

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DOM BOSCO  
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Beatrice Quintã da Costa Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA: O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA DIFUSÃO  
DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

RESENDE

2025

Beatrice Quintã da Costa Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA: O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA DIFUSÃO  
DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Projeto de pesquisa apresentado ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Associação Educacional Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Ms. Lilian Da Silva Chaves Domingos

RESENDE

2025

Catálogo na fonte  
Biblioteca Central da Associação Educacional Dom Bosco – Resende-RJ

S586	<p>Silva, Beatrice Quintã da Costa</p> <p>Formação continuada: o papel do supervisor escolar na difusão de estratégias para o desenvolvimento profissional docente / Beatrice Quintã da Costa Silva - 2025</p> <p>57 f.</p> <p>Orientador: Lilian da Silva Chaves Domingos</p> <p>Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à finalização do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, da Associação Educacional Dom Bosco.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Supervisão escolar. 3. Formação continuada. 4. Prática pedagógica. I. Domingos, Lilian da Silva Chaves. II. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. III. Associação Educacional Dom Bosco. IV. Título.</p> <p>CDU 371.13(043)</p>
------	---

Beatrice Quintã da Costa Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA: O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA DIFUSÃO  
DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Projeto de pesquisa apresentado ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Associação Educacional Dom Bosco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA AVALIADORA:**

---

Ms. Alice Kulina Simon Esteves

---

Ms. Lilian Da Silva Chaves Domingos  
(Orientadora)

Resende, 24 de novembro de 2025

Dedico este trabalho às mulheres da minha família, por sempre me apoiarem e me ensinarem que sou forte o suficiente para correr atrás dos meus sonhos. Em especial, à minha mãe, à minha avó e à minha tia Patrícia, que são as minhas maiores inspirações de vida.

## AGRADECIMENTOS

Deus é o centro da minha vida, e a Ele dedico, primeiramente, toda a minha gratidão. Agradeço a Deus por sempre me levantar diante das minhas quedas e por me mostrar o caminho que eu deveria seguir. Sem Ele, eu não estaria onde estou agora.

À minha família, que me incentivou durante toda a minha jornada na graduação, principalmente meu pai. Em especial às mulheres que me ensinaram tudo o que sou hoje. À minha mãe, minha maior referência de força, coragem e amor incondicional. Obrigada por nunca medir esforços para me ver feliz, mesmo nos dias em que o cansaço dos seus plantões parecia te vencer. Sua presença, seus conselhos, seus abraços e até seus silêncios me fortaleceram mais do que posso expressar. Você me ensinou, com o exemplo, que lutar pelos sonhos vale a pena, e que nenhuma conquista tem sentido sem gratidão e humildade. Cada passo meu carrega um pedaço seu, e é por você que eu nunca desisti, mesmo nos dias em que tudo parecia desabar. Se hoje estou aqui, é porque você segurou minha mão com firmeza e fé. Amo você com toda a minha alma.

À minha avó, meu porto seguro, minha fonte inesgotável de carinho e sabedoria. Obrigada por cuidar de mim com tanto amor, mesmo quando já não era mais sua responsabilidade. Sei que, muitas vezes, você renunciou a si mesma para garantir que eu tivesse o melhor. Sua preocupação, suas orações silenciosas, sua presença constante, tudo isso me deu forças nos dias difíceis. Você é o alicerce da nossa família, a base firme que nos sustenta com ternura e coragem. O que sou hoje carrega muito do que aprendi ao seu lado. Sua força é herança viva em mim, e levo comigo, com muito orgulho, tudo o que você me ensinou.

Às minhas tias Patrícia e Denise, meu carinho e gratidão. Mesmo antes de eu sonhar em ser professora, vocês já diziam que eu tinha esse dom. As palavras de vocês foram sementes lançadas em meu caminho, e hoje reconheço o quanto me ajudaram a florescer e a acreditar em quem eu poderia me tornar. À tia Patrícia, que hoje não está mais entre nós, deixo minha homenagem especial e saudade eterna. Sua fé em mim continua sendo luz em meu caminho.

Vocês são exemplos de mulheres fortes, corajosas e guerreiras. Serei eternamente grata por tudo o que sacrificaram por mim e espero conseguir retribuir, ao menos em parte, um dia.

Ao meu namorado Thiago, por me dar forças, me incentivar e me aguentar durante todo esse processo. Você é muito especial na minha vida. Eu te amo.

Aos meus amigos da faculdade, especialmente André, Tauane, Lucas, Enzo e Maria Fernanda, minha eterna gratidão. Obrigada por cada riso compartilhado e cada desabafo. A parceria que construímos ao longo desses quatro anos foi um presente que tornou a caminhada mais leve e muito mais significativa. Sem o apoio de vocês, os dias difíceis seriam ainda mais pesados. Levarei cada um no coração, com carinho e saudade.

Aos professores, meu sincero reconhecimento pela dedicação, pelo empenho e por acreditarem no nosso potencial. Em especial, agradeço à minha orientadora, professora Lilian da Silva Chaves Domingos, por sua generosidade, competência e sensibilidade. Você foi mais do que uma orientadora: foi inspiração, apoio e exemplo. Obrigada por caminhar comigo nessa etapa tão desafiadora.

O poder de um professor isolado é limitado. Sem seus esforços jamais se poderá conseguir a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão coordenados e apoiados. - Stenhouse, 1987.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da formação continuada como estratégia para o desenvolvimento profissional docente na educação básica, destacando o papel do supervisor escolar nesse processo. Partindo da compreensão histórica da supervisão escolar, refletindo sobre sua origem, transformação e função no contexto educacional contemporâneo. Em seguida, discutiremos o perfil do profissional da educação básica, suas atribuições e os desafios enfrentados no exercício da docência. O estudo aborda o surgimento da formação continuada nas escolas, contextualizando-a a partir de demandas pedagógicas e sociais que exigem constante atualização dos saberes docentes. Ressaltando a atuação do supervisor escolar como articulador de práticas que promovem a formação contínua no espaço escolar, considerando as políticas públicas educacionais e as reais necessidades dos professores. Serão analisados os principais obstáculos para a efetivação da formação continuada, como a sobrecarga de trabalho, falta de tempo, ausência de estrutura adequada e formações pouco contextualizadas. Por fim, discute-se quais modelos de formação têm se mostrado mais eficazes no cotidiano da educação básica, apontando caminhos que valorizam o protagonismo docente, o diálogo entre teoria e prática e a construção coletiva do conhecimento. Este trabalho, de natureza qualitativa, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando autores como Tardif, Libâneo, Nóvoa, Freire entre outros, além de documentos oficiais como a BNCC e o PNE. A formação continuada, quando integrada à prática e mediada por uma supervisão pedagógica comprometida, constitui um caminho fundamental para a valorização docente e a melhoria da qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional Docente; Supervisão Escolar; Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of continuing education as a strategy for the professional development of teachers in basic education, highlighting the role of the school supervisor in this process. Starting from the historical understanding of school supervision, it reflects on its origin, transformation, and function within the contemporary educational context. Next, the profile of basic education professionals is discussed, including their responsibilities and the challenges faced in the teaching practice. The study addresses the emergence of continuing education in schools, contextualizing it within pedagogical and social demands that require the constant updating of teachers' knowledge. It emphasizes the role of the school supervisor as a facilitator of practices that promote ongoing training within the school environment, considering public educational policies and the real needs of teachers. The main obstacles to the implementation of continuing education are analyzed, such as work overload, lack of time, inadequate infrastructure, and poorly contextualized training programs. Finally, the study discusses which models of continuing education have proven most effective in the daily reality of basic education, pointing to paths that value teacher protagonism, the dialogue between theory and practice, and the collective construction of knowledge. This qualitative research is based on bibliographic and documental sources, drawing on authors such as Tardif, Libâneo, Nóvoa, Freire among others, as well as official documents like the BNCC (National Common Curricular Base) and the PNE (National Education Plan). Continuing education, when integrated into practice and mediated by committed pedagogical supervision, constitutes a fundamental path for teacher valorization and the improvement of teaching quality.

**Keywords:** Continuing Education; Professional Development of Teachers; School Supervision; Pedagogical Practice.

**LISTA DE ABREVIACOES**

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CP	COORDENADOR PEDAGÓGICO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
OBEDUC	OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
PABAAE	PROGRAMA AMERICANO-BRASILEIRO DE ASSISTÊNCIA AO ENSINO ELEMENTAR
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PPP	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A SUPERVISÃO ESCOLAR E O SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO ...</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>20</b>
<b>4</b>	<b>A ORIGEM DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE ESCOLAR .....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS QUE FAVORECEM A FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA, POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI .....</b>	<b>39</b>
<b>6.1</b>	<b>Políticas Públicas e a Dinâmica da Formação Docente .....</b>	<b>39</b>
<b>6.2</b>	<b>As Necessidades dos Docentes e as Políticas de Formação Continuada: Um Diálogo Desafiador.....</b>	<b>41</b>
<b>6.3</b>	<b>Desafios na Promoção da Formação Continuada e o Caminho para a Colaboração .....</b>	<b>44</b>
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>53</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é a base de tudo, o motor que impulsiona o desenvolvimento humano e social. No entanto, o que acontece quando seus próprios pilares, os educadores, se veem diante de lacunas em sua formação essencial? Essa é uma questão que tocou profundamente minha jornada.

Como estudante de pedagogia do último período, percebi uma verdade incômoda: enquanto a educação infantil recebe um olhar atento, áreas vitais como gestão, coordenação e orientação pedagógica muitas vezes ficam à margem do currículo. Essa defasagem não é um detalhe; é uma barreira que exige um preparo extra, uma busca por mais conhecimento. Senti isso na pele durante meu estágio na coordenação de uma instituição. A realidade da prática me mostrou que o que eu sabia não era suficiente, e isso me impulsionou a buscar mais, a me aprofundar.

Mas essa busca pessoal não era isolada. Ela ressoava com uma inquietação maior no campo acadêmico: a necessidade urgente de uma formação continuada que realmente preparasse nossos profissionais para os desafios diários da escola. Afinal, como Imbernón (2010) tão bem nos lembra, muitas formações clássicas ainda oferecem "solução de problemas genéricos" que falham em abordar as "situações problemáticas" reais vivenciadas pelos docentes em seus contextos específicos, evidenciando a desconexão entre a teoria padronizada e a prática multifacetada do educador (Imbernón, 2010, p. 40). A lacuna está ali, clara, pedindo por nossa atenção e nossa ação.

Em um cenário educacional que muda a cada dia, a formação continuada não é um luxo, mas uma necessidade imperativa. Ela transcende a mera atualização de conteúdos, focando no aprimoramento didático-pedagógico que realmente responda às complexas demandas da nossa sociedade. É "a constância na atualização de conhecimentos, processos de formação ou qualquer ação didático-pedagógica [...] que venha a agregar valores e contribuições ao profissional docente", como defendem Cunha et al. (2022, p. 1). Contudo, a triste realidade é que, como Imbernón (2010, p. 40) alerta, muitas iniciativas ainda tropeçam no que ele chama de "muita formação e pouca mudança", presas a um modelo que apenas transmite, sem contextualizar. É vital, portanto, que adotemos uma abordagem que, nas palavras de Maurice Tardif, reconheça os professores como "sujeitos do conhecimento" (Tardif, 2014, p. 227), capazes de mobilizar, usar e produzir saberes em suas tarefas cotidianas, e não como meros técnicos que aplicam o que lhes é imposto. Só assim valorizaremos a experiência e a reflexão contextualizada, redefinindo o verdadeiro propósito da capacitação profissional.

Nesse panorama dinâmico, surge uma figura chave: o supervisor escolar. Sua função, antes focada na fiscalização, hoje se reinventa como um elo vital de mediação e suporte pedagógico. É uma transição que celebra a evolução da supervisão educacional através dos tempos, de um papel administrativo e de controle para um facilitador do diálogo e da escuta ativa. Mais do que aplicar normas, o supervisor moderno impulsiona a "reconstrução da cultura escolar como objetivo final e de processo" (Imbernón, 2010, p. 56), transformando a escola numa "unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria" (Imbernón, 2010, p. 56). Esse novo perfil exige do supervisor a capacidade de reconhecer que o trabalho docente é um espaço de "produção, de transformação e de mobilização de saberes" próprios, que não podem ser vistos como "aplicação de saberes produzidos por outros" (Tardif, 2014, p. 234). É na valorização desses saberes que reside a chave para uma formação engajada e verdadeiramente relevante.

A prática pedagógica, em um mundo de transformações aceleradas, precisa de professores que se adaptem e se reinventem diariamente. A profissão docente, conforme Nóvoa (1989, p. 452), aponta que "A complexidade do ensino tem sido demasiadas vezes ignorada, banalizando-se a atividade docente e desvalorizando-se as suas referências científicas", o que clama por um desenvolvimento contínuo que vá muito além do treinamento superficial. Imbernón (2010, p. 41) insiste que precisamos "desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais", moldando ativamente suas capacidades para os desafios que surgem. Tardif (2014, p. 264) complementa essa visão, lembrando que os "saberes profissionais são personalizados e situados", profundamente conectados à experiência e à situação de trabalho de cada um. Isso significa que uma formação eficaz deve olhar para a individualidade e o contexto real de cada educador, transformando-o de um mero objeto para um "sujeito da formação", capaz de construir sua identidade profissional de forma ativa e crítica. Como Imbernón (2010, p. 78) defende, a "formação continuada do professor passa pela condição de que estava assumindo uma identidade [...] e não objeto de outros".

Diante dessa complexidade e das premissas que nos guiam, surge a pergunta central desta pesquisa, um convite à reflexão e à busca por soluções: Qual postura deve assumir o supervisor escolar diante da formação continuada dos docentes? E de que maneira a formação continuada pode ser implementada para promover o desenvolvimento profissional docente e melhorar a qualidade do ensino? Acreditamos que a resposta a essas questões é crucial para aprimorar a educação básica, promovendo um modelo de formação que seja, de fato, transformador e contextualizado, capaz de responder às demandas específicas das escolas e de seus profissionais.

A urgência dessa discussão é inegável. Nosso estudo busca não apenas justificar, mas impulsionar a implementação de uma formação continuada que valorize o protagonismo docente e crie um diálogo constante entre a teoria e a prática. Queremos superar obstáculos como a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo e as formações descontextualizadas. Francisco Imbernón (2010, p. 40) é categórico ao afirmar que muitos programas falham por não se conectarem com a realidade dos professores, pois os "problemas não são genéricos, mas, sim, situações problemáticas" (Imbernón, 2010, p. 4), reiterando que a "formação não é treinamento" (Imbernón, 2010, p. 4). Em um cenário de "muita formação e pouca mudança" (Imbernón, 2010, p. 40), é vital que reconheçamos os "saberes trabalhados, saberes laborados" (Tardif, 2014, p. 256) dos professores como temporais, plurais, heterogêneos e situados (Tardif, 2014, p. 259-265) características essenciais para uma prática profissional que respeite sua complexidade e subjetividade.

Este estudo também se justifica pela necessidade imediata de alinhar as políticas públicas educacionais com as reais demandas dos professores. Queremos transformar a escola em um espaço vibrante de aprendizado contínuo para todos. Quando a formação continuada é mediada por uma supervisão pedagógica comprometida, ela se torna um caminho poderoso para a valorização docente e a elevação da qualidade do ensino, pois, como Matos e Barbosa (2020, apud Cunha et al., 2022, p. 7) apontam, a gestão escolar tem um papel de "suma importância para qualidade da escola". Essa transformação ecoa o apelo de Imbernón (2010, p. 56) por uma escola que seja "foco do processo 'ação-reflexão-ação' como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria", rompendo com o "individualismo docente" (Imbernón, 2010, p. 67) e fortalecendo o trabalho colaborativo para uma inovação institucional efetiva e duradoura.

Aprofundar a discussão sobre a identidade profissional do supervisor escolar é outro pilar desta pesquisa. Segundo Zamboni e Zanlorenzi (2022, p. 2), essa identidade "necessita de planejamento coletivo, com avaliação, discussões em um viés democrático". Reposicionar o supervisor como um verdadeiro intelectual da educação, capaz de promover a reflexão crítica e a inovação, é fundamental para impulsionar o ensino e a aprendizagem, indo muito além da mera execução de normas, como destaca Souza et al. (2017, p. 486). A formação, nesse sentido, deve "dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento" (Imbernón, 2010, p. 55), transformando-os em sujeitos ativos, uma ideia central na epistemologia da prática profissional (Tardif, 2014, p. 255) de Maurice Tardif. É assim que o supervisor se torna um catalisador, ajudando os professores a se reconhecerem como atores competentes, cujos saberes são valiosos e precisam ser compartilhados.

Com isso em mente, o objetivo geral desta pesquisa é claro: analisar a importância da formação continuada dos professores, destacando o papel do supervisor escolar na construção de um ambiente favorável a essa prática. Este é o nosso norte, garantindo que nossa análise explore profundamente a interseção entre a qualificação docente e a liderança pedagógica. Buscamos oferecer uma compreensão abrangente das dinâmicas envolvidas, revelando as possibilidades de uma educação que se nutre da experiência rica de seus próprios agentes.

Para alcançar esse objetivo, o estudo se desdobra em objetivos específicos:

Compreender quem é o supervisor escolar e como sua figura evoluiu de fiscalizador a mediador pedagógico.

Relatar sobre a formação continuada e como ela se propaga dentro do ambiente escolar.

Analisar os principais desafios que os supervisores enfrentam ao promover a formação continuada para os seus professores.

A metodologia deste trabalho será qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e documental. Com a sabedoria de autores como Tardif, Libâneo, Nóvoa, Imbernón e Freire, artigos científicos e documentos oficiais como a BNCC e o PNE, realizando uma análise aprofundada e multifacetada. Essa abordagem nos permitirá "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (Tardif, 2014, p. 255), conforme a concepção da prática profissional de Maurice Tardif. Assim, exploraremos a riqueza dos saberes docentes, que são mobilizados e ressignificados constantemente na prática pedagógica, reconhecendo sua natureza temporal, plural, heterogênea, personalizada e situada (Tardif, 2014, p. 259-265), pilares essenciais para uma reflexão crítica sobre a profissão e para uma pesquisa que se faz "para o ensino e com os professores" (Tardif, 2014, p. 238).

A estrutura deste trabalho foi pensada para guiar o leitor por um caminho claro e lógico, desde a evolução da supervisão escolar até as políticas públicas e desafios da formação docente no século XXI. Ao final, espero oferecer um panorama completo da complexa relação entre formação, supervisão e prática pedagógica.

## 2. A SUPERVISÃO ESCOLAR E O SEU DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO.

A supervisão escolar, ao longo da história, espelha as complexas transformações da educação e da sociedade, evoluindo de um papel predominantemente fiscalizador para uma função de mediação e suporte pedagógico. Essa jornada nos convida a uma reflexão aprofundada sobre as particularidades e desafios enfrentados por esse profissional.

Desde as civilizações antigas, como a Índia, o Egito, a Pérsia e a China, a fiscalização educacional estava nas mãos de representantes das classes dominantes. Nesse período, a atuação focava-se em aspectos superficiais, conforme apontam Lourenço, Moulin e Araújo (1973, p. 24), que descrevem a fiscalização como “voltando-se principalmente para aspectos externos no ensino”. O objetivo primordial não era aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, mas preservar os interesses políticos e religiosos vigentes, garantindo a conformidade e a manutenção da ordem estabelecida.

Com a chegada da Idade Média, o panorama da vigilância escolar sofreu uma significativa transformação, com a Igreja Católica assumindo as rédeas desse controle. Lourenço, Moulin e Araújo (1973, p. 23) enfatizam a importância dessa influência, afirmando: "Durante a Idade Média a vigilância das instituições de ensino estava praticamente a cargo da Igreja; inicialmente exercida pelos bispos e, posteriormente, por pessoas indicadas pelas autoridades eclesiásticas." Com o tempo, por volta do século XIII, surgiram as primeiras manifestações de inspeção civil, materializadas em comissões de cidadãos. Embora estas comissões, frequentemente ligadas às elites locais, representassem uma transição inicial em direção a uma fiscalização laica, seu alcance era restrito a verificar aspectos administrativos como matrículas, frequência e conduta, mantendo um caráter autoritário e punitivo. Tal enfoque, como indicam Lourenço, Moulin e Araújo (1973, p. 24), refletia que a supervisão, até então, "tinha o caráter de vigilância e fazia-se através de elementos que detinham o domínio econômico, político ou religioso, visando a garantia primária e substancial dos interesses que sua classe representava". O foco estava, assim, na preservação da hierarquia e da obediência, um modelo que perdurou até a Idade Moderna, quando a figura do inspetor remunerado começou a ganhar forma e a supervisão se institucionalizou.

Os séculos XVII a XIX foram marcados por uma supervisão escolar que, influenciada pela Revolução Industrial e pela busca incessante por eficiência, dedicava-se intensamente ao julgamento da performance dos professores. Nesse período, a supervisão era sinônimo de inspeção, frequentemente "geralmente realizada por leigos" e com atribuições que eram "mais de julgar do que funções executivas" (Lourenço; Moulin; Araújo, 1973, p. 24). A essência dessa fiscalização recaía sobre "essencialmente a figura do professor, cuja situação funcional ficava

a depender do julgamento que dele fizesse o inspetor" (Lourenço; Moulin; Araújo, 1973, p. 25). A organização do trabalho nas fábricas, caracterizada pela padronização e pelo controle rigoroso do tempo, permeou o universo educacional. Rangel (2001, p. 6) observa que, nesse cenário, "a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar", o que resultou em práticas que priorizavam metas quantitativas em detrimento da qualidade pedagógica. Essa influência do modelo industrial era tão evidente que Horace Mann, em 1838, propôs que a supervisão escolar adotasse métodos idênticos aos da indústria, visando "vigiar e dirigir os trabalhadores", uma lógica transplantada diretamente para o controle dos professores em sala de aula (Lourenço; Moulin; Araújo, 1973, p. 24). Consequentemente, a autonomia docente era limitada, e o foco da escola tendia para a disciplina e a ordem, e não para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No Brasil, as primeiras manifestações de inspeção escolar surgiram no século XIX, em um período crucial para a estruturação do sistema educacional nacional. A promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, estabeleceu um modelo centrado em vigiar e punir os alunos (Andrade; Anjos, 2007), com ênfase na disciplina, no cumprimento de horários e na estrita obediência às normas. Nesse contexto, o termo "supervisor" ainda não era utilizado, e a função era exercida por inspetores designados pelo poder público, cujas responsabilidades eram eminentemente administrativas. As práticas iniciais eram caracterizadas pela "fiscalização de aspectos, tais como, matrícula e frequência dos alunos, condições do prédio, assiduidade do professor, etc." (Lourenço; Moulin; Araújo, 1973, p. 28). A dimensão pedagógica era negligenciada, prevalecendo uma lógica fiscalizadora herdada das tradições coloniais e fortemente influenciada pelos modelos europeus da época. Somente nas últimas décadas do século XIX, a inspeção começou a expandir seu olhar para a atuação docente, introduzindo critérios de avaliação relacionados a padrões de comportamento e ao rendimento escolar. Contudo, mesmo com essa ampliação, o foco principal permanecia na manutenção da ordem e na conformidade com as diretrizes governamentais, distanciando-se de uma concepção moderna de supervisão.

A década de 1930 marcou um divisor de águas na supervisão educacional brasileira, com a implementação da Reforma Francisco Campos (1931) e a subsequente criação da orientação educacional. Essa reforma, inserida em um período de debates intensos sobre a democratização do ensino, foi vista como uma resposta às crises educacionais, embora com uma "democratização controlada e dirigida do alto" (Arroyo, 1986, p. 20). Oficializada pelo Decreto nº 19.890/1931, a reforma reorganizou o ensino secundário e instituiu o Conselho Nacional de Educação, fortalecendo a centralização administrativa e delineando parâmetros

nacionais para as escolas. Tais medidas impactaram diretamente a supervisão, que ganhou maior formalidade e um respaldo técnico mais robusto. Rangel (2001, p. 6) aponta que, nesse período, “a supervisão volta-se para um sentido de liderança e cooperação, valorizando a tomada de decisões em grupo”. Apesar dessa abertura incipiente ao diálogo, a centralização das decisões nas esferas superiores da gestão escolar persistia, mantendo uma assimetria de poder que restringia a autonomia das práticas pedagógicas e refletia os limites da democratização proposta.

Os anos 1950 testemunharam uma significativa guinada técnica na supervisão escolar, impulsionada pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE). Fruto de um convênio entre Brasil e Estados Unidos, o PABAE visava à modernização do ensino e à qualificação dos profissionais da educação. Os objetivos do programa eram claros: "Formar quadros de instrutores de professores de ensino normal [...] Elaborar, publicar e adquirir textos didáticos [...] Enviar aos Estados Unidos [...] bolsistas" (Paiva; Paixão, 1995, p. 111), demonstrando um enfoque contundente na modernização e no aprimoramento técnico. Foi sob essa proteção que "Nesse programa, com foco tecnicista nasceu à supervisão escolar" (Evangelista et al., 2024, p. 9), consolidando uma abordagem mais técnica para a função. O PABAE não apenas capacitava, mas também fomentava a adoção de instrumentos de planejamento, avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, reforçando a dimensão orientadora do supervisor. Segundo Evangelista et al. (2024, p. 2), “o papel desses educadores escolares é promover e contribuir na formação de professores”. Eles acrescentam que essa missão requer um líder que atue “em clima de diálogo, para o crescimento profissional das pessoas envolvidas com o processo educacional da escola” (Evangelista et al., 2024, p. 2). Assim, gradualmente, a supervisão começou a englobar não apenas o apoio pedagógico, mas também a articulação entre professores, gestão e a comunidade escolar, tecendo uma rede de colaboração em prol da educação.

A institucionalização da supervisão escolar como uma área especializada consolidou-se com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), que estabeleceu as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentando a formação dos profissionais da educação. Essa legislação determinou que os cursos de Pedagogia deveriam oferecer habilitações específicas para funções técnicas, incluindo a supervisão escolar, um detalhamento que seria aprofundado pelo Parecer nº 252/69, que organizou a estrutura curricular dessas formações. Essa regulamentação, que também abrangeu a Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968), tinha como propósito a formação de "especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares"

(Evangelista et al., 2024, p. 6), resultando na criação do Técnico em Educação através de habilitações específicas nos cursos de Pedagogia. Zamboni e Zanlorenzi (2022, p. 6) destacam que, a partir dessa regulamentação, o currículo se estruturava em conteúdos básicos comuns e uma parte específica, definida pela habilitação escolhida. Essa formação visava preparar profissionais para atuar em funções técnicas de planejamento e acompanhamento pedagógico, elevando a supervisão ao patamar da gestão educacional e fortalecendo seu papel estratégico na organização e na busca pela melhoria contínua do ensino.

Os anos 1980, marcados pela redemocratização do Brasil, impulsionaram uma reinterpretção do papel do supervisor escolar. Embora a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), tivesse estabelecido a supervisão como atividade de assistência técnico-pedagógica e inspeção administrativa, focada no controle da produtividade docente (Zamboni & Zanlorenzi, 2022, p. 7), o novo contexto político trouxe questionamentos. Essa lei, ao estruturar as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus, havia reforçado a inspeção como ferramenta de uniformização e controle, limitando a autonomia pedagógica. Contudo, foi precisamente nesse período que "começa a redemocratização do ensino, que se começa a questionar a relação entre a necessidade, a função e a atuação do supervisor escolar" (Evangelista et al., 2024, p. 6).

A retomada democrática impôs uma reavaliação crítica dessa prática. Bordenave (1994, p. 8) conceitua democracia como "um estado de participação", e essa visão passou a permear a prática supervisora. Assim, apesar de a Lei nº 5.692/1971 ter modelado a supervisão sob uma lógica controladora, a década de 1980 viu uma naturalização desse papel, enfatizando a colaboração, a formação continuada e a construção coletiva, abrindo caminho para uma participação mais efetiva de docentes e comunidades escolares.

Um novo horizonte para a supervisão escolar foi delineado com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este marco legal flexibilizou a formação docente e permitiu que pedagogos com formação generalista também atuassem na supervisão. A LDB, com sua aprovação em 1996, "considera-se, na educação brasileira, um novo marco histórico" (Evangelista et al., 2024, p. 6). Conforme o Artigo 64 da lei, a qualificação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica poderia ser obtida tanto em cursos de graduação em Pedagogia quanto em pós-graduação, a critério das instituições de ensino, desde que garantida uma base comum nacional. O trecho exato do Artigo 64 define que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de

graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Essa flexibilização, no entanto, gerou debates sobre a identidade profissional. Libâneo (2021, p. 2) expressa essa incerteza ao observar que “não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola.” Nesse cenário, o supervisor deixou de ser um especialista técnico exclusivo para integrar equipes multidisciplinares de gestão e coordenação pedagógica, assumindo um leque mais amplo de funções, adaptado às diversas possibilidades formativas que a LDB inaugurou.

Na contemporaneidade, a supervisão escolar transcende o modelo tradicional, sendo concebida como uma ação mediadora estratégica na gestão pedagógica. De acordo com Zamboni e Zanlorenzi (2022, p. 2), essa abordagem “necessita de planejamento coletivo, com avaliação, discussões em um viés democrático”. Essa perspectiva inovadora representa “uma mudança de concepção, de olhar, em que o supervisor educacional, aquele que cuidava de tarefas burocráticas, passa a ser visto como supervisor pedagógico, que atua por meio de uma prática dinâmica e inter-relacionada” (Frison, 2000 apud Evangelista et al., 2024, p. 8).

Longe de ser meramente fiscalizador, o supervisor se estabelece como um elo vital entre professores, gestores e a comunidade escolar, promovendo ambientes de escuta ativa, diálogo construtivo e construção colaborativa. Seu propósito é articular iniciativas que impulsionem a formação continuada dos docentes, incentivando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e estimulando a adoção de metodologias inovadoras que respondam às demandas sociais e culturais da escola. Conforme Evangelista et al. (2024, p. 9) “O Supervisor no decorrer da História da Educação, cada vez mais presente em nosso cotidiano”.

Logo, a supervisão contemporânea busca integrar o acompanhamento pedagógico ao planejamento institucional, fortalecendo a autonomia dos educadores e a participação democrática nas decisões escolares. O percurso histórico da supervisão escolar, portanto, revela uma notável transição de um modelo autoritário e fiscalizador para uma função essencialmente formativa, colaborativa e transformadora, fundamental para edificar uma educação de qualidade e socialmente engajada com a autonomia dos indivíduos.

### 3. O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A supervisão escolar tem se consolidado como um eixo essencial para a efetivação da função social da escola, sendo reconhecida como uma prática que ultrapassa a mera organização de conteúdos ou a fiscalização de rotinas. O supervisor não atua apenas como organizador de processos pedagógicos, mas como articulador das relações entre professores, estudantes, famílias e comunidade, possibilitando que a escola funcione como espaço de socialização e de formação crítica. De acordo com Souza et al. (2017), esse profissional é um dos principais responsáveis por articular o espaço escolar, garantindo que ele cumpra sua função de construção do conhecimento e formação cidadã. Essa perspectiva coloca a supervisão em lugar de destaque, uma vez que o processo formativo não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões éticas, sociais e políticas que demandam acompanhamento pedagógico contínuo e qualificado. Longo e Pereira (2011, p. 183) reforçam essa ideia ao destacarem que "o ensino de qualidade não depende apenas do gestor escolar, mas do esforço, união e cooperação de todos os membros desta unidade, juntamente com a comunidade do seu entorno". Além disso, os autores descrevem o papel direto do orientador educacional, afirmando que:

O orientador educacional trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal, juntamente com os professores, auxiliando-os a melhorar o processo ensino-aprendizagem e as relações entre aluno-professor, professor-aluno, a fim de compreender o comportamento dos estudantes e agir adequadamente em relação a eles (LONGO; PEREIRA, 2011, p. 184).

Historicamente, a função do supervisor passou por diferentes configurações, sendo por muito tempo marcada pelo caráter fiscalizador e tecnicista. Esse modelo reduzia sua atuação ao cumprimento de normas e ao controle sobre professores, o que contribuía para práticas engessadas e pouco críticas. Dias e Ribeiro (2015, p. 128) ressaltam essa herança histórica, apontando que "a noção de supervisão, no âmbito da educação, tem uma herança histórica relacionada com as funções de inspeção e controle". No entanto, com a redemocratização e a valorização da escola como espaço de reflexão e transformação, essa função foi ressignificada. Conforme Dias e Ribeiro (2015, p. 125), a supervisão pedagógica é vista como "uma mais-valia e um contributo imprescindível para o crescimento e (re)qualificação das organizações escolares, bem como para a melhoria contínua do serviço educativo que prestam". Essa perspectiva alinha-se à compreensão de que a supervisão deve ser um espaço de mediação, diálogo e construção coletiva, contribuindo para práticas pedagógicas que se alinham ao projeto democrático de educação e favorecem a emancipação dos sujeitos. A transição para uma abordagem mais formativa é enfatizada pelas autoras, Oliveira-Formosinho (2002, p. 13), descrevem essa nova visão de supervisão:

Esta nova visão de supervisão, que se desenvolve e se reconstrói, terá de se colocar no papel de apoio (e não de inspeção), de escuta, de colaboração ativa, de envolvimento na ação educativa quotidiana, de experimentação refletida através da ação que tem como finalidade responder a um problema identificado, ou seja, é fundamental “pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 13).

O supervisor é também mediador do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que orienta e dá identidade ao trabalho da instituição. Mais do que cumprir uma função administrativa, cabe ao supervisor garantir que esse projeto seja construído de forma coletiva e que tenha aplicabilidade na prática docente. Longo e Pereira (2011, p. 187) destacam que o orientador educacional deve ser "o agente de informação qualificada para a ação nas relações interpessoais dentro da escola, adotando a prática da reflexão permanente com professores, alunos e pais, a fim de que eles encontrem estratégias para o manejo de problemas recorrentes", o que se relaciona diretamente com a construção de uma competência docente coletiva. Essa participação no âmbito pedagógico é reforçada pelas atribuições do orientador educacional, que incluem "participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola" (Longo; Pereira, 2011, p. 189) e que "o orientador está envolvido na organização e realização da proposta pedagógica e com a comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com os pais e responsáveis" (Longo; Pereira, 2011, p. 184). Assim, o PPP deve ser entendido como um instrumento vivo, que organiza o trabalho pedagógico em consonância com a realidade da comunidade escolar e que contribui para que os objetivos educacionais não se limitem a metas burocráticas, mas sejam voltados para a formação crítica e integral dos estudantes. Nesse sentido, a coordenação do trabalho pedagógico transcende a figura individual de um profissional, abrangendo todas as instâncias e sujeitos da escola. Como afirma Vasconcellos (2019, p.14), é preciso ter em mente que:

Logo de partida, cabe um alerta: quando nos referimos à coordenação do trabalho pedagógico não estamos absolutamente reduzindo tal atividade aos coordenadores pedagógicos ou supervisores. Muito pelo contrário, a coordenação do trabalho pedagógico no seu autêntico sentido tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola, e consequentemente em todas deve se dar, desde a prática mais singular em sala de aula, até a efetivação de um currículo ou de um Projeto Político-Pedagógico. O horizonte que temos é a humanização e a emancipação do cotidiano. Ocorre que o cotidiano, por ele mesmo, enquanto apreensão imediata, não nos leva a lugar algum, uma vez que, embora seja contraditório, em grande medida, ele está inserido num circuito reificado, de morte, que tende a ser repostos pelos mecanismos objetivos e subjetivos instalados. Por outro lado, o mesmo vale para a reflexão pedagógica: de nada adianta, quando isolada, protegida pelos muros da academia ou das salas de reuniões das escolas. A emergência do cotidiano enquanto categoria de abordagem da prática educacional, marcada, portanto, pela reflexão crítica, coletiva e sistemática, tem se mostrado como um caminho extremamente fértil no enfrentamento dos desafios da sala de aula e da escola. (Vasconcellos, 2019, p.14).

Essa perspectiva ressalta que a atuação do supervisor, como articulador, deve visar a fomentar essa coordenação ampliada, garantindo que a reflexão crítica e sistemática seja uma prática coletiva e não isolada, e que o cotidiano da escola se torne um espaço de humanização e emancipação.

A relação entre supervisão e gestão democrática evidencia o compromisso da escola com a participação, a autonomia e a construção coletiva de saberes. A atuação do supervisor está diretamente relacionada ao planejamento participativo, mecanismo que possibilita à comunidade escolar discutir e propor caminhos para melhorar a qualidade da educação. Souza et al. (2017) explicam que esse planejamento fortalece a escola como espaço de debates e de construção coletiva, em que professores, estudantes e famílias podem se manifestar e ser ouvidos. Nesse sentido, o supervisor ocupa papel estratégico, funcionando como elo entre gestão, corpo docente e comunidade, assegurando que o bem comum seja priorizado em detrimento de interesses particulares, promovendo um ambiente mais democrático e inclusivo. Essa importância do planejamento participativo é articulada por Souza et al. (2017, p. 482) como sendo:

[...] de extrema importância à gestão democrática da escola, que é parte integrante da rede de direitos prevista constitucionalmente. Ainda: o planejamento participativo analisa e norteia todas as ações que possam intervir na escola, daí sua importância: afeta a sociedade na qual a escola está inserida. Outrossim, é importante que o bem comum prevaleça ante o interesse de um particular, ou seja, deve se pensar em um saber-fazer coletivo. (Souza et al., 2017, p. 482)

Ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos, e esse princípio também deve orientar a ação do supervisor. Isso significa que a supervisão não pode se restringir a práticas impositivas ou autoritárias, mas precisa valorizar os saberes construídos por educadores e estudantes, reconhecendo suas experiências e trajetórias. Quando o supervisor promove esse tipo de abordagem, ele contribui para que a escola se torne um espaço em que o conhecimento científico dialoga com a realidade social, possibilitando aprendizagens contextualizadas e significativas. A valorização desses saberes populares, forjados fora da academia, é um imperativo, pois, como observado por Freire (2020, p 117):

Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é ao mesmo tempo, um erro científico, e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo, o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. (Freire, 2020, p.117).

A identidade profissional do supervisor escolar vem sendo amplamente discutida, sobretudo no que se refere à superação de uma visão burocrática e limitada de sua atuação. Souza et al. (2017, p. 486) observam que o supervisor escolar deve "desenvolver uma ação

crítica, construtiva e participativa acerca do seu saber-fazer pedagógico", constituindo-se como pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir criticamente sobre ela e propor inovações. Essa perspectiva demanda compromisso contínuo com a formação docente, estimulando processos coletivos de ação, reflexão e ação. Assim, o supervisor deixa de ser visto como mero executor de normas e passa a ser reconhecido como intelectual da educação, cuja função é criar condições para que professores e alunos avancem em seus processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Dias e Ribeiro (2015, p. 127) pontuam que a "escola atual 'exige' que lhe seja atribuída uma dimensão mais abrangente e se pense a supervisão como uma ferramenta significativa de apoio, de reflexão e de acompanhamento dos professores". A formação continuada, tanto de professores quanto de orientadores educacionais e supervisores, é de "fundamental importância [...] visto que novas ideias, novos métodos de ensino, novas experiências educacionais sempre surgem, com possibilidades de melhorar o trabalho educativo" (Piletti, 2004, p. 177).

É indispensável destacar que a formação do supervisor deve contemplar competências diversificadas, que vão além das técnicas pedagógicas tradicionais. Souza et al. (2017, p. 497) salienta que o profissional "necessita ser dotado de várias qualidades, que vão desde uma formação adequada, dialética, de reflexão até a capacidade de se inter-relacionar com os indivíduos que compõem a escola, com a finalidade de promover uma educação de qualidade", o que enfatiza que sua função ultrapassa os limites administrativos e se coloca como política e de liderança. O supervisor, segundo Reis (2011), "deverá ser uma pessoa com reconhecida credibilidade a nível do 'saber' e do 'ser' e nesse sentido deve possuir competências significativas no âmbito da vertente profissional e da vertente pessoal" (Reis, 2011, p. 17). Complementarmente, as "competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento" (Reis, 2011, p. 17). O supervisor deve estar preparado para enfrentar desafios cotidianos, como a falta de recursos, a resistência a mudanças e as tensões inerentes ao espaço escolar. Ao adotar uma postura crítica e colaborativa, ele não apenas conduz processos de gestão pedagógica, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática, reflexiva e comprometida com a qualidade social da educação.

Espera-se do supervisor uma postura integradora, que favoreça a cooperação entre professores, estudantes e comunidade escolar. Nesse sentido, Souza et al. (2017) destacam que o planejamento participativo constitui elemento essencial para a gestão democrática, permitindo que diferentes sujeitos possam contribuir nas decisões e na organização da escola. Essa compreensão evidencia que a função do supervisor não se restringe ao controle de práticas

pedagógicas, mas envolve a mediação de processos coletivos, assegurando que o espaço escolar seja construído de forma democrática e voltada para a formação integral dos educandos. Longo e Pereira (2011, p. 194) afirmam na conclusão de seu estudo que, "Para que as ações de planejamento sejam efetivas no ensino aprendizagem dos alunos, é de extrema necessidade que a construção escolar seja organizada por todos os membros que dela fazem parte, criando um espaço de trabalho prazeroso, produtivo e com fortes vínculos afetivos". Complementarmente, a gestão participativa, conforme Lück (2008):

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (Lück 2008, p. 22).

Apesar dos avanços alcançados, ainda persistem desafios relacionados à regulamentação e à valorização da profissão de supervisor escolar. Em muitos contextos, as atribuições não estão claramente definidas, o que resulta em sobrecarga de tarefas e em acúmulo de funções (SOUZA et al., 2017). Essa indefinição gera insegurança quanto ao reconhecimento da supervisão enquanto prática essencial à qualidade da educação, além de comprometer a eficácia do trabalho pedagógico. Souza et al. (2017, p. 485) apontam que no Brasil:

[...] mesmo diante da imperiosa importância do profissional de Supervisão Escolar, não há, no Brasil, lei que regulamente e especifique quais são suas atribuições. Desde 2012, tramita, no Congresso brasileiro, o Projeto de Lei 4.106, de autoria do deputado Ademir Camilo (PSD-MG), o qual objetiva regulamentar essa profissão, bem como permitir a organização e a representação sindicais. (Souza et al., 2017, p. 485).

Nesse caso, torna-se urgente repensar políticas públicas que garantam melhores condições de atuação, formação continuada adequada e valorização salarial, de modo que o supervisor possa desempenhar plenamente suas funções sem ser reduzido a um executor de tarefas administrativas.

O supervisor escolar se apresenta como liderança pedagógica, política e social. Sua atuação não se restringe ao cumprimento de tarefas técnicas, mas envolve a criação de condições para que professores, estudantes e comunidade participem ativamente do processo educativo. Souza et al. (2017, p. 484) afirmam que "O supervisor tem um papel de extrema relevância na escola, visto que é articulador, coordenador e estimulador de ações, ou seja, é um dos principais responsáveis pelo espaço coletivo de discussão que se forma dentro do meio escolar". Ao mediar conflitos, apoiar a organização do trabalho pedagógico e estimular práticas inovadoras, esse profissional contribui diretamente para a consolidação de uma escola mais inclusiva e transformadora. Essa função demanda sensibilidade para compreender os desafios

do cotidiano escolar e firmeza para propor mudanças, assegurando que a instituição cumpra seu papel social de forma crítica e emancipadora.

Pode-se concluir que o papel do supervisor da educação básica é complexo e multifacetado, envolvendo planejamento, mediação, liderança e compromisso ético-político. Mais do que cumprir funções técnicas, esse profissional deve se posicionar como articulador da prática pedagógica e mobilizador de mudanças, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos. Como destacam Souza et al. (2017, p. 487), "Tais ações são vistas como de responsabilidade do supervisor escolar e devem garantir à escola resultados excelentes, bem como envolver toda a comunidade nas tomadas de decisão que se refiram ao bom andamento da escola", reafirmando sua importância não apenas na organização da escola, mas na consolidação de uma educação democrática e de qualidade para todos.

#### 4. A ORIGEM DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE ESCOLAR.

A formação continuada de docentes, concebida como um processo de aprimoramento profissional, transcende a mera atualização de conteúdos, abrangendo o desenvolvimento didático-pedagógico fundamental para a prática educativa. Essa perspectiva, como ressaltam Cunha et al. (2022, p. 1), "é compreendida como a constância na atualização de conhecimentos, processos de formação ou qualquer ação didático-pedagógica para além de sua formação acadêmica/titulação, que venha a agregar valores e contribuições ao profissional docente". Assim, ela não visa apenas ao enriquecimento do profissional, mas, sobretudo, ao sucesso da aprendizagem dos estudantes na Educação Básica, configurando-se como um pilar essencial para a qualidade do ensino e o crescimento contínuo do educador. Contudo, Imbernón (2010, p. 7) adverte que, embora muitos avanços tenham ocorrido, os anos recentes têm sido marcados por um "retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento", sugerindo a necessidade de uma nova e urgente perspectiva para a formação.

Historicamente, a conceituação da formação continuada no Brasil foi permeada por uma multiplicidade de termos, o que gerou imprecisões na compreensão de suas finalidades e práticas. Termos como "reciclagem", "treinamento" e "aperfeiçoamento" foram empregados, os quais, sob a ótica de Imbernón (2010), alinham-se a uma "racionalidade técnico-formadora". Essa perspectiva é duramente criticada pelo autor por tratar o docente como um mero *objeto* de intervenção, em vez de um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento profissional. A própria escolha de termos como "reciclagem" se mostra inadequada por evocar a modificação de objetos, contrastando com a complexidade intrínseca ao desenvolvimento humano e profissional. Conforme Imbernón (2010, p. 8 e 9) descreve, esse modelo de formação "persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o 'culturalizam e iluminam' profissionalmente". Tal confusão terminológica, ao simplificar a prática docente, acaba por fomentar a realização de cursos rápidos e descontextualizados, que superficializam o universo educacional e desconsideram a riqueza dos saberes dos próprios educadores.

A preocupação com a formação de professores no Brasil remonta ao século XIX, quando a urgência de qualificar docentes para métodos pedagógicos emergentes impulsionou a criação de instituições específicas para o magistério. Nesse contexto, consolidaram-se as escolas normais, concebidas para sistematizar a preparação de mestres, ainda que com resultados desiguais ao longo do período. Tanuri (2000, p. 64) assinala que a primeira experiência institucional brasileira ocorreu na Província do Rio de Janeiro, com a promulgação do Decreto

n. 10, 10 abr. 1835, marco inicial na formalização da formação docente e na definição de parâmetros para a atuação em sala de aula, delineou a primeira estrutura formal para a preparação de educadores, estabelecendo em seu primeiro artigo a necessidade de uma instituição dedicada à formação de docentes:

Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.(BRASIL, 1835).

A redação evidencia a intenção de profissionalizar o magistério primário, ao prever tanto a habilitação de novos candidatos quanto a regularização formativa de professores em exercício. Em termos históricos, trata-se de um passo decisivo para a institucionalização da carreira docente, que, nas décadas seguintes, contribuiria para redefinir práticas e expectativas relativas à escola normal e à formação inicial (Tanuri, 2000 p 64).

A gênese da formação continuada no Brasil não pode ser desassociada de influências globais e demandas sociais específicas que reconfiguraram o cenário educacional. Durante o período pós-Segunda Guerra Mundial, e especialmente no auge da Guerra Fria, observa-se um esforço internacional significativo para influenciar práticas socioeducativas por meio do aperfeiçoamento profissional. Alvarado-Prada et al. (2010, p 372), pontuam que nessa época "foram desenvolvidas inúmeras ações de 'capacitação, reciclagem, treinamento', que pretendiam melhorar a qualidade da educação", visando preparar a força de trabalho para os novos desafios e alavancar o acesso a produtos industriais e tecnológicos, muitas vezes com forte apoio estatal.

Um marco significativo na redefinição do papel docente foi o surgimento do paradigma do professor reflexivo, impulsionando a visão de que a prática pedagógica exige constante autoanálise e reajuste. Nesse sentido, a formação continuada é crucial para esse novo perfil profissional, pois, conforme destacado por Fontes (2014):

Nessa perspectiva, a formação continuada, uma necessidade da atividade profissional docente no mundo contemporâneo, emerge como elemento articulador da profissionalização do professor, haja vista que a dinâmica do processo educativo aponta para um novo perfil desse profissional, em que a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, a atitude investigativa, a capacidade de reflexão, o domínio sobre as novas tecnologias de comunicação e informação e do aproveitamento do potencial desses recursos para o desenvolvimento do processo de ensino, assim como as tomadas de decisão serão promovidos a partir dessa formação. (Fontes, 2014, p. 13).

Essa abordagem transformou a percepção do desenvolvimento profissional, elevando a prática docente a um campo de investigação constante, onde os desafios cotidianos impulsionam a busca por soluções inovadoras. Imbernón (2010, p. 8) reconhece a importância

desse conceito, destacando o "maior conhecimento da prática reflexiva" como um dos avanços significativos da formação continuada no século XX que, mesmo que se mantenham principalmente "em papéis", precisam ser resgatados e aprofundados.

As primeiras configurações da formação de professores no Brasil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento contínuo, apresentaram, em muitos casos, um caráter predominantemente compensatório. Gatti (2008, *apud* Fontes, 2014, p. 58), por exemplo, ao analisar as políticas públicas, aponta que a formação continuada "adquire uma configuração compensatória à formação inicial, buscando remediar suas lacunas". Imbernón (2010) critica essa visão "standard" da formação que oferece respostas genéricas a problemas que, na realidade, são situações problemáticas diversas e contextualizadas. Essas iniciativas, frequentemente isoladas e sem continuidade, visavam suprir deficiências da formação inicial, mas acabavam por criar uma visão de "prática pela prática", com modelos verticalizados e pouco dialógicos com os ambientes de exercício da docência, comprometendo a efetividade do aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996 (BRASIL, 1996), representou um avanço crucial na formalização da formação continuada, conferindo-lhe um status legal e a responsabilidade pública pela sua promoção. A esse respeito, a Lei nº 9.394/96 preconiza em seu Art. 67, inciso II, que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (Brasil, 1996, art. 67, inc. II).

Em análise, Eyng E Silva (2024, p. 9) indicam que a LDB 9.394/96 "traz expressamente a obrigação do poder público em promover o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". Esse dispositivo legal solidificou a necessidade de que os sistemas de ensino ofereçam oportunidades de desenvolvimento constante aos seus profissionais, integrando a formação continuada ao planejamento educacional como um direito do docente e um dever do Estado.

A relevância da formação continuada é intensificada pela dinâmica de transformação social e tecnológica do mundo contemporâneo, que exige dos professores uma capacidade de adaptação e reinvenção constantes. Conforme Nóvoa (1989, p. 455), "Há que inventar uma outra maneira de ser professor", o que impõe a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo para que os educadores possam enfrentar os desafios impostos pelas novas demandas sociais e educacionais. Desse modo, a formação continuada torna-se um imperativo para que a

prática pedagógica se mantenha relevante e eficaz diante de um mundo em constante mutação. Nesse cenário, Imbernón (2010, p. 31) destaca que:

É preciso desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado, bem como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade, para, assim, poder transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários e respeitosos. IMBERNÓN (2010, p. 31).

Essa afirmação reforça a ideia de que a formação não deve apenas acompanhar, mas ativamente moldar as capacidades dos docentes para os desafios emergentes.

A escola, enquanto instituição socioeducativa, precisa dialogar com as complexas transformações do mundo atual, o que reconfigura o perfil do profissional da educação e a necessidade de sua formação contínua. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 63), destacam que "a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas". Esta demanda exige um professor crítico, reflexivo e capaz de integrar diferentes fontes de conhecimento, incluindo as do cotidiano, para uma atuação mais completa e significativa, reconhecendo que o aprendizado ocorre em múltiplos espaços e tempos. Imbernón (2010, p. 8) ressalta que as mudanças vertiginosas, como "a nova economia; a globalização, [...] a tecnologia que apontou com grande força em todos os âmbitos da cultura e na comunicação; a mistura de outras culturas ou o conhecimento delas", invadiram o contexto social, exigindo que a formação continuada responda a essas complexidades.

Apesar dos avanços legislativos que asseguram o direito à formação continuada, a efetividade de tais políticas frequentemente esbarra em obstáculos estruturais e operacionais nas redes de ensino. Araújo et al. (2019), conforme discutido por Cunha et al. (2022, p. 3-4), identificaram que a garantia legal do aperfeiçoamento profissional está muito aquém do que se estabelece na lei, devido a problemas cotidianos como baixos salários e alta carga horária em diversas instituições de ensino. Tal cenário se alinha às observações de Imbernón (2010), que elenca uma série de desafios práticos que comprometem a formação:

A falta de uma coordenação real e eficaz na formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos com a formação continuada. A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e dos serviços implicados nos projetos de formação continuada. Valoriza-se mais a quantidade de coisas que se faz do que a qualidade das mesmas. Em muitos países existe uma falta de descentralização das atividades programadas, que impede que muitos educadores tenham a oportunidade de participar de uma formação. O predomínio da improvisação nas modalidades de formação. (Imbernón, 2010, p. 34).

Isso cria uma disparidade entre a prerrogativa legal e as condições concretas de exercício da profissão, exigindo um olhar mais atento às condições de trabalho para que a formação seja plenamente realizada.

A gestão escolar emerge como um elemento crucial na promoção e sustentação da formação continuada, atuando como facilitadora de oportunidades e articuladora de uma cultura institucional de desenvolvimento. Matos e Barbosa (2020, p. 1), enfatizam que a gestão escolar tem um papel de "suma importância para qualidade da escola, visto que irá colocar o professor como agente que repensa suas práticas". Essa atuação vai desde a busca por parcerias e recursos externos até a criação de espaços internos para a autorreflexão e aprimoramento didático, transformando a escola em um verdadeiro ambiente de aprendizagem para todos os seus membros. Imbernón (2010, p. 31) reforça que a formação "requer um clima de colaboração entre os professores" e uma "organização minimamente estável" nos cursos de formação, o que demonstra a intrínseca ligação entre uma gestão escolar atuante e o sucesso das iniciativas formativas.

No entanto, a implementação de programas de formação continuada nem sempre atinge os resultados esperados, gerando críticas e demandas por reajustes significativos e mais alinhados à realidade prática. Socorro (2009, p. 9), em sua dissertação, sugere uma "reconfiguração urgente dos cursos de formação continuada, com o intento de eliminar as dificuldades encontradas, considerando, para a prática em sala de aula, a dimensão enunciativo-discursiva da linguagem". Tal observação sugere que, apesar das boas intenções, muitos programas carecem de uma conexão mais profunda com a realidade do professor e as necessidades concretas da sala de aula, necessitando de um olhar mais atento à escuta e à contextualização. Imbernón (2010, p. 27), ao se questionar "O que fazer na prática da formação?", propõe que se deve "Trabalhar com os professores e não sobre eles", enfatizando a importância da participação docente ativa na construção de sua própria formação.

A trajetória da formação continuada no ambiente escolar reflete uma constante busca por modelos que efetivamente contribuam para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a melhoria da educação. A compreensão de suas origens, dos desafios superados e dos que persistem é fundamental para a construção de propostas mais alinhadas às necessidades atuais. Compreender essa trajetória histórica é fundamental, pois, como afirma Imbernón (2010, p. 13), "É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação."

Nesse sentido, Freire (2025, p. 21) descreve o educador como um "aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente", indicando que a formação deve cultivar essa postura de busca permanente, transformando a escola em um espaço de contínua produção de saberes e práticas inovadoras. Nesse sentido, a formação continuada, segundo Imbernón (2010), deve ser encarada como uma "arma crítica" contra as contradições dos sistemas educacional e social, impulsionando os docentes a repensar e inovar suas práticas em um mundo em constante evolução.

## **5. O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS QUE FAVORECEM A FORMAÇÃO CONTINUADA.**

A supervisão pedagógica configura-se como um pilar essencial para o aprimoramento constante das instituições de ensino e do serviço educativo ofertado. Reconhecida por diversos estudiosos e legisladores, essa função transcende a mera fiscalização, posicionando-se como um instrumento estratégico para o crescimento e as competências das organizações escolares. É por meio de uma abordagem reflexiva e dialogada que a supervisão potencializa a inovação e o desenvolvimento profissional, promovendo uma escola aprendente e capacitando professores igualmente reflexivos, visto que a formação permanente e em serviço, bem como o trabalho coletivo constante, são estratégias decisivas para que o professor aprimore sua compreensão do processo educacional e seus métodos de trabalho (Vasconcellos, 2019, p. 179).

Imbernón (2010, p. 93) argumenta que a formação continuada, em vez de ser um processo de mera "atualização", deve ser capaz de "criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação". Essa perspectiva enfatiza uma transformação profunda no papel do formador, que deve passar de um mero ensinador para um facilitador da aprendizagem, promovendo a reflexão crítica e a autoria dos professores sobre suas próprias práticas.

A urgência da formação continuada docente é inegável, especialmente diante das complexas demandas da sociedade contemporânea, que exige profissionais capazes de se adaptar e de aprimorar suas práticas constantemente. Conforme destaca Freitas (2005, p. 17), a formação continuada de professores não é apenas um direito, mas uma "necessidade intrínseca a sua atuação", configurando-se "simultaneamente, um direito e uma condição da nova cultura que se pretende afirmar". Essa imperatividade é acentuada pelo "universo de complexidades" e pelos "desafios postos à educação na atualidade" (Freitas 2005, p. 11) que os profissionais da educação enfrentam em suas salas de aula, decorrentes das demandas e da complexidade da sociedade contemporânea. No entanto, Imbernón (2010, p. 40) aponta para um paradoxo comum: a existência de "muita formação e pouca mudança". Segundo o autor, isso ocorre porque muitas políticas e formadores ainda praticam uma "formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada", distante dos problemas reais dos educadores. Nesse sentido, o especialista defende que a prática educacional só se altera "apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia", enfatizando que "somente quando o docente consegue resolver sua situação problemática, produz-se uma mudança na prática educacional" (Imbernón, 2010, p. 94). Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma "nova cultura formadora" (Imbernón, 2010, p. 40), onde a

formação seja engajada e pertinente à realidade do docente, promovendo autonomia e relevância contextual.

No centro desse processo de aprimoramento, o supervisor pedagógico assume um papel de articulador e gestor, crucial para o sucesso das iniciativas de formação continuada. Sua função é transitar de um modelo tradicional de fiscalização para uma postura de corresponsabilidade e apoio ao desenvolvimento docente. Essa mudança de paradigma é evidenciada por Imbernón (2009, p. 28), que argumenta que o supervisor “deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas e se coloca como corresponsável pela sala de aula”, dedicando-se à formação de professores e à articulação do projeto político-pedagógico. Essa transição reflete o que Imbernón (2010, p. 96) denomina "crise do formador-solucionador", que tradicionalmente se via como um especialista infalível, e a emergência de um novo perfil para o profissional que atua na formação docente. Detalhando essa transformação, Imbernón (2010, p. 98) estabelece um contraste entre dois tipos de formadores/assessores:

Formador/Assessor Acadêmico ou Especialista: Espera que os professores confiem em seus conhecimentos e sabedoria superiores para identificar, esclarecer e resolver seus problemas. Realiza uma comunicação unidirecional. Os professores não sabem; o assessor, sim. Enquanto este fala, os professores escutam e obedecem, podem perguntar, mas dificilmente questionar. Entende e coordena as situações em que se encontra, exclusivamente em termos de categorias de conhecimento especializado. [...] Formador/Assessor Colaborativo ou de Processo: Colabora com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na resolução de seus problemas. A empatia, o trabalho em grupo e a comunicação com os professores são bidirecionais e extremamente importantes para se compreender as situações a partir de seu ponto de vista. (Imbernón, 2010, p. 98).

Essa dicotomia sublinha a necessidade de o supervisor ser um "colaborador prático em um modelo mais reflexivo", voltado para ajudar os professores a analisar obstáculos e encontrar soluções para suas próprias situações problemáticas. Tal postura visa promover, conforme o autor, a "aprendizagem dos professores do que o ensino dos mesmos" (Imbernón, 2010, p. 94).

A escola, nesse contexto, deve ser o lócus privilegiado para a ocorrência da formação continuada, afastando-se da visão de que esta deve ser externa ou esporádica. Fusari (1997, p. 159) argumenta que a formação contínua na escola é "infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal-profissional do educador", permitindo que os saberes e as experiências sejam mobilizados para promover uma troca construtiva e a superação dos obstáculos. Essa perspectiva é plenamente corroborada por Imbernón (2010, p. 95), que destaca a necessidade de "estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas das instituições de ensino, e redes estabelecidas entre tais instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas". Ele propõe que a formação deve ser "um espaço de reflexão, formação e inovação"

(Imbernón, 2010, p. 96), permitindo a aprendizagem docente no próprio local de trabalho. Em sintonia com essa ideia, Paulo Freire (2025, p. 12) já indicava que "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."

Para que essa formação seja eficaz e pertinente, Imbernón (2010, p. 43) complementa que ela deve partir "dos projetos das escolas, com o objetivo de os professores decidirem a formação de que necessitam para avançar na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do projeto". Teixeira et al. (2018, p. 4) reforçam que é na escola que "os saberes, conhecimentos científicos e pedagógicos devem ser mobilizados, favorecendo a troca de experiências e propiciando a reflexão coletiva dos professores sobre a própria prática, o que deverá favorecer a produção coletiva de saberes". O favorecimento dessa troca de experiências e a reflexão sobre a prática "proporcionará a esses profissionais a possibilidade de aprender na prática, à medida que refletem sobre o que está sendo feito e trocam experiências com seus pares" (TEIXEIRA et al., 2018, p. 6). Essa abordagem é fundamental para evitar a dicotomia teoria-prática, transformando-a na "prática-teórica" (Imbernón, 2010, p. 44), e promover um desenvolvimento contínuo da cultura pedagógica.

Contudo, a atuação do coordenador pedagógico é frequentemente marcada por desafios significativos, incluindo a multiplicidade de tarefas e a falta de clareza quanto à delimitação de suas funções. Placco et al. (2011, p. 240) alertam que, embora a legislação preveja diversas atribuições, o acúmulo de tarefas pode ser "dificultadora pelo acúmulo de tarefas que atribui ao CP, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola". Tal situação impede o coordenador de se dedicar plenamente ao desenvolvimento profissional dos docentes. Essa problemática ressoa com as observações de Imbernón (2010, p. 95) sobre a necessidade de uma "nova estrutura organizativa" para a formação, que se contraponha aos modelos que historicamente sobrecarregaram os profissionais com tarefas burocráticas e impediram o desenvolvimento de uma cultura formadora mais efetiva. Adicionalmente, Imbernón (2010, p. 41) critica a desvalorização do trabalho docente como consequência de fatores como a "grande fragmentação curricular, produto da neotecnocracia das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas", que resultam em uma "rotina entediante, da homogeneidade prática e da mecanização laboral". Essa realidade contribui para afastar o foco da formação continuada de seus objetivos essenciais de reflexão e inovação.

Para enfrentar esses desafios e exercer sua função de forma eficaz, o supervisor pedagógico necessita desenvolver um conjunto de características e competências interpessoais

e profissionais específicas. Imbernón (2010, p. 98) salienta que o formador deve possuir a "empatia, o trabalho em grupo e a comunicação com os professores [que] são bidirecionais e extremamente importantes para se compreender as situações a partir de seu ponto de vista", sendo também "um gerador de dinamismo grupal, adaptando-se a diversas situações" (Imbernón, 2010, p. 97). Em concordância com Girardelo e Sartori (2018, p. 4) destacam a importância de o coordenador pedagógico "ter qualidades e habilidades para saber ouvir, que tenha "empatia e congruência", que seja "sensível", permitindo uma relação de confiança para o "ouvir-falar". Tais habilidades permitem que o supervisor compreenda as necessidades dos docentes e ofereça apoio direcionado, fortalecendo as relações e contribuindo para que o professor se torne "mais aberto à nova experiência" (Almeida, 2009, apud Girardelo; Sartori, 2018, p. 4), alinhado ao objetivo de potencializar uma nova cultura formadora que gere processos de reflexão e participação.

A flexibilidade na adoção de diferentes estilos de supervisão é igualmente importante para responder às diversas necessidades dos professores e contextos escolares. A capacidade de "saber escutar" (Freire, 2025, p. 43) se torna fundamental, pois permite ao supervisor adequar sua intervenção, seja ela de apoio, colaborativa ou mais diretiva, sempre respeitando a autonomia do docente. O educador que escuta, como postula Freire (2025, p. 43), "aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele." Essa adaptabilidade é crucial para que a supervisão seja percebida como um processo de apoio e não de controle, favorecendo o desenvolvimento contínuo e a construção dialógica do conhecimento. O formador, conforme a visão de Imbernón (2010), deve ir além do papel de especialista que impõe soluções, adotando uma postura mais amável e colaborativa. Afinal, como Plutarco é citado em sua obra, "O verdadeiro sábio apenas é rigoroso consigo mesmo; com os demais é amável" (Imbernón, 2010, p. 93). Esta filosofia ressalta a importância de uma abordagem que valorize a reflexão conjunta e o respeito à experiência do professor, em vez de uma hierarquia rígida de conhecimento, fomentando a confiança e a abertura.

Um diagnóstico preciso das necessidades formativas dos docentes é o ponto de partida para qualquer iniciativa de formação continuada bem-sucedida. Imbernón (2010, p. 94) reforça que a formação deve ajudar a "descobrir a teoria implícita nas práticas docentes" e a "refletir sobre o que se faz e sobre a finalidade da mudança coletiva" (Imbernón, 2010, p. 46), argumentando que o enfoque deve ser "mais a aprendizagem dos professores do que o ensino dos mesmos" (Imbernón, 2010, p. 94). Isso implica levantar e interpretar necessidades formativas por meio da observação do trabalho em sala, da análise de evidências de aprendizagem e da escuta ativa dos professores, a fim de planejar percursos formativos

contextualizados e de impacto. Para tanto, é fundamental uma "reflexão crítica sobre a prática" (Freire, 2025, p. 12), que permita a construção de novos saberes e a superação da dicotomia entre teoria e ativismo. Perrenoud (1999, p. 68) salienta que a "prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc... - leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades". Imbernón (2010, p. 46) ainda propõe que a formação deve possibilitar a "revisão conjunta mediante processos reais de pesquisa-ação, não no sentido de ortodoxia metodológica, senão no da reflexão sobre o que se faz e sobre a finalidade da mudança coletiva". Assim, ao articular diagnóstico, planejamento, acompanhamento e avaliação conforme esses preceitos, a supervisão torna-se um dispositivo poderoso para o desenvolvimento profissional docente e a melhoria da aprendizagem.

O planejamento e a execução das ações formativas devem ser sistemáticos e alinhados aos objetivos educacionais da escola, refletidos em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). O coordenador pedagógico, nesse papel, organiza um plano de trabalho com metas claras, cronogramas definidos e metodologias que promovam o engajamento docente. Imbernón (2010, p. 95) enfatiza que o modelo de "treinamento" tradicional deve dar lugar a um "modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação". Essa abordagem, que une a formação a um projeto de trabalho, "provoca mais a inovação educativa do que realizar a formação e, posteriormente, a elaboração de um projeto" (Imbernón, 2010, p. 44). Oliveira (2009, apud Girardelo; Sartori, 2018, p. 5) destaca que o supervisor precisa direcionar as ações da escola para a integração do ensino e aprendizagem tomando como base a formação continuada dos professores, o que implica uma visão estratégica. A integração do plano de formação ao PPP, dessa forma, não apenas assegura que as iniciativas estejam em consonância com a identidade e os propósitos da instituição, mas também as torna mais autênticas e eficazes ao serem gestadas e protagonizadas pelos próprios docentes, reforçando o compromisso com a melhoria da qualidade educacional.

A promoção de dispositivos colaborativos, como grupos de estudo e comunidades de prática, é fundamental para fortalecer a formação continuada no ambiente escolar. Imbernón (2010, p. 43) reforça a importância de se criar "redes de inovação, de comunidades de prática formadora e de formas de comunicação entre os professores", defendendo que a formação deve se dar por meio de "trocas entre indivíduos tratados iguais, atenção e escuta às boas práticas dos outros" (Imbernón, 2010, p. 95). Ele também sugere que se deve "potencializar a troca de experiências entre indivíduos tratados iguais e a comunidade" (Imbernón, 2010, p. 46). Embora

os estudos de Teixeira et al. (2018, p. 8) revelem que muitos coordenadores ainda priorizam atendimentos individuais, a eficácia da formação se amplia com a criação de momentos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica. A criação de tais ambientes estimula a aprendizagem entre pares e a construção compartilhada de saberes, fomentando uma "cultura colaborativa" (Imbernón, 2010, p. 44) e de corresponsabilidade, rompendo com o "celularismo escolar" e o individualismo que "todos censuram e que, no entanto, não se tenta combater nos contextos políticos educativos" (Imbernón, 2010, p. 46). Essa colaboração é vista como um processo imprescindível na profissionalização dos professores, enriquecendo o "conhecimento subjetivo" e os aspectos éticos, relacionais e emocionais dos docentes (Imbernón, 2010, p. 43).

A reflexão sobre a própria prática é um eixo central para a formação continuada, capacitando os professores a analisar criticamente suas ações e a buscar soluções inovadoras. Perrenoud (1999, p. 68) salienta que a reflexão possibilita "transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência", evidenciando o poder transformador da autoanálise. Imbernón (2010, p. 94) postula que "a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender", defendendo que o formador pode auxiliar o docente a "descobrir a teoria implícita nas práticas docentes" e a "revisar os pressupostos ideológicos e comportamentais que estão na base de sua prática" (Imbernón, 2010, p. 47), promovendo um constante processo de autoavaliação.

O supervisor pedagógico, nesse sentido, atua como um facilitador da reflexão, estimulando os docentes a questionarem seus métodos, a experimentarem novas abordagens e a sistematizarem seus aprendizados, promovendo um ciclo virtuoso de aperfeiçoamento que inclui a "desaprendizagem para se voltar a aprender, de forma que aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender" (Imbernón, p. 44). Essa abordagem fomenta uma "orientação formadora voltada para esse processo de reflexão", exigindo uma "definição crítica da organização e da metodologia da formação continuada" (Imbernón, 2010, p. 47).

Superar o desinteresse e o conformismo docente em relação à formação continuada constitui um desafio significativo para o supervisor pedagógico. A percepção de que a formação pode ser pouco valorizada, como apontado por Vasconcellos (2011, apud Girardelo; Sartori, 2018), é uma barreira a ser transposta. Clementi (2005, p. 64) observa que muitos coordenadores, apesar do empenho pessoal, "assumem uma atitude de conformismo diante das insatisfações que sentem, em vez de tentar revertê-las". Para Imbernón (2010, p. 41), é necessária uma "rearmada" moral, intelectual e profissional dos professores para que recuperem o controle sobre seu processo de trabalho, incluindo a formação, tornando-os "protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho". Para tal, a formação continuada não pode

estar desassociada de políticas que incidam positivamente sobre os docentes, como "uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções" (Imbernón, 2010, p. 45). Além disso, a formação pode ser uma "arma crítica contra práticas laborais, como por exemplo a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo" (Imbernón, 2010, p. 46), o que a torna intrinsecamente relevante e motivadora. O supervisor, portanto, precisa atuar como um agente motivador, evidenciando o valor da formação e construindo propostas que sejam percebidas como relevantes e significativas pelos docentes, combatendo o elitismo academicista e o perenialismo que desvalorizam a prática e a autonomia dos professores (Imbernón, 2010, p. 46).

Em síntese, o supervisor pedagógico emerge como um agente transformador, cuja atuação é central para o desenvolvimento de práticas que favoreçam a formação continuada dos professores. Esta exigência se manifesta diante de um cenário educacional em constante mudança, que clama por uma "nova maneira de ver a educação e a formação dos professores", capaz de compreender as "especificidades das áreas do currículo, das mudanças vertiginosas do contexto" e a "veloz implantação das novas tecnologias da informação" (Imbernón, 2010, p. 48).

Nesse panorama, o coordenador pedagógico assume um papel central e transformador. Ele evolui de um mero "fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas" para se posicionar como "corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pela qualidade da aprendizagem dos alunos". Sua função, portanto, passa a ser a de "formador e articulador", evitando ser absorvido pelas demandas rotineiras (Imbernón, 2009, p. 28). A eficácia de sua ação reside na capacidade de diagnosticar, planejar, implementar e avaliar processos formativos que impactem diretamente o ensino e a aprendizagem. Isso se concretiza no propósito de "potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores" (Imbernón, 2010, p. 42).

## **6. FORMAÇÃO CONTINUADA, POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI**

A contemporaneidade impõe à educação desafios complexos e multifacetados, exigindo dos profissionais da docência uma capacidade contínua de adaptação e aprimoramento. A formação inicial, por si só, torna-se insuficiente diante da velocidade das transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas. Tais mudanças demandam dos professores um constante desenvolvimento de novas competências e saberes para que possam responder eficazmente às dinâmicas do ambiente escolar e às necessidades dos alunos. Sendo assim, a formação continuada transcende a ideia de mera atualização, configurando-se como um pilar essencial para a qualidade do ensino e para a valorização do docente enquanto agente transformador. Trata-se de um processo dinâmico que fortalece a identidade profissional e potencializa a capacidade de resposta às demandas educacionais emergentes (Imbernón, 2010, p. 53).

A relevância da formação continuada reside na sua capacidade de promover o desenvolvimento integral do professor, abrangendo tanto aspectos pessoais quanto profissionais. Conforme pontuado por Ibiapina (2004, p. 127), "a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional". Este investimento crítico capacita o educador não apenas a navegar pelas complexidades do currículo e das metodologias didáticas, mas também a se posicionar ativamente na construção de uma prática pedagógica reflexiva e alinhada às necessidades reais de seus alunos e do contexto social em que a escola está inserida. A constante busca por novos conhecimentos e aprimoramento reflete o compromisso com uma educação de excelência e com o próprio crescimento do profissional, consolidando sua identidade e autonomia, como enfatiza Imbernón (2010, p. 58). Além disso, essa perspectiva alinha-se com a visão de Tardif (2014, p. 234), que posiciona o professor como um sujeito de conhecimento, cuja prática é um espaço de produção e mobilização de saberes específicos, e não apenas de aplicação.

### **6.1. Políticas Públicas e a Dinâmica da Formação Docente**

As políticas públicas educacionais constituem o esqueleto sobre o qual se estrutura a formação continuada no Brasil, influenciando diretamente sua oferta, formatos e objetivos. Gatti (2008, p. 57) evidencia a vasta e, por vezes, heterogênea gama de iniciativas que se inserem sob o rótulo de "educação continuada", englobando desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até programas de titulação formal em nível médio ou superior. Essa multiplicidade de ofertas reflete a tentativa de responder a desafios contemporâneos como as

transformações nos conhecimentos e tecnologias, o aumento do número de crianças e jovens no sistema escolar e as dificuldades diárias enfrentadas nas escolas (Gatti, 2008, p. 57). A necessidade premente de constante atualização, impulsionada pelos avanços do conhecimento e as exigências do mercado de trabalho, tem sido o motor para a formulação de políticas que buscam responder aos desafios característicos do sistema educacional brasileiro (Gatti, 2008, p. 57).

É notável que a concretização dessas políticas no contexto brasileiro tem assumido nuances peculiares. Gatti (2008, p. 58) observa que, ao contrário de um modelo de aprimoramento contínuo, as iniciativas brasileiras muitas vezes se configuraram de modo distinto:

No Brasil, muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (Gatti, 2008, p. 58).

Tal particularidade reflete a precariedade da formação inicial docente, uma lacuna que as políticas públicas buscam preencher de maneira reativa, transformando a formação continuada em um mecanismo de suprimento de deficiências básicas, em vez de um espaço para o avanço e a inovação pedagógica genuína. (Gatti, 2008, p. 58).

Um exemplo emblemático dessa dinâmica foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado entre 2013 e 2019, que buscou elevar os índices de alfabetização conforme a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Aureliano e Silva Júnior (2022, p. 575) descrevem o PNAIC como um compromisso intergovernamental e social para assegurar a alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Contudo, os autores alertam que, embora o programa fosse bem-intencionado em seu propósito de qualificar professores para o ciclo de alfabetização:

Observa-se, assim, um mecanismo de transferência de responsabilidade do Estado para o/a professor/a no que diz respeito à melhoria dos indicadores de aprendizagem, a despeito das precárias condições de trabalho, da falta de investimento em recursos didáticos e infraestruturais nas escolas, dentre outros aspectos dificultadores do sucesso escolar. (Aureliano; Silva Júnior, 2022, p. 573).

Esse trecho salienta como programas dessa natureza, mesmo com objetivos nobres, frequentemente comete o risco de atribuir ao docente a responsabilidade principal pela melhoria educacional, desconsiderando as condições estruturais e materiais da escola que impactam diretamente a prática pedagógica e o aprendizado dos alunos. Essa verticalização e

padronização, conforme argumentam Aureliano e Silva Júnior (2022, p. 576) transformam a formação em uma proposta impositiva e acrítica, distante das reais demandas dos educadores.

A concepção subjacente a muitas dessas políticas públicas, especialmente as que emergem de um viés neoliberal, tem sido alvo de críticas contundentes por Freitas (2011, p. 705), que alerta para a influência de modelos empresariais na educação. Nesses modelos, os objetivos da educação são reduzidos a métricas e testes padronizados, desvirtuando o propósito mais amplo da formação humana e do desenvolvimento integral do indivíduo. O autor argumenta que essa abordagem limita o diálogo e a participação dos profissionais da educação:

A educação é sempre um campo em disputa. Tem uma ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores. (Freitas, 2011, p. 79).

Essa regulamentação do trabalho docente, que prioriza a mensuração e a certificação, acaba por tecnicizar a prática pedagógica, tornando o professor um mero aplicador de diretrizes externas, em detrimento de sua autonomia e criatividade (Freitas, 2011, p. 705). Freitas (2007, p. 1215) complementa que a necessidade de regulação, originária das mudanças no capitalismo, adquire um caráter central na educação e formação de professores, resultando em "diretrizes e referenciais para a escola básica; regulamentação das instituições formadoras; sistemas de avaliação de estudantes; e certificação de professores." Essa regulação tem um impacto significativo na redução da prática docente a dimensões individuais e técnicas, permitindo que ela seja avaliada e certificada de acordo com os interesses das reformas propostas, muitas vezes desconsiderando o caráter humanístico e social da educação (Freitas, 2007, p. 1215).

## **6.2. As Necessidades dos Docentes e as Políticas de Formação Continuada: Um Diálogo Desafiador**

A distância entre as intenções das políticas públicas e as reais necessidades dos docentes é um dos maiores obstáculos para a eficácia da formação continuada. Imbernón (2010, p. 54) argumenta que a formação padronizada e genérica, que oferece soluções universais para problemas supostamente comuns, falha em reconhecer a especificidade das "situações problemáticas" vivenciadas pelos professores em seus contextos únicos. Essa abordagem desconsidera a heterogeneidade das realidades escolares e as particularidades de cada profissional, resultando em uma descontextualização que compromete a efetividade das propostas formativas.

Em sua análise, Imbernón (2010, p. 54) destaca essa histórica inadequação, que se perpetua em muitos modelos de formação:

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. Isso acarretou para os processos de formação algumas modalidades em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa concreta do professor e de quais fossem as circunstâncias de tal problema educacional. (Imbernón 2010, p. 54).

Essa perspectiva resulta em uma descontextualização do ensino, ignorando as nuances sociais, geográficas e educacionais que moldam a prática docente, gerando, em muitos casos, resistência e pouca efetividade nas propostas de mudança (Imbernón, 2010, p. 54). A abordagem, baseada em uma racionalidade técnica e positivista, pressupõe que, ao mudar os professores, a educação e suas práticas mudarão, sem levar em conta a “idiossincrasia” do indivíduo e do contexto, o que se mostra ilusório diante da complexidade da realidade educacional (Imbernón, 2010, p. 54).

O papel do professor, na concepção de muitas políticas, é frequentemente reduzido ao de um técnico que aplica conhecimentos externos, produzidos por especialistas. Tardif (2014, p. 228) refuta essa visão simplista, enfatizando que os docentes são "sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho". Essa valorização da subjetividade docente é crucial para uma formação que reconheça a riqueza da experiência do professor, suas crenças, valores e emoções, que são mobilizados e ressignificados constantemente na prática pedagógica, e que devem ser o ponto de partida para qualquer proposta formativa significativa. Como reforça Tardif (2014, p. 244), é fundamental que os professores sejam reconhecidos como atores competentes, pois assim “seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros sociais quando atores começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, aprender uns com os outros.” Esse ponto de vista questiona a histórica desvalorização dos saberes dos professores e a subordinação da sua prática a conhecimentos externos e hierarquicamente impostos (Tardif, 2014, p. 243).

A clássica dicotomia entre teoria e prática representa outro ponto de atrito. Tardif (2014) questiona a noção de que o saber é produzido exclusivamente na academia e subsequentemente aplicado pelos professores. Para o autor, a prática docente é, em si mesma, um espaço dinâmico de construção de conhecimento:

[...] um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor — tal como o professor universitário ou o

pesquisador da educação — um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (Tardif, 2014, p. 234).

Ignorar essa capacidade inerente do professor de gerar conhecimento autônomo perpetua um modelo de formação descolado da realidade, com pouca adesão e impacto duradouro nas salas de aula, onde os conhecimentos universitários são muitas vezes diluídos ou considerados inúteis (Tardif, 2014, p. 257).

A crítica de Imbernón (2010, p. 54) à "formação standard" como um mero "treinamento" é pertinente, pois tais modelos, com objetivos pré-definidos e foco na reprodução de técnicas, não promovem uma mudança institucional autêntica. Ele afirma que essa modalidade de formação predomina quando:

O tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de formação standard, baseado em um modelo de treinamento. Muitos professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. (Imbernón, 2010, p. 54).

Esse tipo de formação negligencia a capacidade criativa e reflexiva dos professores, reforçando a ideia de que a mudança deve vir de fora, em vez de ser construída a partir de dentro das escolas e das experiências docentes, dificultando a participação ativa e o comprometimento dos profissionais com os projetos de mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 57). Essa abordagem verticalizada e prescritiva pode levar a um processo de alienação profissional, onde o docente se torna um mero executor de currículos e metodologias elaboradas por outros. Aureliano e Silva Júnior (2022) alertam para o risco de um modelo formativo que desapropria o trabalhador de sua autonomia e de seus instrumentos de trabalho, tornando-o vulnerável à alienação. Os autores ressaltam que “quanto mais sólida e crítica for a formação, menos alienado/a será o/a professor/a e mais consciente das relações de exploração a que é submetido/a em meio às relações capitalistas impostas ao campo educacional”. (AURELIANO; SILVA JÚNIOR, 2022, p. 579).

Uma formação verdadeiramente crítica, ao contrário, empoderaria o professor para questionar as imposições e transformar sua prática de maneira autônoma e consciente, reconhecendo seu papel ativo na construção do conhecimento e na luta por melhores condições de trabalho e valorização profissional. “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.” (Freire, 2025, p.65).

### **6.3. Desafios na Promoção da Formação Continuada e o Caminho para a Colaboração**

A implementação de programas de formação continuada enfrenta uma série de desafios que vão além da mera concepção teórica, perpassando aspectos estruturais, culturais e metodológicos. Um dos obstáculos reside na cultura individualista que ainda persiste em muitos ambientes escolares, dificultando a construção de espaços de troca e desenvolvimento coletivo. Imbernón (2010, p. 67) descreve o "celularismo escolar" como uma das maiores adversidades da docência, que se manifesta quando:

...o "celularismo escolar", no qual os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho em que prevalece o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal-entendida e a privacidade. A cultura do isolamento na profissão de educador fez com que se separasse o compromisso do da docência. (Imbernón, 2010, p. 67).

Essa condição é identificada como um grande mal da docência, que impede a colaboração e o diálogo construtivo, minando o potencial de inovação institucional e de desenvolvimento coletivo dos processos autônomos de trabalho docente (Imbernón, 2010, p. 68, 72).

A limitada participação dos professores na formulação das políticas de formação docente é outro fator crítico que compromete a adesão e a efetividade dos programas. Gatti e Barreto (2009, p. 201-202) explicitam que, sem o envolvimento ativo dos docentes "eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas". Essa falta de protagonismo gera um distanciamento entre a política e a realidade da sala de aula, resultando em desengajamento e ineficácia das iniciativas. Essa situação é exacerbada pela percepção de que a educação é um campo em disputa, onde os interesses de economistas e empresários muitas vezes prevalecem sobre as vozes dos educadores profissionais, que são pouco ouvidos na elaboração das políticas públicas (Freitas, 2011, p. 705).

A lacuna existente entre o conhecimento produzido na universidade e os saberes práticos dos professores nas escolas também se configura como um desafio persistente. Tardif (2014, p. 257) menciona a "relação de distância" entre esses dois universos, observando que "trinta anos de pesquisa mostram que há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários". Essa desconexão, que pode variar da "ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à

prática" (Tardif, 2014, p. 257), muitas vezes leva à percepção de que o conhecimento acadêmico é inútil ou irrelevante para a prática docente. Para Tardif (2014, p. 235), essa "ilusão tradicional" de uma teoria sem prática e de uma prática sem teoria é um problema de poder, negando aos profissionais do ensino a capacidade de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho. Essa desconexão exige que pesquisadores universitários se esforcem para construir pontes, traduzindo seus discursos em uma linguagem acessível e oferecendo propostas formativas que dialoguem diretamente com as necessidades e as experiências dos professores da educação básica, considerando-os como sujeitos competentes e não apenas objetos de estudo.

Para superar esses obstáculos, é fundamental investir na promoção de uma cultura colaborativa e em abordagens que valorizem o professor como protagonista, afastando-se de modelos prescritivos e impositivos. Nacarato et al. (2008, p. 705) destacam a importância de elementos como voluntariedade, identidade, espontaneidade e afetividade para a constituição de grupos colaborativos eficazes. As autoras detalham que:

A participação no grupo é voluntária, no sentido de que cada membro deseja fazer parte de um determinado grupo, com predisposição para contribuir e aprender com seus pares, a partir de um interesse comum – o que imprime ao grupo uma identidade. [...] ao mesmo tempo em que adquire uma identidade própria constituída pelos objetivos comuns, não provoca a perda dos objetivos individuais, ou seja, mantém a singularidade e a identidade de cada um de seus membros. [...] A essas características, acrescentaríamos a afetividade, ressaltada por Ferreira (2003), como elemento fundamental para a construção de um grupo de trabalho colaborativo que vai se constituindo pelas relações de respeito, negociações, trocas e contribuições entre os participantes. (Nacarato et al., 2008, p. 201).

Quando esses grupos são formados e apoiados dentro das próprias escolas, tornam-se poderosos promotores de aprendizagem e de uma formação crítica, capacitando os professores a analisar, questionar e reelaborar suas práticas a partir de suas próprias realidades. Exemplos de experiências mostram que, mesmo diante de programas que tentam impor o conceito de grupo colaborativo de forma desvirtuada, os docentes podem criar táticas de resistência e promover uma verdadeira colaboração (Nacarato, 2016, p. 706, 712). Diante disso, a escola deve ser reconhecida como o espaço privilegiado para a formação continuada. Canário (2000, p. 703) defende a ideia de uma "formação sentada na escola", onde a aprendizagem profissional ocorre no próprio local de trabalho, de forma contextualizada e significativa, substituindo uma cultura individualista por uma abordagem sistêmica e colaborativa. Hargreaves (2004, p. 703)

complementa essa visão ao enfatizar o papel das "comunidades de aprendizagem profissional", que:

...levam a avanços intensos e mensuráveis na aprendizagem dos alunos. Em lugar de produzir consertos rápidos a partir de mudanças superficiais, elas criam e dão apoio a melhorias sustentáveis e duradouras, porque constroem a habilidade e a capacidade profissionais para manter a escola avançando. (Hargreaves, 2004, p. 141-142).

Tais modelos se contrapõem ao individualismo, utilizando a colaboração como força motriz para o desenvolvimento profissional, e “promovem e pressupõem atributos fundamentais da sociedade do conhecimento, como trabalho coletivo, investigação e aprendizagem permanente”. (Hargreaves, 2004, p. 181) Essa abordagem permite que os professores se tornem "analistas simbólicos", capazes de construir e solucionar problemas em sua prática complexa e incerta, e não apenas meros aplicadores de soluções prontas (Canário, 2000, p. 704).

A parceria universidade-escola emerge como uma estratégia promissora para concretizar essa visão colaborativa da formação continuada. Nacarato (2016, p. 709) ilustra o potencial dessa parceria por meio do programa Observatório da Educação (OBEDUC), que articula a pós-graduação, a graduação e as escolas da educação básica. Experiências nesse âmbito demonstraram como a colaboração entre acadêmicos e professores da escola pode fomentar o pensamento crítico dos docentes em relação às políticas e avaliações externas, permitindo-lhes desenvolver estratégias de resistência e inovação em prol de uma educação de maior qualidade para seus alunos (Nacarato, 2016, p. 712). Professores participantes do OBEDUC, por exemplo, expressaram angústia diante da padronização e da força meritocrática das avaliações externas, mas também revelaram a consciência de que, ao analisar criticamente os documentos e as provas, podem agir a favor de uma aprendizagem mais significativa para seus alunos (Nacarato, 2016, p. 710-711). Essa colaboração mútua é essencial, pois os professores universitários precisam estar dispostos a ouvir e valorizar os saberes dos professores da educação básica, que, por sua vez, demonstram engajamento quando percebem que suas experiências são respeitadas e que o trabalho é construído coletivamente (Nacarato, 2016, p. 713).

O futuro da formação continuada passa, inevitavelmente, pelo fortalecimento da autonomia docente, pela promoção de uma cultura colaborativa nas escolas e pela construção de parcerias genuínas entre a universidade e a educação básica. Como bem sintetiza Nóvoa (2013, p. 206), ao abordar a necessidade de uma revolução no campo da formação de professores:

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com

este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (Nóvoa 2013, p. 206).

Essa transformação exige um olhar crítico sobre os modelos de formação que historicamente desconsideraram a voz e a experiência do professor, impondo diretrizes e conteúdos de forma verticalizada.

É preciso que as condições de trabalho, a remuneração e a estrutura organizacional das escolas sejam repensadas para favorecer a reflexão, a investigação e a colaboração. Somente assim a formação continuada poderá transcender o caráter compensatório e técnico, tornando-se um processo transformador que valoriza o saber e a experiência dos educadores, construindo uma educação mais justa e equitativa para todos Zeichner (1993, p. 577). A efetividade da formação continuada está intrinsecamente ligada à capacidade de empoderar o professor, reconhecendo-o como intelectual e produtor de conhecimento, capaz de intervir criticamente em sua realidade e de atuar como um verdadeiro agente de mudança social, como defende Freire (2025, p. 30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.”. Dessa forma, a colaboração entre universidade e escola, baseada no respeito mútuo e no diálogo, deixa de ser uma utopia e se torna uma possibilidade real e transformadora (Nacarato, 2016, p. 714).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em sua essência mais profunda, é um ato de fé no futuro. Mas, para que essa fé se materialize em uma realidade vibrante e inclusiva, é imperativo que os pilares de nosso sistema de ensino como os nossos professores, estejam constantemente fortalecidos e inspirados. A jornada de exploração sobre a "Formação Continuada: O papel do supervisor escolar na difusão de estratégias para o desenvolvimento profissional docente" não é apenas um estudo; é um chamado à ação, uma revelação da profundidade e da urgência de uma temática central para a qualidade da educação básica no século XXI. Ao longo deste trabalho, desvendamos a complexa teia que entrelaça o desenvolvimento docente, a atuação supervisora e as políticas educacionais, culminando em uma compreensão mais nítida dos caminhos necessários para edificar uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora e engajada.

A figura do supervisor escolar, por muito tempo percebida como uma extensão burocrática da administração, hoje se redesenha com contornos mais humanos e pedagógicos. Sua trajetória transcendeu, historicamente, de um mero fiscalizador para um mediador fundamental, um verdadeiro catalisador de crescimento. Essa evolução reflete uma mudança de paradigma essencial, que nos impele a ver além da mera conformidade. Como é apontado por Frison (2000, apud Evangelista et al., 2024, p. 8), o supervisor passou de "aquele que cuidava de tarefas burocráticas" para um "supervisor pedagógico, que atua por meio de uma prática dinâmica e inter-relacionada".

Essa transição não é apenas conceitual, ela exige um reposicionamento ativo e consciente, tanto do profissional quanto do sistema. Para ser plenamente reconhecido como sujeito do conhecimento e agente de transformação, esse profissional necessita ir além do papel de executor. Conforme Maurice Tardif (2014, p. 230) destaca, o professor e, por extensão, o supervisor:

não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (Tardif 2014, p. 230).

É um apelo à autonomia, à valorização da experiência e à capacidade de influenciar genuinamente o fazer pedagógico.

A formação continuada emerge não como um adendo opcional ou um fardo, mas como um imperativo categórico para o desenvolvimento integral de cada professor. Não se trata apenas de "atualização", mas de uma reinvenção constante, uma paixão pela melhoria que reverbera na qualidade do ensino. Constatamos que a atualização de conhecimentos, processos

de formação e ações didático-pedagógicas são, indubitavelmente, essenciais para agregar valor ao profissional e, conseqüentemente, para garantir o sucesso da aprendizagem de nossos estudantes. Essa perspectiva é visceralmente reforçada pela ideia de "a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional". (Ibiapina, 2004, p. 127). É o compromisso de quem entende que o próprio crescimento é a semente do florescer alheio.

Contudo, a pesquisa evidenciou as limitações dolorosas dos modelos tradicionais de formação. Quantas vezes o entusiasmo inicial se esvai diante de "soluções de problemas genéricos" (Imbernón, 2010, p. 40), distantes da multifacetada realidade vivida pelos educadores em suas salas de aula? A persistência de uma "racionalidade técnico-formadora" (Imbernón, 2010), que trata o docente como mero objeto a ser moldado, e não como um sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, mina a efetividade e a relevância de tantas propostas. A lacuna entre a teoria padronizada e a prática contextualizada, muitas vezes, resulta em "muita formação e pouca mudança" (Imbernón, 2010, p. 40), reforçando a necessidade urgente de uma abordagem mais complexa, mais sensível, mais humana, uma abordagem que respeite a história, a emoção e a sabedoria intrínseca de cada mestre.

A principal contribuição deste estudo reside na reafirmação do professor como "sujeito do conhecimento" (Tardif, 2014, p. 227) um ser capaz de mobilizar e produzir saberes em sua prática cotidiana. É a valorização da experiência docente, a reflexão contextualizada, os diálogos nas salas de professores e nos corredores, que se tornam os pilares para uma formação engajada e relevante. Nela, a prática pedagógica se configura como um espaço dinâmico de construção autônoma de conhecimento. Tardif (2014, p. 234) sublinha que a prática docente é "um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor", distinguindo-a de uma mera aplicação de saberes externos.

A necessidade de um processo permanente de busca e autoformação é intrínseca à natureza humana. Como Freire (2025, p. 23) descreve:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (Freire, 2025, p. 23).

Freire (2025) ressalta a interdependência entre ensinar e aprender, e a importância de que o educador esteja sempre em processo de busca, indagação e autoformação, cultivando uma "curiosidade epistemológica" que jamais cessa, um desejo ardente de saber-mais-para-ser-melhor.

Ao aprofundar a análise sobre as políticas públicas, observou-se que, apesar de alguns avanços legislativos, como a LDB de 1996, que assegura o "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (BRASIL, 1996), a efetividade desses programas esbarra, muitas vezes, em obstáculos estruturais e operacionais. É como se a lei traçasse um caminho, mas a realidade desviasse o curso. Muitas iniciativas ainda se configuram como "programas compensatórios" (Gatti, 2008, p. 58), buscando remediar lacunas da formação inicial, em vez de promover um avanço genuíno, inovador e verdadeiramente transformador.

A investigação destacou que a distância entre as nobres intenções das políticas e as reais necessidades dos docentes é um fator crítico. Modelos padronizados e genéricos falham em reconhecer as "situações problemáticas" específicas vivenciadas pelos professores, gerando desengajamento, frustração e até resistência. Imbernón (2010, p. 54) reitera que essa abordagem "ocasionou um sistema de formação standard, baseado em um modelo de treinamento", ignorando a riqueza inestimável dos contextos sociais, geográficos e educacionais e a subjetividade inerente a cada educador. As políticas devem falar a linguagem da prática, da paixão e da complexidade.

Nesse panorama desafiador, a pesquisa reforça que o supervisor escolar deve assumir uma postura de "Formador/Assessor Colaborativo ou de Processo" (Imbernón, 2010, p. 98), trabalhando em empatia e comunicação bidirecional com os professores. Essa abordagem não é de cima para baixo, mas lado a lado, ombro a ombro. Visa a "ajudar os professores a analisar obstáculos e encontrar soluções para suas próprias situações problemáticas" (Imbernón, 2010, p. 94), priorizando a aprendizagem dos docentes sobre a mera transmissão de conteúdo, e reconhecendo que "a formação deveria dar importância às emoções dos professores" (Imbernón, 2010, p. 109), um aspecto vital e muitas vezes negligenciado em abordagens puramente técnicas. É preciso nutrir a alma do professor, tanto quanto sua mente.

As implicações práticas deste trabalho são vastas e poderosas. Sugere-se, com veemência, que as escolas se tornem o locus privilegiado da formação continuada, promovendo "estruturas mais flexíveis e descentralizadas" (Imbernón, 2010, p. 95) e "redes de inovação, de comunidades de prática formadora" (Imbernón, 2010, p. 43). A formação não deve ser imposta de fora, mas gestada a partir dos projetos das próprias escolas, com os professores decidindo

suas necessidades, em um processo que Teixeira et al. (2018, p. 4) descrevem como um espaço onde "os saberes, conhecimentos científicos e pedagógicos devem ser mobilizados, favorecendo a troca de experiências e propiciando a reflexão coletiva dos professores sobre a própria prática".

É crucial que o supervisor pedagógico desenvolva competências de escuta ativa, colaboração e liderança, tornando-se um agente motivador capaz de conectar a formação à carreira profissional e a incentivos reais. A superação do individualismo (Imbernón, 2010, p. 67) é essencial para fortalecer o trabalho colaborativo e a construção coletiva do conhecimento, pois a formação continuada pode ser uma "arma crítica" (Imbernón, 2010, p. 46) contra práticas desvalorizantes, que fomentam o desengajamento e a alienação docente. É tempo de construir pontes, não muros, entre os saberes e as vivências.

A colaboração entre universidades e escolas é um pilar insubstituível. Não se trata de uma via de mão única, mas de uma sinergia profunda, pois "a pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações." (Tardif, 2014, p. 236). Essa parceria, que valoriza os "saberes trabalhados, saberes laborados" (Tardif, 2014, p. 256) dos docentes da educação básica, pode e deve "criar redes como espaços de discussão, busca, problematização... participação... investigação... formação e reflexão" (Imbernón, 2010, p. 106), consolidando o papel do professor como co-pesquisador e co-criador.

Para pesquisas futuras, sugere-se a investigação de modelos de avaliação de programas de formação continuada que considerem não apenas os indicadores de desempenho, mas também a percepção dos docentes sobre a relevância e o impacto dessas formações em suas práticas cotidianas. Aprofundar estudos sobre a identidade profissional do supervisor em contextos de alta demanda e escassez de recursos. Outra direção relevante seria a análise do impacto de políticas públicas que efetivamente atrelem a formação continuada à progressão de carreira e a melhores condições de trabalho para os docentes. Examinar como a valorização salarial e a redução da carga horária podem influenciar a adesão e a motivação dos professores na busca por aprimoramento profissional seria um complemento significativo a este estudo, considerando que "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude... não tem força moral." (Freire, 2025, p. 36).

Por fim, é imperativo que a discussão sobre a formação continuada se mantenha viva, fluida e em constante adaptação. A transformação da educação depende de um compromisso coletivo com o desenvolvimento do professor, reconhecendo-o como intelectual, protagonista e ser humano em constante evolução. Como Freire (2025, p. 14) bem afirma,

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire 2025 p. 14).

E é nessa conexão profunda que reside a capacidade de construir uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade para todos. Superemos os pessimismos, abracemos a possibilidade, e afirmemos, com o coração cheio de convicção, que "a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica" (Freire, 2025, p. 29).

Que este trabalho não seja apenas o fim de uma análise, mas o início de uma nova e corajosa ação. A educação nos espera, e o futuro de nossos estudantes depende de cada passo que ousarmos dar.

## REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, L. E.; CAMPOS FREITAS, T.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464/2368> . Acesso em: 29 set. 2025.
- ANDRADE, E. C.; ANJOS, C. M. dos. A prática da Orientação Educacional nas escolas brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2007, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2007. p. 4015-4025.
- ARAÚJO, R. M. B.; SILVA, M. D.; SILVA, M. C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista Ambienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38, 2019. Disponível em: [PKP](https://publicacoes.unicid.edu.br/) <https://publicacoes.unicid.edu.br/> Acesso em: 15 out. 2025.
- ARROYO, M. Na carona da burguesia: retalhos da história da democratização do ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 17-23, jun. 1986. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41203/31390> . Acesso em: 12 ago. 2025.
- AURELIANO, F. E. B. S.; SILVA JÚNIOR, L. C. da C. Formação continuada: desafios e contribuições para a prática docente. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 16, n. 35, p. 571-589, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> . Acesso em: 15 out. 2025.
- BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 13 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm) Acesso em: 11 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 13 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 14 ago. 2025.
- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Aveiro: INAFOP, 2000.

CLEMENTI, N. A. Voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, SP: Loyola, 2005. p. 53-66.

CORREIA, A. L. Z.; ZANLORENZI, C. M. P. Supervisão escolar: histórico, função e estado do conhecimento. **Revista Devir Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, e-538, 2022. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/538>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CUNHA, F. I. J. et al. Formação continuada de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 7, e10511729383, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29383>. Acesso em: 17 out. 2025.

DIAS, P. A.; RIBEIRO, C. Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. **Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 23, p. 125-154, 2015. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/275>. Acesso em: 20 ago. 2025.

EVANGELISTA, M. A. et al. Gestão escolar: Administração, supervisão, orientação e inspeção no decorrer da história da educação. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 13, n. 9, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/46820>. Acesso em: 21 jul. 2025.

EYNG, V. A. B.; SILVA, C. P. A origem e a perenidade do discurso de alinhamento com a prática na formação continuada. **RPD**, Uberaba-MG, v. 24, n. 49, p. 01-17, 2024.

FONTES, A. R. **Formação continuada de professores da educação básica**: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16907>. Acesso em: 29 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, A. S. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In:

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 1-60. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/19.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neo-tecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 72-90.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIRARDELO, E.; SARTORI, J. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores**. [S. l.]: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2067> Acesso em: 15 out. 2025.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 68, p. 1-20, 2021.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estruturas e Organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LONGO, M.; PEREIRA, Z. C. O papel do orientador educacional na promoção do relacionamento interpessoal entre alunos e professores contribuindo no processo ensino aprendizagem. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 183-196, dez. 2011. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132\\_243.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_243.pdf). Acesso em: 20 ago. 2025.

LOURENÇO, L. M. S.; MOULIN, N. M.; ARAÚJO, M. P. Histórico, conceito e importância da supervisão escolar. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 23-33, out./dez. 1973.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATOS, E. O. F.; BARBOSA, C. H. S. A atuação da gestão escolar na formação continuada dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: <editorarealize.com.br>. Acesso em: 20 set. 2025.

MEDEIROS, M. A. **Formação Continuada e a Prática Docente**. São Paulo: Editora Educacional, 2007.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Mm8xztGfGW37CXqyVcWWDbK/?lang=pt> . Acesso em: 15 out. 2025.

NACARATO, A. M. et al. Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processo de formação. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 197-212.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, A. Os professores de "agentes da igreja" a "funcionários do estado": reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 1-2-3 (Vil), p. 435-456, 1989.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-

FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 94-120.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae): a Volta dos Tempos de Francisco Campos e a Oposição dos Educadores Católicos. **Série Documental/Relatos de Pesquisa**, Brasília, DF, n. 34, p. 111-118, jul. 1995. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4071/3617> . Acesso em: 15 ago. 2025.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2004.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo, SP: FVC, 2011. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita).

RANGEL, M. **Supervisão escolar: um enfoque crítico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. (Caderno do CCAP, 2).

SOCORRO, A. **Os gêneros do discurso e a formação docente Gestar II: um olhar enunciativo discursivo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2009.

SOUZA, M. B. de et al. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. **CONJECTURA: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 482-499, set./dez. 2017.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 227-244.

TEIXEIRA, M. S. et al. O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 40, n. 3, e37961, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303357581007/303357581007.pdf> . Acesso em: 15 out. 2025.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed., revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2019.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.