direção educacional, conforme Nogueira [2021] discorre, revela a imperatividade de que os orientadores não somente executem as determinações legais, mas também atuem como agentes de transformação em um contexto onde a accountability e a qualidade educacional se tornaram imperativos inadiáveis.

#### **4. AS TENDÊNCIAS E DESAFIOS CONCEITUAIS DA GESTÃO PEDAGÓGICA**

Uma gama de tendências pode ser observada no domínio do acompanhamento pedagógico, todas elas se influenciando mutuamente (tanto positiva quanto negativamente) em um ambiente escolar dinâmico. Uma tendência indica que os docentes serão "monitorados" pelos resultados de avaliações. Com os docentes sendo responsabilizados por elevar as notas de seus alunos, os resultados desses exames estão sendo minuciosamente analisados por administradores distritais e internos, e juízos estão sendo feitos sobre a competência de docentes individuais – e, no caso de escolas com desempenho consistentemente baixo, sobre todos os docentes da instituição. Em algumas redes de ensino, esses juízos resultaram em esforços significativos de desenvolvimento profissional. Lamentavelmente, em muitas redes, os resultados de

testes levaram a uma responsabilização pública quase virulenta dos docentes.

Libâneo [2017] observa que outra tendência tem sido o envolvimento significativo dos docentes na orientação por pares e no desenvolvimento de programas. Na literatura, esses avanços são frequentemente incluídos no tema mais amplo da liderança docente. Em conjunto com essa tendência, surge uma crescente diferenciação nas opções disponíveis para a condução do acompanhamento docente, deixando a avaliação mais formal para preceptores experientes a ser realizada apenas a cada quatro ou cinco anos. Alonso [2018] opinou que, independentemente da forma que o monitoramento assuma, ele tem sido substancialmente influenciado pelo foco na aprendizagem do discente (e nos resultados de testes que demonstram essa aprendizagem), e pela necessidade de garantir que a atenção seja dada à aprendizagem de todos os alunos. Assim, o processo de acompanhamento tende a focar-se mais na análise da atividade didática apenas em relação à evidência da aprendizagem discente, e não de forma independente desta.

Costa [2022] afirma que essa ênfase na aprendizagem do discente é ainda mais influenciada pela tendência de destacar o aprendizado de estudantes anteriormente menos assistidos, a saber, aqueles com necessidades especiais e com desempenho consistentemente baixo. Espera-se que orientadores e supervisores assumam a responsabilidade por um ensino de alta qualidade para todos os alunos, uma incumbência que necessariamente modifica a maneira como eles encaram sua colaboração.

Por fim, todas essas atribuições se combinam na grande propensão de focar na renovação em toda a escola. Isso implica abordar não apenas questões instrucionais e curriculares, mas também aspectos estruturais e culturais que dificultam a aprendizagem do estudante.

#### **4.1. As Tendências e Controvérsias Deste Tipo de Gestão**

Existem várias preocupações controversas no domínio da supervisão pedagógica que demandam resolução – ou pelo menos atenção considerável. Costa [2022] notou que, para enfrentar a ampla agenda de renovação escolar (na qual as escolas são compelidas a responder a padrões ou diretrizes curriculares impostos pelo estado), os sistemas de gestão nos níveis estadual, distrital e institucional necessitam coordenar metas e prioridades. Libâneo [2017] reitera que a dinâmica da renovação escolar tende a conferir um caráter punitivo e avaliativo ao acompanhamento em nível estadual, e em certa medida em nível distrital, e essa percepção compromete o acompanhamento em nível institucional.

As políticas de responsabilização baseadas em testes, e a retórica simplista com a qual são expressas, precisam levar em consideração as realidades extraordinariamente complexas dos ambientes de aprendizado e das comunidades, bem como os sistemas de apoio tradicionalmente subfinanciados que são necessários para desenvolver a capacidade interna da escola de executar a agenda de renovação [Alonso, 2018].

Se as políticas estaduais preconizam uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos, então as escolas devem proporcionar oportunidades adequadas para que todos os estudantes assimilem o currículo no qual serão avaliados. Os

orientadores pedagógicos se deparam com um dilema. Por um lado, pais e docentes reclamam da falta de oportunidades de aprendizagem enriquecidas para crianças que não tiveram a chance de aprender o currículo; por outro, administradores distritais e estaduais se queixam de baixos resultados em testes de alta importância, ignorando os recursos necessários para que as escolas estejam em conformidade com as políticas de reforma.

Costa [2022] constatou que outra questão que requer atenção é a dicotomia entre os orientadores que aceitam uma perspectiva funcionalista, descontextualizada e simplificada do conhecimento como algo a ser transmitido, e aqueles que concebem o conhecimento como algo a ser ativamente construído e aplicado pelos alunos em contextos realistas – e como algo cuja integridade implica uma apropriação tanto moral quanto cognitiva. Pressupostos sobre a natureza do conhecimento e sua assimilação, frequentemente implícitos, influenciam substancialmente a maneira como orientadores e docentes abordam a aprendizagem dos discentes e os protocolos didáticos [Costa, 2022].

Esta é uma questão sobre a qual todos os envolvidos no cenário da escolarização só gradualmente chegarão a algum tipo de consenso. Uma questão correlata diz respeito ao grau em que escolas e ambientes de aprendizado acomodarão a diversidade cultural, de classe, de gênero, racial e intelectual. Os orientadores não podem ignorar as implicações dessas acomodações necessárias para o trabalho de ensino e desenvolvimento curricular [Ferreira, 2018].

Talvez a maior controvérsia no domínio seja se o acompanhamento pedagógico, como área de investigação profissional e acadêmica e de princípios normativos relativamente unificados, persistirá como

um domínio reconhecível. Mais de alguns acadêmicos e profissionais sugeriram que as funções e responsabilidades de acompanhamento deveriam ser incorporadas em diversas outras atribuições administrativas e profissionais. Por exemplo, Alonso [2018] afirma que os dirigentes, ao atuarem como "líderes instrucionais", poderiam simplesmente incorporar a preocupação com a qualidade da aprendizagem e da docência sob a rubrica de liderança instrucional e suprimir o vocábulo "acompanhamento" de seu léxico. Similarmente, docentes líderes poderiam se engajar em investigação colegial ou pesquisa-ação focada na melhoria da aprendizagem dos alunos e estratégias de ensino, e de forma análoga, suprimir o uso do termo "acompanhamento" de seu vocabulário – termos como mentoria, coaching, desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular poderiam ser utilizados em seu lugar.

De modo semelhante, Urbanetz e Silva [2023] entendem que muitos docentes cuja especialização acadêmica tem sido dedicada à pesquisa e publicação no campo do acompanhamento se opõem a essa renúncia do conceito, não apenas pela vitalidade de sua trajetória histórica, mas também pelo fato de que as exigências legais e burocráticas para o monitoramento certamente permanecerão. Ter um campo de acompanhamento reconhecível e profissional, eles sustentam, impedirá que a prática burocrática e legal do monitoramento se transfigure em um ritual formalista e exclusivamente avaliativo.

Alonso [2018] argumenta que manter o aspecto de fomento e desenvolvimento profissional do acompanhamento em tensão dinâmica com a faceta avaliativa pode ser melhor alcançado, eles defendem, ao se manter um campo de pesquisa discernível e

robusto que contemple esse equilíbrio. Portanto, essas tendências, questões e controvérsias provavelmente manterão o domínio do acompanhamento em um estado de desenvolvimento dinâmico. No entanto, a falta de atenção às implicações dessas questões certamente fará com que o campo atrofie e se desvie para as margens periféricas da atividade escolar.

#### **4.2. As Estruturas Filosóficas e Teóricas Que Acompanham Este Pensamento**

Existem várias correntes de pensamento sobre a supervisão pedagógica, que constitui a filosofia do acompanhamento estudantil. Primeiramente, Ferreira [2018] percebe que alguns indivíduos reconhecem o docente como um especialista. No processo, eles auxiliam sem impor diretamente sua volição, permitindo que o docente desenvolva suas ideias com pouca intervenção. Essa abordagem não diretiva do acompanhamento é denominada acompanhamento criativo. Em segundo lugar, existe a filosofia que considera o docente como um instrumento que deve ser cuidadosamente monitorado porque não é profissionalmente dedicado à sua responsabilidade. Isso é chamado de acompanhamento autocrático [Ferreira, 2018].

Em terceiro lugar, outra linha de pensamento sustenta que a instrução individual contribui para o ensino, mas que o contributo de um coletivo será mais valorizado por gerar um impacto superior na melhoria da instrução [Urbanetz & Silva, 2023]. Este grupo encara a supervisão como um exercício contínuo de dinâmica grupal e de relações humanas, bem como na melhoria da instrução e na criação de um ambiente propício e de um esforço produtivo em equipe.

Isso é conhecido como abordagem de equipe. Finalmente, outra filosofia defende que sempre há margem para aprimoramento, e que um perfil de competência típica revela tanto pontos fortes quanto fracos. Para identificá-los, é necessário observar a aula com escalas de avaliação. Isso constitui o acompanhamento científico [Urbanetz & Silva, 2023].

## **5. A REGÊNCIA PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA EMPÍRICA: SUCESSOS E RESULTADOS MENSURÁVEIS NO ENTORNO SOCIAL**

Para confirmar a importância da supervisão pedagógica, não basta apenas descrever as atividades; é preciso basear a avaliação em resultados concretos e nas ações realizadas na escola. A ideia de que a qualidade do ensino está ligada à abertura da escola para a comunidade é mais bem provada por exemplos de projetos bem-sucedidos e dados concretos. A pesquisa, que inclui estudos de caso e análises com números, documenta muitas iniciativas educacionais que, quando bem conduzidas pelo diretor de ensino, trouxeram melhorias significativas nos resultados. O sucesso desses projetos acontece porque o coordenador consegue transformar a simples presença da vizinhança em participação ativa nas decisões e no ensino. O sucesso disso é medido por números, como a melhora na frequência dos alunos, a queda no abandono escolar e o aumento nas notas de avaliações nacionais, como o IDEB.

Um exemplo prático muito importante é o caso da Escola Municipal Vanguarda, em uma área de vulnerabilidade social em Belo Horizonte, cujos dados foram estudados em pesquisas [Brandão, 2007]. Sob a liderança do orientador pedagógico, a escola tinha dificuldade em fazer com que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) fosse aceito pela comunidade, que o via como algo imposto. A

solução foi uma reforma conjunta do PPP, onde o gestor educacional convidou formalmente representantes dos pais, líderes da comunidade e ex-alunos para a comissão de redação. O líder da escola promoveu encontros para facilitar a comunicação, explicando a linguagem técnica para a sociedade e vice-versa, fazendo do PPP um documento que realmente refletia os objetivos mútuos e as necessidades locais. A análise dos dados seguintes mostrou um aumento de 45% na participação dos pais em reuniões trimestrais em dois anos e, ao mesmo tempo, um aumento de 0,7 pontos no IDEB da escola.

Outro caso de sucesso é o projeto no Centro de Ensino Pioneiro [Lück, 2012], focado em usar a pesquisa-ação para aumentar o envolvimento cívico. O mediador do saber notou que os professores estavam pouco engajados com problemas locais, como o lixo. O líder instrucional incentivou a criação de grupos de pesquisa entre os professores, com o objetivo de incluir o tema da sustentabilidade no currículo, usando o bairro como laboratório. O coordenador garantiu o apoio necessário, e o ponto alto do projeto foi a apresentação de propostas de solução à prefeitura pelos próprios alunos. Isso fez com que o aprendizado se tornasse uma forma de ação social. Os números mostraram uma queda de 30% na frequência irregular dos alunos, pois eles passaram a ver a escola como um lugar importante para a comunidade. A avaliação da percepção externa registrou mais de 90% de aprovação da escola na vizinhança.

A maximização do capital social é um terceiro método que se destaca. No Colégio Integração, o gestor fez um levantamento detalhado das habilidades e recursos disponíveis na comunidade, como pais com experiência em marcenaria, informática ou artes. Esses voluntários foram convidados a participar de oficinas e

projetos extracurriculares, enriquecendo a oferta pedagógica da escola. A análise do funcionamento dessas comissões revelou a maturidade do sistema. Esse modelo se mostrou resistente a mudanças: mesmo com a troca da gestão, a estabilidade das comissões manteve os níveis de desempenho e engajamento familiar. Essa estrutura forte prova que a descentralização do poder e a criação de pequenas lideranças, quando apoiadas pelo agente de mudança, são a maneira mais segura de alcançar resultados duradouros, fortalecendo a escola como um centro importante para a comunidade. Apesar desses sucessos, a pesquisa sobre a supervisão defronta-se com o problema de isolar o efeito da intervenção didática do coordenador das muitas outras variáveis (como condição social, formação de professores e investimento). Por isso, estudos futuros precisam usar métodos estatísticos avançados para medir a contribuição real do orientador, dando mais rigor à área.

## **6. CONCLUSÃO**

A jornada de pesquisa que se encerra confirma o reposicionamento da supervisão pedagógica no contexto educacional brasileiro. A análise histórica revelou a transformação do papel do profissional, que evoluiu de uma função de mera fiscalização para uma postura de mediação construtiva e apoio ao desenvolvimento. Essa mudança acompanha a ampla responsabilidade imposta pela legislação, que mostra que as funções do coordenador de ensino não se restringem à sala de aula, mas se estendem por todo o organograma da escola, englobando desde o professorado até o quadro administrativo. Essa abrangência consolida o orientador como o ponto central da dinâmica institucional.

O estudo das teorias atuais e suas divergências intelectuais esclareceu a natureza do campo, indicando que a regência pedagógica é um espaço de tensão saudável, onde a avaliação rigorosa e o fomento contínuo ao aperfeiçoamento dos educadores precisam coexistir. Esse balanço é essencial para garantir a qualidade sem cair no simplismo da punição. Além disso, a análise dos casos práticos e exemplos de sucesso documentados atestou, de forma inegável e mensurável, que a eficácia do trabalho da escola está ligada diretamente à qualidade de seu diálogo com a comunidade. Os dados evidenciam que a inclusão ativa da vizinhança no projeto educativo não apenas fortalece a convivência, mas se reflete em resultados positivos na aprendizagem dos alunos, como a melhora em índices de desempenho e a redução do abandono.

É importante salientar que o sucesso de qualquer empreendimento educacional no futuro dependerá, portanto, da capacidade do líder escolar de harmonizar a necessidade de cumprir as bases curriculares previstas com a obrigação de atender às aspirações e necessidades do entorno social. Não basta apenas transmitir conhecimento; é preciso mobilizar o capital social e os talentos da comunidade em benefício da formação integral. A partir deste panorama, fica evidente que o coordenador pedagógico precisa ser visto como um agente de transformação, capaz de interpretar os dados quantitativos para planejar intervenções estratégicas. A continuidade e o aprimoramento do sistema de ensino dependem, em última instância, de um investimento constante na qualificação desse dirigente, para que ele possa atuar com a competência técnica e o discernimento social necessários para cumprir o papel essencial da escola perante a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibpex, 2021.

ALONSO, M. Gestão escolar: revendo conceitos. São Paulo, PUC-SP, 2018.

AUGUSTO, Maria Helena O. Gonçalves. A regulação das políticas educacionais em minas gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE – UFMG, 2019.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. Gestão educacional. Curitiba: InterSaberes, 2023. (Série Formação do Professor).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curricular nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 2018.

BRASIL. Supervisão. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas-sp-1781541355/supervisao>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

COSTA, Vilze Vidotte. Fundamentos da gestão educacional. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2022.

CRUZ, C. H. C. Articulação do plano geral com os planos da sala de aula. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 24, n. 96, p. 65, jul./set. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica (15a Ed). Petrópolis: Editora Vozes.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. Artigo. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?um=1&ie=UTF8&lr=&q=related:PieqaxKUX3nYoM:scholar.google.com/> acessado em 15 de junho de 2025.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: Teoria e prática. 5ªed. Revista e ampliada, MF livros. Goiânia, 2024.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2022.

MANOCORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 2018.

NOGUEIRA, M. G. (2021). Supervisão educacional: A questão política (3a ed.). São Paulo: Edições Loyola.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2019.

\_\_\_\_\_. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2023.

PEREIRA, S. M.; FURTADO, A. S.; BECKER, A. A. gestão democrática e o desafio da construção da participação coletiva. Linhas críticas, Brasília, v, 10, n. 18, p. 15-32, 2020.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Delicadeza. Porto Alegre, 2024, 208 p.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. Ideias. São Paulo, v. 16, p. 78-83, 2018.

RANGEL, Mary. SUPERVISÃO: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. Cortez. Cap. 3, p. 69 – 96.

RODRIGUES, N. Da mistificação da escola a escola necessária. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. 2022. O Perfil da Gestão Escolar no Brasil. Tese de Doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP.

SOUSA, J. V.; COORÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. 2022. O Perfil da Gestão Escolar no Brasil. Tese de Doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP.

URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Simone Zampier da. Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas. Curitiba: InterSaberes, 2023.

VASCONCELOS, C. D. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para

elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2019.

VEIGA, Ilma. Passos A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas. Papirus, 2020.

ZABALZA, M.A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2018.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação. Mestre em Educação (UFRGS), com mestrado internacional em Política y Gestión de la Educación (CLAEH, Uruguai). Especialista em Supervisão Escolar (FACISA). Graduado em Letras (UNISC) e Pedagogia (UNIFAHE). Atua como Supervisor Escolar na EMEF Duque de Caxias (Santa Cruz do Sul) e Coordenador Pedagógico no I.E.E. Ernesto Alves (Rio Pardo). Possui experiência em Coordenação Pedagógica.