

Kelly Cristina Teixeira Lazarini  
Francine de Paulo Martins Lima

**(RE)CONSTRUÇÕES  
DE PRÁTICAS FORMADORAS  
DESENVOLVIDAS POR  
SUPERVISORES PEDAGÓGICOS  
NO CONTEXTO  
DA PESQUISA-FORMAÇÃO**



Kelly Cristina Teixeira Lazarini

Francine de Paulo Martins Lima

**(RE)CONSTRUÇÕES  
DE PRÁTICAS FORMADORAS  
DESENVOLVIDAS POR  
SUPERVISORES PEDAGÓGICOS  
NO CONTEXTO  
DA PESQUISA-FORMAÇÃO**



| São Paulo

| 2024



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L431r

Lazarini, Kelly Cristina Teixeira -  
(Re) construções de práticas formadoras desenvolvidas  
por supervisores pedagógicos no contexto da pesquisa-  
formação / Kelly Cristina Teixeira Lazarini, Francine de  
Paulo Martins Lima. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-269-4

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-269-4

1. Pesquisa-Formação. 2. Supervisão Pedagógica. 3.  
Coordenação Pedagógica. 4. Formação de Formadores.  
5. Desenvolvimento profissional docente. I. Lazarini, Kelly  
Cristina Teixeira. II. Lima, Francine de Paulo Martins. III. Título.

CDD 371.12

Índice para catálogo sistemático:

I. Qualificação Docente

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	novendi88 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Acumin Variable Concept, Agenda
Revisão	Andrielle Castro Ribeiro
Autoras	Kelly Cristina Teixeira Lazarini Francine de Paulo Martins Lima

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 4

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**

*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Agumario Pimentel Silva**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**

*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa de Amaral Caffagni**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**

*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**

*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidad Internacional Iberoamericana del México, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b> .....	<b>11</b>
<b>Para começo de conversa...</b> .....	<b>13</b>
CAPÍTULO 1	
<b>O supervisor pedagógico no contexto da escola de educação básica:</b>	
percursos e função .....	<b>23</b>
O supervisor pedagógico e sua trajetória .....	24
O supervisor pedagógico: percepções e construções acerca do seu papel profissional .....	31
A coordenação e a supervisão pedagógica: relações e imbricações .....	35
O supervisor pedagógico e a formação de professores: perspectivas de desenvolvimento profissional docente .....	37
CAPÍTULO 2	
<b>Dos caminhos para os diálogos com supervisores</b> .....	<b>44</b>
Procedimentos e instrumentos de coleta de dados .....	49
Proposta de Análise dos dados .....	50
O lócus da pesquisa: ser supervisor(a) pedagógico(a) da rede pública de Nepomuceno .....	52
Caracterização do grupo .....	55
Perfil pessoal e profissional .....	55

CAPÍTULO 3

**Da proposta de pesquisa-formação  
à constituição de uma formação em contexto .....64**

O início da proposta de formação..... 67

Primeiro encontro..... 68

Segundo encontro .....72

Terceiro encontro.....74

Quarto encontro.....77

Quinto encontro ..... 78

Sexto encontro ..... 81

Sétimo Encontro .....83

Oitavo encontro..... 84

Nono Encontro.....85

Décimo Encontro..... 87

**Das possibilidades de (re)construções  
das práticas formadoras..... 88**

**Do ingresso no magistério  
ao início da carreira:  
os outros que carrego em mim..... 90**

**Supervisão pedagógica:  
entre as angústias e os desafios no desempenho da profissão ..... 100**

Mudar é preciso..., mas mudar como e para quê?..... 100

Formação continuada no contexto  
da escola e a formação do formador..... 104

Supervisor: “pau para toda obra”?!..... 114

Das reuniões pedagógicas às pautas de formação compartilhada: para além da formalidade .....	120
Novas percepções, novos olhares sobre o fazer do(a) supervisor(a) e as práticas formadoras.....	132
Da proposição de pautas formativas a partir da pesquisa-formação com supervisores pedagógicos.....	135
<b>Apontamentos finais .....</b>	<b>141</b>
<b>Referências.....</b>	<b>146</b>
<b>Sobre as autoras.....</b>	<b>159</b>
<b>Índice remissivo .....</b>	<b>161</b>

# PREFÁCIO

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, argumenta que ensinar exige competência profissional e generosidade. E as professoras Kelly Lazarini e Francine Lima compartilham, neste livro, de forma generosa, os conhecimentos construídos a partir da vivacidade da escola básica mineira e do rigor da investigação científica educacional, universos que não são fáceis de unir. Por isso, sem dúvida alguma, a generosidade caminha ao lado da competência profissional das autoras.

A publicação desta obra, fruto de uma dissertação de mestrado, é motivo de comemoração e produz, em mim, como cientista e professor, os afetos mais alegres, em sentido espinosano, pois representa o que há muito tempo, o coletivo de pesquisadores e pesquisadoras do campo da formação de professores no Brasil tanto almeja: contribuir com a melhoria da qualidade social da educação básica.

Além disso, consolida a relevante contribuição que o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Lavras (UFLA) tem dado à ciência brasileira. A forte vinculação do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI/CNPq/UFLA) às redes municipais de ensino de Lavras e municípios próximos, sob a liderança da Prof<sup>a</sup> Dra. Francine de Paulo Martins Lima, extrapola sua importância regional, na medida em que fortalece e concretiza o papel dos mestrados profissionais da área de Educação para nosso país, como um todo.

Considerando a vocação dos programas profissionais da área de Educação, a pesquisa de Kelly Lazarini (ao lado de outros orientados pela professora Francine) merece ser destacado como contribuição relevante, por ter proposto uma investigação originada do cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à prática do

supervisor pedagógico (em outras regiões brasileiras denominado coordenador pedagógico ou nomenclaturas afins). As autoras assumiram como desafio realizar uma pesquisa-formação, uma modalidade de pesquisa-ação que não é nem um pouco simples, já que tem em sua base epistemológica e metodológica uma articulação constante e equilibrada entre processos formativos docentes e investigação científica (Pereira, 2017).

O texto prova que as pesquisadoras-formadoras conseguiram articular esses dois aspectos, como o fizeram com o rigor científico necessário, demonstrando que a união entre “teoria e prática” não é uma utopia, ao mesmo tempo em que refutam uma crença danosa à melhoria da qualidade social da educação: “na prática a teoria é outra”. Assim, este livro é uma prova de que teoria e prática podem (e eu arriscaria dizer que nos programas de pós-graduação profissional, devem) caminhar irmanadas.

Logo, nas próximas páginas, o leitor poderá aprender sobre a ação formadora do supervisor pedagógico/coordenador pedagógico, mais especificamente sobre um tema pouco que ainda precisa ser muito discutido e investigado: a elaboração e a implementação de pautas formativas coerentes com a realidade das escolas, o que explicitou o produto originado da dissertação que originou esta publicação. Além disso, destaco a dimensão ética e estética do processo realizado, no qual coletividade e colaboração foram seu sustentáculo.

Finalmente, tenho a afirmar, como discípulo de Marli André, que esta obra é uma prova viva de que a ciência é para todos os professores e formadores de professores e que a parceria universidade-escola é imprescindível para que o direito à formação continuada da melhor qualidade seja definitivamente entendido como parte fundamental do direito à educação pública, laica, gratuita e excelente para todas/os/es brasileiras/os/es.

Boa leitura!  
**Rodnei Pereira**

## SUMÁRIO

## PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Pesar os processos formativos requer empenho, disposição, conhecimento da realidade escolar e estudo e, pensando nesse processo a obra em tela se propõe a aprofundar as discussões acerca da formação de formadores tendo o supervisor pedagógico como peça fundamental para a qualificação dos processos formadores empreendidos no contexto da escola.

Para André (2016), é preciso pensar em processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e resultados positivos e o que precisa melhorar a fim de obter sucesso em seu ensino. Além de pensar em metodologias de formação em que o professor seja coparticipante do processo, participando das tomadas de decisões sobre o seu desenvolvimento profissional.

As formações oferecidas fora do lócus da escola em cursos, seminários, palestras e outros tem sua importância, mas para nos constituirmos como profissionais, a atribuição de significados e as reflexões sobre o dia a dia do trabalho são fundamentais e somente por meio delas pode-se chegar a uma verdadeira mudança e na produção do conhecimento.

Falar de conhecimentos e saberes do professor não é uma questão simples. Não podemos considerá-los de forma fragmentada e é preciso atentar para a subjetividade desses saberes. Tardif (2014) acredita que não se pode falar em saberes sem relacioná-los com os condicionantes e com o contexto de trabalho.

Essas considerações sobre os saberes e conhecimentos reforçam a viabilidade de uma formação onde o professor possa ser

ouvido e que o diálogo tenha lugar de destaque para uma aprendizagem colaborativa.

Nossa experiência em educação ao longo de 20 anos, atuando inicialmente como professora e depois nas questões pedagógica nos trouxe muitas inquietações acerca do desenvolvimento profissional dos professores e principalmente sobre o papel que o supervisor pedagógico ocupa neste processo. Percorreremos vários caminhos em busca da melhoria da qualidade de ensinar e aprender e pude perceber que a formação em que não acontece o movimento de ação-reflexão-ação não resulta em aprendizagem e se perde na rotina do trabalho. Assumindo o papel de formadora dentro da escola e buscando atender meus anseios, alguns questionamentos vêm à tona: como ampliar e ressignificar as práticas formadoras? Como o supervisor pode contribuir para a formação continuada dos docentes? Qual é o melhor caminho?

Isso posto, recorremos a compreensão do papel da formação continuada de professores para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica, tendo o supervisor como alguém de suma importância nesse processo.

A formação de professores é um tema que vem sendo discutido ao longo dos anos. Está presente em debates, congressos, pesquisas, universidades, escolas e até mesmo em pautas governamentais. Ela representa um dos elementos fundamentais pelos quais a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Candau (2014) pondera que talvez seja possível afirmar que nunca houve tanta inquietude em relação a esta problemática. Os professores estão em evidência e no centro das controvérsias sobre os problemas da educação brasileira. A autora assevera que não se pode desvincular as questões relacionadas ao trabalho docente e a formação de professores do contexto sociocultural em que estamos inseridos. Assim, diante de novos desafios que nos interpelam e de

## SUMÁRIO

novos paradigmas que emergiram na sociedade contemporânea, a educação precisa ser ressignificada para atender a complexidade de uma sociedade multicultural e desigual em que vivemos.

Faz-se necessário fazer uma reflexão que nos ajude a compreender o discurso de formação atual do professor e que nos permita não apenas pensar, mas também gerar alternativas futuras.

Podemos dizer que o processo de formação do professor compreende diferentes momentos: a formação inicial, realizada no espaço acadêmico que objetiva a formação básica para a atuação docente e a formação continuada, aquela realizada em serviço, que genericamente pretende-se promover o desenvolvimento profissional no contexto do trabalho.

Em relação a formação inicial, estudos realizados desde 2010 por Gatti (2010), Libâneo (2015) e Pimenta e outros (2017) apontam que esta, pouco tem contribuído para a formação de uma nova identidade docente por desenvolver um currículo formal distante da realidade da prática educativa.

Os estudos de Gatti (2010) sinalizam que há uma insuficiência formativa evidente na formação inicial. Em síntese, pela análise realizada, a autora constata que

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;



## SUMÁRIO

d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;

e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) aparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;

f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (Gatti, 2010, p. 1371-1372).

Pode-se inferir, a partir desses estudos, que o currículo é frágil em relação ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a atuação e a prática em sala de aula. Portanto, a relação teoria-prática, tão necessária à formação, fica comprometida desde a base formativa.

Segundo Gatti (2016), as licenciaturas têm uma estrutura e desenvolvimento curricular que pouco tem avançado e inovado, dificultando aos licenciados o enfrentamento dos desafios do início da carreira docente. Algumas iniciativas inovadoras não se expandiram restringindo-se à poucas instituições, não surtindo os efeitos desejados. Outro ponto problemático é a formação dos formadores, que, segundo a autora, também não têm apresentado avanços significativos e necessários. Sem uma base consistente e sólida na formação inicial, a formação continuada tem se mostrado um caminho possível para a qualificação profissional, mas nem sempre ela acontece de forma adequada.

Nunes (2000) entende a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, como um ato *continuum*, como forma de educação permanente pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento constante da profissão docente. Esse ponto de vista pressupõe a superação das concepções de formação continuada como capacitação, aperfeiçoamento e reciclagem, valorizando e ressignificando os aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança e melhoria da prática profissional.

Compreendendo a formação de professores como um processo educativo permanente na (des)construção de conceitos e práticas para corresponder às exigências do trabalho e da profissão docente, Nunes afirma

que a formação contínua insere-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (Nunes, 2000, p. 7).

Ainda sobre a formação continuada, de acordo com Pimenta (1999), as práticas utilizadas têm se mostrado ineficientes para realizar as mudanças na prática docente e nas situações de fracasso escolar, visto que tais formações não consideram a prática docente em seu contexto, impossibilitando a transformação dos novos saberes em novas práticas.

Nóvoa (2019) acredita que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. De acordo com o autor, precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Nessa direção, Pimenta (1999) destaca que considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. Nessa direção, considerar as possibilidades de articulação da teoria em prática, observando as necessidades dos docentes e as possibilidades de aprimoramento faz-se relevante, uma vez que quando o professor estabelece uma boa relação entre teoria e prática consegue incorporar práticas pedagógicas significativas em seu trabalho favorecendo o aprendizado dos estudantes. Teoria e prática precisam estar articuladas e permear todo o processo de formação docente.

A respeito do nosso entendimento sobre formação docente, concordamos com as ideias de Marcelo Garcia (1999, p. 26), quando destaca a formação docente como um fenômeno complexo e diverso, uma vez que representa uma

área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite investir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 26).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela equipe escolar pode configurar-se como um fator de fortalecimento ou enfraquecimento das ações pedagógicas com vistas à qualificação da educação ofertada.

O trabalho pedagógico é extremamente importante dentro de uma escola e tem, entre os diferentes profissionais que nela atuam, a figura do supervisor pedagógico, o qual representa o elo entre equipe, direção, alunos e família. Quanto mais fortalecido for este elo, melhor

será o desempenho de suas funções dentro da escola. Entende-se que esse fortalecimento é possível por meio de formações tanto dos professores quanto do próprio supervisor que, em meio a rotina de tanto trabalho, necessita de tempo e espaço para estudo.

A função do supervisor pedagógico tem se delineado ao longo dos anos, mas ainda hoje não há uma definição clara do seu papel. Em diferentes momentos, esse profissional assume diversas funções na escola, tirando o foco de um trabalho de apoio pedagógico e de orientação aos docentes em uma perspectiva de fomento à formação continuada de professores e qualificação da docência e do atendimento aos estudantes.

Conceber o supervisor pedagógico como formador da equipe de professores amplia a possibilidade de formação centrada na escola. Esse profissional assume um papel de articulador dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola.

Na troca de experiência com outros educadores, o professor vai buscando alternativas para a superação de suas dificuldades e o supervisor pedagógico precisa sustentar essas trocas e se colocar como ponto de apoio das ações dos professores, tornando o ambiente escolar rico em possibilidades e potencialidades formativas.

Para Nóvoa (2019), não é possível aprender a profissão docente sem apoio, colaboração e presença de outros professores, sendo importante o movimento de reflexões sobre as dimensões pessoais e coletivas desses profissionais.

De acordo com Placco e Silva (2000, p. 27), "formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos/ou treinamentos". Assim, a formação continuada deve ser pensada como um processo na busca da aquisição de novos conhecimentos que reflitam em ações que permitam aos docentes desenvolver um trabalho de maior qualidade na sala de aula.

## SUMÁRIO

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola*<sup>1</sup> acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019).

Atualmente, vem-se discutindo a inovação dos processos educacionais, revisão das práticas e a formação de professores para uma educação transformadora. Estamos vivenciando o momento de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018), documentos que terão impacto direto na educação e na prática pedagógica, o que reforça a necessidade de formação para o repensar das relações e das práticas de ensino.

Diante do exposto, realizamos um estudo que buscou desenvolver um projeto de pesquisa-formação com a equipe de supervisores da rede de ensino municipal em que uma das autoras atua, localizada no Sul de Minas Gerais. A pesquisa-formação foi pensada por ser, segundo Nóvoa (2004), uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como do sujeito em formação. Assim, a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação.

Dito isso, o problema que norteou o nosso estudo foi: Quais possíveis caminhos para a ressignificação das práticas formadoras dos(as) supervisores(as) pedagógicos(as)?

1 Conceito cunhado por António Nóvoa que se refere a um processo de grande mudança da forma da escola, criando ambientes educativos e formas de trabalho que rompem com o modelo escolar tal como conhecemos permitindo a autonomia, o trabalho conjunto, da aprendizagem, sempre em torno do conhecimento.

Para responder ao problema de pesquisa, traçou-se como objetivo investigar as contribuições de uma iniciativa de pesquisa-formação para o repensar das práticas formadoras no contexto da escola de um grupo de supervisores. De forma específica, pretendeu-se

- a. desenvolver um projeto de pesquisa-formação com os supervisores pedagógicos da rede municipal de ensino de uma cidade no sul de Minas Gerais com foco nas práticas formadoras desenvolvidas pelo grupo;
- b. descrever o processo de desenvolvimento de ações formativas desenvolvidas com os supervisores a partir da pesquisa-formação;
- c. identificar e analisar os desafios e possibilidades de ressignificação das práticas formadoras sob a ótica dos supervisores;
- d. evidenciar as contribuições da pesquisa-formação para o repensar das práticas formadoras pelos supervisores.

O estudo que é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras, sob a orientação da Professora Francine de Paulo Martins Lima, foi realizada com a participação de todos os supervisores atuantes na rede pública municipal de ensino. Nesse município, de acordo com a lei Complementar n.085/2009<sup>2</sup>, de 30 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores públicos do magistério do município pesquisado, os profissionais que desempenham a função de coordenação pedagógica são chamados especialistas da educação, os quais são concursados e nomeados e/ou contratados para essa função, tendo como nomenclatura de cargo a

2 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/mg/n/nepomuceno/lei-complementar/2009/8/85/lei-complementar-n-85-2009-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-cargos-carreiras-e-remuneracao-dos-servidores-publicos-do-magisterio-do-municipio-de-nepomuceno>. Acesso em: 23 jan. 2021.

expressão “supervisor pedagógico”. Em outras localidades esse profissional pode receber diferentes nomenclaturas, como, por exemplo, Coordenador Pedagógico. Esse município possui supervisores pedagógicos atuando em todas as unidades escolares de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. Entre as atribuições desses profissionais, apesar de não explícitas em documentos reguladores, está o desenvolvimento da formação continuada em serviço dos professores, sobretudo durante as duas horas semanais de trabalho remunerado extraclasse, conhecido como Reunião Pedagógica.

Dito isso, este livro está organizado da seguinte forma: A trajetória histórica do supervisor pedagógico, os desafios dessa profissão e a importância do seu papel na formação de professores. Na sequência discorreremos sobre o percurso metodológico empreendido, explicitando as bases metodológicas em que a pesquisa está ancorada. São apresentados também o lócus da pesquisa e o perfil dos seus participantes, bem como o corpus da pesquisa. Em seguida, trataremos “Da proposta de pesquisa-formação à constituição de uma formação em contexto” são descritas todas as etapas e os encontros realizados no desenrolar da pesquisa. Seguiremos com a seção “Dos resultados e discussões” trata da análise dos dados coletados, bem como sua interpretação e discussão e, por fim, apresentaremos o produto educacional, que concretiza a pesquisa como parte integrante do processo de formação docente. Encerramos com “Alguns apontamentos finais” acerca do estudo realizado, alguns limites, possibilidades e reflexões.

Desejamos a todas e todos boa leitura!

**Kelly Cristina Teixeira Lazarini**  
**Francine de Paulo Martins Lima**

## SUMÁRIO

# 1

**O SUPERVISOR PEDAGÓGICO  
NO CONTEXTO DA ESCOLA  
DE EDUCAÇÃO BÁSICA:  
PERCURSOS E FUNÇÃO**



Neste capítulo discutimos sobre como a função do supervisor pedagógico – entendido como especialista da educação – foi se constituindo historicamente, considerando sua trajetória, função e relação com a formação docente no contexto da educação básica.

## O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E SUA TRAJETÓRIA

Para resgatar as origens da história da supervisão é preciso evidenciar as relações de trabalho que se estabelecem entre os homens. Em linhas gerais, Santos (2012) compreende o trabalho como a realização do homem em seu processo de interação com a natureza para a evolução da humanidade, ou seja, a ação consciente e prazerosa do homem na sua existência.

Com sua origem atrelada à fiscalização e ao controle, a função dos supervisores, vem, ao longo do tempo, ampliando e agregando atribuições mais interativas com a realidade escolar, tornando-se corresponsáveis no enfrentamento dos desafios presentes na escola. (Placco; Souza, 2008).

Conforme Pimenta (2002), o processo de construção da identidade tem um caráter eminentemente histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio da sua ação, constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-cultural.

Para Saviani (2006), a função supervisora já existia desde as primeiras comunidades primitivas, vista na preocupação com o cuidar do funcionamento dessas comunidades. Não existia uma educação estruturada, mas os adultos já orientavam e faziam uma vigilância velada. Com o passar do tempo, essa atividade foi ganhando

status de profissão. Com a fixação dos homens na terra, surge a propriedade privada e com ela a dependência e a divisão do trabalho, fazendo surgir uma educação dividida e diferenciada.

Baseada nos estudos de Saviani (2008), assim como na antiguidade e na Idade Média, a educação escolar era dividida em classes e se diferenciava entre a classe dominante e a classe trabalhadora. A função supervisora nesse contexto, se fazia presente em forma de controle, fiscalização, coerção e punição. Na Grécia antiga, o pedagogo era um escravo que cuidava da criança e a conduzia ao mestre para receber a lição. Com o passar do tempo, o significado foi atribuído ao próprio educador.

A função supervisora também estava presente na educação dos trabalhadores, que eram supervisionados pelos capatazes. Sendo assim, percebeu-se que a função supervisora já existia, entretanto, a ideia de supervisão não era discutida.

Saviani (2006) entende que as transformações que ocorreram na passagem da Idade Média para a Moderna, motivadas pelo crescimento do capitalismo e a inserção da ciência aos modos de produção, ocasionaram a generalização da escola, tornando-a a forma dominante de uma educação institucionalizada e sistemática, o que propiciou o esboço da ideia de supervisão educacional.

De acordo com Saviani (2006), a função supervisora no Brasil existe desde o plano de ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega, mas a ideia de supervisão só aparece no plano geral dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*. Ainda segundo esse autor, a Supervisão Escolar no Brasil tem início a partir de 1930, período no qual estes profissionais executavam as normas 'prescritas' pelos órgãos superiores, colocando-se em plano superior aos professores para inspecionar, 'garantir a execução de'. Saviani (2006, p. 26) afirma que a função de Supervisor Escolar surge: "(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e

## SUMÁRIO

de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.

Ainda sobre o surgimento da supervisão escolar, Aguiar (1991) destaca que a profissão surge em meio a um contexto histórico pós-guerra, época em que o Brasil e a América Latina subordinavam-se aos interesses dos Estados Unidos. Iniciou-se, nesse período, um programa de assistência técnica, pelo governo norte-americano, aos países subdesenvolvidos. A origem da função do supervisor está atrelada a esses acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos (MEC-USAID), destacando o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar - PABAE, que chegou ao Brasil na década de 50. Esse Programa, segundo esclarece Tavares (1980), tinha por objetivo a formação de educadores brasileiros e se justificava, na época, a partir dos seguintes objetivos:

introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores; -criar e adaptar material didático e equipamento com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária; -selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária (Tavares, 1980, p. 44).

Segundo Nunes e Rocha (2015), algumas tentativas em adequar a educação brasileira aos novos moldes sociais, políticos e econômico foram feitas, como, por exemplo, a publicação da Lei 4.024/61, que fixou as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, a referida Lei não deixou explícito como seria a formação para os Especialistas e, apenas em seu Art. 52, é prevista a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário através do ensino normal, de forma geral.

## SUMÁRIO

De acordo com Ferreira (2009), a partir do investimento do capital estrangeiro no país o novo modelo econômico trouxe não só a influência dos padrões econômicos americanos, mas também o modelo educacional, no qual se destacava o papel do supervisor dentro da escola.

Tanto na história da educação brasileira como na de outros países, a figura de um profissional que acompanhasse as mudanças na escola sempre foi pensada. O plano Langevin-Wallon (Merani, 1969), elaborado por renomada comissão de educadores franceses, é um exemplo disso e, embora não tenha sido colocado em prática, ainda hoje é uma referência nas discussões sobre uma educação de qualidade. Nele é ressaltada a figura do inspetor, vista como necessária para acompanhar o trabalho dos professores nas escolas.

Esse breve resgate da história da supervisão foi necessário para a compreensão de como sua construção histórica ainda influencia o fazer desses profissionais no contexto educacional de Minas Gerais.

A Supervisão Pedagógica em Minas Gerais tem relação com a reforma educacional de 1906, que aconteceu no governo de João Pinheiro. A princípio, a função do supervisor era a de controle da ação docente e tinha um caráter técnico estando imbricada com a Inspeção Escolar. Ao criar a Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, Francisco Campos reafirma o caráter técnico da função com o oferecimento de formação do assistente técnico para atuar nas escolas primárias mineiras. Grupos de professores foram organizados e enviados para estudar na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, a fim de, posteriormente, preparar os dirigentes escolares e os assistentes técnicos responsáveis pela aplicação, controle e fiscalização das normas do Regulamento e dos Programas de Ensino Primário.

Foi somente com a implantação do Programa Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), em 1957, que a habilitação desses técnicos foi chamada Supervisão Pedagógica e passou

## SUMÁRIO

a ter um papel relevante no sistema de ensino. Esse programa foi executado por alguns estados brasileiros (sendo Minas Gerais e São Paulo os principais) e teve influência na educação e na função do Supervisor Escolar em todo o país.

Em Minas Gerais, o supervisor pedagógico compõe a carreira de Especialista em Educação Básica, conforme a legislação mineira, expressa pela Lei 15293 de 05/08/2004, que define a atribuição do supervisor escolar da seguinte maneira:

exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar (Minas Gerais, 2004).

Em seu artigo 6º, a Lei nº15.293/2004, traz, de forma específica, as atribuições dos Cargos Efetivos que Compõem as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica em Minas Gerais:

## 2. Carreira de Especialista em Educação Básica:

2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;

2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;

2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;

2.4. participar da elaboração do calendário escolar;

2.5. participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las;

2.6. exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;

2.7. atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;

2.8. exercer atividades de apoio à docência;

2.9. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta lei e no regimento escolar (Minas Gerais, 2004, p. 10).

O Guia do Especialista da Educação Básica – instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da escola pública, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Minas Gerais, no ano de 2009 – destaca

O importantíssimo papel que o especialista de Educação tem na coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo corresponsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. Nesse sentido, abrem-se para o Especialista três campos fundamentais de atuação na escola, interligados e articulados entre si, abrangendo as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender, mediados pela necessidade de se garantir um clima interno favorável ao desenvolvimento destas ações e, ainda, a necessária e indispensável participação e envolvimento com os pais e comunidade. São eles: - Desenvolvimento Curricular e Ensino-Aprendizagem - Organização Escolar - Relações internas e com a comunidade (Minas Gerais, 2009, p. 13)

No que se refere à formação continuada de professores, o guia prevê que cabe aos especialistas da educação (supervisor e orientador) estudar, promover e incentivar a formação continuada dos professores, e associa a qualidade da escola, em grande parte, à formação de professores, especialistas e diretores. Esse documento especifica que compete ao especialista

implementar, orientar e acompanhar estas ações para que todos os alunos verdadeiramente aprendam. Estude com os professores a Resolução nº 1086, de 16 de abril de 2008, que dispõe sobre a Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental, a Resolução nº 666, de 7 de abril de 2005, que estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas Unidades Estaduais de Ensino que oferecem Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, e a Resolução nº 1025, de 26 de dezembro de 2007, que institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos Cursos de Ensino Médio das Unidades de Ensino da Rede Estadual de Educação. Cabe a você, Especialista, propiciar o aprimoramento dos seus professores, incentivando-os a participar de cursos, palestras, congressos de educação e a integrar grupos de estudo. Realize em sua Escola ciclos de estudos e oficinas pedagógicas. Estabeleça parceria com os Especialistas de outras Escolas para juntos, desenvolverem ações de formação continuada da equipe docente. Seja criativo, inove, sensibilize, crie um movimento contínuo de crescimento profissional entre seus professores. É de fundamental importância que os docentes estudem os CBC, os cadernos da SEE/MG elaborados pelo CEALE, os materiais didático-pedagógicos, como o Guia do Professor Alfabetizador, disponibilizados pela SEE, os livros e revistas pedagógicas e toda Legislação pertinente à Educação. É seu papel, Especialista, planejar e coordenar a realização destas ações para garantir a formação continuada de sua equipe de professores (Minas Gerais, 2009, p. 22-23).

O supervisor traz consigo a responsabilidade de liderar sua equipe, tendo como foco de sua função a mediação e a articulação

## SUMÁRIO

de todo o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, o trabalho do especialista mostra-se fundamental, pois ele tem a possibilidade de criar condições para que as mudanças aconteçam verdadeiramente na prática pedagógica, fomentando e estimulando o bom desempenho de todos os envolvidos, sobretudo do professor.

## O SUPERVISOR PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES ACERCA DO SEU PAPEL PROFISSIONAL

Considerando os aspectos históricos que constituíram a identidade do profissional que atua na supervisão pedagógica, pode-se reconhecer que ele teve sua origem preconizada em aspectos, em geral, atrelados à fiscalização e ao controle das atividades realizadas por outros. Mas, no final do século XX, essa identidade foi redefinida agregando funcionalidades mais interativas com a realidade escolar, implicando, inclusive, na corresponsabilização e intencionalidade sobre o processo educativo, para o enfrentamento dos desafios presentes na escola (Placco; Souza, 2008).

Diferentes autores auxiliam na compreensão da ideia e significação do termo supervisão. De acordo com Ferreira (2000, p. 654), supervisão significa “ação ou efeito de supervisionar ou supervisionar; e supervisionar significa dirigir, orientar ou inspecionar em plano superior”. Já Rangel (1997, p. 147), destaca que o supervisor é o profissional que procura a “visão sobre”, buscando coordenar e articular ações, estimulando oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada. Libâneo (2002, p. 35), por sua vez, descreve o supervisor escolar como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Destarte, seria um profissional que possui dentro do espaço escolar uma visão crítica e construtiva do fazer pedagógico, capaz



de fazer a interlocução entre os membros da comunidade escolar, visando, principalmente, contribuir para o desenvolvimento individual, político, econômico, ético e afins.

Almeida e Placco (2011) defendem que o papel do coordenador pedagógico na escola é o de desenvolver as funções articuladora, formadora e transformadora, sendo mediador entre o currículo e o professor. Para as autoras,

como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;

como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;

como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (Almeida; Placco, 2011, p. 3).

Existe grande dispersão nos estudos sobre formadores escolares, relacionada à diversidade das denominações, atribuições e espaços de atuação desses profissionais. Pesquisas indicam que a indefinição e a multiplicidade de tarefas que os supervisores pedagógicos são levados a executar trazem implicações para seu trabalho, comprometendo as ações formativas, que deveriam constituir o cerne dessa função (Almeida; Souza; Placco, 2016).

Muitos supervisores, ao iniciar seus trabalhos, sentem-se perdidos na complexidade das demandas do cotidiano da escola e acabam se afastando do seu referencial atributivo. Lima e Santos (2007) apresentam algumas metáforas que são utilizadas para resumir o papel e a função do supervisor pedagógico na escola, sendo elas: “Bombril” (mil e uma utilidades); “bombeiro” (apaga o fogo das contendas entre professores e alunos); “salvador da escola” (precisa responder pelo desempenho dos professores e alunos), sendo que,

## SUMÁRIO

muitas vezes, o próprio supervisor assume uma dessas metáforas e exprime esse “modelo” em suas ações.

Para Franco (2008), essa situação acontece pela crença na falta da especificidade no trabalho pedagógico e que isso pode ser consequência da racionalidade técnica “que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa” (Franco, 2008, p. 120). A autora acredita que a atuação do supervisor pedagógico deve ser sustentada por uma ação crítica, formadora, emancipadora e comprometida, em que este profissional se perceba como agente articulador entre os professores e seu contexto; entre teoria e prática e entre o ser e fazer educativo.

Dessa forma, Franco (2008) defende um processo crítico coletivo reflexivo, em que os supervisores conscientes de seu papel, constroem suas possibilidades pessoais e profissionais, tornando-se interlocutores interpretativos das teorias implícitas na práxis e mediadores de sua transformação emancipatória.

As condições de trabalho oferecidas aos coordenadores pedagógicos não são favoráveis ao cumprimento do seu papel, em que, muitas vezes, assumem responsabilidades de outros segmentos, comprometendo seu trabalho. Cunha (2006) relata que as coordenadoras pedagógicas por ela pesquisadas definiam-se como bombeiros perante a rotina tarefaira, encontrando pouca validade no trabalho, que é considerado por elas

Pouco gratificante, pois vivem imersas num cotidiano complexo, atendendo a emergências e imprevistos. Referem-se ao próprio trabalho através de metáforas como “bombeiro” e “bombril”. Embora dediquem a maior parte de seu tempo e atenção às questões de ordem burocrática, ressentem -se do pouco investimento nas questões pedagógicas, que consideram importantes. Demonstram extrair pouca satisfação no trabalho e referem-se aos contatos com professores mencionando desgaste (Cunha, 2006, p. 208).

## SUMÁRIO

Lima e Santos (2007) ressaltam a necessidade de o supervisor construir seu novo perfil e delimitar o seu espaço de atuação. A sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores estará atrelada ao sucesso alcançado nesta tarefa.

Nery (2012) aponta algumas especificidades necessárias ao supervisor pedagógico: ter formação voltada para as suas atividades; receber orientações para organizar o seu trabalho na escola, devolvendo a outros setores o que não é de sua função; diferenciar o que é urgente e o que é importante em sua rotina; direcionar o seu olhar para a formação da equipe por meio de reuniões, encontros, leituras e atividades planejadas; oferecer frequentes devolutivas aos professores e repensar o trabalho coletivo na escola, oportunizando a autonomia dos professores.

Mesquita, Roldão e Machado (2019) afirmam que a supervisão acompanhou a evolução das abordagens e da formação de professores encaminhando atualmente para uma dimensão formativa e colaborativa, alargando-se ao campo da formação e da intervenção em contexto de trabalho na orientação da prática educativa, destacando na indução dos professores na carreira profissional.

Atualmente, a supervisão pedagógica nos remete a expansão e sustentação de ambientes que promovam a (re)construção de competências e de desenvolvimento profissional. Alarcão e Roldão (2009) consideram a supervisão como uma atividade de apoio, orientação e regulação e não de inspeção e normalização das aprendizagens.

Roldão (2012, p. 25) afirma que a supervisão deve ser partilhada, discutida e negociada, “concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos”.

## SUMÁRIO

Conforme Ferreira (2002), a supervisão educacional, tanto como prática quanto como função,

constitui-se num trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico[...] (Ferreira, 2002, p. 237-238).

Das definições apresentadas por diferentes autores, ficou explícito o papel de relevância do supervisor pedagógico no processo de aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes e na qualificação do processo de ensino e de aprendizagem. Observou-se também a direta relação e até mesmo sobreposição de conceitos quando tratamos do supervisor e coordenador pedagógico, dependendo da localidade em que a atividade é desenvolvida. Diante do exposto, discutimos sobre as relações, aproximações e imbricações da coordenação e supervisão pedagógica.

## A COORDENAÇÃO E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: RELAÇÕES E IMBRICAÇÕES

A função da coordenação pedagógica tem suas raízes históricas em diferentes momentos e localidades e aparece com diversas nomenclaturas.

A partir do Parecer /1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), surgiu a ideia de um novo profissional

pelas habilitações instituídas do curso de pedagogia, entre elas a de supervisor escolar.

A promulgação da Lei nº 5.692/71, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, constituiu a figura de um profissional no quadro do magistério comprometido com a ação supervisora, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador etc. Assim, o profissional da supervisão no Brasil recebe nomenclaturas variadas e essa diversidade de denominação dá-se de acordo com cada sistema de ensino.

Pensar a ação supervisora é também pensar a maneira como se intitula, pois o nome é, essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade (Rangel, 2002 p. 75). Nessa direção, Vasconcellos (2006) destaca que a função de coordenação, apesar de surgir com a intenção de democratização da educação, está estreitamente ligada à área de supervisão escolar.

De acordo com Sanches (2012), a história dos perfis do coordenador pedagógico e do supervisor de ensino confundem-se e, ao longo dos anos, assumiram várias funções com distintas denominações. Na década de 1970, os supervisores de ensino começam a discutir, em encontros com seus pares, a possibilidade de se ter um profissional dentro da escola atendendo parte das demandas atribuídas a eles. Somente em meados dos anos 1980 que se iniciou um período de definição mais clara da sua função. Hoje, a coordenação pedagógica e a supervisão escolar apresentam características específicas e/ou distintas, mas ambas comprometidas com o acompanhamento pedagógico das ações educacionais.

A coordenação pedagógica, segundo alguns estudos recentes, é apontada como derivada da supervisão escolar, conforme avalia Franco (2009, p. 2) "a nomenclatura de designação, supervisor utilizada neste momento designa hoje o coordenador pedagógico". Vasconcellos (2009) assevera que o termo coordenação é também

## SUMÁRIO

tomado como sinônimo de supervisão, mas com uma singularidade, uma vez que o autor entende que a função supervisora pode ser configurada independente da atuação do coordenador.

Na busca de justificar o uso adotado no texto e pela dificuldade de seguir um único percurso histórico, foi necessário fazer um breve esclarecimento sobre a terminologia encontrada na literatura. Assim, neste estudo, as funções de supervisor e coordenador foram tratadas como sinônimos e utilizou-se o termo “supervisor(a) pedagógico(a)” por ser a nomenclatura adotada na rede pesquisada. No entanto, em alguns momentos, foi utilizado o termo coordenador pedagógico para manter fidelidade ao texto referenciado.

## O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Freire (2006, p. 23) ao afirmar que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” nos faz refletir sobre a relação que se estabelece entre o formador/formando, docente/discente, bem como sobre a responsabilidade de construção do conhecimento de forma crítica, reflexiva e compartilhada no processo de formação.

Antes de discutir a atuação do supervisor pedagógico na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos professores, faz-se necessário refletir sobre o conceito de formação.

Considerando a legislação, iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), passando pelo Plano Nacional de Educação (PNE)

2014-2024 (Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014), pela Política Nacional de Formação de Professores, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de outubro de 2017, a homologação da nova Base Nacional Curricular Comum, em 20 de dezembro de 2017, a formação continuada apresenta-se como condição inerente ao exercício da profissão docente e à qualidade da educação, explicitando a necessidade de formar e fomentar o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, considerando as particularidades do ensino de suas realidades escolares.

De acordo com Placco e Souza (2008), a intencionalidade do processo formativo dos professores dá-se através da formação inicial, da formação continuada, da autoformação e da formação mútua, o que nos permite compreender que o desenvolvimento profissional é contínuo e se dá ao longo de toda a vida.

No Brasil, a formação inicial de docentes para atuar na educação básica, conforme a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu título VI, Art. 62, far-se-á:

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996).

No concernente à formação inicial, vimos em Pimenta (1999) que pesquisas realizadas por Piconez (1991), Pimenta (1994), Leite (1995) demonstram que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios que se distanciam da realidade da escola, pouco tem contribuído para conceber uma nova identidade docente. Em relação à formação contínua, o que se vê com frequência é a realização de cursos de complementação e atualização dos conteúdos. Essa ação tem se mostrado ineficiente para a mudança da prática escolar, por não a considerar em seu contexto. Ao não considerar as práticas como ponto de

## SUMÁRIO

partida e chegada nas formações, não são criadas possibilidades para o professor articular novos saberes à novas práticas (Fusari, 1988).

Para Placco e Silva (2015), a discussão acerca da formação de professores é, ao mesmo tempo, antiga e atual. Antiga porque sempre houve o questionamento de como são formados os professores, e atual porque a qualidade de ensino nos últimos anos foi questionada pelas reflexões sobre a qualidade da formação docente.

Os estudos mais recentes de Gatti *et al.* (2019), revelam que

Quanto ao processo formativo, os referenciais e as diretrizes curriculares de âmbito nacional para a educação básica existentes pressupõem um currículo ordenado por grandes áreas de conhecimento, que permitem pensar em uma perspectiva integrada às diferentes disciplinas escolares do ensino fundamental e médio. Na educação infantil as áreas ou campos de experiência apresentam características interdisciplinares. Entretanto, as licenciaturas continuam, grosso modo, voltadas para as disciplinas específicas do currículo da escola básica e não propriamente para uma formação mais integrada e interdisciplinar. Além da fixação estritamente disciplinar, a formação em educação mostra carências evidentes nos currículos das licenciaturas. A cultura dominante é fundamentalmente bacharelesca (Gatti *et al.*, 2019, p. 312).

Apesar de alguns avanços apontados, as licenciaturas precisam ser revistas, fortalecidas e apoiadas para que de fato efetive uma formação consistente, em que teoria e prática estejam imbricadas.

É consenso no Brasil e em diferentes países a importância da formação docente nos processos educativos, o que tem ocasionado transformações nas políticas educacionais, principalmente no que se refere à formação continuada (Oliveira, 2017).

Considerando a relevância da formação ao longo da carreira, na perspectiva do desenvolvimento profissional, pôde-se perceber os reflexos nos sistemas de ensino que reconhecem a importância

## SUMÁRIO



de contar com um profissional responsável pela formação continuada e orientação do processo pedagógico da escola. Esses formadores, geralmente, são provenientes do corpo docente e que estão em sintonia com o universo escolar e das questões da prática cotidiana e, portanto, são conhecedores das demandas que emanam do dia a dia da escola. Faz-se necessário que esses formadores tragam a escola para o centro das discussões, para a formação em contexto, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente.

A ideia de desenvolvimento profissional está ancorada no pressuposto de Carlos Marcelo (2009), o qual utiliza essa denominação por entender que se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Acredita também que o conceito “desenvolvimento”

tem uma conotação de evolução e continuidade que, ao seu entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Entende o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que deve acontecer no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências formais e informais (Marcelo, 2009, p. 9).

Segundo esse autor, o conceito de desenvolvimento profissional sofreu alterações nas últimas décadas devido ao avanço na compreensão dos processos de aprender a ensinar. Atualmente, o desenvolvimento profissional tem sido considerado como um processo a longo prazo no qual se integram diferentes oportunidades e experiências que visam promover o crescimento e desenvolvimento do docente.

Para Canário (1999), pensar a escola como o lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam é uma ideia simplista, pois os professores aprendem na escola, e aprendem o essencial, que é a sua profissão. Essa aprendizagem corresponde ao percurso

## SUMÁRIO

profissional e pessoal de cada professor, considerando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais de maneira articulada combinando diversas formas de aprender.

A formação em serviço é essencial, uma vez que o supervisor, ao promover e organizar a reflexão dos docentes sobre suas escolhas pedagógicas e suas dificuldades no desenvolvimento do trabalho, favorece a conscientização dos docentes sobre suas ações e sobre o contexto em que atuam.

É na escola que o professor vai adquirir a bagagem necessária para sua prática, por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência. O diálogo entre pares, a análise da prática e a busca coletiva por melhores formas de agir dão sentido à formação do professor.

Tardif (2005, p. 36) acredita que, durante a docência, os professores adquirem e mobilizam diversos tipos de saberes. Para ele, o saber docente é um "saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências." Logo, pressupõe a compreensão de um saber múltiplo e que requer a análise e a compreensão ampliada sobre a sua elaboração e constituição, de forma situada e contextualizada.

Nessa direção, Nóvoa (1995) defende que a formação também aconteça na própria escola e afirma que:

Esta formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

O trabalho pedagógico precisa ser o eixo da formação docente para que se construa uma identidade profissional através de uma formação crítico-reflexiva, considerando os aspectos individual

e profissional do professor, pois é nesta relação que a aprendizagem acontece e o conhecimento se enaltece.

Fusari (2005, p. 19) destaca a importância da formação dentro e fora da unidade escolar, pois, se houve no passado o privilégio da formação desvinculada do contexto escolar, hoje não se deve cometer o mesmo equívoco, trazendo essa proposta só para a responsabilidade da coordenação, pois “dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola”.

A formação do docente na escola, que é uma atividade sócio-histórica, organiza os processos de reflexão sobre o trabalho pedagógico, confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino (Libâneo, 2004). Essa formação implica uma reformulação na compreensão dos papéis formativos e uma valorização dos conhecimentos dos educadores. Aproxima a ação docente real e a reflexão sobre essa ação, implicando considerar as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação, que acontecerá numa proposta de responder às demandas formativas de um grupo de educadores em seu espaço e tempo determinados.

Imbernón (2009) sugere a reconstrução da cultura de formação docente que contemple a participação dos envolvidos para que estes sejam corresponsáveis no processo de formação e na tomada de decisões, contrapondo-se ao modelo onde o formador elabora sozinho o projeto e as pautas de formação, selecionando as atividades que julga ideais para ajudar os professores a alcançar os resultados esperados.

Ao considerar e contextualizar as necessidades e as demandas específicas da rotina escolar, o supervisor pedagógico pode desenvolver ações planejadas e intencionais, o que possibilitará a ele e a toda equipe escolar, a apropriação dos eixos do conhecimento, que, segundo Roldão (2010, p. 29-30), podem ser definidos como:

## SUMÁRIO

Saber o que ensinar: conhecimento de conteúdo que objetiva o que deverá ser apropriado pelo aprendiz.

Saber por que e para que ensinar: conhecimento curricular, enquadrador dos conteúdos na sua razão de ser e finalidade em um dado currículo.

Saber como ensinar: conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino passíveis de serem mobilizadas.

Saber a quem se ensina: conhecimento do sujeito, seus percursos e seu contexto, para clarificar os seus modos e processos de aceder ao que é ensinado.

Saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação: conhecimento estratégico que articula os conteúdos, os sujeitos e as estratégias e técnicas disponíveis na adoção de uma linha estratégica para cada situação singular.

Saber analisar e avaliar como ensinou: conhecimento reflexivo que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua ação, retroagir ou reorientar em função da análise feita.

Saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita: conhecimento regulador.

As reflexões constantes sobre esses eixos, segundo Roldão (2010), podem permitir que esses saberes docentes sejam revisitados e aprimorados. Dessa forma, percebe-se que o supervisor pedagógico possui um papel importante no processo de qualificação da ação docente e dos processos de ensinar, pressupondo o apoio à equipe na promoção de espaços de discussão sobre o ensinar, sobre as necessidades formativas dos docentes e sobre as nuances que envolvem a profissão, a fim de ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional e conseqüentemente da ação docente.

A seguir, discorreremos sobre a metodologia adotada no desenvolvimento do presente estudo.

# 2

**DOS CAMINHOS  
PARA OS DIÁLOGOS  
COM SUPERVISORES**

Nesta seção discutiremos sobre os caminhos metodológico utilizados a fim de investigar as contribuições de uma iniciativa de pesquisa-formação para o repensar das práticas formadoras no contexto da escola de um grupo de supervisores. Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, que, segundo Lüdke e André (2013, p. 12), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com seu próprio instrumento”. Auxilia também a “revelar a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (p. 14). Para André (2008), as abordagens qualitativas fundamentam-se na concepção que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, os fenômenos educativos devem ser vistos e analisados considerando o sujeito e o contexto em que se dá a relação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Nesta mesma direção, Bogdan e Biklen (2007, p. 274) explicam que uma pesquisa qualitativa envolve a coleta de dados descritivos, obtidos em ambientes naturais, em que o pesquisador, mais orientado ao processo do que ao resultado, é o instrumento chave da coleta, pois tem contato direto com a situação a ser estudada. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é descritiva e usa o pensamento indutivo, ou seja, não busca evidências para provar ou não uma hipótese.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “o significado é de grande importância na investigação qualitativa”, pois procura-se pelas representações atribuídas pelos sujeitos inseridos num contexto, segundo uma lógica de análise de dados indutiva onde “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”.

Dentro de uma abordagem qualitativa, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do tema pesquisa-formação, atuação do supervisor pedagógico e formação em contexto.

## SUMÁRIO

A busca foi feita inicialmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, posteriormente, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores “pesquisa-formação”, “supervisor-pedagógico”, “formação em contexto” e “coordenador pedagógico”. Assim, a revisão contribui sobremaneira para a aproximação com o tema e com as possibilidades de ampliação da discussão.

Em relação à pesquisa-ação, Elliott (1997, p. 15) ressalta que ela permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam a capacidade de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo amplamente as mudanças.

De acordo com Imbernón (2009, p. 74), a pesquisa-ação é um forte procedimento para a formação dos professores, devido a ação cooperativa implicada e ao trabalho em equipe, pelo qual os professores orientam, corrigem, avaliam seus problemas e tomam decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social educativa.

Conforme Thiollent (1998), é uma metodologia que tem se mostrado capaz de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo no âmbito pedagógico, na constatação de “uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação” (Thiollent, 1998, p. 74).

A pesquisa-ação ocorre mediante a implementação de formas de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico etc., com vistas a incentivar a produção de ações deliberadas de transformação da realidade e, ao mesmo tempo, elaborar conhecimentos esclarecedores da prática como objetivo de melhorá-la. É orientada por três finalidades que correspondem a resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento (Thiollent, 1998). Nessa perspectiva, a pesquisa-ação aproxima-se da ideia de

## SUMÁRIO

pesquisa-formação, por permitir que o lócus de atuação, participação e diálogo transforme-se também em um movimento de pesquisa sobre a prática pedagógica e a formação. Assim, inspiradas na pesquisa-ação, desenvolvemos a pesquisa-formação.

De acordo com Josso (2004), o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação considera a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Nóvoa (2004, p. 16) defende a ideia da dimensão formadora da pesquisa. Para o autor, isso se concretiza quando o formador forma a si próprio, mediante uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

De acordo com Longarezi e Silva (2008), na pesquisa-formação, o pesquisador e participante são sujeitos e parceiros da pesquisa e da formação. O diálogo é incentivado e o processo investigativo pode se configurar como uma formação continuada. Ainda segundo os autores, os processos formativos que acontecem no interior da escola potencializam e legitimam a pesquisa como instrumento de compreensão e transformação da realidade, sustentada em princípios e fundamentos científicos. Na interação desse processo, a pesquisa forma e a formação constitui a pesquisa. É nesse movimento que a pesquisa-formação é conceituada.

## SUMÁRIO



A pesquisa-formação possibilita tanto a produção de conhecimento quanto a transformação da realidade mediante a solução de problemas teóricos e/ou práticos baseados no cotidiano. Desenvolver esse tipo de pesquisa demanda alguns cuidados, como, por exemplo, a necessidade de pensar e enfrentar cada etapa como uma experiência em que todos os participantes reflitam sobre a formação e os processos pelos quais ela se dá, com uma sustentação teórica. A articulação entre a pesquisa e a formação é um desafio a ser enfrentado, pois para que a pesquisa avance, os sujeitos envolvidos precisam ter interesse por aprendizagens e pela produção do conhecimento.

Dito isso, a presente estudo aconteceu com a equipe de supervisores da rede municipal de uma cidade do sul de Minas Gerais, composta por 13 profissionais. Foi estabelecido contato com a Secretária de Educação do município para a apresentação do projeto e a autorização para a pesquisa. Foi aplicado um questionário para mapear os participantes e, posteriormente, desenvolvida uma formação com os supervisores com encontros para diálogos, estudos e reflexões acerca da prática pedagógica e dos problemas enfrentados. A partir das problematizações foram elencadas as prioridades a serem pesquisadas em forma de ação concreta.

O estudo aqui descrito foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras/MG (UFLA) com seu registro identificador CAAE 39816520700005148. Nos apêndices da pesquisa constam o Termo de Ciência e concordância da instituição e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado pelos participantes da pesquisa.

Todas as etapas foram realizadas de forma ética e respeitosa para que os participantes se sentissem à vontade para fazer seus relatos e considerações, evitando constrangimentos e situações de desconforto.

## SUMÁRIO

## PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário para caracterização dos participantes, encontros de formação (com transcrição dos diálogos e relatos dos encontros), observação participante e diário de campo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, o mundo enfrentava a pandemia da Covid-19 e foi implementado o Ensino Remoto Emergencial<sup>3</sup>, o que tornou inviável que os encontros acontecessem presencialmente devido ao isolamento social. O questionário foi aplicado por meio do *Google Forms* e contemplou questões sobre o perfil pessoal e profissional dos supervisores como nome, idade, formação, tempo de atuação na educação e na função, tempo na escola, participação em formação continuada, suas atribuições e como acontece o planejamento de pautas formativas. Os encontros de formação aconteceram por *webconferência* via *Google Meet* e foram registradas por meio de gravação de áudio e vídeo, considerando o recurso existente no próprio *aplicativo*, a partir do consentimento de todos os participantes. As conversas no chat durante os encontros também foram registradas e utilizadas posteriormente como dados para análise. Durante um dos encontros, solicitou-se a escrita de um texto sobre aspectos pessoais de cada um na profissão e suas necessidades formativas. Utilizamos ainda os registros no diário de campo que foram feitos durante os encontros, com as observações da pesquisadora.

Considerando as características da pesquisa em tela, a pauta de formação foi construída ao longo dos primeiros encontros após diagnóstico e observação das necessidades reais da equipe. No

3 Ensino Remoto Emergencial, com atividades não presenciais, foi implementado no ano de 2020 em todo o país devido a Pandemia Covid-19. Lei nº 14.040/2020 / Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.

percurso dos encontros, alguns temas foram retomados, como os casos de ensino, por exemplo, por percebermos a necessidade de maior aprofundamento nas discussões para melhorar a compreensão do grupo. As pautas e a descrição dos encontros foram evidenciadas na seção “Discussão e resultados”.

Vale ressaltar que esta pesquisa se insere em uma pesquisa maior: ***Didática e formação docente: diálogos pedagógicos com docentes e formadores de professores no contexto da educação básica***, coordenado pela professora Francine de Paulo Martins Lima e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI (CNPq/UFLA), também coordenado pela referida docente e que tem como objetivo fomentar os processos de desenvolvimento profissional docente numa perspectiva de formação docente centrada na escola.

## PROPOSTA DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados considerando o conjunto de informações que emergiram dos encontros de formação e as análises foram realizadas inspiradas na Análise de Prosa, proposto por André (1983).

A Análise de Prosa é definida por André (1983) como uma forma de investigação dos dados qualitativos em que os dados são examinados e contextualizados, gerando assim os tópicos e os temas. À medida que a análise se desenvolve os tópicos e temas precisam ser revistos, questionados e reformulados, de acordo com os pressupostos teóricos da pesquisa. Para a autora, a análise de prosa é

um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente,

mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais e não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto registo de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (André, 1983, p. 67).

A análise, dentro de uma abordagem qualitativa, busca a apreensão de significados das falas e das ações expressas pelos participantes envolvidos no processo da pesquisa. Assim, ela acontece durante todo o processo de investigação. Lüdke e André (1986, p. 45) afirmam que "A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados". Nesse sentido, as escolhas do investigador quanto aos instrumentos e procedimentos influenciam diretamente nas análises que ocorrem durante toda a investigação, desde a produção de dados, e é sistematizada após o término da coleta.

A partir dessas orientações, com os dados já transcritos, procedeu-se a uma imersão deles começando por uma leitura inicial e atenta e a releituras posteriores. O passo seguinte foi identificar os tópicos e os temas para, posteriormente, definir as categorias de análise.

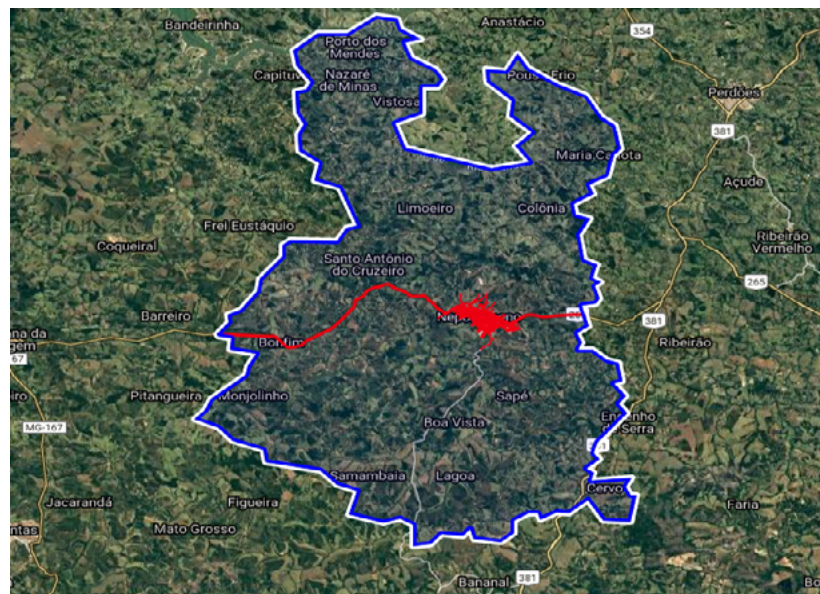
Nesta pesquisa, após a leitura atenta dos dados, foram definidas as seguintes categorias: 1) *Do ingresso no magistério ao início da carreira – os outros que carrego em mim*; 2) *Supervisor(a) pedagógico(a): entre as angústias e desafios no desempenho da profissão; (Mudar é preciso... mas mudar como e para que? Formação continuada e formação dos supervisores - quem forma o formador? Supervisor "pau-para-toda-obra"?!;* 3) *Das reuniões pedagógicas às pautas de formação compartilhada: para além da formalidade*; 4) *Novas percepções, novos olhares sobre o fazer do(a) supervisor (a) e as práticas formadoras.*

## SUMÁRIO

## O LÓCUS DA PESQUISA: SER SUPERVISOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA REDE PÚBLICA DE NEPOMUCENO

O lócus da pesquisa será a rede pública municipal de ensino de um município que possui uma área territorial de 583,78 km<sup>2</sup>, a 843m de altitude e é indicada na Figura 1. Com base no censo realizado em 2010, a população estimada é de 25.733 habitantes e está localizado no sul de Minas Gerais.

**Figura 1 - Mapa de Nepomuceno**



*Fonte: Google Maps, 2021.*

Segundo o Plano Decenal (2015-2024), as escolas do município de Nepomuceno inicialmente foram criadas com o objetivo de atender pequenos núcleos escolares municipais e estaduais

próximos às fazendas do município. Na cidade, havia uma escola estadual de Ensino Fundamental I e um colégio particular que atendia o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio (Científico e Magistério). No decorrer do tempo, com o desenvolvimento urbano, fez-se necessária a ampliação do atendimento, com a criação de outros núcleos educacionais dentro e fora da área urbana. Com a oferta do transporte escolar, as redes de ensino estadual e municipal procederam ao fechamento de grande parte das escolas na zona rural e passaram a ofertar o ensino na zona urbana. Até 2015, o município contava com o atendimento educacional desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, sendo ofertado nas redes municipal, estadual, particular, federal e associações filantrópicas.

A supervisão pedagógica na rede municipal de Nepomuceno iniciou a partir da municipalização de duas escolas estaduais. A partir da municipalização realizou-se concurso público para o cargo de supervisor pedagógico, no ano de 1998. Inicialmente, os supervisores atuaram nessas duas escolas, sendo que um supervisor trabalhava na secretaria municipal de educação atendendo as escolas rurais e a outra supervisora fazia o atendimento às instituições filantrópicas (creches), totalizando 5 supervisores em toda a rede.

A partir da construção de novas escolas, o número de supervisores foi ampliado para atender a demanda do município. Atualmente, o município tem 3 escolas de Ensino Fundamental, duas creches nos moldes da Proinfância e 5 escolas rurais que dispõem do trabalho do profissional da supervisão. O quadro de supervisores do município é composto, atualmente, por 11 profissionais efetivos e 3 contratados.

Na rede municipal pesquisada o termo utilizado na legislação vigente é Especialista da Educação Básica: supervisor escolar. Dessa forma, neste estudo utilizar-se-á as funções de supervisor e coordenador como palavras sinônimas.

## SUMÁRIO

A Lei Complementar n. 085/2009, de 30/12/2009, dispõe sobre o estatuto e o plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores públicos do magistério do município de Nepomuceno:

Art. 28. Os ocupantes do cargo de Especialista: Supervisor Escolar terão as seguintes atribuições:

- a) supervisionar todo o processo didático, em seu tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação, no âmbito do sistema, da escola ou de áreas curriculares;
- b) desenvolver pesquisas de campo, promovendo visitas, consultas e debates de sentido socioeconômico-educativo, para certificar-se dos recursos, problemas da área educacional sob sua responsabilidade;
- c) elaborar currículos, planos de cursos e programas, estabelecendo normas e diretrizes gerais e específicas com base nas pesquisas efetuadas, e com a colaboração de outros especialistas de ensino, para assegurar ao sistema educacional, conteúdos autênticos e definidos, em termos de qualidade e rendimento;
- d) orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, assessorando-o, técnica e pedagogicamente, para incentivar-lhe a criatividade, o espírito de autocrítica, o espírito de equipe e a busca do aperfeiçoamento;
- e) supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas, promovendo a inspeção de unidades escolares, acompanhando e controlando o desempenho dos seus componentes e zelando pelo cumprimento de normas e diretrizes para assegurar a regularidade e eficácia do processo educativo;
- f) avaliar o processo ensino-aprendizado, examinando relatórios ou participando de conselhos de classe, para aferir a validade dos métodos de ensino empregados;
- g) executar outras atribuições afins.

Percebe-se que não há, de forma explícita nas atribuições do supervisor desse município, a formação do corpo docente da escola, embora apareça nas atribuições “orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, assessorando-o, técnica e pedagogicamente, para incentivar-lhe a criatividade, o espírito de autocrítica, o espírito de equipe e a busca do aperfeiçoamento”; apesar das atribuições serem potencialmente formativas, entende-se que orientar não é o mesmo que formar. De acordo com o dicionário online da Língua Portuguesa, orientar significa *mostrar a direção, dirigir, guiar, encaminhar, nortear* o que não coaduna com a proposta de formação.

Os momentos de diálogos com os docentes acontecem nas Reuniões Pedagógicas realizadas semanalmente ou quinzenalmente. Esses encontros são momentos importantes de discussões, estudos e partilhas, mas não são suficientes para uma formação em contexto.

A seguir, foi descrita a caracterização do grupo de acordo com as respostas do questionário aplicado aos participantes.

## CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

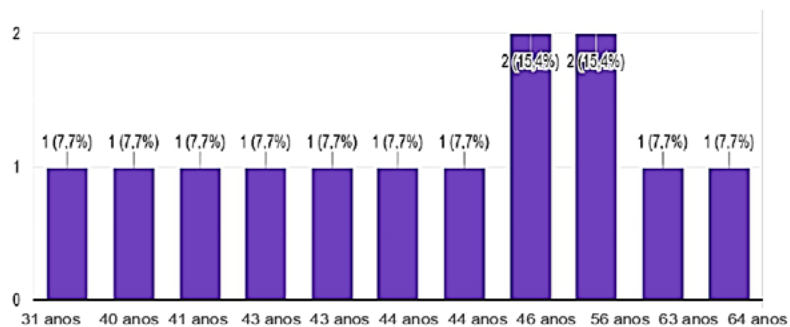
Os participantes da pesquisa foram os supervisores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, atuantes nas escolas da rede municipal de ensino. O grupo foi composto por 13 profissionais, sendo 12 mulheres e 1 homem, conforme perfil descrito a seguir.

### PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

No Gráfico 1, os participantes responderam à pergunta “qual é a sua idade?” com o propósito de identificar a faixa etária do grupo.



**Gráfico 1 - Idade dos participantes**

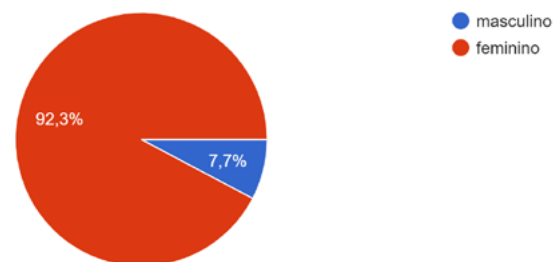


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como pode-se observar no gráfico, a idade dos supervisores varia entre a faixa etária de 31 a 64 anos. Percebe-se também que a maioria está na faixa etária entre 40 a 46 anos, o que mostra que o grupo é composto em sua grande parte por profissionais jovens.

Em seguida, foi solicitado que os participantes marcassem com qual gênero se identificavam, como pode ser observado no Gráfico 2.

**Gráfico 2 - Percentual dos participantes quanto ao gênero**

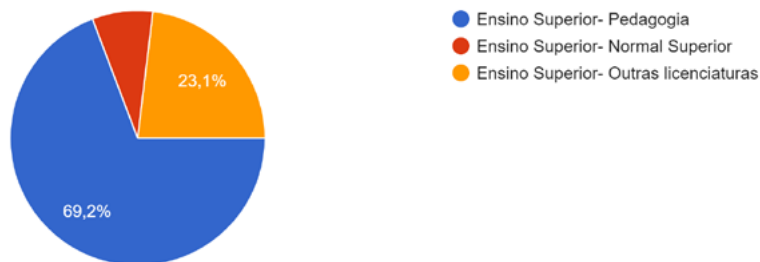


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Dos participantes da pesquisa, apenas 1 se considerou do gênero masculino e as demais do feminino, o que reafirma a maioria feminina no magistério.

No próximo gráfico está a representação do nível de escolarização dos participantes, bem como o quantitativo do curso de Pedagogia e outras licenciaturas.

**Gráfico 3 - Nível de escolarização**

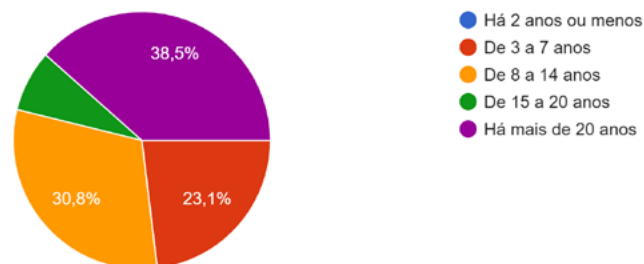


*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

No que se refere ao nível de escolarização, todos os participantes possuem curso superior sendo que a maioria (69,2%) cursou Pedagogia. Uma das participantes tem a formação em Normal Superior e três em outras licenciaturas que não foram especificadas no questionário pelas participantes.

O gráfico a seguir apresenta os dados referentes há quanto tempo cada participante obteve a graduação.

**Gráfico 4 - Há quanto tempo obteve o nível de escolarização anterior**

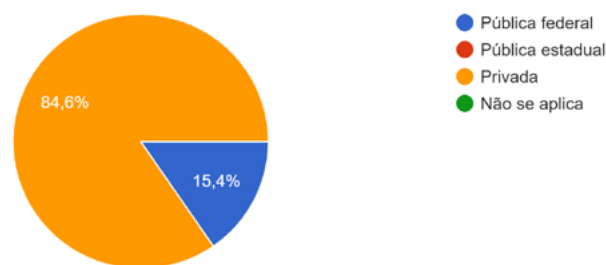


*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

O gráfico 4 revela que a maioria dos supervisores concluiu a graduação há mais de 14 anos, mais de 60% indicando que muitos obtiveram esse grau de formação há bastante tempo.

O gráfico 5 mostra se os participantes estudaram em instituições públicas ou privadas.

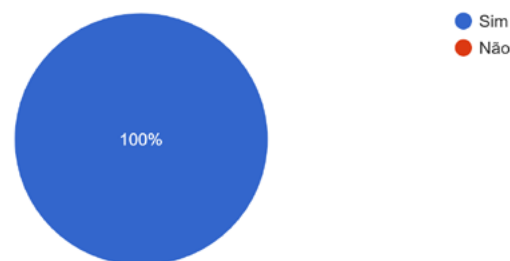
**Gráfico 5** - Tipo de instituição em que obteve o curso superior



*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

Quanto à instituição formadora, os dados revelam que apenas 15,4% (2 supervisoras) obtiveram sua formação em uma instituição pública, os demais em instituições privadas.

**Gráfico 6** - Participantes com pós-graduação



*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

Todas as supervisoras e o supervisor possuem pós-graduação, seja nível *lato sensu* ou *stricto sensu*, como descrito no Quadro 1

abaixo. Para identificá-los utilizou-se nomes fictícios atribuídos aos nomes dos participantes seguindo a ordem alfabética.

**Quadro 1 - Modalidade de pós-graduação dos participantes**

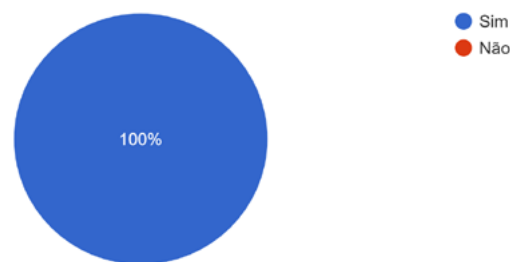
Participantes	Modalidade de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)
Bela	Psicopedagogia Institucional
Artur	Educação Pré-Escolar __ Boa Esperança 26 de setembro de 1993 __ FAFIBE
Quésia	Especialização em Supervisão Pedagógica
Nara	Pedagogia - INCOR Pós-graduação Lato-Sensu Didática-Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Pós-graduação Lato-Sensu em Supervisão Educacional.
Clara	Especialização em Psicopedagogia na Universidade São Francisco em Bragança Paulista/ SP -1994 /Mestrado em Educação Profissional na Universidade Federal de Lavras- MG-2019
Sofia	Gestão escolar integradora, Educação especial, psicopedagogia.
Elis	Especialização, Supervisão Escolar, FINOM, Paracatu/MG em 2010
Mel	Especialização em Educação Especial Inclusiva
Pérola	Especialização em Gênero e Diversidade na Escola - UFLA - Lavras/2015 Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UNINCOR - Três Corações/2017
Jéssica	ESPECIALIZAÇÃO.
Luna	Supervisão e orientação, Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP. Concluído em 25/02/14
Tábata	Mestrado Profissional em Educação
Rita	Especialização em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação. Instituição Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2019.

*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

Os dados mostram que todos os participantes possuem especialização, muitos deles mais de uma e grande parte cursou Psicopedagogia. Cinco participantes possuem especialização em supervisão ou gestão integrada e duas participantes já concluíram o mestrado.

O gráfico seguinte representa o percentual de participação em formações oferecidas aos profissionais nos últimos dois anos.

**Gráfico 7 - Participação em formação continuada nos últimos 2 anos**

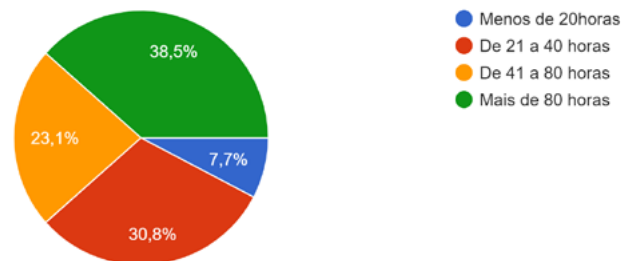


*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

O gráfico 7 revela que o grupo participa de formação continuada, uma questão relevante considerando a temática da pesquisa. Agora interessa desvelar qual o entendimento do grupo por formação continuada e quais os tipos de formação participam.

A seguir, o gráfico 8 mostra a participação dos supervisores em formações nos últimos 2 anos, especificamente de acordo com a carga horária dessas formações.

**Gráfico 8 - Carga horária da formação que participou nos últimos 2 anos**

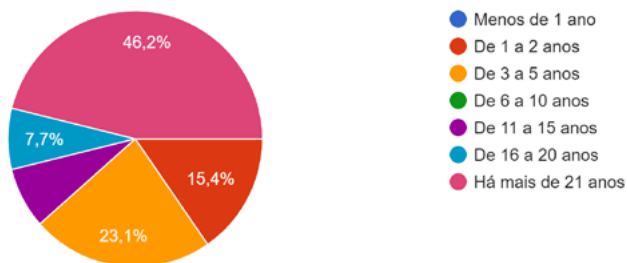


*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

Os dados mostram que a maioria dos supervisores participaram de formação com mais de 80 horas e que uma parcela

significativa 30,8% participaram até 40 horas, 23,1% com a carga horária de 41 a 80 horas e os demais, apenas 7,7%, participou de formação com carga horária inferior a 20 horas. Percebe-se que esse grupo investe em formações de maior duração. O próximo gráfico apresenta o tempo de serviço dos supervisores na rede pesquisada.

**Gráfico 9 - Tempo de serviço na rede municipal de ensino**

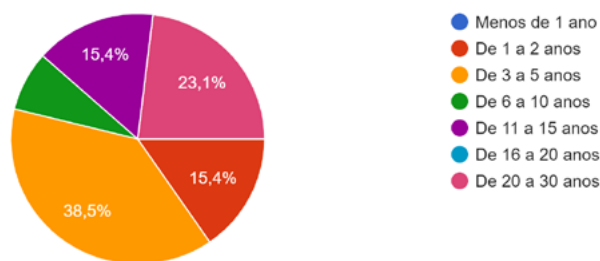


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os dados revelam que grande parte dos supervisores (46,2%) já atuam na rede municipal há mais de 21 anos e que apenas 15,4% (2 participantes) trabalham entre 1 e 2 anos. O grupo em geral é composto por profissionais com experiência na educação e na rede municipal.

A seguir, o gráfico 10 mostra há quanto tempo cada profissional atua na supervisão pedagógica.

**Gráfico 10 - Tempo de atuação na supervisão**

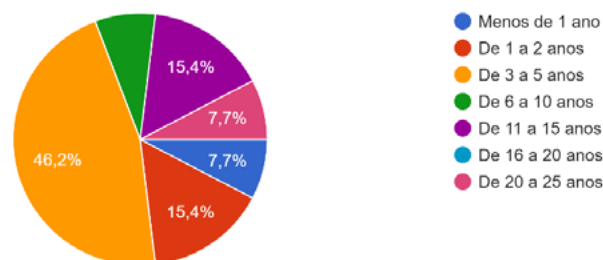


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Percebe-se que o grupo é bem diversificado quanto à experiência na supervisão, sendo constituído por profissionais que atuam entre 2 e mais de 20 anos como supervisor pedagógico, e a maioria do grupo já atua há, pelo menos, mais de 3 anos.

O Gráfico 11 mostra o tempo de atuação dos supervisores nas instituições de ensino que atuam no momento da pesquisa.

**Gráfico 11 - Tempo de atuação na instituição**

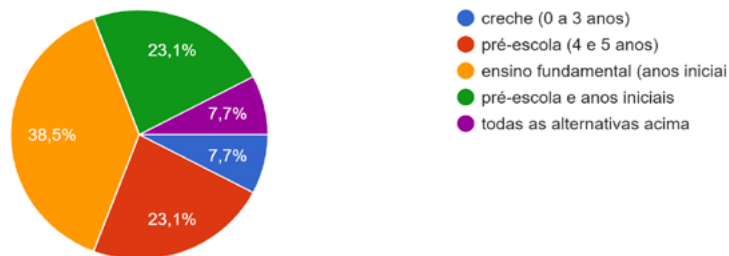


*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

Os dados revelaram que os profissionais pesquisados atuam, em sua maioria (46,2%), entre 3 e 5 anos na instituição atual. Apenas 7,7% trabalham na instituição há mais de 20 anos, 15,4% estão na instituição entre 1 e 2 anos. Os demais trabalham de 3 a 20 anos, o que demonstra que é um grupo experiente e não há uma rotatividade alta desses profissionais nas instituições de ensino.

No gráfico a seguir foram apresentadas as informações sobre quais são os segmentos da educação básica que cada participante atua e desempenha o seu trabalho.

**Gráfico 12 - Segmentos que atuam**



*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

A maioria dos supervisores participantes da pesquisa trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Quatro profissionais trabalham com a creche e os demais com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Trabalhar com mais de um segmento pode trazer possibilidades de crescimento e ampliação dos supervisores, mas vale ressaltar que cada um tem suas demandas específicas o pode ser um dificultador para a elaboração de pautas formativas.

No capítulo a seguir apresentou-se a proposta de pesquisa-formação realizada, descrevendo cada encontro de formação ocorrido.



# 3

**DA PROPOSTA  
DE PESQUISA-FORMAÇÃO  
À CONSTITUIÇÃO  
DE UMA FORMAÇÃO  
EM CONTEXTO**

Quando falamos em formação que visa o desenvolvimento profissional, nos referimos a uma formação que se estende ao longo da vida, sendo um processo amplo, que envolve desde o percurso de formação à aspectos socioeconômicos, históricos e culturais. A formação continuada em contexto precisa ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional que busca assegurar um ensino de melhor qualidade.

Para Longarezi e Silva (2013), a formação de professores como processo de aprendizagem da docência articulado à pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação. A partir da segunda metade do século XX, cresceu o interesse no entrelaçamento da pesquisa com a formação. Alguns teóricos alavancaram essas iniciativas e dedicaram-se a estabelecer as conciliações e os entrecruzamentos entre pesquisa e formação.

Passeggi (2016) postula que um dos grandes desafios é o de conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa com experiências e capacidades de refletir sobre si e que muito tem a contribuir com os seus conhecimentos sobre a escola. A concepção de sujeito que nos orienta é fundamental para avançarmos nesse processo de formação. A autora acredita que refletir sobre as experiências para aprender melhor sobre elas e sobre o mundo faz com que o sujeito e o objeto de conhecimentos se tornem inseparáveis.

Canário (2006) ressalta que a formação em contexto de trabalho ocupa um lugar de destaque no campo da formação continuada de adultos; a formação de professores, como um caso de formação de adultos, aparece como possibilidade de estimular e valorizar as organizações escolares. Nesse sentido, a escola torna-se um local de formação profissional, onde os professores aprendem sua profissão.

Para Josso (2010, p. 63), a formação do adulto deve ter como objetivo a ampliação de suas "capacidades de autonomização e,

## SUMÁRIO

portanto, de iniciativa e de criatividade”, que possam alargar seu horizonte biográfico. O paradoxo, como sugere a autora, é que a sua autonomia parece se estreitar drasticamente quando o adulto se encontra numa situação educativa institucional.

A formação continuada em serviço, com base no que nos diz Franco (2012), necessita de um projeto de formação que organize os encontros e reflexões e que contribua para a organização dos tempos, espaços e metodologias que permeiam o processo formativo. É importante que todos os envolvidos no processo participem de sua elaboração e, sobretudo, o coordenador pedagógico e o corpo docente, que são os responsáveis pela concretização das ações educativas junto aos educandos.

A proposta de formação delineada neste trabalho foi inspirada nos encontros de formação realizada pelo Projeto de extensão **“Didática e formação docente: diálogos pedagógicos com docentes e formadores de professores no contexto da educação básica”**, em sob a liderança e coordenação da professora Francine de Paulo Martins Lima, em conjunto com a equipe gestora em outra rede municipal de ensino de Lavras e do Grupo de Pesquisa Forpedi.

Partindo das experiências da equipe de pesquisadoras, e considerando as referências da revisão de literatura e o contexto de pandemia em que se faz necessário o distanciamento social, um novo formato de encontros foi traçado, os quais foram realizados de forma virtual.

Os nomes dos participantes foram colocados em ordem alfabética e foram atribuídos nomes fictícios, escolhidos pelas pesquisadoras.

Para os primeiros encontros, foram selecionados alguns textos para leitura deleite, extraídos da obra “Educação dos sentidos” de Rubem Alves. Esses foram selecionados para os três primeiros encontros a fim de inspirar a pensar a educação e a formação com

## SUMÁRIO

sensibilidade. Os demais textos foram sendo selecionados à medida que a formação avançava e observava-se a temática a ser trabalhada. A seguir foram descritos os encontros que ocorreram, contando com a participação das pesquisadoras supracitadas.

## O INÍCIO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Após contato estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação e conversas com a secretária e a chefe do departamento pedagógico, foi consentida a realização da pesquisa. Foi marcado, então, o primeiro encontro com a equipe de supervisores da rede municipal. O encontro foi agendado para acontecer através do *Google Meet*, devido a situação de pandemia vivida no país. A formação foi denominada **“Diálogos pedagógicos com supervisores escolares: possibilidades de ressignificação das práticas formadoras”**. Depois desse momento, seguiram-se as seguintes etapas:

- a. Foi realizado o convite ao grupo e solicitado que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está no Apêndice B, para a participação na pesquisa.
- b. Preenchimento de um questionário, que se encontra no Apêndice A, para caracterização do grupo.
- c. Registro de algumas questões iniciais para o levantamento dos conhecimentos prévios.
- d. Elaboração de texto sobre as necessidades formativas.
- e. Análise de casos de ensino e incidentes críticos.
- f. Elaboração de um caso de ensino pelos participantes.

- g. Elaboração de uma pauta formativa.
- h. Sistematização das aprendizagens.

## PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro teve a participação da secretária de educação do município, que, na oportunidade, externou seu apoio à pesquisa. Estiveram presentes os 13 supervisores da equipe e o encontro teve início com a apresentação da pesquisa e os objetivos traçados por ela, destacando a importância do papel de todos e de cada um. Em seguida, foi feita a leitura do texto *Caixa de ferramentas*, de Rubem Alves, extraído do livro *"A Educação dos sentidos"*,<sup>4</sup> a fim de provocar a sensibilização e a apreciação dos participantes, o que gerou profícuas discussões acerca do que é útil e o que faz sorrir, destacando a importância da caixa de brinquedos e da alegria na educação. Passou-se então para o momento de apresentação onde cada participante falou sobre o eu pessoal e profissional.

Foi solicitado aos participantes que escolhessem objetos que os representassem tanto como pessoas quanto profissionais. Dentre os objetos escolhidos, muitos foram de cunho religioso como a bíblia e o rosário. Foram citados também a lâmpada representando a luz, fotos de família e uma pequena árvore. Entre os objetos que os identificavam como profissionais surgiram uma diversidade maior como caneta, carimbo, lego, livro, sapato, as mãos, elo de uma corrente, boneca, tesoura, pincel, papel e celular.

Apareceram muitas referências à superação, afeto, equilíbrio, sentimentos, construção e reconstrução, conexão, cuidado, alegria, relacionamento e amor. Percebe-se que o grupo apresenta uma dimensão espiritual fortalecida e com papel relevante em suas vidas.

4 Esse texto foi escolhido inspirado no encontro do curso Diálogos Pedagógicos: didática e formação docente desenvolvido pela professora Francine de Paulo Martins Lima em 2019.

A palavra Deus esteve presente em quase todos os depoimentos. Os relatos também explicitaram as preocupações em atender e contribuir com a equipe de trabalho, sobretudo com os professores, explicitando a importância da dimensão humana para essas relações.

Sobre a dimensão religiosa presente, apesar de o foco não ser a religião, trazer à tona a dimensão subjetiva, as crenças religiosas e de vida, permitem compreender as inferências e argumentações que cercam a compreensão da atividade profissional. Há o interesse de que a partir das crenças a ampliação e a superação de alguns reducionismos que cercam o entendimento da profissão.

De acordo com Lengert (2011), por ter raízes na tradição de servir e ser criada no âmago das congregações religiosas, a profissão docente tem enfrentado grandes desafios para afirmar sua identidade e profissionalização e na busca de conquistar o reconhecimento para sua função.

A esse respeito, Arroyo (2000) considera que a ideia de vocação para o magistério não seria tão somente um vestígio de uma visão religiosa que ainda permanece no imaginário social e na autoimagem. Para o autor, essa ideia poderia estar atrelada ao próprio conceito de profissão, de professor, de profecia, resultando assim numa certa depreciação e dificuldade de se conquistar o profissionalismo e a valorização profissional.

Diante do exposto e frente a esse percurso de constituição histórica da docência, a ideia de dom ou de servilidade que cerca a profissão ainda se faz muito presente. Nesse sentido, recuperar as crenças que cada professor possui acerca da profissão e do trabalho que desenvolvem faz-se relevante para a superação dessas crenças e constituição de uma ideia de profissão pautada na dimensão científica, técnica, humana e político-social, ampliando as possibilidades de compreensão sobre como percebem a si enquanto profissionais e a profissão.

## SUMÁRIO

Para Carlos Marcelo (2009), para que o desenvolvimento profissional dos docentes aconteça é necessário entender como os professores crescem profissionalmente e quais as condições que favorecem e promovem esse crescimento, para que impulsionem mudanças reais nas práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos.

O encontro em questão foi um momento de aproximação, de despertar o sentimento de pertencimento ao grupo e abertura de diálogo com as pesquisadoras. A proposta teve uma boa aceitação do grupo que se mostrou acolhedor com as pesquisadoras, como podemos ver nos depoimentos que seguem:

*[...]eu quero te agradecer e parabenizar também pela sua proposta aqui no município né, porque igual a secretária de educação falou no início, eu acho louvável mesmo essa questão de você trazer pra nós aqui um pouquinho do que você está vendo lá no mestrado, e ter o grupo de especialistas do município como sujeitos ativos da sua pesquisa. Isso pra nós é muito rico, porque você pode, vai ter oportunidade de investigar o chão de onde você atua, e a gente olhar as nossas dificuldades, os nossos desafios, amparado numa pesquisa, num resultado no qual você e sua orientadora Francine vão debruçar em cima né, porque a gente tem resultado aí que com certeza vai enriquecer todo o grupo.*

*Que essa capacitação possa contribuir muito para nosso crescimento profissional, viu Kelly, que a gente possa aprender muito. (Supervisora Tábata)*

*Obrigada Kelly por nos trazer esse momento, desde que eu comecei eu penso que não tinha nada voltado pra nós especialistas, então assim é uma honra e um privilégio fazer parte dessa formação [...] (Supervisora Mel)*

*A palavra gratidão por nosso grupo ter sido escolhido para essa formação, [...] (Supervisora Bela)*

*Agradeço a Kelly a oportunidade, a Francine, que delícia ter vocês aqui.*

## SUMÁRIO

*[...] o que a gente tem que agradecer, Kelly, que delícia, porque a gente em casa entre as quatro paredes e ter essa oportunidade de dialogar e por nossas ideias em consonância com as de vocês, pra esse ano de 2021. (Supervisora Nara)*

*E eu quero parabenizar a Kelly por tá trazendo né essa formação pra nós, eu também sempre acreditei que se o mesrado não chegar no chão da escola, de nada adianta né, então trazer isso pra nós, pra nossa reflexão é muito gratificante e importante Kelly, obrigada viu (Supervisora Clara).*

*Estou amando a proposta, pois o crescimento profissional sempre foi e continua sendo um grande desafio para nós! (Supervisora Quésia).*

Os relatos mostram que o grupo foi bastante receptivo à proposta de formação, acolhendo com carinho as pesquisadoras e que o grupo demonstra interesse no seu desenvolvimento profissional e veem a formação como um momento de possibilidade de crescimento. Os supervisores também conceberam a oportunidade de formação como uma possibilidade de aproximação entre a Universidade e a escola básica e evidenciaram a escassez de formações dirigidas especificamente para os formadores/supervisores.

Das provocações que foram suscitadas, uma das participantes trouxe questões que serão desencadeadoras para os próximos encontros. Ao pensar na atuação do supervisor como formador emergiram algumas inquietações:

*somos os formadores de professores, mas quem nos forma? Quem faz conosco essas reflexões no dia a dia? É necessário também que a gente se forme, que a gente se conscientize, que a gente faça uma revisão da carreira, é muito importante a gente vê o que que não tá tão legal, o que que precisa melhorar, pra gente poder ir pontuando e melhorando cada vez mais nossas relações pessoais e humanas dentro do nosso âmbito de trabalho. (Supervisora Bela)*



Ao final do encontro, foi acordado com o grupo que os encontros aconteceriam quinzenalmente, às terças-feiras, no período da manhã.

## SEGUNDO ENCONTRO

No segundo encontro estiveram presentes 12 participantes do grupo. Assim como o primeiro, o encontro iniciou-se com a leitura deleite de um dos textos de “Educação dos sentidos” de Rubem Alves, para sensibilização. A pesquisadora fez as considerações sobre o texto falando da importância da alegria, inspiração e motivação. Passou-se então para a leitura compartilhada do texto *Nasce um escritor*<sup>5</sup> do autor Jorge Amado, com o objetivo de problematizar as discussões e aproximações: quando nasce um professor, dos processos da constituição da profissionalidade docente, abordando o início da carreira de cada participante.

Os relatos trouxeram evidências de que a maioria ali não tinha como propósito inicial a carreira do magistério. Os fatores econômicos e a falta de oportunidade destacaram como impedimento para que cursasse as graduações pretendidas.

Muitas dificuldades do início da carreira também permeiam os relatos evidenciando sentimentos de solidão, medo e insegurança. Apesar desses sentimentos, a superação emergiu também como fator preponderante e muitos afirmaram ter se encontrado profissionalmente, mesmo não sendo os planos iniciais. Algumas inspirações também vieram à tona, alguns tinham professores na família e se inspiraram neles.

5 Inspirado em proposta formativa realizada por pesquisadores da PUC-SP, integrantes do grupo de pesquisa Processos Psicossociais na Formação de Professores, também utilizado na proposta formativa de Lima (2019).

Ouvir os relatos do início da carreira profissional de cada um foi um momento enriquecedor e de partilha. Quando contamos nossa história e ouvimos a do outro, reconhecemo-nos e conseguimos pontuar acontecimentos importantes que marcaram nossas vidas e que nos serviram de inspiração ou influenciaram em nossas decisões pessoais e/ou profissionais. O pensar em si, falar em si, emerge em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências particulares. De Souza (2013) aponta que as histórias de vidas são diversas e plurais, transformam-se, modelam-se e cruzam-se com outras histórias, formando uma teia e que se torna imprescindível a alteridade, o respeito pelas singularidades, especificidades e subjetividades de cada sujeito.

Almeida (2000) afirma que quando alguém é ouvido e compreendido, isso traz uma mudança na percepção de si mesmo por sentir-se valorizado e aceito, podendo apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos.

Pensando sobre a ótica da formação, o ato de aprender pode gerar tensões e desconfortos, traduzindo em resistência. A proposta de mudança pode ser vista como um atentado à sua experiência, ao seu conhecimento e uma ameaça à sua identidade. Assim, ser ouvida em suas experiências possibilita a pessoa sentir-se aceita, valorizada, tornando a ameaça menor e fazendo com que fique mais aberta à nova experiência.

Wallon (2007) postula, em sua psicogênese do desenvolvimento, que afetividade, cognição e motricidade são dimensões que, integradas, constituem a pessoa. A afetividade é entendida como tudo aquilo que afeta o ser humano e é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Em um projeto de formação é preciso considerar a pessoa por inteiro.

Após esse momento de escuta, partiu-se para análise de um caso de ensino intitulado: “Os nove trabalhos de Helena: desafios

## SUMÁRIO

enfrentados em sua inserção na profissão docente”<sup>6</sup>, que retrata a rotina e os desafios enfrentados por uma professora no início de sua carreira profissional. O texto foi disponibilizado aos participantes antes do encontro por se tratar de uma formação em formato remoto. No encontro, foram realizadas discussões e reflexões acerca das situações vivenciadas por Helena. O texto foi escolhido considerando que, no grupo, há 3 participantes em início de carreira, assim, julgamos necessário chamar a atenção para a temática do professor e do supervisor iniciante.

O início da carreira para muitos professores iniciantes é marcado pelo impacto que as contradições entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e a realidade do espaço escolar configuram momentos permeados por conflitos, inseguranças e incertezas.

Em relação às situações que a professora Helena vivenciou, os supervisores ressaltaram durante as discussões no encontro, a importância do olhar do supervisor e acolhimento com os professores que chegam na escola e de integrar o professor que chega no grupo, estabelecendo parcerias com os mais experientes. A questão da reunião pedagógica também foi mencionada como um espaço de diálogo e como forma de acolhimento, troca e formação.

## TERCEIRO ENCONTRO

Foi necessário fazer uma adaptação no dia e no horário do terceiro encontro para atender às necessidades do grupo e os encontros passaram a acontecer nas quartas-feiras, às 7 horas.

No terceiro encontro também estiveram presentes 12 supervisores. O tema do encontro foi: Formação continuada de/para/com

6 Esse cenário foi elaborado a partir de uma entrevista realizada com a professora Helena (nome fictício) em setembro de 2015. Caso elaborado por Rodnei Pereira e Lisandra Príncipe- PUC – SP.

docentes: para quê? Para quem? E teve como objetivo discutir acerca das concepções de formação continuada e aspectos conceituais.

Para problematizar a temática foi feita uma tempestade de ideias onde cada participante escreveu o que entendia por formação continuada.

Nas descrições feitas pelo grupo apareceram palavras como: reflexões, inovação, aprendizado, melhoria, ensino, aperfeiçoamento, saberes, ampliação de conhecimentos, qualidade no ensino-aprendizagem. Alguns definiram como *"processo de formação permanente que vai se aperfeiçoando dia a dia"*; *"formação profissional em ação, em que aprendemos fazendo com o outro"*; *"serve para construir escolas cidadãs e profissionais mais competentes, éticos e humanos"*; *"penso que formação continuada é continuar aprendendo sempre, se atualizando"*.

Entendemos que a formação é contínua porque é continuidade; porque é um processo; porque é um processo dialético onde as circunstâncias se multideterminam, não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou.

Formação continuada não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor e supervisor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autocohecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente.

Quando perguntados sobre as formações das quais participaram recentemente, os supervisores afirmaram que a última formação esteve relacionada ao planejamento de aulas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi uma formação com foco prioritário aos professores e os supervisores foram convidados a participar. Apesar de considerarmos relevante a participação

dos supervisores na formação em questão, observamos que “Tanto o diretor da escola como o coordenador pedagógico desempenham, cada uma, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquelas providas aos professores” (Libâneo, 2004, p. 185).

Após as discussões e a apresentação de um *powerpoint* sobre a formação continuada, ao final do encontro foi proposto que escrevessem possibilidades de diálogos e aproximações consigo mesmos a partir das seguintes questões: “Quem sou eu? O que faço? Por que faço? Como faço? Os meus principais desafios são... O que faço para superá-los? Quais as minhas necessidades formativas? Com o meu trabalho eu desejo que ...” As questões foram respondidas em forma de texto pelas 12 participantes e enviadas para o e-mail da pesquisadora.

Para estudo e leitura foi indicado o texto *Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência*, de autoria de Ambrosetti *et al* (2020), cujo objetivo foi o de contribuir para a reflexão em torno da figura do formador escolar, examinando a natureza e as especificidades do seu trabalho, o papel e as perspectivas de atuação desse profissional nos processos de indução de professores iniciantes. Apesar da temática do texto contemplar a discussão para docentes iniciantes, a discussão por ele empreendida traz provocações relevantes para pensar o papel do formador seja com professores iniciantes, seja com professores experientes.

A leitura deleite desse encontro aconteceu no final e foi selecionado o texto *A arte de ouvir* (In: Rubem Alves. Educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida. Editora Planet), com o objetivo de encerrar o encontro fomentando as reflexões impulsionadas pela leitura do texto, que se relaciona com a escuta atenta tão necessária ao supervisor no desempenho do seu papel.

## SUMÁRIO

Das reflexões que emergiram desse encontro merecem destaque a sensibilidade para o acolhimento dos professores tanto iniciantes quanto ingressantes. Outra questão mencionada por uma das participantes foi a importância do momento das Reuniões Pedagógicas para que esse acolhimento aconteça, continuamente.

## QUARTO ENCONTRO

Após uma pausa de 15 dias para o levantamento das demandas de formação, foi realizado o quarto encontro com o grupo de supervisores. O encontro teve como tema condutor o texto indicado para leitura prévia *Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência*. No início do encontro, como de costume, foi feita a leitura deleite do texto: *A arte de ver*, de Rubem Alves. Algumas provocações surgiram a partir da leitura do texto, como as diferenças entre olhar, ver e enxergar, a importância de ver as coisas simples e que, para ver, é preciso querer.

Foi discutida a relevância da formação intraescolar em que o supervisor escolar é o responsável por ajudar os professores e professoras a ressignificar a sua prática pedagógica, percebendo com outros olhos e com outra dimensão o valor do seu papel profissional como formador escolar. O supervisor pedagógico faz a formação em contexto na perspectiva do desenvolvimento profissional, pois ele possui atributos que se referem ao grupo profissional em que atua, possibilitando olhar para a escola e para as necessidades dela.

Encontramos em Placco (2014) que o olhar é um exercício importante para o coordenador pedagógico. Seu olhar precisa aprender a identificar as tendências de tempo e movimento do outro, as necessidades de confronto e interlocução, num movimento da prática que se dá num *continuum*. E esse olhar atento e cuidadoso o ajudará a melhor organizar suas ações formadoras.

São necessários muitos olhares ao coordenador: o olhar da constatação, o olhar da investigação, o olhar da ação, o olhar da avaliação, os olhares de curiosidade, de amorosidade e de respeito.

A partir das discussões do texto proposto, muitas questões vieram à tona, como a indução a pensar o que é ser formador. Surgiram também muitas inquietações sobre o papel formador do supervisor pedagógico e o atendimento às questões burocráticas do dia a dia que muitas vezes compromete o foco de atuação desses profissionais.

Segundo Franco (2008), um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, apesar de ser um educador com experiência, inclusive na função, necessita identidade e segurança para realizar um bom trabalho. Este profissional precisa ter clareza de objetivos, propósitos e um espaço construído de autonomia profissional.

As discussões do encontro foram profícuas e se estenderam bastante, não sendo possível concluir a pauta prevista. Ficou então combinado de continuar no encontro seguinte.

## QUINTO ENCONTRO

O encontro teve início com a retomada das discussões do encontro anterior para fazer seu fechamento e conclusões. Inicialmente, sistematizou-se os aspectos mais importantes do texto *Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência* de Ambrosetti (et al. 2020), alguns aspectos importantes foram elencados no texto para inspiração de práticas mais exitosas no âmbito da formação de professores e merecem destaque: - Desenvolver processos de indução que atendam às necessidades formativas dos professores

iniciantes; - Compreender a escola como espaço de aprendizagem colaborativa; - Constituir comunidades de aprendizagem, - Promover estratégias formativas baseadas na análise das práticas docentes; - Entender a formação continuada como processo de formação de adultos; - Investir na formação dos formadores como potencializadora dos processos de indução de professores iniciantes (Ambrosetti *et al.*, 2020). Apesar de um foco maior em professores iniciantes, os descritores mencionados também se aplicam aos professores mais experientes, considerando que todos estão em processo de aprendizagem e de formação.

Logo após foram apresentados alguns Consensos discursivos que tem influenciado os programas de formação inicial e continuada de professores. Esses consensos, segundo Gatti (*et al.*, 2019), evidenciam a redefinição do papel e da prática de professores e seus formadores e propiciam a construção de alternativas metodológicas. Entre os consensos elencados no texto destacam-se:

- a. A reflexão na articulação teoria e prática;
- b. A valorização da postura investigativa;
- c. A aproximação entre as instituições de formação e a escola;
- d. A valorização da construção de comunidades de aprendizagem;
- e. O ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos;
- f. A importância de formar professores para a justiça social;
- g. A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem.

As narrativas em contexto na formação inicial e continuada estão cada vez mais valorizadas e são tomadas como estratégias de



formação, de práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional de professores (Gatti *et al.*, 2019).

A escolha das estratégias formativas contribuiu significativamente para o processo de formação, assim, é fundamental que os supervisores conheçam as estratégias para que suas escolhas sejam sustentadas naquelas que possibilitem a interlocução teoria-prática e a reflexão sobre o professor.

Foram apresentados ao grupo alguns dispositivos de formação que são inspirados nos consensos mencionados anteriormente, na prática de formação de professores. São eles: casos de ensino, memorial de formação, portfólio e diários. Essas estratégias configuraram-se em uma proposta de articulação de uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria em que o formador levanta em seu meio as necessidades teóricas relacionando-as com os problemas vivenciados pelos docentes em suas práticas.

Com base nos estudos de Silva (2019), foram apresentadas algumas estratégias de formação para o grupo, como: a tematização da prática, a homologia de processos e a pesquisa-ação. A autora adverte que as estratégias não devem funcionar como uma lista de exercícios ou dinâmicas para envolver professores, pois a chave para a formação não está na estratégia, mas na concepção que o coordenador tem sobre o processo de formação. De nada adianta ter boas estratégias se o coordenador tiver uma concepção de formação pautada na racionalidade técnica<sup>7</sup>.

Nos encaminhamentos para o próximo encontro um dos participantes sugeriu a utilização de casos reais vivenciados pelo grupo

7 Conforme Saviani (2013) a racionalidade técnica foi a concepção de formação dominante no período do fordismo/taylorismo, devido a sua organicidade e as formas de divisão social e técnica do trabalho por contribuir para a reprodução do mundo do trabalho quanto a sua reprodução de uma estrutura verticalizada e hierarquizada em que considera aspectos estritamente técnicos.

para análise. Assim, fizemos uma imersão e aprofundamento nos casos de ensino como estratégia formativa.

## SEXTO ENCONTRO

O sexto encontro iniciou com a leitura deleite da história *A arca de ninguém*, de Mariana Caltabiano. A leitura foi feita pela pesquisadora que, ao final, pediu que as participantes fizessem relações da leitura ao trabalho do supervisor. Uma participante mencionou a dificuldade em lidar com as diferenças na escola, outra destacou a importância de conhecer o outro no ambiente de trabalho para favorecer a convivência. Emergiu também a importância da liderança para o enfrentamento das tempestades que surgem no dia a dia, levando a reflexão sobre o papel do supervisor frente ao seu grupo.

Foi solicitado ao grupo que relatasse um episódio que vivenciaram com situações desafiadoras e de que forma conseguiram resolver ou não essa situação. A partir do relato, que serviu de contextualização, iniciaram-se os diálogos sobre incidentes críticos e os casos de ensino, ressaltando suas potencialidades como instrumentos de formação de professores. A literatura referente a casos de ensino traz diferentes formas e intenções na formação de professores. Nono e Mizukami (2002), inspiradas em Shulman definem caso como

um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e

interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. Nem toda história sobre um fato escolar representa um caso de ensino. O que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos (Shulman, 2002 *apud* Nono; Mizukami, 2002, p. 73).

Considerando as diversas definições, Domingues (*et al.*, 2012) assevera que os casos de ensino são narrativas de episódios escolares que trazem possibilidades de reflexão a partir da prática e da prática docente, que se constituem como importantes ferramentas para o desenvolvimento profissional da docência.

Sobre os incidentes críticos, Almeida (2009) utiliza-se dos estudos de John Flanagan, um dos grandes nomes americanos da Psicologia e da Pedagogia para apresentar a definição:

Por incidente entende-se toda atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes (Flanagan, 1954 *apud* Almeida, 2009, p. 183).

No entendimento de Silva (2019), incidentes críticos são episódios que determinam decisões ou rumos das trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados.

O grupo analisou o incidente crítico intitulado “Entraves na condução da reunião coletiva” e o caso de ensino “Produzindo textos”. Das análises e discussões, merece destaque no que se refere ao incidente, a necessidade de conhecer a realidade e construir junto ao

grupo, pois nem sempre os modelos prontos refletem a necessidade dos professores e da escola.

Antes de passar para análise do caso de ensino, foi feito um questionamento ao grupo: Quais são as estratégias que você utiliza nos momentos de formação de professores? As respostas foram bem diversas: - *Textos relacionados às nossas principais necessidades, estudos da BNCC, vídeos...* - *Textos teóricos, eu sempre busquei dialogá-los com a realidade, sem leituras cansativas.* - *Utilizamos pequenos vídeos de eventos (disponíveis no YouTube, por exemplo) para reflexão e diálogo.*

O caso de ensino apresentado aborda a dificuldade de uma professora dos anos iniciais em trabalhar com a produção de texto. A professora via-se sem alternativas de estratégias para correção dos textos de seus alunos, pois, por algumas vezes, acabava desestimulando a escrita com suas intervenções. Alguns questionamentos foram propostos e os participantes relataram situações vivenciadas por eles enquanto professores e apresentaram algumas estratégias que utilizavam em suas salas. Durante as discussões, foram provocados a falar sobre o que fariam para auxiliar a professora em questão.

Ao final do encontro, foi proposto que o grupo elaborasse um incidente crítico ou um caso de ensino baseado em fatos e episódios vivenciados em sua carreira profissional enquanto supervisores ou professores. Os casos elaborados foram apresentados e discutidos no encontro de formação subsequente.

## SÉTIMO ENCONTRO

O encontro iniciou com a leitura deleite do texto “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, extraído do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. O texto foi escolhido a fim de

desencadear reflexões sobre o tema do encontro: os incidentes críticos e os casos de ensino elaborados e apresentados pelos participantes. Nesse encontro também esteve presente a secretária municipal de educação.

Os participantes iniciaram seus relatos apresentando situações que vivenciaram tanto como supervisores quanto como professores, considerando que a maioria do grupo iniciou a carreira profissional como professora ou professor. Após os relatos, foram realizadas ponderações dos participantes e os comentários sobre a situação vivenciada, possibilitando pensar em algumas saídas e soluções na busca de resolução de cada caso ou incidente apresentado.

Não foi possível apresentar e discutir todos os casos em um único encontro e foi necessário a retomada no encontro seguinte.

## OITAVO ENCONTRO

Depois de uma pausa devido ao recesso escolar, os encontros de formação foram retomados. Nesse encontro estiveram presentes 12 participantes e uma delas precisou se ausentar antes do término do encontro. O oitavo encontro iniciou com a apresentação do Campus Virtual aos participantes, onde foi criada uma sala para acesso aos materiais utilizados no encontro e para a realização de atividades, como envio de relatos, casos de ensino e fórum de discussões. O ambiente virtual foi mais um recurso utilizado para fomentar os diálogos.

Para leitura de deleite do encontro foi escolhido o livro *Pedro vira porco-espinho*, de Janaína Tokitaka. A leitura foi escolhida a fim de fazer provocações acerca das situações que nos tornam “porco-espinho” no dia a dia e para, mais uma vez, ressaltar a importância

do acolhimento em nosso trabalho. Algumas questões suscitadas pela leitura foram os desafios diante do novo e a importância da convivência respeitosa.

A discussão da utilização dos casos de ensino como estratégias formativas foi retomada por termos percebido que o grupo ainda não tinha uma compreensão consolidada sobre essa questão. Algumas considerações foram feitas a respeito dos textos recebidos e realizamos, então, a leitura do caso proposto para o encontro, destacando alguns pontos importantes na escrita desta narrativa e, em seguida, foram desencadeadas discussões a partir das questões propostas no caso.

No espaço virtual do grupo, foram propostos dois Fóruns de discussão, utilizando-se um trecho do artigo *Garota interrompida*, de Luiza Helena da Silva Chistov e um caso de ensino que evidenciava a importância da atuação do supervisor na constituição profissional docente.

## NONO ENCONTRO

O nono encontro iniciou com a leitura deleite, como de costume, com o texto *Notas de experiências e saberes de experiências*, de Larrosa. Em seguida foi apresentada a pauta do dia: analisar três relatos de coordenadores pedagógicos, extraídos do trabalho de Rodnei Pereira (2017), que traziam problematizações do cotidiano de alguns desses profissionais. Os supervisores foram divididos em 3 grupos com quatro participantes cada para a leitura de um relato. Foi disponibilizado um tempo de 15 minutos para leitura e reflexões e depois cada grupo apresentou seu relato para todos os participantes fazendo seus apontamentos e suscitando discussões acerca das situações desafiadoras apontadas nos relatos. Os registros foram apresentados a seguir (QUADRO 2):

**Quadro 2 - Registro de considerações sobre os relatos do 9º encontro**

Relatos <sup>8</sup>	Percepções dos participantes e possibilidades formadoras
<p>Relato 1  <b>Coordenador Mário</b></p>	<p>O trabalho em rede contribui para diminuir as comparações;            Pouca experiência do coordenador;            Buscar as concepções que os professores do seu grupo carregam;            Ouvir mais o grupo;            Maior conexão em todos os envolvidos;            Importância de uma visão pedagógica da direção;            Participação mais direta da secretária.</p>
<p>Relato 2  <b>Coordenadora Isadora</b></p>	<p>Dificuldade de comunicação entre a equipe;            Relação teoria/prática;            Posição de conforto;            A coordenadora não se coloca em seu papel;            Mesma rotina;            Via a formação como acabada;            A coordenadora preocupa somente em agradar;            Barreira para as famílias;            Não há prática sem a teoria (precisam estar juntas);            Formação da própria coordenadora para mudar a concepção de Educação Infantil;            Problematicar as práticas engessadas;            Práxis transformadora.</p>
<p>Relato 3  <b>Coordenadora Juciara</b></p>	<p>A expressão ser pau para toda obra tem acompanhado muito os supervisores;            Muitas vezes, os supervisores não se veem como formadores;            Aconteçam mais formações para os supervisores para que possam assumir seu papel formadores;            Observação da aula e a partir dessa observação propor formações para os professores;            Supervisor precisa ser agente transformador;            Importância do engajamento da direção;            Parceria equipe pedagógica e administrativa.</p>

*Fonte: elaborado pela autora, 2021.*

8 Relatos retirados da tese de doutorado: O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva através de uma pesquisa-formação, de Rodnei Pereira – PUC/São Paulo, 2017.

Os dados apresentados na tabela foram provenientes das discussões feitas pelos supervisores a partir dos relatos lidos e analisados e serão tratados posteriormente.

Finalizando o encontro, foram feitos os encaminhamentos para o encontro final com a proposição de uma atividade de sistematização, em que os participantes foram convidados a elaborar uma proposta de pauta formativa para ser desenvolvida com o seu grupo de professores e também a fazer as considerações finais da formação, orientando-se pelas seguintes questões problematizadoras: Como você pensava o papel do supervisor(a) pedagógico(a) antes da formação? O que mudou após a formação? Como você se percebe agora? Houve uma mudança de olhar sobre esse papel de vocês, sobre esse trabalho em grupo, sobre o trabalho lá na escola? O que ficou? O que lhe tocou e marcou? Qual foi a importância da formação para a sua profissionalidade?

## DÉCIMO ENCONTRO

O último encontro de formação aconteceu de forma presencial. A rede pesquisada já havia retomado o trabalho de forma híbrida nas escolas, portanto, não se opôs que o encontro acontecesse presencialmente, seguindo todos os protocolos sanitários devido à pandemia.

O encontro iniciou com a fala da Secretária Municipal de Educação, que acolheu o grupo e agradeceu às pesquisadoras pelo trabalho desenvolvido. O objetivo do encontro foi sistematizar as aprendizagens e as percepções dos encontros anteriores, fazendo uma retrospectiva dos pontos principais. Foi feita a leitura deleite do texto *Reinvenção*, de Cecília Meireles e, logo após, uma apresentação retomando os principais pontos de discussão dos encontros passados e com uma síntese das ideias discutidas.

Foi um momento muito especial, pois foi a primeira vez que grupo e pesquisadoras- formadoras estiveram juntos presencialmente.



Muitos pontos foram retomados durante a apresentação, como a importância do espaço de diálogos e qual o momento será destinado para que os diálogos continuem e permaneçam. Outro ponto importante foi a necessidade da organização e disponibilidade de tempo para que os supervisores desempenhem sua função, o tempo para a preparação das pautas formativas, das reuniões pedagógicas, o tempo de trocas e de estudo do próprio supervisor.

Os supervisores relataram que adotaram a prática da leitura de leitura nas reuniões pedagógicas e que os resultados têm sido positivos. Quando questionados sobre o que tocou e ficou após a formação, alguns destacaram as seguintes questões: saber analisar e analisar-se, é preciso mudar de dentro para fora; dificuldade de atribuição do supervisor na escola, mistura de tarefas que dificulta o trabalho; reorganização do tempo na escola; nem sempre o supervisor desempenha o seu papel na escola; falta de funcionários para desempenhar funções que muitas vezes os supervisores precisam resolver.

O encontro finalizou com agradecimentos das pesquisadoras à todas e todos os participantes, pelo acolhimento, pelas partilhas e pelos momentos de trocas e reflexões.

A seguir, passaremos à discussão e análises dos dados coletados no processo de investigação e formação.

## DAS POSSIBILIDADES DE (RE)CONSTRUÇÕES DAS PRÁTICAS FORMADORAS

A pesquisa- formação gerou um grande volume de dados e todo o conteúdo produzido no processo da pesquisa foi organizado, transcrito e analisado observando as etapas a seguir.

**Quadro 3 - Organização dos dados**

Encontros de formação	Como os dados foram produzidos - fontes
1º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; questionário; registro reflexivo
2º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; texto, necessidades formativas; registro reflexivo
3º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; registro no <i>Jamboard</i> ; registro reflexivo
4º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; registro reflexivo
5º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; registro reflexivo
6º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; registro reflexivo
7º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; registro reflexivo
8º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; elaboração de um caso de ensino; registro reflexivo
9º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; registro reflexivo
10º encontro	Transcrição do encontro; chat do <i>Google Meet</i> ; sistematização da aprendizagem e elaboração da pauta formativa

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Considerando as orientações de André (1983, p. 67) para a análise dos dados, notadamente, análise de prosa, é concebida pela autora como “uma forma de investigação do significado de dados qualitativos e um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material”, inicialmente foi feita uma leitura preliminar a fim de ter contato com os conteúdos e informações contidos nos dados, fazendo também um levantamento dos temas recorrentes. Em seguida, procedeu-se a uma nova leitura para compreensão e aprofundamento das informações postas, bem como ter novas percepções de temas e mensagens implícitas, não observadas anteriormente. Ao longo da leitura foram feitas anotações na busca de elucidar as falas e os dados revelados por elas, relacionando-os aos

objetivos da pesquisa. A partir das etapas anteriores e de seguidas leituras, as informações foram organizadas e agrupadas considerando os temas mais frequentes, recorrentes ou contraditórios. Assim, foi possível agrupar os pré-indicadores que possibilitaram a organização das categorias. Finalmente, após observá-los, considerando suas aproximações e contradições, chegou-se às categorias e subcategorias de análise aqui postas, a saber: 1) *Do ingresso no magistério ao início da carreira – os outros que carrego em mim*; 2) *Supervisor(a) pedagógico(a): entre as angústias e desafios no desempenho da profissão; (Mudar é preciso... mas mudar como e para que? Formação continuada e formação dos supervisores - quem forma o formador? Supervisor “pau para toda obra”?!);* 3) *Das reuniões pedagógicas às pautas de formação compartilhada: para além da formalidade*; 4) *Novas percepções, novos olhares sobre o fazer do(a) supervisor (a) e as práticas formadoras.*

## DO INGRESSO NO MAGISTÉRIO AO INÍCIO DA CARREIRA: OS OUTROS QUE CARREGO EM MIM

O ingresso na carreira do magistério, segundo Mandú e Aguiar (2014), não acontece de forma neutra e aleatória. Essa “escolha” é influenciada por fatores intrínsecos e extrínsecos, como, por exemplo,

fatores socioeconômicos, os níveis e tipos de escolarização anteriores, práticas sociais e culturais compartilhadas, experiências profissionais anteriores, fontes e tipos de informações veiculadas na sociedade sobre o curso e seu campo profissional, influência de amigos e familiares, entre outros (Mandú; Aguiar, 2014, p. 103).

Nesse sentido, a inserção profissional reflete a realidade social, econômica, política e cultural da sociedade em que estão

inseridos, fazendo-se necessário compreender o processo que permeia essa escolha profissional.

Independentemente do tempo de docência, o professor é surpreendido com situações e experiências novas e nunca sabe desafios o espera. E é a partir do resgate desses desafios vivenciados enquanto professor que o supervisor busca caminhos para apoiar e orientar o grupo que coordena.

Quando dialogamos a respeito do resgate das memórias e como se deu a inserção na profissão, os participantes revelaram que a maioria não tinha, em primeiro plano, a carreira do magistério ou o curso de Pedagogia; alguns, inclusive, chegaram a fazer cursos técnicos em outras áreas e até mesmo a iniciar outras graduações. Outros já sonhavam com a Pedagogia, mas não tinham a oportunidade de frequentar uma Faculdade, muitas vezes, por questões financeiras. As histórias de vida trazem momentos de indecisão, luta e superação na busca profissional. Os relatos a seguir traduzem os desafios enfrentados pelos participantes:

*eu queria ser médica, [...] eu queria ser bioquímica, eu fiz 2 anos de Ciências Biológicas, aí na época era muito caro não tinha essa oportunidade que as pessoas tem hoje (Supervisora Luna).*

*[...] E aí surgiu um curso técnico, pelo Senac de Varginha, de técnico em gestão empresarial (risos), e eu já tinha na cabeça que eu queria era pedagogia, mas o que apareceu naquele momento era a área administrativa ainda. Então eu fiz esse curso de 1 ano e meio, técnico de gestão empresarial (Supervisora Pérola).*

*Então, eu nunca tive vontade de ser professora, eu tinha vontade de ser advogada, mas por falta de poder aquisitivo, acabei fazendo Pedagogia, não minto, primeiro fiz Letras em Boa Esperança, minhas tias tudo era professora, mas antes de chegar na faculdade o que me atraiu pra eu ser professora foi o estágio que eu fiz aqui no Coronel, que eu fiz magistério, e foi pelo estágio de magistério que eu me apaixonei em ser professora (Supervisora Elis).*

## SUMÁRIO

## SUMÁRIO

*[...] eu fui fazer faculdade e nem tenho vergonha de contar pra vocês que eu fui pra pedagogia sem saber que eu estava indo pra um curso de ser professora. Ali no terceiro mês de aula, um dia numa reunião, uma professora, eu fiz pedagogia na Unilavras, ela falou sobre estágio, aí eu olhei pra Adriene e falei que que isso de estágio? Eu já estava em 3 meses de faculdade e não sabia que eu estava na Pedagogia, pra mim foi um susto, pagava faculdade, como que eu vou ser professora, muito tímida, muita dificuldade, como que eu vou fazer? Só que aí a Adriene foi me incentivando, não Tábata vai dar certo, vamos. [...] foi ali que eu tive meu primeiro encontro com a Pedagogia, amei (Supervisora Tábata).*

*eu resolvi fazer química (risos), e chegando lá né, no curso de química, eu me deparei com muitos conteúdos, muitas memorizações, muitas fórmulas, e eu disse 'gente não é isso que eu quero, e uma relação muito fria entre professor e aluno', desisti da Química, e aí eu escolhi o Magistério naquela época era de tempo integral, e eu me encontrei no Magistério, ali eu percebi uma perspectiva mais humana[...] depois do Magistério, eu fui pro cursinho e lá encontrei um professor de matemática, e ele motivava a gente a entender a matemática e a gostar de matemática, e eu falei, vou fazer Matemática. E fui fazer a Matemática, naquela época era em Itatiba, e aí eu me desloquei de Atibaia pra Itatiba, fiquei lá 1 ano, também não gostei da Matemática[...] aí eu fui tentar novamente, na época era vestibular, eu fui pra Pedagogia, passei e aí lá eu me reencontrei lá, não, é isso que eu quero. Aí eu vi a formação humana novamente chegando pra mim (Supervisora Clara).*

*[...] eu não queria ser professora, queria ser psicóloga (risos), queria fazer psicologia, mas na época não deu os "cobres", era tudo pago, não tinha Enem, então né minha família não podia bancar meus estudos[...] (Supervisora Bela).*

Percebe-se que os participantes tiveram um caminho de indecisão, desafios e de superação até se encontrarem profissionalmente. Historicamente, o curso de Pedagogia carrega a marca de ser de mais fácil acesso e baixa concorrência, por isso torna-se a

opção de muitos que não conseguem ingressar em outros cursos, reafirmando o desprestígio acerca da profissão. Em muitos casos, a insegurança acerca da escolha da profissão gera o abandono ou ainda grande insatisfação, culminando em dificuldades no desenvolvimento do ofício.

Segundo Valle (2006) a escolha de uma profissão é sempre uma escolha de vida, mas quando se vem de uma classe desfavorecida, entende-se que essa escolha não existe verdadeiramente, pois é muito limitada pelas circunstâncias sociais. Os estudos de Gatti *et al.* (2009) indicam uma menor relação candidato/vaga dos cursos de Licenciatura, o que facilita a entrada nesses cursos, atribuindo essa relação ao desprestígio social e desvalorização da carreira docente.

Há aqueles que se identificam com a profissão no decorrer do tempo, permanecendo e construindo sua carreira profissional, independente do que motivou a escolha e mesmo com as condições adversas que a carreira docente enfrenta. Apesar de não ter sido a primeira opção, esses profissionais permaneceram no ofício e, aos poucos, foram se identificando ou até mesmo “se apaixonando” pelo magistério, optando por seguir a carreira, ingressando posteriormente na supervisão escolar. Vários deles relataram o papel do outro na sua formação ou para a permanência na profissão.

Ao relatar sobre o início de carreira, percebemos de forma marcante questões relacionadas ao lugar dos pares na qualificação e permanência na profissão, bem como sobre o quanto as inspirações para o bem e para o mal fizeram parte de suas histórias.

Sabe-se que a maneira com que cada docente se vincula ao trabalho e a sua trajetória de vida são determinantes para desenvolvimento do seu percurso profissional. Assim, conforme Antunes (2007), pode-se entender que a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos em sala de aula, como

aluno, mas também por meio de toda uma história de vida. Os relatos a seguir confirmam essa ideia.

*Desde a minha infância eu acompanhava a minha avó materna que era professora, ela tinha na época uma sala mista. E essa sala mista trazia muito trabalho para a casa, e eu gostava muito de ajudar com esses trabalhos, eu gostava de organizar as pastas, os diários, eu gostava de organizar os livros e ajudar com o plano de aula, até interferia no que ela daria na própria aula né. [...] Eu senti que a minha avó tinha alegria no que ela fazia, ela tinha prazer no que ela fazia. E eu fui trazendo isso para meu dia a dia. No meu início na escola como profissional eu não iniciei como professora né, eu tive que estudar muito, trabalhar muito no início para depois ter como pagar minha faculdade e em seguida pós e cursos e assim por diante. Mas quando eu estava no ambiente escolar, isso me proporcionou prazer, eu gostei do ambiente né (Supervisora Sofia).*

*Eu acompanhava a minha mãe que era professora, desde o início, e eu gostava muito de ajudar. Eu gostava muito de acompanhar, de vez em quando ela me levava na escola e aquilo foi se transformando em um sonho, foi tomando gosto com ser professora, em pensar em ser professora, e quando eu estava no quinto ano pediram para fazer uma redação, com o título qual o meu sonho né, o que eu quero ser na vida né, e a minha redação foi escolhida, foi, ficou em primeiro lugar, e o meu sonho eu contei que eu queria ser professora (Supervisora Quésia).*

*[...] desde criança eu também sonhava em ser professora, e eu era apaixonada com as minhas professoras em sala de aula né, aí no momento em que as professoras iam explicando eu ficava me imaginando ali, aí o que eu fazia, no finalzinho da aula aquele giz pequenininho, pegava para mim, pedia o professora, levava pra casa, pegava algumas bonequinhas que tinha, outras vezes tadinho o pai plantava milho, eu ia na roça, na roça escondidinho assim, apanhava umas bonequinhas, no chão falava que era minha salinha de aula, rabiscava a parede da casa (risos). Exatamente da forma que a professora falava na sala de aula, eu falava para as minhas*

## SUMÁRIO

bonequinhas, como se eu fosse a professora, como se eu fosse ela. Então me inspirava muito nela da forma que ela chamava atenção da forma que ela tratava os meninos, da mesma forma, eu queria fazer com as minhas bonequinhas [...] (Supervisora Rita).

Os relatos trazem marcas das memórias afetivas e experiências vividas na infância que permaneceram e tornaram-se fortes referências na escolha da profissão e influência nos modos de ser e agir profissionalmente. Reconhecer essas marcas na constituição da profissionalidade do supervisor implica em valorizar as experiências de vida e os processos formativos.

Para Josso (2004), as lembranças que surgem pelo ato de rememorar são experiências formadoras que ajudam na construção da identidade do professor. Assim, além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, é preciso também considerar a história de vida na construção da identidade.

Nóvoa (2000) afirma que a identidade do professor, em elaboração seminal, é um processo histórico e contextual de contínua construção, pautado por lutas e conflitos decorrentes dos sentidos que damos a fatos e personagens que estão ou estiveram em nosso percurso.

As marcas reveladas relacionam-se ao papel de valores impressos por pessoas significativas para eles e o quanto essas pessoas contribuíram na constituição profissional de cada um.

*Então eu acho que é assim, a primeira acolhida gente, tem que ser bem feita, se não, o textinho que nós vemos que a Kelly mandou antes, eu fui lendo e fui me enxergando em todos os pontos, porque quando você não tem experiência é dolorido, aquilo ali é triste, e eu não vou citar a professora que tinha no Ribeiro Neto na época não porque ela escondia o caderninho de plano dela debaixo do braço, e a gente naquela ânsia, queria ver alguma coisinha pra gente ter um acompanhamento... ter uma luz né, mas graças a Deus*



*assim, vencemos, hoje eu posso ir pra qualquer lugar que eu não tenho medo mais, porque quando a gente inicia a gente tem medo, e o medo dói, e você pega sala difícil, aquela sala que.. não gente, a vontade de desistir mesmo, mas é isso aí, tô muito feliz, faz 2 anos que tô de contrato de supervisão uma experiência nova também, mas eu acho que é bem isso mesmo, tô muito bem, muito feliz hoje, graças a Deus (Supervisora Elis).*

A supervisora Elis reforça a importância do acolhimento e principalmente do apoio dos pares no desenvolvimento da profissão. Esse desenvolvimento é permeado pelos valores, crenças, significados e modo de agir dos professores e profissionais que estão no espaço escolar.

Para Libâneo (2009, p. 7) “as escolas são espaços de aprendizagem, comunidades democráticas onde se compartilham significados, criam-se outros modos de agir, mudam-se práticas, recria-se a cultura vigente, aprende-se com a participação real de seus membros”.

A relação entre o eu e o outro que se constrói no ambiente escolar é muito significativa na constituição da identidade e profissionalidade docente. A comunicação e a interação entre os pares são determinantes na constituição profissional e, segundo Ambrosetti (*et al.*, 2020), a oportunidade de troca de informações e impressões entre os professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro, como podemos perceber ao ler os relatos.

*No começo a minha carreira foi difícil, como a Elis disse a gente pega salas difíceis, eu comecei na multisseriada com a Clara, eu aprendi assim um monte, ela foi realmente um mestre na minha vida a Clara, no meu início de carreira ela me impulsionou demais né, acreditou no meu trabalho, e isso me ajudou a alavancar a minha carreira e querer ir subindo os degrauzinhos, porque eu queria mesmo era depois chegar na supervisão, e graças a Deus, Deus*

## SUMÁRIO

*me abençoou e eu cheguei, e a gente vai trabalhando aí né, trabalhando com pessoas que é o que sempre quis, eu amo as pessoas, eu gosto de conhecer as pessoas, e gosto de, as minhas crianças, então são meus filhos.. eu tive um filho só, mas eu tenho mais uns 200 ou 1000 por aí, que a gente cuida né, é encantamento, meu amor pela educação é intransferível é isso que funciona a minha vida, eu não consigo separar a Bela pessoa da Bela educadora, é um misto dentro de mim, é lindo demais da educação (Supervisora Bela).*

*Mas quando a Clara entrou, ela deixou uma frase pra mim muito legal que ela sabe até hoje, e eu agradeço a ela todos os dias e todos os anos, ela sabe também que é particular, ela deixou uma frase pra mim que essa frase eu nunca mais vou esquecer tá? Tive um crescimento muito grande com essa frase, foi um puxão de orelha, um puxão de orelha bem legal, na hora eu fiquei bem sentida, por um tempo eu fiquei bem sentida, confesso isso né, mas foi um crescimento muito grande hoje tá bom, e hoje eu não tenho mais nenhuma dor não viu Clara, só amor (Supervisora Luna).*

*[...] eu cheguei na supervisão em 2016 lá no estadual, eu era nova na profissão, nova na escola, não tinha passado nem pela supervisão nem pela escola, e o cargo era diferente, vou até citar aqui porque eu já falei isso pra ela, peguei a supervisora Tarlene de manhã que era tradicional, com anos de profissão, que era excelente, aprendi demais com ela, e teve a Gilmara que era supervisora da noite, totalmente acelerada, com o ritmo que vocês a conhecem também não estou falando mal, com o ritmo acelerado, cheia de novidade, ela também estava chegando, e eu juntei a experiência que eu tive com a Gilmara e a experiência com a Tarlene, pra mim foi excelente, eu acho que essas parcerias elas devem existir sim dentro da escola (Supervisora Tábata).*

*Quando eu fiz o normal né, o curso, na época chamava normal, e fiz era normal e científico junto então na parte da tarde a gente voltava para a escola para fazer o normal, e era assim muito bom, as aulas eram muito boas, incluíam psicologia, didática. A Dona Dide, a Dona Dirce*

*eram umas professoras muito boas que incentivavam muito e eu gostava muito das aulas, tomava muito gosto (Supervisora Quésia).*

Nos relatos sobre as experiências e percursos que os aproximaram da docência, observa-se que tiveram outros professores ou supervisores como inspiração que foram significativos no desenvolvimento profissional. As relações de trabalho que envolvem trocas de experiências e diálogo com os pares são fundamentais para a constituição da profissionalidade.

Os participantes da pesquisa, antes de se tornarem supervisores, atuaram como docentes trazendo consigo experiências e sentimentos da docência, o que contribuiu para a construção da identidade desses profissionais. Por já terem atuado como docentes, pode-se inferir que é mais fácil se colocarem no lugar do professor tendo um olhar mais compreensivo, crítico e cooperador, facilitando a resolução de conflitos e a proposição de soluções.

Algumas fragilidades são apontadas pelos supervisores quando iniciaram sua carreira docente, como podemos ver a seguir.

*Minha primeira vez em sala de aula foi em uma creche filantrópica. Só que eu me sentia sozinha. Tudo bem que eu fui acolhida, porém eu me sentia sozinha, eu tive que me virar sozinha e corri atrás de materiais para olhar a idade adequada. Nesse aspecto eu me sentia sozinha (Supervisora Sofia).*

*Eu tive uma recepção muito boa, por parte dos alunos e da escola de um modo geral é uma escola que eu estudei desde menina também, conhecia muito a escola, minha mãe também trabalhou nessa escola, mas eu tinha muito gosto de trabalhar e fui aprendendo fui me esforçando e quando eu precisava de ajuda às vezes eu procurava né, aí a supervisora às vezes me dava uma orientação, mas era pouco orientação do supervisor que a gente tinha. Eu achava assim que o trabalho da supervisora deixava bastante a desejar, porque eu tive que me virar sozinha mesmo para aprender e superar as dificuldades encontradas (Supervisora Quésia).*

Os relatos descritos possibilitaram reflexões sobre as tensões e dificuldades que marcam o início da carreira. Destacamos aqui a importância do acolhimento, mas percebemos que somente acolher não basta. Os profissionais, muitas vezes, são consumidos por sentimento de solidão e impotência, sem saber a quem recorrer. Essas apreensões vivenciadas no início de carreira são explicadas por Huberman (2013) com o conceito de choque de realidade. É o momento que compreende os 3 primeiros anos de desenvolvimento da docência, onde o contato inicial e a percepção da complexidade da carreira e de quanto o ideal e o real estão distantes. O supervisor pedagógico tem um importante papel nesse processo de inserção dos docentes na profissão, promovendo momentos coletivos para trocas de experiências e reflexão sobre a prática, atuando como um par mais experiente.

Durante o encontro de formação, os participantes analisaram o caso de ensino “Os nove trabalhos de Helena”, que já foi citado anteriormente na descrição dos encontros. O caso foi um disparador das discussões e reflexões sobre o acolhimento e os desafios do início de carreira e o processo de indução. Os supervisores identificaram as problemáticas abordadas no caso e se perceberam em muitas situações, trazendo à tona questões que muitas vezes eles não observavam. Na busca de apontar soluções para as situações apresentadas, mobilizaram seus conhecimentos, suas concepções e revisitaram suas ações num movimento de ressignificação dos saberes.

Segundo Franco, Grecco e Silva (2019), não é fácil superar as dificuldades e conflitos presentes no início da docência e muitos docentes carregarão por muito tempo as marcas vivenciadas nessa fase. Nesse cenário, a figura do supervisor pedagógico ganha destaque por poder assumir um papel essencial no processo de acompanhamento, acolhimento e formação dos professores em início de carreira no âmbito da unidade escolar, uma vez que geralmente é o profissional que já tem instituído saberes e experiências sobre práticas pedagógicas, bem como é a pessoa que conhece a escola,

## SUMÁRIO

seu projeto político-pedagógico, os profissionais que nela atuam e circulam, como os pais, alunos e professores, entre outros aspectos.

Os dados apresentados e analisados nessa categoria nos permitiram compreender o quanto o outro nos constitui e como as relações humanas são significativas tanto para construção pessoal quanto para a profissional. Possibilitou a percepção também do quanto as influências positivas ou negativas fazem parte da trajetória de cada um e como as histórias de vida estão imbricadas na identidade profissional dos participantes. O papel do supervisor também foi destacado nesse momento de inserção profissional como determinante para a permanência na profissão por parte de alguns participantes.

Na próxima categoria, discutimos os principais desafios e angústias que permeiam a atuação profissional dos supervisores pedagógicos ao longo de sua carreira.

## SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: ENTRE AS ANGÚSTIAS E OS DESAFIOS NO DESEMPENHO DA PROFISSÃO

### MUDAR É PRECISO..., MAS MUDAR COMO E PARA QUÊ?

Os dados analisados pela categoria em questão apresentam desafios relacionados à dificuldade de formar professores que superem uma prática transmissiva, com reprodução de informações, e passem a utilizar metodologias que incentivem os estudantes a uma formação pautada na pesquisa e na reflexão crítica.

Bruno (2014) afirma que mudar é trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, revisão de conceitos e concepções e trocas de experiências. O desejo de mudar é condição necessária, mas não suficiente, pois são muitos os fatores que influenciam na mudança ou não de posturas e práticas coletivas. O movimento de mudança não é linear e se predispõe a muitas idas e vindas, avanços e recuos em uma construção e reconstrução de concepções, reflexões e práticas. Mas, afinal, de que mudanças estamos falando? Mudar para quê? Em qual direção?

Acompanhar as mudanças educacionais com seus avanços não é tarefa fácil, mas é necessária. A sociedade atual passa por um processo de mudanças marcadas pela contemporaneidade e por revoluções, sobretudo a tecnológica, que interfere na maneira como nos organizamos, como nos relacionamos e como aprendemos. As informações chegam em grande volume e velocidade e com a ampliação dos meios de informação e comunicação o acesso ao conhecimento foi democratizado. Assim, emergem desafios que a escola precisa enfrentar como a resignificação da prática docente e o (re)pensar do ensinar e aprender. Bruno (2014, p. 81) considera que "a questão da mudança é essencial para a educação, pois educar é alimentar a esperança de que o outro e nós mesmos podemos mudar, ampliando nossa possibilidade de convívio e de conhecimento sobre o real".

Segundo Rangel (2008), o conhecimento é a razão da escola e a base de atuação dos profissionais do magistério. Assim, faz-se necessário que esses profissionais estejam atentos às renovações conceituais dos conhecimentos e aos percursos das pesquisas, estabelecendo um fluxo de contribuições e aproximações.

Moreira e Lima (2019) consideram que tendo a escola como o espaço de aprendizagens não só para os alunos como também para os professores e todos os segmentos da escola, o Coordenador Pedagógico constitui-se no profissional essencial para essa ação,

## SUMÁRIO

possibilitando que as necessidades práticas que permeiam o cotidiano da escola tornem-se elementos para o processo formativo, diminuindo também a distância entre a ação e a reflexão docente.

Após discussão sobre as representações que os supervisores possuem acerca da sua função, os desafios impostos à sua atuação tornam-se ponto de análise para refletir a respeito daquilo que o grupo apontou como dificuldades.

*Considero que o maior desafio frente a Supervisão Escolar é conscientizar a equipe da importância das inovações pedagógicas para atingir o maior número possível de alunos. A mudança é algo que nos preocupa, nos deixa inseguros, mas também nos impulsiona a enxergar outros rumos (Supervisora Pérola).*

*[...] Hoje, os avanços tecnológicos nos despertam para o novo e nos propõem mudanças a todo momento. Para isso é preciso estarmos sempre atualizados e aptos a novas ideias e propostas de ensino/aprendizagem. Procuro estar sempre renovando, aceitando de forma promissora e agradável novas formas de ensinar e aprender (Supervisora Luna).*

*[...] acompanhar a evolução da didática, orientar os professores também a construir uma nova prática (Supervisora Bela).*

*Os meus principais desafios são: tudo que se modifica e se transforma em todo contexto escolar pelo Sistema de Ensino do nosso Brasil. Muitos conceitos já vividos e trabalhados por mim... hoje já não fazem parte do atual contexto! Sinto-me uma "Professora", "Supervisora" com atitudes e conceitos ultrapassados em meio a tantas mudanças do atual Sistema Escolar! (Supervisora Nara).*

*[...] a gente precisa promover uma interação né, uma qualidade coletiva, construir com eles as mudanças. E muitas vezes a gente, nesse papel de coordenar, e supervisionar né, nós precisamos ter esse olhar mesmo diferenciado [...] (Supervisora Luna).*

## SUMÁRIO

*na minha experiência, as professoras gostam de modelo, gostam de coisa pronta, gostam de reproduzir, gostam do repetitivo (Supervisora Clara).*

Percebe-se uma preocupação em acompanhar as mudanças educacionais e contribuir para que os professores possam desenvolver-se cada vez mais e aprimorar suas práticas para a qualificação do processo ensino-aprendizagem. Para que o supervisor exerça sua função de formador, ele também precisa de formação para sentir-se seguro e preparado para desempenhar seu papel.

As questões aqui expostas mostram que os supervisores se sentem responsáveis, diante de um novo contexto, de preparar o docente para uma atuação que incorpore novas formas de acesso ao conhecimento e de comunicação, além da constante necessidade de revisão das concepções sobre a prática.

*Mas ao mesmo tempo, a gente ainda esbarra no profissional que não quer mais, que não quer mais aprender, não quer aderir né [...] (Supervisora Bela).*

Outro fato que merece destaque, segundo o relato da supervisora Bela, é que os supervisores enfrentam resistências às mudanças e ao novo e ainda existem muitos docentes que acham que não precisam aprender mais. Propor uma prática inovadora é um desafio para o supervisor, por isso é muito importante o acompanhamento dessas práticas e que estas estejam conectadas com os anseios do docente, sendo significativas para eles. Inferimos que, somente assim, será mais fácil e possível conseguir a adesão na busca da transformação por parte dos professores.

Pereira (2017, s/n) alerta que para que haja engajamento do outro é preciso provocar o seu interesse, tocar o seu desejo, responder a alguma necessidade importante e isso se faz com propostas de formação que possam ser consideradas úteis por ele.

Orsolon (2014) reflete sobre o coordenador como agente de transformação da/na escola e alerta que



As mudanças no campo educacional, seja no âmbito das ideias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto, são elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. (Orsolon, 2014, p. 20).

Para enfrentar os desafios que emergem de um novo contexto educacional é preciso conscientizar os educadores sobre a necessidade de uma nova postura onde estes percebam-se num permanente processo de formação e identificação profissional. Alarcão (2008) pontua que, para que as mudanças aconteçam na escola é necessário mudar o pensamento sobre ela, em um movimento de reflexão e diálogo com as dificuldades, desafios, conquistas e fracassos, e em diálogo como os próprios pensamentos e os dos outros.

Os dados dessa categoria evidenciaram que os supervisores têm consciência da relevância do seu papel formador junto ao grupo de professores, com vistas à qualificação do processo educativo diante das constantes transformações que acontecem na sociedade e na escola, mas, algumas vezes, enfrentam muitas resistências e dificuldade de aceitação dos docentes em querer fazer diferente. Assim, compreende-se que as mudanças só acontecerão por meio de ações compartilhadas e construídas com o coletivo, com os docentes, em articulação com toda comunidade escolar. O supervisor é apenas um dos importantes agentes dessa transformação, mas não poderá concretizá-la sozinho.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO FORMADOR**

A formação continuada em serviço precisa de uma liderança para se desenvolver no próprio espaço educativo. O supervisor

pedagógico na maioria das escolas é quem assume essa liderança, articulando a equipe de docentes através de um projeto de formação que atenda às necessidades do grupo. Ele assume esse papel visto que

A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de educação básica tem vários reflexos em muitas dimensões da realidade escolar, como no desenvolvimento dos alunos, nas relações com os familiares dos estudantes etc., porém sua ação é essencialmente articulada com os professores. Desta maneira, sua atuação é indireta, uma vez que não estabelece ações diretamente com os educandos, mas suas intervenções e mediações, quando desencadeadas de forma ética e consciente, entre outros aspectos, propiciam o aprimoramento das ações educativas e o fortalecimento do grupo de docentes frente seu trabalho (Franco, 2009, p. 39).

Franco (2017) afirma ainda que o processo formativo liderado pelo coordenador pedagógico possibilita o confronto entre os problemas do cotidiano escolar, a dificuldade dos professores com os objetivos da escola e os preceitos que orientam o Projeto Político Pedagógico. Esse processo se dá pelo debate de um espaço coletivo para reflexão contínua sobre as ações educativas, sendo a formação continuada em serviço uma experiência formadora singular, pois é a única modalidade formativa de professores que contextualiza a realidade da escola.

A questão da formação continuada de professores na escola é importante para a articulação de um trabalho coletivo e participativo, onde são focados os saberes profissionais emergentes, bem como a ação do coordenador ser o interlocutor privilegiado entre os professores em suas reflexões sobre a prática (Almeida, 2001).

Durante o 3º encontro de formação, foi realizada uma tempestade de ideias sobre formação continuada, a fim de conhecer as concepções que cada participante tinha a respeito do tema. Essa tempestade de ideias foi elaborada utilizando-se da ferramenta

## SUMÁRIO

online do Jamboard, disponível no Google Meet.<sup>9</sup> Os participantes registraram suas respostas sobre o que entendem por formação continuada, como veremos na imagem:

**Figura 2 - Tempestade de ideias sobre formação continuada feita no Jamboard**



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Pode-se observar que o grupo entende de diferentes formas a formação continuada, mas, no geral, as concepções coadunam no aprimoramento da aprendizagem e dos saberes. Alguns ainda entendem a formação continuada como atualização e aperfeiçoamento, o que reproduz a ideia de uma formação mais prescritiva. Observa-se que a palavra reflexão, que é um dos elementos essenciais de uma formação em contexto, apareceu apenas uma vez nos registros do grupo nesse momento inicial da formação. Podemos inferir que a prática reflexiva acerca da profissão e do papel que desempenham não é uma prática incorporada e cotidiana do grupo e, portanto, silenciada ao pensarem quando tratamos de um movimento de formação continuada.

A respeito da formação continuada, Gaglio (2010, p. 113) percebe a escola como “um contexto natural e legítimo para o

9

É uma plataforma de videoconferência do Google.

desenvolvimento dessa prática formativa". Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico."

Nóvoa (1992, p. 29), salienta que a formação não deve ser vista à margem dos projetos profissionais e organizacionais, ela deve ser um processo permanente e integrador vivenciado no cotidiano das escolas e dos professores. Nesse sentido, Libâneo (2004), diz que

A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores e especialistas. É na escola, no contexto do trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (Libâneo, 2004, p. 227).

Conforme pode-se observar em Libâneo (2001) e em Vasconcelos (2009) a formação continuada exercida pelo coordenador pedagógico é um trabalho de participação, comunhão de interesses, buscas conjuntas e compartilhamento contrapondo-se a uma complexidade e sobreposição de saberes e atitudes. A cumplicidade e o reconhecimento geram confiança e estabilidade propiciando o sentimento de pertença e de identificação do grupo.

Placco (2014) revela que em sua atuação na escola, o coordenador pedagógico encontra dificuldades para desempenhar o seu papel, sobretudo, a tarefa de formação de professores e aponta, ainda, que diversos são os fatores que contribuem para isso, como o acúmulo de funções que desempenha, dificuldade ou impossibilidade em realizar ações que estimulem as interações entre os educadores e até mesmo por deficiências de sua própria formação enquanto formador.

Assim, esse profissional não ocupa os espaços devidos

para desenvolver a ação de coordenar, que, como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem (Placco; Souza, 2011, p. 48).

Entre os formadores dos sistemas de ensino, a figura do coordenador pedagógico tem papel central nas atividades de formação no espaço escolar. Segundo Christov (2004, p. 9), a principal atribuição do coordenador pedagógico está atrelada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido chamado de formação continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais, como na literatura recente sobre formação em serviço.

Segundo Lima (2021), não é possível falar do professor ou do supervisor sem estar com o professor e com o supervisor, sem saber sua história de vida, saber que lugar é o dele e como ele se percebe. Os relatos ilustram como os supervisores concebem seu papel na escola e com o seu grupo de trabalho.

*Penso que buscamos a melhoria do processo-ensino aprendizagem, orientando sempre os nossos professores, dialogando sobre as práticas pedagógicas (supervisora Quésia).*

*Penso que o nosso papel é facilitar a vida dos professores para que alcancem o principal objetivo, que é o ensino-aprendizagem (Supervisora Sofia).*

*Como supervisora acompanho, apoio e dou suporte pedagógico baseado na organização coletiva do trabalho escolar, visando proporcionar maior segurança [...] orientando-os na escolha de ferramentas, atitudes e metodologias para alcançar a aprendizagem efetiva dos alunos (Supervisora Rita).*

Segundo as descrições, o que chama bastante atenção são as palavras "orientando", "facilitar", "acompanho" e "suporte", sendo

possível afirmar que os participantes se percebem como orientadores, facilitadores, acompanhantes, mas não se veem como provocadores. Entendemos que o processo de formação continuada passa pelo sujeito que se forma, numa perspectiva de formação em que as pessoas que estão envolvidas são essenciais.

Conforme Placco e Silva (2015), as práticas de formação precisam estar atreladas e serem uma meta do projeto institucional da escola, não atendo-se apenas às iniciativas individuais e voluntárias. Sabemos que apenas a tomada de consciência não é o suficiente para que as mudanças aconteçam na prática, mas acreditamos que foi possível iniciar a busca pela transformação necessária para o desenvolvimento de experiências formadoras.

Concebendo que a formação inicial não é suficiente para atender as demandas do cotidiano escolar, que são complexas, o supervisor pedagógico necessita de uma formação continuada sólida e significativa, em que a teoria e a prática estejam imbricadas sob o viés de uma práxis pedagógica. Somente diante de uma formação sustentada na práxis esse profissional possibilitará, na escola, um espaço de flexibilidade, subsidiando não apenas a sua ação, mas os meios necessários para que os professores também exerçam a sua prática de forma transformadora e autônoma (Fonseca, 2013).

Tomando como referência Placco (2014), a formação continuada deve ser entendida como processo que ocorre a partir da formação inicial estende-se para além de cursos e treinamentos, sendo provocadora de inquietação contínua com o já conhecido. Nesse processo, um movimento cíclico da teoria à prática possibilita o envolvimento do profissional inteiro no seu próprio processo de construção e reconstrução.

Segundo Vaillant (2002), a formação docente e a formação de formadores encontram-se em um estado bastante deficitário e ainda há poucas inovações, projetos e programas no âmbito da

## SUMÁRIO

formação de formadores, ocasionando uma escassez nos estudos que tratam das experiências nesse lugar.

Placco, Almeida e Souza (2011) sugerem, com urgência, o investimento em uma formação específica para o coordenador pedagógico, com o aprofundamento teórico capaz de fundamentar as concepções educacionais e as práticas do coordenador e dos professores. Para tal formação, as autoras sugerem um currículo

que abarque habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 283).

O supervisor como formador assume um papel que exige um alto nível de responsabilidade social e profissional, conhecimento teórico e prático e comprometimento com capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de ação. Ele precisa articular um conjunto de saberes construídos no decorrer de sua atuação em um processo contínuo de autoformação.

Por meio da pesquisa coordenada por Placco, Souza e Almeida (2011), a qual investigou a função e o trabalho de coordenadores pedagógicos em diferentes estados do Brasil, as autoras constataram que as múltiplas funções atribuídas aos coordenadores comprometem sua atuação como formadores e que, embora considerem importantes as ações formativas, os coordenadores encontram dificuldades em desempenhá-las. Outra questão destacada pelas autoras é a ausência de formação específica para o exercício da coordenação pedagógica em suas especificidades e necessidades formativas.

Durante os encontros de pesquisa-formação, muitos supervisores precisaram se ausentar antes do término dos encontros para

resolver outras questões de sua atribuição (ou não). Algumas vezes também deixaram de participar do encontro por ter outro compromisso de trabalho agendado no mesmo horário. Essa situação ilustra a dificuldade dos supervisores de ter um tempo que possam dedicar à própria formação, tão necessária para o desenvolvimento profissional. Percebemos também algumas lacunas no processo de formação desses profissionais, principalmente porque, de acordo com os relatos, eles participam de vários cursos de formação, mas estes são voltados para os professores e não especificamente para os supervisores.

*Agora assim, a gente tá tendo online, uma palestra no Youtube, toda terça-feira às 17h, muito bom [...] São várias temáticas para os professores, ela tá abordando tudo, assim, informática, muita coisa ela tá abordando, interdisciplinaridade das matérias [...] (Supervisor Artur).*

*O curso da Dona Rosê é exatamente isso que a Raquel falou, voltado ao planejamento, sabe o que que a gente tá refletindo lá? É, as habilidades focais, ela está explicitando pra nós nesse tempo de pandemia o que que a gente precisa focar nesse novo modelo de ensino híbrido ou remoto, porque são muitas habilidades de cada componente curricular, e o que é que a gente precisa ter foco, nesse momento, porque se a gente começar, é, a pensar muita coisa, e passar muito conteúdo nesse momento, o que que realmente as crianças precisam ter de base pra poder seguir né, nesse período difícil (Supervisora Bela).*

*[...] porque nós somos os formadores de professores, mas quem nos forma? Quem faz conosco essas reflexões no dia a dia? É necessário também que a gente se forme, que a gente se conscientize, que a gente faça uma revisão da carreira, é muito importante a gente vê o que que não tá tão legal, o que que precisa melhorar, pra gente poder ir pontuando e melhorando cada vez mais nossas relações pessoais e humanas dentro do nosso âmbito de trabalho (Supervisora Bela).*

*Capacitação direcionada à supervisores é a minha primeira ... (supervisora Sofia).*

## SUMÁRIO



Os dados evidenciaram que as formações destinadas de forma específica para os supervisores são pouco frequentes ou inexistentes e que estes participam daquelas que são destinadas aos professores, e que não consideram suas demandas formativas. Placco e Silva (2000) acreditam que é necessário romper com formações de modelo prescritivo, que desconsideram como aprendem os CPs e as suas reais necessidades formativas, pois, segundo as autoras:

Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas, em que medida o sistema usufrui e se desenvolve em razão das atividades formativas desencadeadas e, posteriormente, utilizadas (Placco; Silva, 2000, p. 29).

Contra-pondo-se a esses modelos prescritivos e pontuais de formação continuada, Imbernón (2009) apresenta a formação permanente como um processo que “[...] deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional, e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática [...]” (Imbernón, 2009, p. 45). O autor considera que esse processo traz possibilidades de aquisição ou ampliação de competências, estimula o desenvolvimento de novas habilidades e amplia as possibilidades de solucionar problemas do cotidiano escolar, tanto da sala de aula quanto da coordenação pedagógica.

Imbernón (2010) sugere uma substituição progressiva da formação padronizadora e solucionadora de problemas genéricos,

[...] dirigidas por especialistas acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudanças no contexto em que se produz a educação (Imbernón, 2009, p. 55).

## SUMÁRIO

Assim, é fundamental que os momentos de formação aconteçam no contexto da escola e que o supervisor pedagógico tenha tempo para se dedicar às atividades de estudo, para sua própria formação e a formação continuada em contexto. Quando conduz e desenvolve o processo de formação na escola com os professores, o supervisor também se forma.

*[...] E, a questão da formação continuada, eu penso que é o momento que a gente tá tendo oportunidade de pensar nas nossas experiências, nas nossas realidades, pra refletir né, com base em teorias, em autores que nos iluminam, pra gente poder ter uma prática mais transformadora né. Então a formação continuada em resumo, seria a gente repensar nossas experiências, nossas práticas e transformá-las né, é o momento que a gente tá tendo (Supervisora Clara).*

Para a supervisora Clara, esse momento de formação que está acontecendo tem contribuído para a reflexão sobre a prática e as experiências na busca de uma prática transformadora. Ela evidenciou a importância de repensar a prática na busca de torná-la mais qualificada. O relato também mostrou que a forma de perceber a formação e perceber-se na formação difere do modo de pensar evidenciado pela supervisora no contexto inicial desta pesquisa, o que sugere que houve certa ressignificação e reconstrução de conceitos.

De acordo com Bonafé (2015), é fundamental o tempo dedicado pelo formador às atividades de estudo. As leituras e pesquisas para o aprofundamento teórico e a análise de seus registros são essenciais para o direcionamento das reflexões no planejamento das pautas formativas.

Diante do exposto, pensamos em algumas propostas a serem implementadas com vistas à melhoria da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento docente e também dos supervisores, tais como:

- a. Conhecer a realidade educacional e fazer o levantamento das demandas formativas do corpo docente, a partir

das prioridades e objetivos traçados no projeto político pedagógico da escola;

- b.** Elaborar o planejamento das ações formadoras, seus conteúdos e estratégias formativas;
- c.** Desenvolver formações direcionadas aos formadores, discutindo concepção e significado da formação continuada e o conhecimento de novas estratégias e modalidades formativas, trazidas pela literatura da área ou por experiência de outros contextos;
- d.** Potencializar estratégias formativas, como a reflexão na/ sobre a prática, casos de ensino, incidentes críticos, homologia de processos, envolvendo de modo mais efetivo os professores em sua formação, proporcionando uma formação articulada à prática.

As reflexões desencadeadas pelos dados apresentados nessa categoria ressaltaram a necessidade de os supervisores e seu grupo de docentes olharem para si, reconhecerem-se e se reconhecerem no outro, saindo de um movimento de fora para dentro, passando a olhar o processo que se dá intraescolar, nos diálogos pessoais e compartilhados.

### **SUPERVISOR: "PAU PARA TODA OBRA"?!**

Sabemos que no ambiente escolar não é raro o supervisor realizar atividades que muitas vezes não lhe compete. Esse profissional desempenha múltiplas funções que não fazem parte de suas atribuições. Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não é tarefa fácil, mas é preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas e aproveitar brechas, criar espaços e firmar parcerias. (Almeida, 2015).

O coordenador pedagógico, de acordo com Geglio (2014), se vê em vários momentos desenvolvendo diversas tarefas e muitas que não lhe dizem respeito. A burocracia é algo intrínseco ao meio escolar e por algumas vezes é necessário a mobilização do conjunto de profissionais para desenvolver tarefas que não lhe são específicas, mas essas ações alheias à função do coordenador pedagógico não podem tornar-se uma constante em sua rotina, tirando-lhe o foco, que é o acompanhamento das ações pedagógicas dos docentes e seu desenvolvimento no contexto escolar, bem como a contribuição para a formação continuada de professores em serviço.

De acordo com Fernandes (*et al.*, 2019), alguns questionamentos e reflexões são necessários acerca das delimitações do campo de atuação do supervisor na dimensão pedagógica da gestão escolar, possibilitando, assim, definir melhor o seu campo de atuação nessa relação de mediação. Cabe-nos ainda questionar em que medida esse profissional deve tomar para si as diversas e múltiplas situações que acontecem no cotidiano escolar e até que ponto determinadas ações são inerentes à sua atuação.

A seguir, no Quadro 4 foram apresentadas as percepções quanto às atribuições do cargo, que foi disposta no questionário e respondida pelos participantes.

**Quadro 4 - Principais atribuições dos supervisores pedagógicos**

Participantes	Principais atribuições enquanto supervisor(a) pedagógico(a)
Bela	Formação de professores, colocar em prática o PPP das escolas e outras tantas mais.
Artur	Contribuir para melhor aprendizagens dos professores e alunos.
Quésia	Atuo, principalmente, na coordenação pedagógica, colaborando para o desenvolvimento profissional dos docentes, nas escolas da zona rural, através de um processo de formação continuada, que venha a atender às suas necessidades, promovendo a colaboração e a troca de experiências, visando, sempre, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em consonância com o Projeto Pedagógico das Escolas Rurais...

Nara	São minhas atribuições a busca pela qualificação dos professores e dos processos de ensino!!! Professor X Criança!!!
Clara	Articuladora do processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da instituição e trabalhar com a formação permanente das docentes.
Sofia	Formação dos docentes, atendimento aos docentes, atendimento aos pais ou responsáveis, acompanhamento do planejamento e execução das aulas online e síncronas, visto e autorização das aulas gravadas, acompanhamento do retorno das atividades executadas pelas crianças, acompanhamento da frequência das crianças, reunião com pais ou responsáveis, participação em reunião administrativa, pautas de reuniões pedagógicas, ata das reuniões pedagógicas e frequência...
Elis	Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno auxiliando em situações adversas.
Mel	Coordenação de Professores e Monitoras, apoio à Gestão, atendimento às famílias, e todos os assuntos pedagógicos.
Pérola	Auxiliar no planejamento anual, orientar a execução dos planos de aulas, implantação e "monitoramento" do PPP, organização das reuniões pedagógicas, orientação quanto ao preenchimento de diários, fichas individuais e demais documentos dos alunos. Mediação de conflitos aluno-professor; professor-família.
Jéssica	Receber alunos, pais/responsáveis, verificar atividades aplicadas pelos professores, preparar reuniões, organizar o regimento escolar e o PPP e demais funções delegadas pela direção escolar.
Luna	Valorizar e garantir a participação ativa dos professores, garantindo um trabalho que seja integrador e produtivo.
Tábata	Mediar os processos didáticos e pedagógicos bem como as relações entre professor/aluno. Ao mesmo tempo desenvolver o processo de formação dos professores observando, refletindo e intervindo no processo de ensino aprendizagem.
Rita	Acompanhamento da evolução dos alunos, organizar e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, auxiliar os professores em situações diversas, coordenar e organizar os trabalhos de forma coletiva na escola (assistência aos professores para enriquecer a prática pedagógica).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

## SUMÁRIO

Os dados evidenciaram que as percepções acerca de suas atribuições foram bastante diversificadas, mas a formação dos professores esteve presente em muitas respostas, o que revelou que os participantes têm consciência do seu papel formativo e consideram como uma atribuição importante. Uma atribuição mencionada e que chama bastante atenção é "*demais funções delegadas pela direção da escola*". Quais seriam essas funções? Seriam realmente atribuições desses profissionais? Outro profissional da escola poderia desempenhá-las?

Dentre tantas atribuições descritas pelos supervisores, foram destacadas algumas palavras para representá-las: apoio, orientação, formação, articulação, qualificação, colaboração, acompanhamento, planejamento, mediação, verificação, preparação, coordenação, assistência, auxílio, atendimento, Projeto Político Pedagógico. Percebemos uma lista com multifunções, o que indica a indefinição e uma sobrecarga nas atribuições deste profissional.

Embora os dados anteriores demonstrem as atribuições de cunho mais pedagógico, quando o tema foi abordado no encontro de formação, alguns participantes utilizaram metáforas para definir como se sentem e se percebem em um cotidiano de trabalho permeado pelo transbordamento de funções, reforçando o que foi discutido anteriormente, segundo os dados apresentados. Segundo Almeida (2015), dada a complexidade das funções que desempenham e a falta de delimitação clara destas, encontraram na metáfora uma forma de iluminar e organizar coerentemente os diferentes aspectos de sua experiência

*Então, essa expressão tem acompanhado assim na minha visão muito coordenador, então acaba que a gente, esse, entre "**ser esse pau para toda obra**" às vezes a gente é desviado daquilo que é a nossa atribuição de fato,[...] então muitas vezes a gente acaba se desviando, e hoje, atualmente nesse cenário, às vezes eu não me sinto nem um pau para toda obra, mas uma **esponja**, porque de um*

*lado você tem que absorver, e se encher sabe, de tanta informação, todas as coisas, que eu sei que estão acontecendo[...]* (Supervisora Mel).

*[...] Infelizmente a ideia do supervisor visto como “**bombril**” ainda está agarrada em nossa sociedade e nos contextos escolares. No entanto, cabe a nós mesmas criar nossa identidade a partir de uma visão que apresente verdadeiramente a importância do trabalho deste profissional* (Supervisora Tábata).

*Eu penso que nós **somos norte, né?** É, eu vou falar também a grosso modo, nós somos também o **elo de ligação** entre o professor e a direção da escola [...]* (Supervisora Bela).

*[...] a gente tem muitas atribuições no dia a dia, muita coisa a gente faz, eu vejo que a gente é igual **um recheio de sanduíche** né, apertam dali, apertam daqui a gente tem que sobreviver no dia a dia, é muita, muita coisa pra ser feita né, pra responder* (Supervisora Clara).

Identificamos pelo relato de Clara que os supervisores se sentem sufocados com as demandas de trabalho e que se esforçam para “dar conta” dessa rotina turbulenta e atender as demandas do dia a dia. Considerando um cotidiano marcado pela indefinição de suas atribuições e um contexto de desafios e emergências, é preciso pensar em maneiras de organizar e planejar suas ações no dia a dia. Nessa direção, Matus (1991, *apud* Placco, 2006, p. 54) destaca o trabalho e propõe quatro conceitos característicos das atividades de trabalho: **Importância, Rotina, Urgência e Pausa**, os quais contribuirão para a compreensão e transformação das ações cotidianas desse profissional. Essas atividades foram agrupadas em pares para a organização do trabalho do coordenador pedagógico, sendo **Importância/Rotina** e **Urgência/Pausa** (Gonçalves, 1995 *apud* Placco 2006, p. 54).

As atividades de importância são, segundo a autora, aquelas que constam nas propostas pedagógicas da escola e pretendem alcançar as finalidades educativas e provocar mudanças estabelecidas como prioritárias. Já as atividades de rotina relacionam-se com

o funcionamento do cotidiano e cumprem a função de manutenção do funcionamento da escola comprometendo-se com a estabilidade. As atividades urgência-pausa, são aquelas que emergem das demandas cotidianas e da dinâmica de cada escola, configurando-se pelas quebras de rotina e redirecionamentos necessários. Mas como equacionar essas atividades no dia a dia de trabalho?

*Sinceramente acredito que às vezes, as razões das interrupções que acontecem no dia a dia seja por querer colaborar com as situações adversas que surgem ou por nos faltar algum outro profissional para desempenhar algo, acabamos por desviar das nossas atribuições. Isso acontece sim e precisamos estar atentos para não nos faltar o foco e o objetivo, sendo que também a burocracia muito nos consome (Supervisora Nara).*

*há uma confusão muito grande, uma mistura de tarefas dentro da escola[...] será que olhar o recreio o tempo todo é função minha? Isso me tira do pedagógico [...] é importante aproveitar o tempo dentro da escola [...]*

*(Supervisora Tábata).*

*Essa semana fiquei muito feliz porque a secretária nos enviou uma secretária à tarde. Estávamos sem secretária na escola e sem diretora. Essa semana não fiz o trabalho pedagógico ... meu papel na escola era porteira, tirar xerox, atender aos pais [...] nem sempre o supervisor desempenha o seu papel, muitas vezes tenho que ir na cozinha, olhar questão de merenda, porque a diretora não está na escola (Supervisora Sofia).*

Os relatos acima corroboram o que foi discutido anteriormente, trazendo à tona os desafios do enfrentamento de situações adversas e burocráticas e a importância desse profissional assumir sua identidade e profissionalidade para não se perder na rotina. Outro ponto relevante abordado pelos supervisores foi a falta de algum funcionário, ou profissional, para o atendimento das demandas emergenciais que não estão ligadas ao pedagógico estritamente



falando, e que, muitas vezes, acabam sobrecarregando o supervisor com funções que não lhe dizem respeito, para garantir o andamento da rotina da escola.

Nesse sentido, reivindicar o lugar de atuação e a consolidação do papel de mediação e orientação pedagógica e formativa revela-se um desafio aos supervisores, conforme evidenciam os relatos supracitados.

## DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS ÀS PAUTAS DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA: PARA ALÉM DA FORMALIDADE

A reunião pedagógica faz parte da carga horária dos professores da rede municipal pesquisada, conforme Lei Complementar n. 085/2009, de 30/12/2009, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, conforme o artigo

**Art. 148.** Entende-se por carga horária de trabalho docente o conjunto de horas em atividades com alunos e as horas de trabalho complementar, a saber:

§ 1º Na Educação Infantil – Pré-escola, educação de jovens e adultos e no Ensino Fundamental: 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 20 (vinte horas) na regência de turmas e quatro horas semanais de trabalho complementar, sendo duas horas a serem cumpridas de acordo com a gestão de cada unidade escolar e duas horas de livre escolha do docente.

§ 2º. As horas de atividades são destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a Proposta Pedagógica da Escola.

Essas reuniões são espaços propícios para o desenvolvimento de um processo de formação continuada em contexto. Segundo Aguiar (1991, p. 3), desenvolver esse processo de formação é “compreender a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras.” É no espaço da escola que se ampliam as possibilidades de práticas reflexivas conscientes, compreendidas e elaboradas com vistas a enfrentar os desajustes que aparecem no caminho.

Esse processo requer muitos cuidados e precisa ser pensado e planejado com antecedência para que a formação não seja desqualificada e que o momento da reunião não se torne tempo perdido ou um espaço de recados administrativos. Planejar as pautas de formação e conduzir as reuniões muitas vezes tornam-se um desafio para os supervisores, como ilustram os relatos dos supervisores.

*quando eu comecei, um desafio muito grande foi durante as reuniões pedagógicas, porque eu não conseguia falar, não me deixavam falar (risos), né, eu tinha preparado toda uma questão, e assim, eu tenho um problema que eu reconheço, eu falo muito baixo, então questão de oratória tenho muita dificuldade, já melhorei bastante, mas enfrento esse desafio. Então, por eu falar muito baixo, né, ninguém estava me notando ali sabe, essa era a minha sensação, mas eu continuei né, tive algumas ajudas para fazer o silêncio ali e no final deu tudo certo. Mas esse foi um problema assim, um desafio que enfrentei, que eu me lembrei aqui agora (Supervisora Pérola).*

*[...] então eu tinha uma professora que sempre me atrapalhava a reunião, mas com o tempo eu consegui dominar sabe, sempre ela se intrometia para avacalhar um pouco, mas por fim, ela ficou até sem graça me pediu até desculpas e eu consegui dominar a situação sabe? Então, eu acho isso, nunca a gente impõe ideias, a gente leva ideias para serem refletidas. Tá bom assim? Deu pra entender? (Supervisora Quésia).*

*quando você leva um texto para uma reunião, uma referência, às professoras têm muita resistência, elas acham chato, elas não gostam de ler, mas aí agora você tá me levando a refletir o seguinte, quando eu levo esse tipo de*

## SUMÁRIO

*reunião eu tenho que estar combinando com elas antes né, como que vai ser o procedimento aonde que eu quero chegar com aquilo, não é? De repente seja isso, se eu tô entendendo bem (Supervisora Bela).*

*Porque as reuniões de módulos, realmente é um momento ímpar pra nós trabalharmos a formação né, eu falo a nossa formação, porque às vezes pra eu preparar aquela reunião também, eu vou ter que estudar, eu vou ter que ler um texto né. (Supervisora Tábata)*

As reuniões pedagógicas são momentos necessários para as reflexões e diálogos sobre o cotidiano escolar e se constituem como um rico espaço de formação. Os supervisores trazem algumas dificuldades para conceber as reuniões pedagógicas como um espaço de formação, uma vez que, diante dos relatos, podemos inferir que o grupo de professores parece não valorizar os momentos de reunião em uma perspectiva colaborativa e de construções compartilhadas de saberes sobre a docência.

No relato da supervisora Bela sobre a resistência dos professores com a leitura dos textos propostos nas reuniões percebemos que ela mesma já consegue avaliar e refletir sobre suas ações, questionando se a condução foi adequada para que os professores tivessem interesse pela leitura.

Conforme Cassalete (2007), o processo de formação continuada no espaço escolar, sobretudo nas reuniões pedagógicas, tendo o supervisor como responsável pela formação, precisa ser muito bem planejado, com objetivos bem delineados, vinculando planejamento, metodologia e avaliação num processo de ação-reflexão-ação. É fundamental que a equipe perceba esse momento como um trabalho coletivo que visa mudanças e que para que estas aconteçam é preciso envolvimento e comprometimento de todo o grupo.

Outra questão relevante que emergiu foi o tempo (ou a falta dele) para dedicação à elaboração e preparação das reuniões.

## SUMÁRIO

Retornamos, então, à sobrecarga de trabalho do supervisor, que compromete o seu tempo de estudo, planejamento e desempenho das funções de cunho mais formativo e pedagógico.

Ao assumir um plano de formação que considere como pontos de partida a prática pedagógica e as necessidades observadas no contexto da escola e dos docentes, o coordenador pedagógico precisa priorizar momentos de estudo e replanejamento nos intervalos entre os encontros de formações. Para tal, é necessário organizar sua rotina de atividades diárias. Bonafé (2015) sinaliza que esses momentos são importantes, tendo em vista que as práticas e os problemas identificados durante as discussões podem apontar novos caminhos, novos temas e novos problemas, e o formador precisa de fundamentação teórica para encaminhar os processos de discussão de modo a favorecer a reflexão dos docentes.

*[...] precisamos de tempo para construir nossas reuniões pedagógicas (Supervisora Clara).*

A fala da supervisora Clara reafirma que a rotina do supervisor necessita urgentemente ser reorganizada e repensada para que este possa planejar e preparar as reuniões utilizando estratégias que possibilitem a qualificação da ação pedagógica, envolvendo todos num processo de construção e reconstrução dos saberes e fazeres docentes.

Entendendo que a escolha das estratégias formativas pode interferir na provocação ou não de mudanças na prática docente, faz-se necessário discutir as ações e planejar as melhores situações que possam estimular a reflexão dos professores.

Em uma questão proposta no questionário aplicado, o grupo foi convidado a descrever as principais estratégias formativas utilizadas em suas reuniões pedagógicas e como as pautas são elaboradas. O registro das respostas foi descrito no quadro que se segue:

**Quadro 5 - Como os supervisores organizam e planejam as pautas formativas**

Participantes	Como as pautas de formação são planejadas
Bela	De acordo com as necessidades das escolas.
Artur	Reuniões semanais e cursos
Quésia	Eu organizo e planejo a pauta de formação dos professores de acordo com as necessidades dos mesmos e dos alunos, identificadas no dia a dia da prática pedagógica e através da análise das avaliações (diagnósticas ou processuais), bem como atendendo às solicitações da SME.
Nara	Apoio, incentivo, acolhimento, acompanhamento e formação continuada!
Clara	Partindo da prática das docentes para reflexão coletiva tendo como base o PPP.
Sofia	Com antecedência. Procuo ver as principais necessidades abordadas pelos docentes. Procuo abordar temas relacionados a idade da criança atendida.
Elis	Eu organizo a pauta de acordo com as necessidades, defino os objetivos.
Mel	Sempre em articulação com a Secretaria Municipal de Educação.
Pérola	Apesar de saber da importância da formação de professores, percebo certa resistência em organizar esta pauta. Muitas vezes as reuniões pedagógicas se tornam administrativas e as vezes que propus o estudo de um tema específico não percebi muito envolvimento. Percebi grande participação e envolvimento na formação a nível federal (PNAIC).
Jéssica	Em acordo com a outra supervisora através da observação das necessidades do grupo sempre buscando estar em consonância com o planejamento anual e com as defasagens dos alunos.
Luna	Somos 2 supervisoras no Cemei. Uma para cada turno. Realizamos em conjunto. Mapeamos e descrevemos as necessidades.
Tábita	A partir das observações diárias dentro do ambiente escolar, seguindo orientações da SME com um olhar atento às necessidades que vão surgindo no dia a dia.
Rita	Uma pauta estruturada, com roteiro no qual consta o objetivo, conteúdos que serão tratados, as estratégias propostas e os materiais necessários.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No que concerne ao planejamento das pautas formativas, os dados revelam que grande parte dos supervisores considera a realidade escolar e seu contexto de trabalho para a elaboração das pautas. Algumas respostas foram genéricas o que impossibilita concluir o que de fato é considerado na sua elaboração, outras fundamentam-se em resultado de avaliações externas e internas ou até mesmo seguem orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Bonafé (2015) alerta que um dos grandes desafios do supervisor pedagógico ao assumir seu papel formador é planejar e conduzir as pautas formativas de modo que estas contribuam para que o professor possa confrontar suas concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam sua prática com o que se almeja alcançar e que tipo de aluno se deseja formar. O relato abaixo confirma essa dificuldade.

*Apesar de saber da importância da formação de professores, percebo certa resistência em organizar esta pauta. Muitas vezes as reuniões pedagógicas se tornam administrativas e as vezes que propus o estudo de um tema específico não percebi muito envolvimento [...] (supervisora Pérola).*

A supervisora aborda uma questão que incomoda com frequência os supervisores no desempenho de sua função formativa. Muitas vezes, gasta-se um tempo com o preparo das reuniões que no fim não atingem os objetivos propostos e não conseguem despertar o interesse dos professores. Uma premissa importante é saber que a transmissão de conhecimento não promove a reflexão e o vivenciar precisa ser uma prática frequente e presente nos momentos de formação.

Como envolver os professores nos momentos de estudo? Qual seria o melhor caminho? Essas questões afligem os supervisores que se sentem impotentes diante dessa situação. Seria apenas uma questão de estratégias?

Quando perguntados sobre as principais estratégias utilizadas nos momentos de formação, os supervisores responderam que utilizam dentre outros recursos:

*Textos relacionados às nossas principais necessidades, estudos da BNCC, vídeos... (Supervisora Sofia).*

*Textos teóricos, eu sempre busquei dialogá-los com a realidade, sem leituras cansativas" (Supervisora Tábata).*

*Utilizamos pequenos vídeos de eventos (disponíveis no YouTube, por exemplo) para reflexão e diálogo (Supervisora Pérola).*

*agora uma estratégia muito boa que eu gosto muito, eu gosto de atualizar as leituras de revistas pedagógicas, sempre as revistas estão publicando aquilo que tem de novo no momento né, então eu gostava muito assim, depois da gente falar de um modo geral, deixar todo mundo falar da realidade, o que que estava acontecendo na sua sala de aula, porque aquilo pode servir de exemplo para outra professora, e abrir o diálogo depois, eu gostava sempre [...] (Supervisora Quésia).*

Os excertos acima e a fala da supervisora Quésia mostraram que há uma preocupação em escolher caminhos que estimulem o diálogo e que os supervisores buscam as necessidades do grupo como ponto de partida, mas evidenciou também que o que eles citam como estratégias, na verdade, são recursos que cumprem a finalidade de atualização e informação e nem sempre fomentam as reflexões. Percebemos também que não foram citadas nenhuma das estratégias específicas de formação presentes na literatura mais recente no campo de formação de professores, que já foram mencionadas anteriormente neste trabalho. Essas estratégias sustentam-se na problematização e reflexão da prática, a construção de conhecimentos de modo significativo e a relação teoria e prática.

Concordamos com Nóvoa (2014 p. 150) quando afirma que "devemos formular questões que nos permitirão definir uma

estratégia de formação adequada, do seguinte modo: que potencialidades formadoras [as estratégias] podem desencadear?"

Pensando em qualificar esse processo de elaboração e escolha de estratégias foram apresentados ao grupo alguns dispositivos de formação, dando destaque aos casos de ensino e incidentes críticos. Esses dispositivos foram privilegiados por seu potencial formativo e, segundo Domingues (*et al.*, 2012), entre outras possibilidades formativas, têm-se constituído em importantes instrumentos pedagógicos e podem ser utilizados como uma estratégia metodológica de formação, além de investigação, para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Segundo Mizukami (2000), ao analisarmos os casos, passamos a entender a multiplicidade de perspectivas e problemas em situações educacionais específicas e a esboçar soluções para o enfrentamento delas. Ainda para a autora, ao construí-los, aprendemos a descrever processos, a planejar soluções, a estabelecer relações entre conhecimentos de diferentes naturezas. Assim, ao analisá-los ou construí-los, o professor recorre aos conhecimentos adquiridos durante todo processo de aprendizagem, que abrange sua experiência como aluno e culmina no exercício da docência: trajetória pessoal, escolar e profissional.

Ao entrarem em contato com alguns casos e incidentes críticos, muitos supervisores se perceberam e se identificaram com as situações apresentadas, suscitando discussões, reflexões e promovendo a tomada de consciência acerca de suas ações, possibilitando que, ao olhar para as dificuldades do outro, enxergar as suas próprias dificuldades, dando um novo sentido e significado a elas.

Shulman (1986), precursor do uso dos casos de ensino como ferramenta para a qualificação do trabalho docente, reforça a eficiência dos casos de ensino como uma estratégia na formação de professores, que possibilita uma aprendizagem efetiva, significativa



e duradoura. Ele elenca quatro princípios, denominados de atividade, reflexão, colaboração e formação de uma comunidade ou cultura de apoio.

As análises dos casos e a transformação dos pensamentos do ponto de vista pedagógico nos remetem ao que Shulman (1986) conceitua como raciocínio pedagógico, que retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. Para esse autor, o trabalho com casos de ensino impulsiona o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e, portanto, a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Mizukami (2004) afirma que o modelo de raciocínio pedagógico envolve processos inerentes às ações educativas e

retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (Mizukami, 2004, p. 05).

Nessa perspectiva, foi proposto ao grupo a elaboração de um caso de ensino ou um incidente crítico para apresentação e discussão em um dos encontros de formação.

O relato a seguir, da supervisora Bela, mostrou uma situação enfrentada no início da sua carreira.

*O incidente que vou relatar ocorreu no início de minha carreira como Supervisora, pelos meados do ano de 2009 e foi em uma reunião pedagógica do Conselho de Ciclo. Estávamos discutindo sobre os avanços e dificuldades dos alunos de cada turma e analisando possíveis intervenções. Falávamos também sobre a atribuição de conceitos e a análise criteriosa para se avaliar o aluno. Foi quando uma professora tomou a palavra e disse que não concordava em atribuir um conceito C a determinado aluno e que*

*não aceitaria uma professora dar tal conceito ao seu filho. Tentei explicar a lógica para a professora sobre alcançar ou não os objetivos para o bimestre. Sinto que me faltaram argumentos. Tal episódio levou-me a refletir sobre a avaliação. Será que avaliar é somente atribuir conceitos? Será que o processo de avaliação precisa ser mais refletido? Será que os pais dos alunos entendem o processo avaliativo que a escola utiliza? Penso que como formadora de professores ainda há um caminho a ser percorrido neste estudo para compreender se avaliar é quantificar ou qualificar (Supervisora Bela).*

A situação relatada pela supervisora Bela nos impulsionou a pensar algumas questões pertinentes à avaliação: a avaliação processual acontece de fato na rotina das nossas escolas? Qual o valor e a seriedade que são dados a esse processo de avaliação? Avalia-se todo o percurso, toda trajetória ou só lá no final? E o que os supervisores podem fazer para contribuir nesse processo? Será que o encaminhamento tem sido o melhor, o mais assertivo para o momento e para a situação? Até que ponto os supervisores têm colaborado ou não com esse processo?

Tomando como referência Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem não deve ser confundida com exames e precisa deixar de ser vista como a vilã da prática educativa. A avaliação da aprendizagem precisa ser amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva. Segundo esse autor, por estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, o ato de avaliar implica a disposição de acolher e para avaliar um educando é preciso acolhê-lo para a partir daí decidir o que fazer.

Segundo Lima (2021), uma ação importante e necessária seria buscar elucidar, enquanto equipe, os parâmetros de avaliação, uma vez que mesmo cada escola tendo uma forma de percepção é preciso estar mais evidentes o objetivo e o entendimento da rede sobre o processo de avaliação, pois é preciso observar os

parâmetros de avaliação colocados pela rede e pela escola, os quais devem dialogar a fim de qualificar a compreensão da aprendizagem do que o estudante aprendeu, ou seja, a sua evolução de forma real. Observa-se que há pontos de ponderação sobre os critérios adotados atualmente, então a possibilidade de diálogo precisa seguir uma linha propositiva e, observando que a adotada não é a ideal, refletir sobre qual seria. Quais as novas possibilidades? É necessária a abertura para o diálogo e a escola precisa criar, como equipe, argumentos tangíveis e plausíveis para o início da discussão. Afinal, não é mudar o que existe, é pensar possibilidades de mudança em uma perspectiva micro e macro, ou seja, escola e rede, com um diálogo mais sistêmico envolvendo todas as instâncias.

A partir do incidente crítico exposto, percebeu-se a importância de se discutir sobre a avaliação com os professores, quais as concepções que estes têm de avaliação e como ela acontece no dia a dia da sala de aula. Outros casos e incidentes também foram discutidos no encontro pelos participantes, trazendo possibilidades de reconstruções acerca de temas relativos à docência e à supervisão.

Durante o processo de formação, os participantes foram demonstrando, por meio de seus depoimentos e análises, a construção de um raciocínio pedagógico, na medida em que percebiam as semelhanças com algumas ações apresentadas nos casos e passando a repensar essas ações, ressignificar conceitos e construir novas compreensões.

Os supervisores foram convidados, no penúltimo encontro de formação, a elaborarem uma pauta formativa para o seu grupo de professores. O objetivo da atividade foi analisar se havia mudança na concepção de estratégias formativas do grupo. Alguns supervisores elaboraram as pautas utilizando casos de ensino como estratégia e inseriram em suas pautas a prática da leitura deleite, que foi uma prática utilizada nos encontros de formação. Percebemos, então, que

## SUMÁRIO

houve uma resignificação das práticas desses profissionais no que concerne a elaboração das pautas e estratégias formativas, como aponta o exemplo a seguir:

*Pauta formativa*  
*Escola: E. M. Branca de Neve*  
*Supervisoras responsáveis: Pérola e Jéssica*  
*Data: 15/09/2021*

**Quadro 6 - A intervenção pedagógica em sala de aula pós-pandemia**

<i>Objetivo geral:</i>	<i>Refletir sobre a defasagem de aprendizagem das crianças no retorno presencial.</i>
<i>Objetivos específicos:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Acolher os anseios de cada professor/professora diante dos desafios de atender a heterogeneidade das salas; no contexto atual, mais acentuada.</i></li><li>▪ <i>Pensar coletivamente estratégias que favoreçam as intervenções pedagógicas necessárias a cada criança.</i></li><li>▪ <i>Reavaliar constantemente as estratégias elaboradas e reformulá-las se necessário.</i></li></ul>
<i>Público:</i>	<i>Professoras regentes e professoras recuperadoras.</i>
<i>Desenvolvimento:</i>	<i>Cada professora regente deverá elaborar um pequeno caso de ensino da sua turma contendo: as principais dificuldades de aprendizagem, as potencialidades da turma e como está acontecendo este momento de retorno presencial. Durante as reuniões os Casos de ensino deverão ser trocados entre as professoras para que analisem e façam as suas considerações respondendo às perguntas: 1. Qual é a maior dificuldade desta sala? 2. Quais são as minhas dificuldades para atender todas as crianças desta sala? 3. Qual a melhor estratégia para atender todas as crianças desta sala? 4. Qual conhecimento específico me falta para atender esta sala? Como posso/quero sanar esta falta?</i>
<i>Considerações Finais:</i>	<i>Os casos serão apresentados pelas professoras para que discutam as respostas dadas. Esta dinâmica será uma forma de oportunizar o compartilhamento de pontos de vista diferentes de modo que a intervenção pedagógica aconteça efetivamente.</i>

*Fonte: Dados da pesquisa, 2021.*

Podemos perceber que, além da utilização dos casos de ensino, há questões provocadoras na pauta elaborada e que se referem a prática dos professores, demonstrando avanços na elaboração dessas pautas.

Ao concluir a análise dos dados encontrados, depreendeu-se que é necessário abrir caminho para um trabalho coletivo e compartilhado de práticas educativas consolidadas e de qualidade, tendo as reuniões pedagógicas como um espaço privilegiado. Esperamos que as reuniões se tornem espaço efetivo para a formação continuada dos professores, em que supervisores e professores sejam protagonistas nesse rico espaço de formação.

## NOVAS PERCEPÇÕES, NOVOS OLHARES SOBRE O FAZER DO(A) SUPERVISOR(A) E AS PRÁTICAS FORMADORAS

Todo o processo de pesquisa-formação foi permeado por desafios, questionamentos e reflexões. Por ser um movimento coletivo, os pesquisadores e participantes envolveram-se num processo de construção e reconstrução dos saberes e fazeres pedagógicos, tendo a oportunidade de refletir criticamente sobre a prática. Segundo Freire (1996, p. 39) "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Após a conclusão dos encontros de formação, os participantes relataram que puderam amadurecer sua maneira de agir e de intervir na prática cotidiana. Demonstraram também que passaram a refletir mais sobre suas posturas perante seu grupo e perceberam também que não estão sozinhos no enfrentamento dos percalços, compartilhando de muitas situações desafiadoras, o que acreditamos ter contribuído para fortalecimento e reconhecimento da identidade de grupo.

Os depoimentos a seguir demonstraram as aprendizagens constituídas na e pela formação:

*Penso que, através dos relatos vivenciados durante o curso e em nossa caminhada, tenha marcado em nós muita coragem e discernimento. Pois assim enfrentaremos nossas alegrias e dificuldades diárias com mais empatia, aprendendo muito com os caminhos já trilhados e acreditando sempre nos caminhos a serem trilhados. Com mais formações continuadas seguiremos com mais firmeza e sucessos. Lembrando sempre que somos o elo do sucesso entre professor/criança (Supervisora Nara).*

*[...] através do curso pude melhorar minha prática, amadurecer meu modo de agir e intervir, para assim melhor contribuir para a formação do aluno para que esse possa atingir os padrões exigidos pela nova sociedade globalizada (Supervisora Jéssica).*

*Após a formação passei a refletir mais sobre minha postura perante o grupo, uma vez que, muitas vezes, por considerar que as professoras, mais experientes que eu, já tinham conhecimento de determinado assunto, eu deixava de comentar algo, deixava de expressar a minha opinião ou fazer a intervenção necessária. A formação foi de fundamental importância para o desenvolvimento da minha atuação como Supervisora Pedagógica contribuindo muito para que as atribuições sejam desempenhadas de forma eficiente e eficaz (Supervisora Pérola).*

*Ao parar para refletir de forma coletiva, o tempo possibilitou rever minha prática junto às professoras, priorizando o diálogo e atenção nos aspectos formativos que contribuam para melhor conscientização e assim para a transformação (Supervisora Clara).*

Os relatos demonstraram que a formação desenvolvida contribuiu sobremaneira para o repensar a própria atuação profissional. As reflexões desencadeadas nos encontros foram de grande valia para o grupo, como podemos perceber na fala das supervisoras e do supervisor.

*Foi principalmente a consciência do papel do supervisor diante de tantos relatos das dificuldades encontradas no exercício da profissão que percebi que não estou sozinha. É difícil sim, mas vale a pena! (Supervisora Nara).*

*[...] essa formação me possibilitou a não agir dentro do enquadramento em parâmetros homogêneos sem uma análise crítica e dialógica (Supervisora Clara).*

*[...] agora percebo que preciso ouvir mais os professores e tomar decisões juntos (Supervisor Artur).*

Quando perguntados sobre o que mudou após a formação, alguns relatos trouxeram elementos importantes, como, por exemplo, o sentimento de pertença ao grupo. Eles puderam ver que os desafios acontecem com todos e que juntos, no coletivo, fica mais fácil enfrentá-los. O momento reservado aos encontros também foi destacado na fala dos participantes.

*Houve uma grande mudança nesse meu papel de formadora. Me sinto ainda mais responsável e determinada a querer ajudar na formação, instrução, apoio e presença (Supervisora Sofia).*

*Gostaria que tivéssemos mais momentos de formação como esse. Com temas relacionados a nossa realidade, ao nosso cotidiano. Mais momentos de encontros exclusivos com apenas os supervisores da rede (Supervisora Sofia).*

Os dados destacaram a necessidade de se criar um espaço para que os supervisores possam dialogar, refletir e repensar suas práticas. Reivindicaram momentos de trocas e construções coletivas sobre o seu fazer cotidiano, onde as demandas e necessidades formativas dos supervisores sejam o ponto de partida.

Durante o último encontro de formação, a pesquisadora, que também faz parte do grupo de supervisores sugeriu que fossem resgatadas as reuniões de supervisores que aconteciam semanalmente a fim de que o grupo possa ter esse momento de partilha e discussões, tão necessários para o desenvolvimento profissional.

Nóvoa (2009) acredita que, apesar da socialização das práticas ser um passo importante no processo de formativo, é na análise das práticas que as experiências de cada um vão se transformar em conhecimento. Assim sendo, fomentar os momentos de troca e ampliar os espaços de discussão faz-se urgente para qualificar os processos formativos.

## DA PROPOSIÇÃO DE PAUTAS FORMATIVAS A PARTIR DA PESQUISA-FORMAÇÃO COM SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

Dada a característica da pesquisa-formação, que ao mesmo tempo em que se refere à um percurso metodológico traduz-se também em produto, uma vez que há a proposição de uma formação de supervisores situada no contexto da escola, definidas em compartilhamento com os supervisores e a partir de suas necessidades formativas, retomamos aqui aspectos primordiais dos encontros formativos desenvolvidos e que pode servir de referência para outras instituições formadoras para o trabalho com seus supervisores escolares.

Registra-se que a estrutura apresentada, toma com referência o projeto de pesquisa-formação ***Didática e formação docente: diálogos pedagógicos com docentes e formadores de professores no contexto da educação básica***<sup>10</sup> desenvolvido e coordenado pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima (2019) e adaptado a partir das necessidades formativas que emergiram do grupo de supervisores participantes da pesquisa aqui relatada.

10

LIMA, Francine de Paulo Martins. **Didática e formação docente: diálogos pedagógicos com docentes e formadores de professores no contexto da educação básica**. Projeto Pesquisa-Formação/ Curso de Extensão. Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2019.



Formação: "***Diálogos pedagógicos com supervisores escolares: possibilidades de resignificação das práticas formadoras***"

**Quadro 7 - Pauta dos encontros de formação**

DATA	ENCONTRO	PAUTA
06/04/2021	1º encontro	<p>8h às 8h10: Acolhida/Boas-Vindas: <b>Diálogos iniciais.</b></p> <p>8h10 às 8h30: Leitura Deleite: A caixa de ferramentas (<i>in</i>: Rubem Alves. Educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida. Editora Planeta do Brasil, 2018).</p> <p>8h30 às 8h40: Apresentação da proposta dos encontros <b>Diálogos pedagógicos com supervisores escolares: possibilidades de resignificação das práticas formadoras</b>, sob coordenação das pesquisadoras.</p> <p>8h40 às 9h: <b>Diálogos particulares</b> - Eu: pessoa e profissional (Apresentação - objeto de referência).</p> <p>9h às 9h30h: Socialização: Tecendo diálogos e constituindo o Eu e o nós...</p> <p>9h30 às 9h40: Leitura compartilhada: Nasce um escritor (Jorge Amado).</p> <p>9h40 às 10h: - Discussão sobre a leitura e aproximações: Quando nasce um Professor... Dos processos de constituição da profissionalidade docente.</p>
20/04/2021	2º encontro	<p>8h às 8h10: Acolhida/Boas-Vindas: <b>Diálogos iniciais</b></p> <p>8h10 às 8h30: Leitura Deleite: A Educação dos sentidos (<i>in</i>: Rubem Alves. Educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida. Editora Planeta do Brasil, 2018).</p> <p>8h30 às 8h40: Leitura compartilhada: Nasce um escritor (Jorge Amado).</p> <p>8h40 às 9h: Discussão sobre a leitura e aproximações: Quando nasce um Professor...        - Falar do início da carreira, como começou; dos processos de constituição da profissionalidade docente.</p> <p>9h às 9h30h: Análise do caso: "Os nove trabalhos de Helena"<sup>11</sup>. (Pereira; Lisandra, 2015)</p> <p>9h30 às 9h50: Socialização das análises: <b>Diálogos necessários.</b></p> <p>9h50 às 10h: Encerramento.</p>

11

Cenário elaborado a partir de uma entrevista realizada com a professora Helena (nome fictício) em setembro de 2015. Caso elaborado por Rodnei Pereira e Lisandra Príncipe- PUC – SP.

## SUMÁRIO

DATA	ENCONTRO	PAUTA
05/05/2021	3º encontro	<p><b>Tema: Formação Continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem?</b></p> <p>7h00 às 7h10: Acolhida/Boas-Vindas: <b>Diálogos iniciais.</b></p> <p>7h10 às 7h20: Leitura Deleite: A arte de ouvir (in: Rubem Alves. Educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida. Editora Planeta do Brasil, 2018).</p> <p>7h20 às 7h40: <b>Tempestade de ideias:</b> Formação continuada: o que, como e quando?</p> <p>7h40 às 8h20: – <b>Diálogos com os teóricos:</b> Formação continuada de/para/com docentes: para quê e para quem? – aspectos conceituais.</p> <p>8h20 às 8h50: <b>Diálogos necessários:</b> Das necessidades formativas de professoras/supervisoras.</p> <p>8h50 às 9h00: Sistematização do encontro: <b>Diálogos possíveis.</b></p>
26/05/2021	4º encontro	<p>8h10 às 8h40: – <b>Diálogos reflexivos:</b> Consenso discursivos e redefinição do papel e da prática de professores e professoras – “Como promover a aprendizagem da docência em contextos de formação? A quais práticas formativas devemos recorrer na formação inicial e continuada para formar professores profissionais? Que tipo de atividade formativa tem potencial para favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais? Como formar simultaneamente, profissionais reflexivos com postura investigativa, capazes de analisar e teorizar sobre as suas práticas? Que aspectos devem ser considerados na avaliação das práticas formativas?”</p> <p>8h40 às 8h50: <b>Diálogos necessários:</b> Necessidade formativas do supervisor pedagógico (retomada)- Descreva um dia de trabalho típico de sua atuação como supervisor pedagógico. Quando terminou esse dia, o que pensou?</p> <p>8h50 às 9h00: Sistematização do encontro: <b>Diálogos possíveis.</b></p> <p><b>Referências</b></p> <p>AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência (Teacher educators: concept, contexts and perspectives of action in teaching induction processes). <b>Revista Eletrônica de Educação</b>, v. 14, p. 4263118, 2020.</p> <p>GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marii Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. <b>Professores do Brasil: novos cenários de formação</b>. Brasília: UNESCO, 2019. (Livro Eletrônico).</p>

## SUMÁRIO

DATA	ENCONTRO	PAUTA
09/06/2021	5º encontro	<p><b>Tema: Continuação do tema do encontro anterior</b></p> <p>7h00 às 7h10: Acolhida/Boas-Vindas: <b>Diálogos iniciais.</b></p> <p>7h10 às 7h25: Concluir as discussões do encontro anterior</p> <p>7h25 às 8h10: - <b>Diálogos com os teóricos</b> - Consenso discursivos e redefinição do papel e da prática de professores e professoras.          (apresentação em powerpoint)</p> <p>“Como promover a aprendizagem da docência em contextos de formação? A quais práticas formativas devemos recorrer na formação inicial e continuada para formar professores profissionais? Que tipo de atividade formativa tem potencial para favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais? Como formar, simultaneamente, profissionais reflexivos com postura investigativa, capazes de analisar e teorizar sobre as suas práticas? Que aspectos devem ser considerados na avaliação das práticas formativas?”</p> <p>8h10 às 8h30 - A arca de ninguém- Mariana Caltabiano – Fazer relações da leitura o trabalho do supervisor (Não aconteceu devido ao tempo).</p> <p>8h 30 às 8h50: - <b>Diálogos necessários:</b> Necessidade formativa do supervisor pedagógico (retomada)- Descreva um dia de trabalho típico de sua atuação como supervisor pedagógico. Quando terminou esse dia, o que pensou? (Não aconteceu- não houve tempo suficiente).</p> <p>8h50 às 9h00: Sistematização do encontro: <b>Diálogos possíveis.</b></p>

## SUMÁRIO

DATA	ENCONTRO	PAUTA
11/08/2021	8º encontro	<p><b>Tema: Casos se ensino como estratégia de formação em contexto - (continuação)</b></p> <p>7h00 às 7h20: Acolhida/Boas-Vindas: <b>Diálogos iniciais</b>- Apresentação do Campus virtual.</p> <p>7h20 às 7h40: Leitura Deleite: Pedro vira Porco-espinho – discussões.</p> <p>Em quais situações estamos sendo porco-espinho? Quais desafios se tornam porco-espinho no nosso dia a dia? Em nossa caminhada nos deparamos com algum porco-espinho?</p> <p>7h40 às 8h20: <b>Diálogos necessários</b>- Algumas reflexões dos casos de ensino elaborados pelos supervisores.</p> <p>8h20 às 8h40: - <b>Diálogos</b> - Leitura e análise dos casos de ensino:</p> <p><b>Caso 1</b> - A ansiedade de Júlia (PASSOS, 2020)<sup>12</sup></p> <p><b>Caso 2</b> - Da biblioteca para a sala de aula: agora sou professora (PASSOS, 2020)<sup>13</sup></p> <p>8h40 às 9h - <b>Diálogos possíveis</b>: Sistematização do encontro.</p>
25/08/2021	9º encontro	<p><b>Tema: Desafios e possibilidades de coordenadores pedagógicos</b></p> <p>7h00 às 7h20: Acolhida/Boas-Vindas: <b>Diálogos iniciais</b>.</p> <p>7h20 às 7h40: Leitura Deleite: Notas sobre a experiência e os saberes da experiência-Larrosa.</p> <p>7h40 às 8h40: <b>Diálogos necessários</b>: Relatos de coordenadores pedagógicos para análise e discussão.</p> <p>8h40 às 9h - <b>Diálogos possíveis</b>: Sistematização do encontro- – Encaminhamentos para o encontro final. Elaboração de uma pauta formativa para os professores e registro das impressões sobre a formação.</p>

- 12 Disponível em PASSOS, Lívia Almeida. **Casos de ensino**: usos e possibilidades na formação de professores iniciantes. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020. Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.
- 13 Disponível em PASSOS, Lívia Almeida. **Casos de ensino**: usos e possibilidades na formação de professores iniciantes. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020. Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

DATA	ENCONTRO	PAUTA
17/09/2021	10º encontro	<p><b>Tema: Sistematização das aprendizagens</b></p> <p>7h00 às 7h20: Acolhida / Boas-Vindas: <b>Diálogos iniciais.</b> Participação da Secretária Municipal de Educação.</p> <p>7h20 às 7h40: Leitura Deleite: Reinvenção de Cecília Meireles.</p> <p>7h40 às 8h40: <b>Diálogos necessários:</b> Retomada dos principais diálogos desenvolvidos durante a formação;</p> <p>Apresentação em Power point com a síntese das principais discussões e apresentação das conclusões.</p> <p>8h40 às 9h - <b>Diálogos possíveis:</b> Sistematização do encontro- encerramento da formação com o depoimento dos participantes.</p> <p>Agradecimento das pesquisadoras e dos participantes.</p>

*Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.*

Acreditamos que os encontros descritos podem fomentar processos formativos no contexto da escola, a partir da promoção de espaços de diálogo e debates com professores, supervisores e equipe gestora em benefício dos processos formativos seja dos docentes, seja dos estudantes.

## APONTAMENTOS FINAIS

A discussão empreendida nesta obra teve o objetivo relatar as contribuições de uma iniciativa de pesquisa-formação para o repensar das práticas formadoras no contexto da escola de um grupo de supervisores em uma cidade localizada no sul de Minas Gerais. Para tanto, desenvolveu-se um percurso metodológico pautado na pesquisa-formação, cuja escolha foi realizada consonante à proposta da pesquisa, favorecendo o seu desenvolvimento.

Foi realizada uma busca pelos referenciais teóricos que discutissem a formação em contexto, a constituição e as atribuições do supervisor pedagógico e sobre a pesquisa-formação. Foi realizado um resgate da história da supervisão e da função supervisora percorrendo os caminhos trilhados até aqui. Nesta busca, ficou evidente a dificuldade de clareza e definição da identidade do profissional do supervisor pedagógico, que abrange questões de função, atribuições e, até mesmo, de nomenclatura. O caminho percorrido possibilitou a ampliação das discussões acerca do tema.

Buscamos também destacar as percepções e construções desse profissional perpassando pelas mudanças ocorridas ao longo do tempo. A partir das leituras e estudos realizados, desenvolvemos a proposta da pesquisa-formação, numa perspectiva sócio-crítica, que trouxe resultados positivos e atendeu ao propósito estabelecido.

Uma fragilidade que pode ser apontada no percurso deve-se ao fato de os encontros terem sido realizados de forma remota, virtualmente, o que comprometeu a possibilidade de se fazer uma leitura corporal, das reações e feições dos participantes ao longo das discussões, visto que a maioria mantinha a câmera fechada, limitando-nos à tonalidade de voz das falas e aos registros escritos. Apesar

da limitação apontada, os dados foram produzidos e analisados de forma consistente, ética e responsável.

Iniciamos com o processo de inserção dos participantes na carreira profissional, desde as motivações (ou não) para a escolha do magistério até o tornar-se supervisor. Os dados revelaram que esse processo foi permeado por muitas dificuldades, angústias, medos e superação. Além disso, foi possível compreender a importância do outro em nossa constituição profissional e a influência das relações humanas nessa construção. Possibilitou, ainda, perceber o quanto as influências positivas ou negativas interferem na trajetória de cada um, assim como as histórias de vida e identidade profissional se relacionam. O supervisor pedagógico teve destaque como um profissional relevante nesse momento de inserção profissional contribuindo para a permanência na profissão por parte de alguns participantes.

Outro achado da pesquisa refere-se ao desafio da mudança, revelando que o grupo percebe a necessidade de reconfigurar as práticas e contribuir para a ressignificação destas pelos docentes e das suas próprias práticas. Os supervisores reconheceram a importância do seu papel formador junto ao grupo de professores, mas admitem que ainda enfrentam muita resistência às mudanças. Assim, para que as mudanças aconteçam, é necessário o envolvimento de toda a equipe por meio de ações compartilhadas e construídas com o coletivo.

A formação continuada também esteve no ápice das discussões, sobretudo no que concerne ao importante e significativo papel do supervisor pedagógico nesse processo. Os dados trouxeram à tona a necessidade de se pensar em formações específicas para atender os formadores, supervisores pedagógicos, com vistas à sua qualificação e de suas práticas formadoras e, conseqüentemente, da formação de sua equipe. Nesse sentido, faz-se necessário que tanto os supervisores quanto o seu grupo de professores olhem para si e se reconheçam uns nos outros, construindo uma identidade coletiva nos diálogos pessoais e compartilhados.

## SUMÁRIO

Através da formação em contexto, tendo a escola como locus de formação e o supervisor pedagógico como uma figura-chave nesse processo de formação, pretende-se fortalecer um modelo formativo colaborativo entre os professores, favorecendo a reflexão sobre a própria prática, com vistas a melhorá-la e transformá-la.

No que tange às atribuições dos supervisores, estas foram amplamente discutidas, revisitadas e repensadas, trazendo à tona as dificuldades e as angústias que esses profissionais enfrentam no dia a dia no desempenho de suas funções, que, por vezes, fica comprometida pela sobrecarga de trabalho e desvio dos afazeres estritamente pedagógicos. O tempo para dedicar aos seus estudos e no preparo das formações também foi uma questão que se mostrou frágil pelo grupo. Ou seja, reivindicar o lugar de atuação e a consolidação do seu papel de mediação e orientação pedagógica e formadora ainda é um desafio para esses profissionais.

O presente estudo evidenciou também que as Reuniões Pedagógicas precisam tornar-se um espaço de diálogos e compartilhamento de saberes. De acordo com os dados coletados, entendemos que é necessário alargar os caminhos para um trabalho coletivo e compartilhado, onde as reuniões pedagógicas tornem-se espaços privilegiados de formação continuada no contexto da escola, pois os supervisores apresentam dificuldade em fazer dessas reuniões momentos de estudos e de formação. Para tanto, além dos momentos de estudos, é fundamental que os supervisores repensem as estratégias formativas, a fim de aprimorar sua prática.

Apesar das reuniões serem espaços privilegiados para formação, acreditamos também que boas práticas formadoras podem acontecer em outros momentos e locais da escola, como as visitas às salas de aula, momentos individuais com o professor, entre outros.

As estratégias e pautas formativas também se tornaram um importante campo de discussão no presente estudo. Inicialmente, os supervisores apresentaram alguns recursos pedagógicos como

## SUMÁRIO



estratégias utilizadas, o que nos faz inferir que não conheciam com propriedade estratégias e dispositivos de formação ou que estes não estavam presentes em seu dia a dia. Saltaram aos olhos a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as estratégias para além daquelas que se pautam numa racionalidade técnica e superar as práticas de formação por transmissão de saberes.

Acreditamos que a escolha das estratégias formativas tem um papel relevante e contribui para o processo de formação. Embora não sejam receitas prontas e nem mesmo um caminho único, elas contribuem significativamente no processo de formação. Assim, alguns dispositivos e estratégias foram apresentados ao grupo e, dentre eles, demos destaque para os casos de ensino e incidentes críticos, por serem propostas de grande potencial formativo, que possibilitam a interlocução teoria-prática e a reflexão sobre a prática, sobre si mesmo e suas ações. Ao longo da formação foi possível perceber indícios de mudanças nas práticas, de acordo com os relatos feitos durante os encontros e pelas pautas elaboradas por alguns supervisores.

Por fim, evidenciamos o que os dados revelaram acerca das construções do grupo, os novos olhares e as contribuições que o processo de pesquisa-formação trouxe para a prática e para o desempenho da função do supervisor. Ficou notória a necessidade de se criar um espaço de diálogos, trocas e reflexões acerca do “fazer do supervisor” e de suas práticas de formação.

Como contribuição da pesquisa-formação, os supervisores mencionaram o amadurecimento da sua maneira de agir e de intervir na prática cotidiana. Relataram ainda que passaram a refletir mais sobre suas posturas diante do seu grupo, percebendo que compartilhavam de muitas situações desafiadoras em comum, não sentindo-se tão sozinhos. Essa percepção contribuiu para a construção de uma identidade grupal. Além de disso, mencionam também a questão da empatia, da tomada de consciência de si, a responsabilidade do seu papel formador e a importância de um trabalho coletivo.

## SUMÁRIO

Este estudo possibilitou valorizar e reconhecer as experiências vividas, contadas e compartilhadas pelos supervisores pedagógicos nos encontros de formação proporcionando o alargamento do conhecimento de si mesmo e do outro. Permitiu também reafirmar a relevância do supervisor pedagógico no contexto da escola e como formador de professores, ao mesmo tempo em que evidenciou as fragilidades que envolvem o trabalho desse profissional na escola em função da sobreposição de tarefas e, muitas vezes, desvio das suas funções em função do transbordamento de demandas e desafios que surgem cotidianamente envolvendo a escola, os docentes, os estudantes, a gestão e a comunidade escolar.

Entendemos que, a partir desta pesquisa, novas formas de pensar as práticas formadoras podem ser elaboradas pelos participantes e acreditamos que as discussões iniciadas durante a formação com os supervisores possam contribuir para ampliar a consciência do papel que possuem e para o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo profissional como produtores de conhecimentos e saberes sobre a profissão, de forma a ressignificar os modos de atuação profissional enquanto supervisores e formadores no contexto da escola de educação básica.

## SUMÁRIO

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. C. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. **Revista brasileira de formação de professores**, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 2-29, dez., 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157>. Acesso em: 30 out. 2021, p 18.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, 181-200, jan.-jun. 2009.

ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da Coordenação Pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 42, p. 61-69, jun. 2016.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 78-88.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Pérola Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

AMBROSETTI, Neusa Banhara.; MARTINS, Francine de Paulo; SIGNORELLI, Gláucia.; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, jan./dez. 2020.

ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, São Paulo, p. 66-71, 1983.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras.** In: Dossiê: Alfabetização e Letramento. Educação Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007, p. 81 – 96.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods.** Boston: Allyn & Bacon, 2007.

BONAFÉ, Elisa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola:** as ações de formação e suas implicações. 2015. 180f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos.** 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm). Acesso em 20 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. **Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRUNO, E. B. G. **Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica**. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola [livro eletrônico]. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. *In*: MOREIRA, A. *et al.* Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Ed. da Universidade, 1999b. p. 11-20.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre [online]. 2014, v.37, n.01, pp. 33-41. ISSN 1981-2582.

CASSALETE, Marisa Salina. **Atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CUNHA, R.C.O.B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Orientadora: Maria Isabel de Almeida. São Paulo: s.n., 2009. Tese (Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOMINGUES, Isa MCS; SARMENTO, Teresa; MIZU SANTOS KAMI, Maria da Graça N. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais**. *In*: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (org.). Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012. Disponível em: [http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/Ebook\\_Final.pdf](http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/Ebook_Final.pdf).

SANTOS, Marcos Pereira dos. Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência Empresarial burocrática à gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 13, n. 2, p. 25-36, 2012.

DUTRA, Priscila Pereira *et al.* **O pulsar pedagógico: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FERNANDES, Solange Jarcem; MONTEIRO, Aureotilde; CARDOSO, Maria Angélica. **Algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico e a função do coordenador pedagógico na escola pública**. In: Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria Alice Melo, Verônica Lima Carneiro Moreira (Orgs.). Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico - São Luís, EDUFMA, 2019. 416.p.

FERREIRA, Aurélio de Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONSECA, Emanuelle Oliveira da. **Os percursos formativos dos docentes que atuam na gestão escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.

FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211, 2017.

FRANCO, Francisco Carlos; GRIECCO, Ana Cláudia; SILVA, Renan Antônio da. **O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço do professor em início de carreira**. Revista Humanidades e Inovação v. 6, n. 15, 2019.

FRANCO, Francisco Carlos. **Gestão e coordenação do trabalho pedagógico na educação básica**. Mogi das Cruzes: EAD/UBC, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos.** *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1. p. 79, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão.** 1988. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

FUSARI, José Cerchi. Formação Contínua de Educadores na Escola e em outras Situações. *In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. et al. O Coordenador Pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Loyola, 2005. p. 17-24.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. *In: Estudos & Pesquisas Educacionais - Relatório Final - São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.* (Relatório de Pesquisa).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Pérola Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. (Livro Eletrônico)

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.** *In: PLACCO, VM.N. DE S., ALMEIDA, L.R. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* São Paulo: Loyola, 2010.

GEGLIO, Elsa. Espaço de formação para o professor coordenador. *In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (Org). O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GEGLIO, Paulo César. A atuação da equipe pedagógica na formação continuada do professor em serviço: a visão de professores. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 12, p. 74-86, 2014.

GOOGLE MAPS. **Nepomuceno**. 2021. Disponível em: [https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1uZpbn8wRVZ\\_bgkPsEdXrHD3JzqK0IQ5e&ll=-21.233818334963015%2C-45.2806765000001&z=12](https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1uZpbn8wRVZ_bgkPsEdXrHD3JzqK0IQ5e&ll=-21.233818334963015%2C-45.2806765000001&z=12). Acesso em: 18 mai. 2021.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A.(Org.), *Vidas de professores*. 2 ed., Lisboa: Porto, 2013, pp. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Suisse: Ed. l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, Antonio; Finger, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) - UNICAMP.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 16, n. 2, jul./dez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. In: **Educar**. Editora UFPR, n. 17, p. 153 – 176. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores e didática para desenvolvimento humano*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015, p. 629-650.

LIMA, Paulo Gomes.; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Educere et Educare**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul/dez, 2007.



LIMA, Francine de Paulo Martins. **Didática e formação docente: diálogos pedagógicos**. Curso de Extensão/Pesquisa-Formação. Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2019.

LIMA, Francine de Paulo Martins. **Diálogos pedagógicos com supervisores escolares: possibilidades de resignificação das práticas formadoras**. Encontro de Formação. Nepomuceno, Minas Gerais, 2021.

LONGAREZI, Andrea Maturano.; SILVA, Jorge Luiz. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. *In*: EDUCERE, 8, 2008. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat: Araucária, 2008. p. 4048-4061.

LONGAREZI, Andrea Maturano. SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Patio Revista Pedagógica**, Artemed, Porto Alegre, v. 4, n.12, p. 6-11, 2000.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P. U., 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. A escolha profissional do curso de pedagogia e as representações sociais dos estudantes. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1. n.2, 2014.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, 08, p. 7-22. Jan/abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MERANI, Alberto Leónidas. **Psicologia y pedagogia: las ideas pedagógicas de Henri Wallon**. México, DF: Grijalbo, 1969.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu; MACHADO, Joaquim (orgs.). **Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019. ISBN 978-989-8151-52-0.

MINAS GERAIS. **Guia do especialista em educação Básica**. Secretaria do Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, MG, 2009.

MINAS GERAIS. **LEI 15293 de 05/08/2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Art. 6º. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-15293-2004-minas-gerais-institui-as-carreiras-dos-profissionais-de-educacao-basica-do-estado>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMG.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

MIZUKAMI, M. G. N. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência**. In: ABRAMOWICZ, A., e MELLO, R. R. (Org.): Educação: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman**. In: Educação, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004.

MOREIRA, Verônica Lima Carneiro; DE LIMA, João Paulo Mendes. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas IX. A atuação do coordenador pedagógico para a promoção do trabalho coletivo da escola. 2019. São Luís, MA- **Anais**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2019. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho\\_submissaold\\_285\\_2855cbd2a6c1b4ad.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaold_285_2855cbd2a6c1b4ad.pdf).

NEPOMUCENO (MG). **Lei complementar n. 085/2009 de 30 de dezembro de 2009**. Estatuto e o Plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores públicos do Magistério do Município de Nepomuceno.

NEPOMUCENO (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal Municipal de Educação 2015-2024**. Nepomuceno.

NERY, Josania de. Lourdes Alcantarino. **Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações políticas-pedagógicas da escola?** 2012. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A. (org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 9 jun. 2020.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NUNES, Rosângela Dias Simões; RAMOS, Kátia Maria da Cruz Ramos. Profissionalização docente e supervisão pedagógica. *In*: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente-SIPD. **[Anais]**. Curitiba, PR. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17064\\_9890.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17064_9890.pdf). Acesso em: 28 ago. 2021.

NUNES, Rosângela Dias Simões.; ROCHA, Aurea Maria Costa. Construção da identidade profissional do supervisor pedagógico. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1. nº 1. 2015 jan./jun. 2015 p. 152-170.

OLIVEIRA, Elisângela Carmo de. **O coordenador pedagógico como agente de mudança na prática docente**, 2017. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

ORIENTAR. *In*: Dicionário online de Língua Portuguesa. Porto: 7 Graus, 2019-2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/orientar/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; PLACCO, Vera Maria Nigro de. Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança** [livro eletrônico]. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PASSEGGI, M. D. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PASSOS, Lúvia Almeida. **Casos de ensino**: usos e possibilidades na formação de professores iniciantes. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020. Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadores pedagógicos iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa- formação. Tese de doutorado (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo (Coord). **A prática de ensino e o Estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi.; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15- 30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. **O coordenador pedagógico e a formação docente**, v. 5, p. 25-32, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). O coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**. Artigo, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/142>. Acesso em:

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A aprendizagem do adulto-professor: desafios ao coordenador pedagógico como formador. **IV Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo: Editora do Evento, 2014, v. 1.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. *In*: XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais**. Fortaleza, Ceará: EdUECE - Livro 4, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 25-32.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 25-36.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução: Sandra Valenzuela. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação-uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, Naura. Syria. Carrapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.) **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p 25-42.

## SUMÁRIO

ROLDÃO, Maria do Céu. Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12, p. 7-28, 1 jun. 2012.

SANCHES, Juliano César Aparecido. **A atuação do coordenador pedagógico diante da gestão de aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

SANTOS, Marcos Pereira. **História da supervisão educacional no Brasil**: reflexões sobre política, pedagogia e docência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissionalização pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SILVA, Gisele Fernandes Jardim e. **A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais no sul de Minas Gerais**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) Biografia, Identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: GEPIADDE, Ano II, v. 04, n. 04, jul.– dez. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 7, p. 5-52, 1980.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

## SUMÁRIO

VAILLANT, Denise. Formação de formadores. *In*: Fundação Victor Civita, Ofício de professor na América Latina e Caribe: **Trabalhos apresentados na Conferência Regional** "O Desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: Novas prioridades". Brasília, 2002.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano das salas de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

## SUMÁRIO

## SOBRE AS AUTORAS



### **Kelly Cristina Teixeira Lazarini**

Possui Mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras – UFLA (2022), cursou Normal Superior pelo Centro Universitário do Sul de Minas-UNIS/MG (2005). Especializou-se em Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2007), Psicopedagogia pela Faculdade Internacional Signorelli (2014) e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga (2018). É membra do grupo de pesquisa Grupo de pesquisa sobre formação docente, práticas pedagógicas e Didática- FORPEDI/CNPq/UFLA. Supervisora da rede municipal de Nepomuceno há 14 anos e atualmente, Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação nesse município. Professora inicial na rede municipal de Lavras/MG.





### **Francine de Paulo Martins Lima**

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e Mestre pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi Vice-Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da UFLA (2017-2020) e Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2020-2024), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; Didática e Práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes; interlocução universidade e escola; práticas pedagógicas e o brincar. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É Associada da Anped – Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 – Formação de Professores; e da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência PIBID – Pedagogia (2018-2020; 2024-2026); Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica - Pedagogia (2020-2022; 2022-2024). Coordenadora da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras – FAELCH/UFLA. (2018-atual). Integrante da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento profissional Docente - REDEP.

*E-mail: francine.lima@ufla.br*

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

aprendizagem 14, 20, 29, 31, 34, 35, 40, 42, 47, 65, 70, 75, 76, 79, 86, 89, 96, 102, 103, 106, 107, 108, 110, 115, 116, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 138, 152, 153, 155, 156, 157

avaliação 28, 29, 43, 54, 78, 120, 122, 128, 129, 130, 137, 138

## C

coordenador 12, 32, 35, 36, 37, 46, 53, 66, 76, 77, 78, 80, 86, 103, 105, 107, 108, 110, 115, 117, 118, 123, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157

cotidiano escolar 11, 105, 109, 112, 114, 115, 122

cultura 39, 42, 96, 128, 156

## D

desenvolvimento profissional 13, 14, 15, 17, 20, 34, 37, 38, 39, 40, 43, 50, 65, 70, 71, 77, 82, 86, 98, 111, 115, 127, 134, 155

diálogos 44, 48, 49, 50, 55, 66, 76, 81, 84, 88, 114, 122, 135, 136, 140, 142, 143, 144, 152

docência 19, 29, 41, 65, 69, 76, 77, 78, 82, 91, 98, 99, 122, 127, 130, 137, 138, 146, 153, 155, 157, 160

docentes 12, 14, 16, 18, 19, 30, 35, 38, 41, 43, 50, 55, 66, 70, 75, 76, 79, 80, 98, 99, 103, 104, 105, 114, 115, 116, 123, 124, 135, 137, 140, 142, 145, 149, 157

## E

educação básica 11, 14, 16, 23, 24, 38, 39, 50, 62, 66, 105, 135, 145, 149, 151, 160

escolarização 57, 90

estratégias 43, 79, 80, 83, 85, 107, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 143, 144, 149

estudantes 18, 19, 100, 105, 140, 145, 152

## F

formação compartilhada 51, 90, 120

formação continuada 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 30, 37, 38, 39, 40, 47, 49, 60, 65, 66, 75, 76, 79, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 124, 132, 142, 143, 148, 149, 151, 157

Freire 11, 37, 83, 132

## L

lócus 13, 22, 47, 52, 143

## N

Nepomuceno 52, 53, 54, 151, 152, 153, 159

## P

pautas formativas 12, 49, 63, 88, 113, 124, 125, 135, 143

pesquisa-ação 12, 46, 80, 149, 157

pesquisa-formação 12, 20, 21, 22, 45, 47, 48, 63, 64, 65, 86, 110, 132, 135, 141, 144, 152, 155

pós-graduação 12, 58, 59, 157

práticas formadoras 14, 20, 21, 45, 51, 67, 88, 90, 132, 136, 141, 142, 143, 145, 152

processos formativos 12, 13, 47, 95, 135, 140

profissão 17, 19, 22, 25, 26, 38, 40, 43, 49, 51, 65, 69, 74, 75, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 106, 134, 142, 145, 154, 157

profissionalidade 72, 87, 95, 96, 98, 119, 136, 156

## R

rede municipal 21, 48, 53, 55, 61, 66, 67, 120, 159

reflexão 14, 15, 41, 42, 47, 71, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 113, 114, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 143, 144, 149

reuniões pedagógicas 51, 88, 90, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 132, 143

## S

sala de aula 16, 19, 93, 94, 95, 98, 112, 126, 130, 131, 139, 158

supervisão 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 53, 59, 61, 62, 93, 96, 97, 130, 141, 149, 154, 157

supervisão pedagógica 31, 34, 35, 53, 61, 154

supervisores 20, 21, 24, 26, 32, 33, 36, 44, 45, 48, 49, 51, 53, 55,  
56, 58, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 71, 74, 75, 77, 80, 83,  
84, 85, 86, 87, 88, 90, 98, 99, 100, 102, 103, 104,  
108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121,  
122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 135, 136,  
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 157

supervisores pedagógicos 21, 22, 32, 55, 100, 115, 135, 142,  
145, 157

supervisor pedagógico 12, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 28, 31, 32, 33,  
34, 35, 37, 42, 43, 45, 53, 62, 77, 78, 99, 105, 109,  
113, 125, 137, 138, 141, 142, 143, 145, 154

## SUMÁRIO

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

**(RE)CONSTRUÇÕES  
DE PRÁTICAS FORMADORAS  
DESENVOLVIDAS POR  
SUPERVISORES PEDAGÓGICOS  
NO CONTEXTO  
DA PESQUISA-FORMAÇÃO**

