

UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

ALLISSON ROBERTO ISIDORIO

**FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA: A relação Supervisor-Professor
à luz da Teoria da Escuta Sensível**

TRÊS CORAÇÕES – MG

2024



ALLISSON ROBERTO ISIDORIO

**FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA: A relação Supervisor-Professor
à luz da Teoria da Escuta Sensível**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Vale do Rio Verde (UNINCOR)
como parte das exigências do programa de
Mestrado Profissional em Gestão,
Planejamento e Ensino para obtenção do título
de mestre.

Área de Concentração: Ensino/Formação de
Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza

TRÊS CORAÇÕES

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário UninCor – UninCor

I81f Isidorio, Allisson Roberto.
Formação docente centrada na escola: a relação supervisor-professor à luz da Teoria da Escuta Sensível. / Allisson Roberto Isidorio. Três Corações, 2024. 84 f.

Orientadora: Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza.
Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino. Centro Universitário UninCor – UninCor.

1. Supervisão educacional. 2. Qualidade do ensino. 3. Desenvolvimento profissional.
I.Souza, Jocyare Cristina Pereira de (Orient.). II. Centro Universitário UninCor – UninCor. III. Título.

CDU: 371.1

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR ALLISSON ROBERTO ISIDORIO, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Aos cinco dias do mês de abril de dois mil vinte e quatro, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Jocyare Cristina Pereira de Souza (UNINCOR), Ademar de Lima Carvalho (Universidade Federal de Rondonópolis - UFR), e Isabel Cristina Carvalho (Universidade Aberta de Lisboa - Uab, Portugal), para examinar o candidato Allisson Roberto Isidorio na defesa de sua dissertação intitulada: Formação Docente Centrada na Escola: A relação Supervisor-Professor à luz da Teoria da Escuta Sensível. A Presidente da Comissão, Profª. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza, iniciou os trabalhos às 9h, solicitando ao candidato que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente o candidato sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 11:15 h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Profa. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza (aprovado), Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (aprovado) e Profª. Dra. Isabel Cristina Carvalho (aprovado). Em vista deste resultado, o candidato Allisson Roberto Isidorio foi considerado aprovado, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

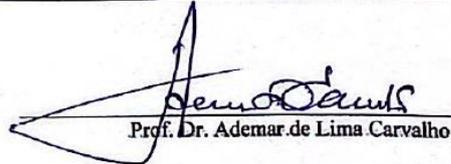
Produto Técnico Tecnológico (PTT) defendido: Formação Centrada na Escola a Partir da Escuta Sensível: Um Guia Instrucional para Supervisores Escolares

Três Corações, 05 de abril de 2024.

Novo título (sugerido pela banca):

Documento assinado digitalmente
gov.br JOCYARE CRISTINA PEREIRA DE SOUZA
Data: 09/04/2024 15:07:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza



Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Assinado por: ISABEL CRISTINA GONÇALVES DE CARVALHO
-Num. de identificação: 10281196
Data: 2024.04.10 07:42:45+01'00'

Profª. Dra. Isabel Cristina Carvalho

Profª. Dra. Leticia Rodrigues da Fonseca (Suplente interno)

Prof. Dr. Zionel Santana (Suplente interno)
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR
Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000
Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333
Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288

Dedico este trabalho a Deus; sem ele eu não teria capacidade para desenvolver este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão a Deus, pois sem Sua orientação e apoio, a conclusão deste tão sonhado mestrado não seria possível.

Aos meus pais, Claudio e Rosângela, e aos meus irmãos, Rider e Mekyur, meu profundo agradecimento pelo apoio incansável e pelo incentivo constante que me proporcionaram para superar esta etapa importante.

Ao meu companheiro, Márcio, agradeço pela confiança inabalável e pelo apoio integral ao longo deste percurso desafiador.

À minha orientadora, Dra. Jocyare Pereira de Souza, expresso minha gratidão pelos valiosos ensinamentos, pela amizade, pela compreensão e pela brilhante orientação que foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Aos amigos de longa data, Kelly Luppi, Ivna Rocha, Lidiana Moreira, André Oliveira, Lucas Rocha, Rogéria Vitorino, Dayana Mendes e Andreza Silva, agradeço a convivência enriquecedora ao longo dos anos, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de felicidade e descontração compartilhados.

À diretora da Escola Municipal, Terezinha Aparecida Duarte, você foi um verdadeiro presente em minha vida. Sua acolhida e apoio foram essenciais em um dos momentos mais desafiadores da minha vida, e foi ao seu lado que esse sonho se tornou realidade, pois você sonhou comigo igual uma mãe sonha o melhor para seu filho.

Além disso, a vice-diretora Joana D'arc que participou ativamente para que eu pudesse realizar meu sonho.

Aos colegas de classe, minha gratidão por tornarem essa jornada mais leve e prazerosa. Agradeço pelos momentos de descontração, pela união nos desafios compartilhados e lamentos coletivos (risos).

Ao Centro Universitário Vale do Rio Verde (UninCor) e a todos os colegas professores, meu sincero agradecimento por fazerem parte desse caminho acadêmico e profissional.

E a todos que, de alguma maneira, contribuíram para o meu êxito profissional, meu profundo agradecimento por fazerem parte desta conquista.

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: "Se eu fosse você". A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção. Rubem Alves, Se eu fosse você..., O amor que acende a lua.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pressupostos, Procedimentos e Instrumentos para supervisores escolares.....	20
Tabela 2. Etapas da Análise de dados de acordo com análise de conteúdo.	38
Tabela 3. Categorias de Análise das Respostas ao Questionário sobre Formação Docente na Supervisão Escolar	39
Tabela 4. Perspectivas dos Autores sobre Formação Continuada Descontextualizada.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IE – Instituição de Ensino

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

MEC – Ministério da Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PNE – Plano Nacional de Educação

PABAAE – O Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar

SEB – Secretaria de Educação Básica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

RESUMO

A dissertação de mestrado em questão concentrou-se na análise da formação centrada na escola no contexto educacional à luz da teoria da escuta sensível, com um enfoque na interação entre supervisores e professores. A hipótese inicial sustentava que essa interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos docentes, proporcionando uma formação personalizada e contextualizada que não só aprimora suas habilidades, mas também fomenta a inovação pedagógica. Os resultados da pesquisa corroboraram essa hipótese, destacando a importância da formação centrada na escola e da escuta sensível na melhoria do desempenho dos professores e, por conseguinte, na qualidade do ensino. No entanto, a investigação também identificou algumas lacunas na formação oferecida pela instituição educacional e a secretaria de ensino. Especificamente, foram evidenciadas deficiências no apoio da direção escolar e na empatia demonstrada em relação aos professores e supervisores. Muitos participantes relataram sentir-se inibidos de expressar suas preocupações ou dificuldades à direção da escola, devido ao medo de possíveis represálias. Essa falta de comunicação aberta e de apoio por parte da direção escolar representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento profissional e o bem-estar dos professores, minando a confiança e a colaboração necessárias para uma cultura de aprendizado contínuo. Diante desses desafios, torna-se imperativo investir em liderança educacional e promover uma cultura de aprendizado contínuo dentro das escolas. Os supervisores desempenham um papel crucial nesse processo, atuando como facilitadores e mediadores da formação dos professores. A ênfase na escuta sensível é essencial para uma abordagem mais empática, permitindo que os eles compreendam as necessidades individuais dos professores e adaptem a formação de acordo com essas necessidades. No contexto atual da educação, marcado por mudanças rápidas e constantes, é fundamental que as instituições educacionais sejam flexíveis e adaptáveis, buscando sempre melhorar e inovar suas práticas de formação. Isso requer uma abordagem colaborativa e centrada na escola, onde todos os membros da equipe educacional trabalhem juntos para promover uma cultura de aprendizado contínuo e uma melhoria constante na qualidade do ensino. Em síntese, a dissertação de mestrado enfatiza a importância da formação centrada na escola e da escuta sensível na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, também destaca a necessidade de superar os desafios relacionados à falta de apoio da direção escolar e à ausência de empatia, visando criar um ambiente escolar mais colaborativo.

Palavras-chave: Formação centrada na escola, supervisão educacional, escuta sensível, desenvolvimento profissional, qualidade do ensino.

ABSTRACT

The master's dissertation focused on analyzing the effectiveness of school-centered training in the educational context, with a particular emphasis on the interaction between supervisors and teachers. The initial hypothesis argued that this interaction plays a fundamental role in the professional development of teachers, providing personalized and contextualized training that not only enhances their skills but also fosters pedagogical innovation. The research findings supported this hypothesis, highlighting the importance of school-centered training and sensitive listening in improving teachers' performance and, consequently, the quality of teaching. However, the investigation also identified some gaps in the training offered by the educational institution. Specifically, deficiencies in support from school management and empathy towards teachers were evident. Many participants reported feeling inhibited from expressing their concerns or difficulties to school management due to fear of possible reprisals. This lack of open communication and support from school management represents a significant obstacle to professional development and well-being, undermining the trust and collaboration necessary for a culture of continuous learning. In the face of these challenges, it becomes imperative to invest in educational leadership and promote a culture of continuous learning within schools. Supervisors play a crucial role in this process, acting as facilitators and mediators of teacher training. Emphasizing sensitive listening is essential for an effective approach, allowing supervisors to understand teachers' individual needs and adapt training accordingly. In the current context of education, marked by rapid and constant changes, it is essential for educational institutions to be flexible and adaptable, constantly seeking to improve and innovate their training practices. This requires a collaborative and school-centered approach, where all members of the educational team work together to promote a culture of continuous learning and constant improvement in teaching quality. In summary, the master's dissertation emphasizes the importance of school-centered training and sensitive listening in promoting teachers' professional development. However, it also highlights the need to overcome challenges related to lack of support from school management and empathy, aiming to create a more collaborative school environment conducive to educators' professional growth.

Keywords: School-centered training, educational supervision, sensitive listening, professional development, teaching quality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1 QUALIDADE DO ENSINO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	7
1.1 Qualidade do Ensino.....	7
1.2 Política de Formação Inicial de Professores.....	9
1.3 Política de Formação Continuada de Professores.....	14
2 VIGIAR E PUNIR (NA ESCOLA): PROBLEMATIZANDO O SURGIMENTO E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE SUPERVISORES.....	16
2.1 Origens Históricas da Vigilância Escolar.....	16
2.1.1 Transformando Vigilância em Parceria: Novos Papéis da Supervisão.....	19
2.1.2 Afinal, Quem Forma o Formador? Desafios na Formação Inicial e Continuada de Supervisores.....	21
3 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA.....	26
3.1 A Escuta Sensível na Relação Professor-Supervisor.....	29
3.1.1 A Importância da Escuta na Prática Educacional: conceitos e características.....	29
3.1.2 Escuta Sensível como Ferramenta de Diagnóstico Pedagógico.....	33
4 METODOLOGIA.....	36
a. Amostra.....	37
b. Coleta de Dados.....	37
c. Análise de Dados.....	38
4.1 Resultados e Discussão.....	39
4.1.1 Caracterização dos participantes.....	42
4.1.2 Críticas à Formação Continuada de Professores em massa.....	42
4.1.3 Percepções sobre o início da carreira e preparação profissional.....	45
4.1.4 Estratégias de formação e suporte aos professores.....	48
4.1.5 Colaboração e aprendizado profissional.....	52
4.1.6 Escuta sensível: o que fazer?.....	55
4.1.7 Participação em encontros formativos e busca por formação profissional.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	72
APÊNDICE A – Perguntas feitas para supervisores.....	74

INTRODUÇÃO

A idealização desta pesquisa surge das minhas vivências como supervisor escolar, e conseqüentemente no insucesso percebido da formação em massa de professores. Neste contexto, a necessidade de uma participação mais ativa dos professores na escola e de uma formação continuada mais contextualizada com as necessidades educativas do contexto social-pedagógico do ambiente escolar. Diante disso, visou-se explorar a formação centrada na escola e a teoria da escuta sensível como bases teóricas para aprimorar a prática da supervisão escolar.

Em virtude dos fatos mencionados, o contexto educacional revela a importância de uma formação docente adaptativa, que considere as particularidades de cada escola e professor. A supervisão escolar, mediadora desse processo, atua ao problematizar escolhas pedagógicas e adversidades, incentivando uma reflexão crítica fundamentada no contexto escolar. Nesse cenário, a formação centrada na escola, aliada à escuta sensível, emerge como abordagem relevante para identificar desafios, propor intervenções e inovações pedagógicas (NÓVOA, 1992; 2009; IMBERNÓN, 2009; 2011; BARBIER, 1998).

Dessa forma, através da problematização das escolhas pedagógicas dos professores e da análise das adversidades encontradas no desempenho de suas atividades, o supervisor incentiva uma reflexão crítica e a tomada de decisões embasadas em situações concretas do contexto escolar, tornando o comportamento “mais ativo do professorado no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

A hipótese sustenta que a formação docente efetiva ocorre na relação colaborativa entre supervisor e professor, baseada nas demandas do contexto escolar e na escuta sensível. A formação, ao ser personalizada e contextualizada, alinha-se com as necessidades de cada escola e docente. A formação em massa é substituída por uma abordagem adaptada, promovendo a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a supervisão escolar desempenha um papel crucial, atuando como mediadora e facilitadora desse processo de formação continuada, neste contexto “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso.” (IMBERNÓN, 2009, p.10).

Em virtude dos fatos mencionados, a investigação se concentrará no trabalho pedagógico dos supervisores escolares da rede municipal de ensino de Coronel Fabriciano, com ênfase na promoção da formação continuada docente, examinando como promovem a formação de professores nas escolas que atuam. O estudo abordará a reflexão sobre políticas de formação,

a importância da formação centrada na escola, a escuta sensível como base da relação supervisor-professor e as estratégias adotadas pelos supervisores.

O objetivo principal da presente pesquisa é problematizar o modelo tradicional de formação continuada em massa de professores e analisar de que maneira os supervisores escolares da rede municipal de ensino de Coronel Fabriciano promovem a formação de professores em suas respectivas escolas contrapondo com o modelo de formação centrada na escola à luz da teoria da escuta sensível.

Além disso, o presente estudo tem como objetivos específicos:

- i. Refletir criticamente sobre as políticas atuais de formação de professores e de supervisores escolares, identificando suas limitações e potencialidades.
- ii. Aprofundar a compreensão sobre o conceito e a importância da formação centrada na escola como uma abordagem adaptativa e contextualizada, que considere o contexto social-pedagógico da escola.
- iii. Analisar a teoria da escuta sensível como fundamento essencial na relação entre supervisores-professores, explorando como essa abordagem contribui para uma formação mais eficaz e direcionada às necessidades específicas.
- iv. Examinar as abordagens e práticas dos supervisores escolares da rede, buscando compreender como eles utilizam a formação centrada na escola e a escuta sensível para promover a formação dos professores em suas respectivas escolas.
- v. Elaborar um guia prático e orientador que reúna diretrizes e sugestões concretas para que os supervisores escolares possam implementar efetivamente os princípios da formação centrada na escola e da escuta sensível na sua prática de supervisão, visando à melhoria da formação docente e, conseqüentemente, na qualidade do ensino.

A pesquisa se justifica pela necessidade de uma formação contextualizada e alinhada ao ambiente escolar. A formação centrada na escola, aliada à escuta sensível, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e a inovação pedagógica. A abordagem colaborativa

entre supervisor, professor e gestão escolar fortalece a parceria e estimula a reflexão crítica. Esta pesquisa preenche uma lacuna na área de estudo, explorando a interação entre supervisores e professores na formação continuada.

Por meio de uma abordagem qualitativa, pretende-se compreender a relação entre supervisor e professor, identificando como a escuta sensível e a formação contextualizada contribuem para fortalecer a prática docente, promover a inovação pedagógica e proporcionar uma melhora na qualidade do ensino.

Para uma compreensão clara deste trabalho, é fundamental esclarecer a diversidade de nomenclaturas associadas à profissão de supervisor escolar, que pode variar tanto nos diferentes sistemas de ensino do país quanto na literatura científica. Conforme apontado por Macedo (2016) e Domingues (2014), a terminologia usada para se referir aos diversos profissionais da área da educação está sujeita às especificidades de cada sistema de ensino. No contexto da supervisão escolar, podemos identificar várias terminologias em uso, incluindo coordenador pedagógico, professor coordenador, pedagogo, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional, supervisor educacional, supervisor escolar, especialista em educação, entre outras. Entretanto, para fins de fundamentação teórica e discussão dos resultados foram utilizadas todas as nomenclaturas na busca por pesquisas científicas.

1 QUALIDADE DO ENSINO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nas sessões a seguir, será abordado a importante temática da política nacional de formação inicial e continuada de professores no contexto educacional. Discutiremos os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e o impacto dessa política na qualidade da educação e no desenvolvimento profissional dos docentes. A formação adequada e contínua dos professores é fundamental para garantir uma base sólida e atualizada de conhecimentos, habilidades e competências, visando uma educação de excelência e o fortalecimento do sistema educacional como um todo. Vamos explorar as principais questões e tendências relacionadas a esse assunto crucial para o futuro da nossa sociedade.

1.1 Qualidade do Ensino

Nos últimos anos, junto com as transformações, a qualidade surge como um conceito de natureza multifacetada, ou mais precisamente, uma associação genérica - algo reconhecido como existente, mas cuja definição é desafiadora ou controversa. Alguns o descrevem como um conceito multidimensional e relativo, evitando chamar de confuso ou ambíguo. Expressões como "não temos qualidade", "é necessário trabalhar para a qualidade", e "a qualidade é prioritária..." são comuns, atribuindo a esse conceito multifacetado uma abordagem vaga, técnica, centrada na eficiência e efetividade, marcada por padrões e burocratização. Esse enfoque de qualidade, tão em voga nos últimos anos, parece derivar de aplicações específicas de modelos de qualidade provenientes do mundo empresarial, tratando crianças como se fossem produtos de uma fábrica e os professores, suas máquinas (IMBERNÓN, 2016).

Diante disso, a qualidade do ensino representa uma incursão profunda no cerne da experiência educacional, transcendendo a mera avaliação quantitativa de resultados. Abordando a complexidade inerente ao conceito de qualidade, este capítulo busca desvendar camadas mais profundas que permeiam o ambiente educacional. Ao explorar dimensões colaborativas e coletivas, examina-se não apenas o desempenho acadêmico, mas também os elementos formativos e a interação entre professores e o contexto social-pedagógico. Dessa forma, propõe-se uma análise crítica da política de formação de professores e do perfil dos estudantes de

licenciatura no contexto brasileiro, reconhecendo a necessidade permanente de uma abordagem holística sobre qualidade do ensino.

Para Carvalho (2005) qualidade educacional é aquela que oferece espaço e condições para o desenvolvimento de indivíduos capazes de compreender sua própria história e transformar conscientemente sua realidade. A qualidade da escola está intimamente ligada aos conhecimentos transmitidos e absorvidos, à dedicação e à cooperação entre os membros da comunidade escolar, à maneira como utiliza o contexto educativo para moldar a cultura. Isso se reflete na forma como orienta suas práticas pedagógicas, priorizando a reflexão, organização e execução do programa de formação de professores.

Neste contexto, segundo Imbernón (2016, p. 16), “o conceito de qualidade não é estático, não existe consenso sobre ele nem existe um único modelo de qualidade, já que depende da concepção da escola, do professorado e da educação e do ensino.”, além disso Lima e Mangialardo (2020, p. 06) asseguram que “a qualidade pretendida se dá a partir da consciência crítica e consequente reflexão sobre o cotidiano escolar em busca de ações transformadora[...]”.

No contexto atual, refletir sobre o processo formativo na escola significa considerar a qualidade da educação, que está intrinsecamente ligada à formação oferecida aos professores e às condições de trabalho que lhes são proporcionadas. Esses elementos são fundamentais para promover uma mudança qualitativa na escola. Mais do que nunca, é crucial compreender e utilizar o ambiente escolar como uma ferramenta central para a contínua formação pedagógica dos professores (CARVALHO; VECCHIA, 2021).

Em virtude dos fatos mencionados, é possível estender a definição de qualidade do ensino para além de simples índices e resultados quantitativos obtidos em provas e testes. Portanto, fugindo do conceito neoliberal ou empresarial, Imbernón (2016, p. 18-19) acredita que:

[...] a qualidade não é unicamente a melhoria do funcionamento da escola, mas a definida pela perspectiva do grau de satisfação da comunidade educacional e não apenas como resposta à demanda social ou do mercado. A qualidade no campo educacional deveria ser analisada a partir da consciência do quê e como os alunos aprendem no processo de ensino--aprendizagem mediado por um professorado e por seu contexto. No entanto, diferentemente das posturas conservadoras disfarçadas em visões progressistas do ensino, que introduzem indicadores de rendimento, padrões ou protocolos de diagnósticos fechados para comprovar a qualidade de um processo (e, repito, com uma forma determinada de ver a educação “para todos”), vejo a qualidade como uma tendência, uma trajetória, um processo democrático e de construção de um projeto contínuo e compartilhado na educação, baseado na igualdade de oportunidades e na equidade, onde todos os que participam na aprendizagem de crianças buscam um processo de melhoria educativa em seu conjunto e de melhoria das aprendizagens dos alunos em particular. Não a vejo como um

processo ao qual se concede uma nota ou uma escala que se regulará intervindo neles (e às vezes contra eles) e culpabilizando alguém, e sim como um processo participativo de responsabilidade e autorregulação coletiva.

Em consequência disso, a ênfase na qualidade do ensino vai além de uma perspectiva meramente eficiente e efetiva, destacando a necessidade de considerar a experiência educacional de forma mais holística. Diante disso, Imbernón (2016) aborda um conceito de qualidade com um caráter mais colaborativo e coletivo, que tem a capacidade de se desenvolver no âmbito educacional dentro de uma comunidade de prática formada por professores e no contexto específico dessa comunidade, assim refere-se a uma comunidade de prática formativa, onde a qualidade educacional é moldada por meio de processos de investigação coletiva entre os professores.

[...] na qual o conjunto de professores analise o que não funciona em sua prática diária para conseguir formar cidadãos democráticos (e, evidentemente, cultos) e na qual se proponham projetos de mudança partindo das necessidades reais do professorado, do contexto e do alunado em uma ecologia educativa. Um processo que ajude a transformar as consciências dos que intervêm no trabalho nas escolas. Partir deles e de seus problemas. Sugerimos que se fale da escola não tanto como “um lugar” passível de diagnosticar friamente com protocolos de qualidades, mas como um processo de vida que, em toda sua complexidade, em toda rede de relações e dispositivos com uma comunidade educacional que a envolve, pretende educar todos para melhorar e melhorar-se. E, analisando tudo isso, apresentar propostas com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos, consciente de seus limites (IMBERNÓN, 2016, p. 19).

Nesse cenário, a realização desse conceito de qualidade demanda uma profunda reflexão sobre a política de formação de professores e o perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil. Essa ponderação se revela crucial para a promoção de um ambiente educacional que seja verdadeiramente enraizado na colaboração, formação efetiva e atendimento às demandas específicas da educação no contexto nacional.

1.2 Política de Formação Inicial de Professores

A formação inicial de professores pode ser considerada simultaneamente antiquada e atual. Ela é antiquada devido às muitas incertezas em torno do processo de preparação de um indivíduo para se tornar um professor. No entanto, ela também é atual, pois a formação de professores tem tido poucos impactos positivos na qualidade do ensino. Além disso, a dinâmica da profissão é fortemente influenciada pelo contexto social das instituições educacionais e pelos

avanços tecnológicos, tornando a formação continuada um processo permanente no que se refere à profissão (PLACCO; SILVA, 2015).

Faz-se necessário esclarecer que nos últimos anos, os governos têm adotado um modelo de formação que privilegia menos a reflexão e mais aspectos técnicos, principalmente, em países que governa (ou governou) “a direita conservadora, aplicando um neoconservadorismo galopante para a educação [...]”, que se traduz em “um modelo aplicacionista-transmissivo [...], isto é, que mostra a orientação do formador e formadora para solução dos problemas do professorado, em vez de aprofundar num modelo mais regulador e reflexivo [...]”.

É importante notar que a igualdade entre os cursos de educação a distância (EaD) e os presenciais muda significativamente a forma como os alunos são atendidos nos cursos de licenciatura. Apesar das ações do setor público, o setor privado acaba sendo o maior beneficiado. Devido à sua organização e funcionamento, os cursos EaD conseguem atender a um maior número de alunos com menos professores e infraestrutura menos dispendiosa. Isso reduz o custo das matrículas (GATTI et al., 2019).

Segundo Carvalho e Vecchia (2021), dentro do atual contexto das políticas neoliberais, a escola é percebida como um ambiente que replica os padrões do sistema e promove o projeto conservador de educação delineado por grupos de poder em disputa. Nesse sentido, é compreensível que a visão dos professores apresentada nesta pesquisa se direcione para a racionalidade técnica no trabalho pedagógico, pois é dessa forma que eles construíram seus conhecimentos como docentes. Essa abordagem é reforçada pelas temáticas selecionadas no projeto de formação da escola, que são estudadas e debatidas durante os encontros de capacitação.

Esse modelo de formação apresenta duas vertentes cruciais para nossa análise. A primeira envolve a concentração de muitos educadores para absorver informações de especialistas em educação, os quais frequentemente discutem desafios genéricos e padronizados que não se alinham com a realidade prática dos professores. A segunda vertente refere-se à ampliação dessa abordagem com a introdução da Educação a Distância e a intenção de formar um grande contingente de docentes em todo o país. No entanto, esse processo tem conduzido os cursos de formação a serem menos reflexivos e desconectados da prática efetiva de ensino.

No que diz respeito aos professores, embora a certificação dos cursos superiores seja crescente, a melhoria da qualidade da educação básica, objetivo principal do sistema educacional brasileiro, não depende das novas qualificações dos professores, nem é

necessariamente explicada por eles, quando considerado isoladamente, é difícil compreender a complexidade do fenômeno. Levando isso em consideração, o aumento do número de cursos superiores, e principalmente daqueles que se qualificam para a docência na educação básica, bem como as características que possuem, tem despertado especial interesse para os estudiosos da área (GATTI et al., 2019).

Consequentemente, o início da carreira docente tem se mostrado um momento extremamente desafiador para os novos docentes. É um período de transição, de aluno para professor, e os cursos de graduação não estão preparando adequadamente os futuros profissionais para o contexto social-pedagógico das escolas. Vale ressaltar que a forma como os professores são acolhidos nas instituições educacionais pode ser crucial para sua profissionalização. Portanto, a interação com professores mais experientes, a relação com a supervisão e a gestão escolar fazem toda a diferença (FRANCO, 2015; PLACCO; SILVA, 2015; IMBERNÓN, 2010, 2011; NÓVOA, 1992, 1999, 2019).

Diante disso, o Ministério da Educação sempre se preocupou com a implementação de políticas eficazes para a formação de professores, abrangendo tanto a formação inicial de novos docentes quanto a promoção de uma formação contínua ao longo de suas carreiras. A relevância dessas políticas é de extrema importância no contexto educacional, pois busca garantir a qualidade do ensino por meio da preparação adequada dos educadores. No Brasil, ao longo dos anos, essa política tem passado por diversas transformações, acompanhadas de diretrizes e regulamentações governamentais específicas.

Dessa forma, o perfil dos estudantes das licenciaturas permite, por si só, perceber a influência dos marcadores sociais e culturais na definição do caminho escolar dos estudantes. No entanto, também destaca o papel das instituições educacionais na formação desses caminhos, criando condições para a perpetuação das desigualdades sociais através das desigualdades na oferta educacional que são geradas e mantidas em uma sociedade tão desigual quanto a brasileira. A começar pela mercantilização do ensino, por meio da educação a distância, para atender propostas governamentais de formação para o denominado ensino privado de massa (GEIGER, 1986 *apud* GATTI et al, 2019).

Neste texto, cabe analisar as principais diretrizes e regulamentações governamentais relacionadas a formação de professores e sua perspectiva em relação ao sujeito-professor, bem como os desafios e tendências atuais nesse campo crucial para a educação. Ao longo dos últimos 20 anos, temos testemunhado uma série de movimentos, criação de leis, decretos e políticas

voltadas à formação de professores. Em 2004, em busca de uma maior organização entre os programas e gestores envolvidos nessas políticas, o Ministério da Educação (MEC) criou a Rede Nacional de Educação Continuada.

Outra importante instituição nesse cenário é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem desempenhado um papel fundamental na formação de professores do ensino fundamental. A CAPES passou por transformações significativas ao longo do tempo, ampliando suas atividades para abranger a formação de docentes. Além disso, a criação das instituições integrantes do sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil - permitiu a oferta de cursos na modalidade de educação a distância, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação lato sensu. Essas medidas visam promover uma formação mais acessível e abrangente para os professores em todo o país.

Dentre os programas de formação, destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, o Programa de Consolidação de Licenciaturas - Prodocência, o aperfeiçoamento da Rede Nacional de Formação, Proletramento e a Formação na Idade-Alfabetização adequada no Protocolo Nacional, entre outros. Também foram criados programas experimentais de formação de professores para educação rural e indígena (BRASIL, 2015).

Quanto às diretrizes e regulamentações governamentais, uma das mais importantes é a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Licenciatura). Essa resolução busca garantir a formação inicial dos professores de forma abrangente, com uma base comum de conhecimentos pedagógicos e específicos para cada área de atuação. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e estratégias para a formação de professores, visando a melhoria da qualidade da educação.

Em 2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica foi instituída, substituindo outras políticas de formação docente de 2009 e 2010. Essa política está vinculada ao Comitê Gestor Nacional e conta com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, responsáveis por elaborar planos estratégicos de formação docente de acordo com as peculiaridades e desigualdades regionais.

No artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, é regulamentado que os estudantes de graduação em cursos de licenciatura devem realizar no mínimo trezentas horas de prática de ensino como parte de sua formação. No entanto, Giovani e Tamassia (2013)

argumentam que os cursos de graduação não têm preparado adequadamente os futuros professores, deixando-os despreparados para lidar com a diversidade encontrada em sala de aula. Isso pode levar a frustrações e até mesmo ao abandono da carreira docente por esses profissionais em início de carreira. Diante dessa problemática, o supervisor escolar se torna um ponto de apoio fundamental para os professores iniciantes, onde eles podem expressar suas inseguranças e medos, encontrando no supervisor uma figura de confiança e apoio.

No entanto, Franco (2015) argumenta que o supervisor escolar não deve se comportar como uma autoridade impositiva nas práticas pedagógicas, nem apenas apontar erros sem oferecer propostas e reflexões ao professor iniciante. Esse profissional deve atuar como um colaborador e questionador do trabalho do professor, de modo que o professor iniciante sinta confiança em um profissional que o auxiliará, e não o julgará por suas práticas, portanto o supervisor escolar “tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas.” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 70).

Em virtude dos fatos mencionados, vale ressaltar que muitas vezes o professor iniciante não é acolhido como deveria, devido a sua falta de experiência e à falta de apoio na instituição educacional, o que leva muitos profissionais a desistirem da carreira docente. É uma fase da vida profissional muito importante, assim o supervisor escolar deve desempenhar o papel de apoio ao professor iniciante. É nessa fase que a teoria aprendida na academia se confronta com a realidade, e são situações complexas que podem gerar frustrações para o aprendiz da profissão (FRANCO, 2015).

Neste sentido, Placco e Silva (2015) pensam a formação de professores em seis dimensões que devem abranger em seu percurso formativo, são elas: *a dimensão técnico-científica*, que trata-se da formação em sua área de atuação, mas de formação contextualizada; *a da formação continuada*, que o professor deve ser estimulado a buscar conhecimento em sua área de atuação, entretanto não somente por cursos formais ou encontros pedagógicos oferecidos por secretárias de educação; *a dimensão do trabalho pedagógico coletivo e da construção coletiva*, a qual os indivíduos da escola possam partilhar saberes, dúvidas e frustrações sem julgamento por parte de outros atores, e desenvolverem um trabalho de cooperação e transdisciplinaridade; *dos saberes para ensinar*, trata-se da maneira como professor irá mediar o conhecimento em sala, sempre valorizando o contexto dos alunos e a realidade da comunidade escolar; *a crítico-reflexiva*, o professor deve ter a capacidade de (auto)

avaliar para direcionar seu trabalho pedagógico e o supervisor a missão de auxiliá-lo neste processo; e a *dimensão avaliativa*, que busca o desenvolvimento de habilidades do professor de coletar, analisar, interpretar, encaminhar propostas e soluções para situação-problema.

1.3 Política de Formação Continuada de Professores

A formação continuada de professores tem sido objeto de estudo devido à complexidade da profissão, portanto podemos defini-la, segundo Placco e Silva (2015) como um processo complexo e multideterminado, não delimitada a cursos e treinamento tampouco ocorre apenas em locais formais de educação. Essas características favorecem um ambiente de apropriação de conhecimento, estimulação e a inquietação pela busca de mais conhecimento da profissão possibilitando vivenciar a profissionalização com todas as suas peculiaridades e dicotomia com o novo.

Atendendo uma medida de formação em massa, A *Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública* – RENAFOR surge em 2011 como política pública para o fortalecimento da formação continuada de professores por meio de convênios com IEs públicas, tais como as Universidades Federais e os Institutos Federais, oferecendo cursos de aperfeiçoamento, principalmente, na modalidade a distância (BRASIL, 2011).

Neste contexto, Fusari (2015) aponta como a formação contínua vem sendo realizada por anos, onde os professores saem do seu local de trabalho, fato muito criticado amplamente em avaliações realizadas, assim há uma forte tendência de repensar propostas de formação continuada de professores. O autor ainda ressalta que essas mudanças devem ser implementadas na formação de supervisores e gestores escolares, pois a atuação desses profissionais é de extrema importância.

Freire (2017, p. 25) nos lembra que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Corroborando com os autores, Queiroz (2018), constatou que o processo de formação continuada tem sido de propostas educativas em um modelo de formação que padroniza seu formato e prescreve sua disciplina, que na maioria das vezes não leva em consideração

professores e supervisores tampouco o contexto social-pedagógico, ou seja, em nossa análise, representa uma negação de autonomia na construção/redefinição de sua prática pedagógica.

Neste contexto, Fusari (2015) observa que a formação contínua de professores há anos tem se concentrado em retirar os educadores de seu ambiente de trabalho, uma prática que tem sido amplamente criticada pelos próprios docentes. Eles frequentemente questionam a utilidade do conteúdo apresentado nesses encontros, questionando sua aplicabilidade prática na rotina profissional. Portanto, a escola é o ambiente mais adequado para formação contínua, pois é nesse espaço que a interformação ocorre, ou seja, “aquela que se realiza entre professores ou **entre pares**, em contextos de trabalho.” (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 11, grifo dos autores).

Apesar das muitas políticas públicas visar uma formação mais genérica, com encontros formativos onde os professores são tratados como alunos por tidos “especialistas” em educação, a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Destaco o art. 5º.

A formação continuada para a atualização dos profissionais da educação escolar básica pública, promovida e estimulada pelos respectivos sistemas de ensino por meio de programa permanente com planejamento plurianual, contemplará:

[...]

V – valorização da escola como espaço de formação dos profissionais;

[...] (BRASIL, 2024, [on-line]).

Em vista dos argumentos apresentados, considerar a formação nas escolas é reconhecer a importância de abordar dois elementos fundamentais que se entrelaçam e se relacionam com essa perspectiva formativa. A primeira diz respeito à elaboração do processo de formação que vive na própria escola e constitui uma desconstrução da lógica metamórfica que sempre valoriza o conhecimento adquirido fora de seus muros. O segundo elemento diz respeito ao papel dos professores e supervisores em suas próprias decisões de desenvolvimento profissional. Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente efetiva e a reflexão sobre essa ação. (DOMINGUES, 2013).

2 VIGIAR E PUNIR (NA ESCOLA): PROBLEMATIZANDO O SURGIMENTO E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE SUPERVISORES

Este capítulo trata da formação de supervisores escolares e suas respectivas funções e relação com o corpo docente ao longo do contexto educacional brasileiro. Inicialmente, é preciso esclarecer que é difícil encontrar na literatura investigações sobre a formação do supervisor escolar e isso se estende no que se refere as políticas públicas. A maioria dos estudos trazem discussões sobre a formação inicial, especialmente, em cursos de pedagogia e/ou em pós-graduações *lato sensu* e a importância do supervisor na formação continuada de docentes, entretanto há uma carência de estudos sobre o percurso formativo do supervisor escolar e de uma política nacional de formação deste profissional, em virtude dos fatos mencionados, surge a questão problemática: quem forma o formador?

2.1 Origens Históricas da Vigilância Escolar

Inicialmente, quero esclarecer que o título deste capítulo é inspirado em Michael Foucault, em seu livro intitulado *Vigiar e Punir* (1975). O autor aborda as formas de controle que existem na sociedade. No contexto da escola, o modelo de fileiras nas salas sob o olhar de algum mestre e a hierarquização dos indivíduos do meio escolar são algumas formas de dominação de corpos. A supervisão escolar surge exatamente para vigiar professores e punir aqueles que não se enquadravam nas normas estabelecidas por aqueles que detém o poder; o governo (FOUCAULT, 1975, PANIAGO, 2005).

Dessa forma, o Estado controla a partir da criação de escolas, o qual docentes são recrutados, formados, pagos e controlados pelas autoridades públicas. A profissionalização dos professores é o fator decisivo para o surgimento de modelos escolares até os dias atuais. A criação das escolas normais em meados do século XIX revelou claramente o papel dos professores. Foi nessas instituições especializadas de formação que nasceram e se fortaleceram as instituições profissionais, servindo a nação e promovendo a educação para as massas (em inglês, o conceito é mais preciso, *mass schooling*). No centro da cena está o professor. Eles são os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam a disciplina, o que está previsto no currículo e documentos orientadores e a disciplina; regras e comportamentos socialmente aceitos (NÓVOA, 2019).

Em virtudes dos fatos mencionados, o Estado precisava de um profissional capaz de garantir que o seu projeto de governo estava em andamento e sendo aplicado aos alunos, e mais, que professores seguissem as determinações sem questionamentos, resistências e, caso necessário, medidas punitivas, assim surge a supervisão escolar, como um profissional que se deu a partir do inspetor escolar, que era responsável por fiscalizar diversas escolas.

A origem da supervisão escolar no Brasil está atrelada aos Estados Unidos. Durante o período da 1ª e 2ª Guerra Mundial, o país norte-americano desenvolveu diferentes programas de ajuda para países subdesenvolvidos, incluindo o Brasil. Nesse sentido, uma “expedição” de professores brasileiros é enviada ao país norte-americano para se especializarem e então fundar cursos de supervisão escolar no Brasil. O programa, que perdurou de 1956 a 1964, foi denominado PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – (SOUZA, 2016).

Para Souza (2016) o PABAE possuía muitos objetivos, destaque, além da prática da supervisão escolar originada no contexto das "escolas de fábrica" (ou seja, escolas modernas), com foco na disciplinarização dos corpos e a preparação para o trabalho. A supervisão escolar atuava para garantir o sucesso dos alunos, o que depende não só da compreensão dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino, mas também da supervisão disciplinadora do trabalho docente, em um “olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola [...], um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica [...] (FOUCAULT, 1975, p. 167).

Na escola tecnicista, professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios. Professores e alunos relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1993, p. 24).

A Lei de Diretrizes e Base de 1961 reforçou a presença desse profissional como um indivíduo com propósito de servir ao sistema, fazendo com que sua atuação ficasse limitada ao que lhe é imposto, permitindo que ele execute o que for determinado e garantindo que os professores repliquem padrões determinados pelo estado em suas salas de aula. Esse momento coincide com um período da ditadura militar no Brasil, caracterizado pela desqualificação e fragmentação do trabalho docente, pois os professores tornam-se meros replicadores do conhecimento que o sistema educacional brasileiro, juntamente com os Estados Unidos, considera ideal (SOUZA, 2016).

Para Placco, Souza e Almeida (2012) a maioria dos estados, em razão da promulgação da lei n. 5.692/1971, realizaram a reforma do ensino de primeiro e segundo grau. Originalizando da função de inspetor escolar, a supervisão desenvolveu a imagem de um profissional no âmbito da profissão docente, comprometido com a ação fiscalizadora nas unidades de ensino, com diferentes denominações: Supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e professor coordenador. Essa organização, segundo Foucault (1975, p. 173), gerou “uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.”

Dado o exposto, atualmente todas as escolas possui pelo menos supervisor escolar. As responsabilidades desses profissionais são definidas pela legislação estadual e/ou municipal, que vão desde a liderança dos programas políticos pedagógicos até as funções administrativas que direcionam a direção, mas, principalmente, as atividades relacionadas ao funcionamento do ensino da escola e apoio aos professores, tais como: desempenho dos alunos, avaliação, diagnóstico da situação de ensino, supervisão e organização das atividades diárias de ensino (assistir aluno e professor), andamento dos planos de aula (conteúdo de ensino) e plano de avaliação (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Para Queiroz (2018), devido às origens da profissão, é possível observar uma tendência de vigilância e imposição em muitos supervisores, pois quando adotadas políticas públicas governamentais, pode-se observar que a maior parte da formação é transferida para as escolas, onde o supervisor escolar é obrigado a seguir as normas do Estado, acabando por perder sua independência e vendo os professores como meros executores de ações que lhes são impostas de fora (QUEIROZ, 2018).

O papel do supervisor escolar esteve, historicamente, pautado no controle das ações da escola. Mais do que o acompanhamento do trabalho do professor, a atuação do supervisor esteve atrelada à fiscalização e não raro, à burocratização do ensino. Desde os primórdios da instalação das escolas no Brasil, à época da companhia jesuíta, os então denominados Prefeitos tinham a incumbência de primar pela execução dos planos de estudos. (MACEDO, 2016, p. 37).

Quanto às representações sociais da supervisão escolar abordadas neste capítulo. Essas declarações conclamam o sistema público a reconhecer a urgência de repensar o papel desse profissional, buscando novos mecanismos de valorização, principalmente garantindo melhores condições de trabalho e seu reconhecimento como profissional formador em relação às práticas pedagógicas e problematizador do trabalho docente (SOUZA, 2016).

2.1.1 Transformando Vigilância em Parceria: Novos Papéis da Supervisão

A presente seção explora a transformação da vigilância em uma abordagem de parceria, delineando os novos papéis assumidos pelos supervisores no contexto da supervisão escolar. Nessa perspectiva, o foco se desloca de uma supervisão pautada na vigilância e controle para uma relação mais colaborativa e orientada ao desenvolvimento. Essa mudança de paradigma reflete não apenas uma alteração nas responsabilidades dos supervisores, mas também uma redefinição do propósito da supervisão como um todo.

Vale ressaltar que a supervisão não pode se apoiar na construção de professores perfeitos a partir da própria subjetividade, algo que Furlanetto e Possato (2018, p. 58) relatam que tende a ocorrer na posição de supervisor escolar, pois existe uma fantasia de “todo formador que procura, por meio da sua atuação, produzir um professor ideal com base na sua concepção do que é ser bom professor”.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores têm se tornado cada vez mais verticais, adotando uma abordagem de cima para baixo, enquanto ainda se autodenominam democráticos. Para nós, como professores e alunos comprometidos com a liberdade e o pensamento crítico, a questão não é simplesmente se opor à avaliação, que é, sem dúvida, necessária. Em vez disso, é crucial resistir aos métodos opressivos que às vezes são empregados em seu processo. O verdadeiro desafio para nós é lutar pela compreensão e prática de uma avaliação que seja um instrumento de apreciação do trabalho dos sujeitos críticos, em prol da libertação e não da domesticação. Precisamos de uma abordagem de avaliação que promova o diálogo e o engajamento, estimulando uma cultura em que o falar seja um caminho para o diálogo genuíno e a colaboração mútua (FREIRE, 2017).

Neste sentido, essa mudança possui relação com adoção da formação centrada na escola e pela prática da escuta sensível, demonstrando como esses elementos catalisam a construção de parcerias sólidas entre supervisores e professores. Ao examinar esses novos papéis dos supervisores, esta seção oferece uma visão aprofundada de como a supervisão pode evoluir de um sistema de vigilância tradicional para uma dinâmica de colaboração mútua, beneficiando assim o desenvolvimento profissional dos educadores e o crescimento da comunidade escolar como um todo.

A função de supervisão escolar tem raízes históricas que remontam a diferentes períodos e lugares, frequentemente mencionada sob diversas nomenclaturas. Através de pesquisas

realizadas com o objetivo de traçar sua trajetória histórica no Brasil, foi possível identificar a atuação de um profissional responsável por supervisionar o trabalho dos professores, com semelhanças notáveis com o que hoje é comumente definido como atribuição dos coordenadores pedagógicos (MACEDO, 2016).

Levando-se em conta o que foi observado, na busca por propor mudanças significativas na atuação do supervisor escolar, Bruno e Christov (2013, p. 86-87) apresentam no quadro 1 um modelo de pressupostos, procedimentos e instrumentos que podem auxiliar o supervisor escolar em seu papel de formador e articulador do trabalho pedagógico na escola, redesenhado o papel desse profissional.

Tabela 1. Pressupostos, Procedimentos e Instrumentos para supervisores escolares.

Pressupostos	Procedimentos	Instrumentos
Todas as pessoas da escola merecem viver processos de aprender e ensinar	Ouvir os professores e alunos	Registros sobre experiências, sobre narrativas, selecionadas pelos professores, com destaque de problemas identificados e de conquistas.
Todos criam palavras sobre o que vivem na escola. Quais são elas?	Intervir, criticando e corrigindo eticamente.	Mapeamentos de representações/opiniões/saberes dos alunos e professores e diagnósticos de contextos.
Na escola da experiência, agir, pensar, sentir e aprender se integram	Planejar coletivamente o processo de formação contemplando escutas e necessidades identificadas além da escuta.	Análises dos mapeamentos e registros das experiências.
O fazer/saber educacional não está dado em manuais	Construir rotina de crescimento intelectual, afetivo e cidadão.	Estudos de casos para problematização de processos.
Todo ser humano tem direito a ser corrigido	Construir autonomia em processos negociados.	Elaborar registros identificando/explicando objetivos a serem conquistados pessoal e coletivamente.
A vida está cada vez mais difícil: precisamos nos ajudar.	Avaliar coletiva e individualmente o processo de formação.	Elaborar levantamentos e análises de cada contribuição e de cada avanço para compor o projeto de todos.

Fonte: Bruno e Christov (2013, p. 86-87).

Em virtude dos fatos mencionados, a colaboração entre o supervisor escolar e os professores durante o processo de formação permite o aprimoramento da estrutura do trabalho educacional, abrindo caminhos para uma escola mais eficiente para todos os envolvidos. Para alcançar mudanças, inovação e transformação, é crucial que todos os participantes no ambiente educativo se envolvam de maneira coletiva e democrática na organização das atividades escolares. Dessa forma, percebemos que a educação continuada na escola se torna uma ferramenta essencial para estruturar o trabalho pedagógico, visando formar indivíduos humanizados, críticos, criativos, curiosos e conscientes de seu papel e responsabilidade no processo educacional (CARVALHO; MANGIALARDO, 2020).

2.1.2 Afinal, Quem Forma o Formador? Desafios na Formação Inicial e Continuada de Supervisores

Explorando-se uma análise mais profunda, dirigimos nossa atenção para um questionamento central: "Afinal, quem forma o formador?" Esta indagação lança luz sobre os desafios que permeiam a formação inicial e continuada dos supervisores escolares. Neste contexto, explora-se as complexidades e demandas que envolvem a preparação daqueles que desempenham um papel crucial na promoção da formação centrada na escola e na aplicação da escuta sensível.

Abordamos as lacunas existentes nessa formação, a ausência de uma política de formação de supervisores escolares, as expectativas e habilidades requeridas para o exercício da supervisão escolar, e como esses aspectos se relacionam com a construção de práticas eficazes. Ao analisar esses desafios, esta seção oferece uma compreensão aprofundada dos dilemas que cercam a capacitação dos supervisores, evidenciando a importância de abordagens formativas sólidas e adaptativas para prepará-los para as complexidades da supervisão contemporânea.

Tendo em vista aspectos observados, o exercício da função de supervisor escolar varia de acordo com o sistema de ensino presente no país. Pode-se observar que as exigências incluem a obtenção de uma licenciatura em pedagogia ou a formação de um professor licenciado, complementada por uma pós-graduação em supervisão escolar. Além disso, a

profissionalização desse cargo pode ser regulamentada por meio de uma nomeação específica ou designação de um professor para desempenhar essa função na escola, conforme destacado por Domingues (2014).

Inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no seu artigo 64, cita de forma rasa como se dará a formação de profissionais da educação para atuar em funções administrativas-pedagógicas dentro do ambiente escolar:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, **supervisão** e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, [online], grifo meu).

Por outro lado, Placco e Souza (2018) argumentam que os cursos de graduação em pedagogia e pós-graduação *lato sensu* não têm abrangido todas as dimensões necessárias para o desempenho eficaz da função de supervisor escolar. Em outras palavras, há uma lacuna na formação inicial desse profissional que se torna evidente, principalmente no que diz respeito à sua responsabilidade com a formação dos docentes. Essa carência na formação tem gerado desafios significativos para os supervisores em sua atuação, uma vez que sua preparação acadêmica não é adequada para as demandas da função. Fato esse ratificado por Franco (2016) que é inegável que a falta de formação inicial pode ser um dos principais obstáculos que dificultam os supervisores escolares em perceberem-se capazes de desempenhar um trabalho eficiente e produtivo na escola.

Conforme destacado por Santos (2012), a legislação educacional brasileira, como a Lei Federal nº 9.394 de 1996, é implicitamente delineada nas entrelinhas das diretrizes do Banco Mundial. Isso representa um desafio tanto para os profissionais da educação quanto para as instituições de ensino superior, responsáveis por formar esses profissionais. A influência de políticas econômicas nas diretrizes educacionais pode comprometer a ênfase na dimensão pedagógica, sendo fundamental considerar como a legislação afeta o papel do professor-pedagogo e as prioridades da educação, para assegurar a qualidade do ensino nas escolas contemporâneas. Além disso, o autor argumenta que assim como nas legislações anteriores, tais como a LDB de 1967 e 1971, a Lei n.º 9.394/96 também apresenta poucas referências explícitas aos "especialistas" em educação.

Dessa forma, é importante ressaltar, o *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica* teve início em 2005 com um curso-piloto de extensão em gestão escolar

oferecido pelo Inep, envolvendo 400 gestores de escolas públicas. Em 2006, a SEB/MEC assumiu a coordenação e lançou um curso de Pós-graduação em Gestão Escolar (400 horas) para diretores e vice-diretores. Em 2009, adicionou um curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica (405 horas) para coordenadores pedagógicos e profissionais equivalentes na equipe gestora. Em 2010, introduziu o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar (200 horas) para diretores e vice-diretores de instituições públicas de educação básica. Atualmente, esses cursos são operados por 31 IPES e abrangem todos os estados e o Distrito Federal, visando ao aprimoramento da gestão educacional e da formação de gestores escolares em todo o país.

Neste contexto, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pelo *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública* (PNEG) como uma proposta significativa de política pública para a formação desse profissional. O objetivo geral desse curso era:

Formar, em nível de pós-graduação lato sensu, [supervisores escolares] que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 7, escrita minha).

Com a implementação deste curso, o Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) evidencia sua compreensão de que a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos desempenha um papel crucial no fortalecimento da educação inclusiva e na promoção da gestão democrática nas escolas públicas. Nesse contexto, a formação proposta se baseia na exploração de temas que abrangem política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, comunicação, planejamento e avaliação. Esses tópicos se entrelaçam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, que é o foco da atuação do Coordenador Pedagógico enquanto membro da equipe gestora da escola (BRASIL, 2009).

Considerando o grande número de profissionais que ocupam o cargo de Coordenadores Pedagógicos nas instituições públicas de educação básica e as dificuldades que muitos deles enfrentam para acessar oportunidades de formação continuada, esse curso representa um passo significativo em direção ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à capacitação desses profissionais para enfrentar os desafios complexos do sistema educacional (BRASIL, 2019).

Em virtude dos aspectos mencionados de uma ausência de política pública específica voltada para formação de supervisores, Almeida (2015) chama a atenção para os desafios resultantes das demandas mal direcionadas que podem levar o supervisor escolar a assumir uma visão de "faz tudo" na escola. Nesse contexto, o supervisor se torna encarregado de resolver conflitos e desempenha funções que não condizem com seu papel central, que é o de articulador, formador e agente de transformação. Essas tarefas inadequadamente atribuídas ao supervisor tendem a obscurecer sua verdadeira missão na escola, comprometendo sua capacidade de desempenhar eficazmente seu papel de promotor de mudanças e de facilitador do desenvolvimento pedagógico.

Por essa razão, as inseguranças são palpáveis, assim como a sensação de isolamento ao buscar conquistar seu espaço. Muitas vezes, não há apoio substancial na unidade escolar, o que torna a tarefa ainda mais desafiadora. Para avançar, é necessário superar os medos, que muitas vezes são difusos e mal definidos. Com poucos parceiros disponíveis e, frequentemente, sem a estrutura institucional adequada, as funções do supervisor ainda são mal compreendidas no contexto do cotidiano escolar. Sendo uma figura relativamente nova e desprovida de tradição, a supervisão escolar frequentemente se vê sobrecarregada pelas urgências e necessidades do ambiente escolar. Por sua vez, encontra-se diversos obstáculos ao tentar identificar e implementar soluções eficazes (GARRIDO, 2015).

Diante deste contexto, é preciso ressignificar a função do supervisor (mais uma vez), pois da função fiscalizadora e punitiva, temos a perspectiva nas escolas de um cargo sem uma função delimitada, principalmente pela “forma hierarquizada com que as escolas se organizam” o supervisor escolar “não tem conhecimento ou clareza das visões dos professores em relação às atividades que realiza.” (BONAFÉ; ALMEIDA; SILVA, 2018, p. 36).

Diante dos fatos mencionados, Macedo (2016) diz que a função de supervisão escolar se encontra na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade. Reconhecido na literatura e em alguns sistemas de ensino como o profissional cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do Projeto Político Pedagógico, o supervisor escolar, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistar e consolidar o seu espaço de atuação.

Franco (2016) nos faz refletor sobre a organização de processos de formação continuada no ambiente escolar ser uma responsabilidade relevante e necessária do supervisor, porém bastante complexa. Nesse sentido, como podem os supervisores assumir tal tarefa se não foram

formados especificamente para isso? Ao questioná-los sobre suas leituras relacionadas às teorias pedagógicas que poderiam embasar ações nesse sentido, os autores concluíram que muitos revelaram não ter lido livros completos, mas terem tido acesso a alguns textos durante capacitações oferecidas às equipes das secretarias de ensino, portanto tornando-se uma formação continuada ineficaz.

Sob o mesmo ponto de vista em que a escola é considerada um potencial ambiente de formação para os professores, ela também se configura como um espaço no qual o supervisor tem a oportunidade de se autoafirmar e se autoformar por meio de suas experiências. Simultaneamente, é fundamental que o supervisor busque aprimorar sua formação e se mantenha conectado com o conhecimento produzido pela academia. Além disso, a busca pela interformação, que envolve a troca de informações e experiências com seus colegas de profissão, desempenha um papel crucial no desenvolvimento do supervisor como profissional (PACITTI; PASSOS, 2018; PLACCO; SILVA, 2018; ALMEIDA, 2018).

Entretanto, é preciso fortalecer a formação continuada de supervisores por meio de encontros entre seus pares e, que eles possam compartilhar ideias, experiências, vivências e angústias, em um processo semelhante de formação dos professores, pois a supervisão “se depara, também, com o desafio de se firmar com uma nova roupagem, não mais impregnada com característica inspetora.” (MACEDO, 2016, p. 35), e isso somente irá acontecer com uma formação inicial e continuada efetiva desse profissional.

3 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*. (CANÁRIO, 1998, p. 09, grifo do autor).

A epígrafe que inaugura este capítulo introduz uma reflexão sobre a inerente capacidade da escola, não apenas de proporcionar ensino aos alunos, mas também de se constituir como um espaço em que os próprios professores podem adquirir conhecimento. Nessa linha, a formação centrada na escola emerge na década de 70, no contexto do Reino Unido, a partir de um evento promovido pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE). Sua concepção foi, em grande parte, uma resposta ao reconhecimento das insuficiências da formação de professores. Sob essa perspectiva, a formação centrada na escola assenta-se no entendimento do contexto do educador como premissa fundamental para o desenvolvimento de programas de formação continuada. Com ênfase na valorização coletiva da aprendizagem, essa abordagem visa não apenas suprir lacunas, mas também fomentar um ambiente de valorização da aprendizagem colaborativa entre educadores (CANÁRIO, 1998; IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1999; 2019).

É preciso esclarecer também que a formação centrada na escola não é de forma nenhuma uma formação “sentada” na escola. Essa concepção não consiste em reunir professores e transmitir conhecimento tampouco ser apenas dentro dos limites físicos da instituição. Ela pode ocorrer de diversas formas, mas sempre contextualizada com situações reais vivenciadas por professores e comunidade escolar inseridos no contexto social-pedagógico do ambiente escolar (ALMEIDA, 2013). A partir desse cenário a escola “transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar na formação.” (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

[...] a formação docente centrada na escola não se constitui apenas como mudança de lócus da formação, mas como um elemento da formação permanente do professor. A formação docente tendo a escola como centro das discussões possibilita ao professor revisitar, analisar e avaliar sua prática pedagógica e demais ações educativas no âmbito do contexto escolar. (CARVALHO; VECCHIA, 2021).

Ainda vale ressaltar, conforme Souza e Placco (2013) advogam sobre a formação centrada na escola não pode ser confundida com aquela que ocorre por meio de reuniões com

professores dentro da escola. Essa concepção parte da ideia de que a escola é parte viva da sociedade e nela transitam diversos indivíduos e demandas sociais, assim a instituição educativa é a principal propulsora das formações, a partir do olhar crítico sobre ela, possibilitando identificar formas de alcançar melhorias.

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2017, p. 113).

Diante disso, neste estudo, a formação é abordada em um sentido amplo, englobando qualquer tipo de atividade que possa contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Isso inclui horas de coordenação (1/3 da carga horária do professor dedicada ao planejamento, avaliação e estudos), reuniões pedagógicas, interações diárias com os colegas de trabalho ou com supervisor pedagógico, em que os professores participem ativamente e não sejam tratados como alunos ou objetos da formação (ALMEIDA, 2013; SOUZA; PLACCO, 2013).

Em virtude dos fatos mencionados, a formação centrada na escola, para ser eficaz, deve primeiro ser vista como uma prática definida internamente de duas maneiras. A primeira está relacionada à tendência inerente de conviver com as pessoas, organizar e participar efetivamente dessa formação; a segunda está entrelaçada com a primeira, e está relacionada às mudanças subjetivas produzidas pela formação em conceitos, conhecimentos e comportamentos. Assimilação complexa, difícil de medir como um todo (DOMINGUES, 2013).

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual ou coletiva. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Desta forma, a escola é um lugar com realidades singulares, é neste espaço que os professores aprendem sua profissão, neste contexto quando a formação não considera as características e situações problemáticas da escola pode atribuir tarefas ao professorado que não faz parte do contexto social vivido na escola, ocasionando o insucesso nesta formação, pois o

docente em seu percurso formativo atribui valor a partir das características pedagógicas sociais, em suma, a formação deve ter uma característica cíclica, a qual a formação parte da ação dos docentes e retorna a eles (ALMEIDA, 2013; PÊSSOA; ROLDÃO, 2013).

Diante disso, a participação do corpo docente em todas as etapas do processo de formação é essencial para garantir uma formação de qualidade, alinhada às necessidades reais dos alunos e que promova o desenvolvimento profissional dos professores. É importante que as instituições de ensino e os responsáveis pela formação valorizem e incluam ativamente os professores nesse processo, pois entende-se “fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas.” (IMBERNÓN, 2009, p. 27).

Imbernón (2009, p.10) cita o quão “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar.”. Nesse sentido, é crucial abordar a maneira como a formação de professores vem sendo planejada sem a participação ativa desses profissionais. Geralmente, são oferecidos momentos com especialistas em determinados assuntos, que abordam temas de maneira genérica. Ocorre que professores são maus executores de ideias alheias, portanto não se pode propor uma formação sem que haja a participação efetiva dos docentes em todo processo (IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011).

Entretanto, essa concepção de formação é difícil de ser implementada, primeiramente porque não existe um passo a passo para ser reproduzido. As soluções são dadas à medida que há reflexão sobre as situações-problema. Segundo, as tarefas pedagógicas não são fáceis de ser mudadas, não é algo estritamente técnico em que se implementa novos modelos de educação, formas avaliativas e métodos de ensino (GARRIDO, 2015), pois “mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho (p. 10).

Para Queiroz (2018) a ideia da ruptura da formação em massa assumida anteriormente para promover a responsabilidade compartilhada entre professores e supervisores constitui a possibilidade de ver a prática nessa formação, incluindo compartilhamento de experiências, dinâmicas reflexivas e construção de conhecimento.

Por essa razão, Canário (1998) expõe que a chave para gerar mudanças (simultâneas) ao nível do professor e ao nível da escola está na recriação de novos modelos de socialização profissional, que constituem a base mais sólida para fazer do desenvolvimento um foco

estratégico. O modelo de formação “centrada na escola” contrasta com a formação, predominantemente, formalizada, técnica e descontextualizada.

Diante disso, professores e supervisores assumem a escola como espaço e tempo de desenvolvimento profissional e pessoal, a formação em contexto propõe a articulação entre momentos de formação e trabalho e insiste na importância da pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola. Isso pode promover o conhecimento e a reflexão sobre si mesmo (autoconhecimento), sobre o outro, sobre o trabalho, as situações, os acontecimentos e as ideias.

3.1 A Escuta Sensível na Relação Professor-Supervisor

No contexto educacional, a qualidade da relação entre professor e supervisor desempenha um papel essencial na promoção de um ambiente de aprendizado enriquecedor. O capítulo "A Escuta Sensível na Relação Professor-Supervisor" explora como a prática da escuta sensível pode potencializar essa dinâmica colaborativa. A escuta sensível, caracterizada pela empatia, atenção plena e compreensão genuína, surge como um catalisador para a construção de um diálogo mais profundo e produtivo entre professores e supervisores. Este capítulo investiga como a aplicação da escuta sensível na interação entre esses dois atores pode contribuir para a identificação de necessidades, a troca construtiva de ideias e a promoção de uma formação continuada mais alinhada às demandas reais do ambiente escolar. Ao examinar os benefícios e os desafios dessa abordagem de escuta na relação professor-supervisor, este capítulo visa iluminar as maneiras pelas quais a escuta sensível pode fortalecer a colaboração, aprimorar as práticas educacionais e enriquecer a experiência de formação e desenvolvimento profissional.

3.1.1 A Importância da Escuta na Prática Educacional: conceitos e características

A teoria da escuta sensível foi citada a primeira vez por René Barbier (1998), pautada, principalmente, pela necessidade da sensibilidade na educação, algo que o autor diz que precisa ser melhor teorizado nesta área. Segundo o pensamento do autor, é uma teoria psicossociológica existencial e multirreferencial que encontra aplicação em contextos educativos, propondo três modalidades distintas de escuta. Primeiramente, temos a escuta científico-clínica, que se utiliza da metodologia da pesquisa-ação. Em seguida, a escuta poético-

existencial, que se relaciona com o imprevisível e aborda as ações das minorias e as especificidades individuais. Por fim, a escuta espiritual-filosófica, que valoriza os aspectos mais profundos da existência, concentrando-se naquilo que dá sentido à vida e nos investimentos íntimos de cada indivíduo.

Dessa forma, os estudos que envolvem a teoria diferenciam ouvir e escutar, embora sejam palavras dentro do mesmo campo semântico, possuía diferenças na prática. Segundo o Dicionário *Dicio* escutar significa “ouvir com atenção e ter a consciência do que está ouvindo: ouviu a conversa, mas não quis saber. Dar atenção a algo ou a alguém; estar atento”, podemos perceber que os termos “ouvir” e “escutar” são sinônimos de acordo com o significado dicionarizado, entretanto “se adentrarmos no estudo tanto da Linguística quanto da Psicanálise perceberemos que o sentido das palavras estão para além do signo escrito.” (FALCÃO *et al*, 2017, p. 04).

Segundo Barbier (1994, 1998, 2002), a escuta sensível transcende a simples categorização em três tipos distintos - científico-clínica, poético-existencial e espiritual-filosófica - e se desdobra através de um eixo de vigilância, sustentado em três tipos de imaginários. O primeiro deles, o imaginário pessoal-pulsional, está associado às pulsões e às forças internas que impulsionam o indivíduo na busca pela satisfação de seus desejos mais íntimos.

Em contrapartida, o imaginário social-institucional refere-se às significações imaginárias sociais, moldadas pelas transformações impostas pelas instituições e organizações da sociedade. Estas moldam não apenas as percepções, mas também as interações sociais dos indivíduos, influenciando diretamente o modo como estes se relacionam com o mundo ao seu redor (BARBIER, 2002).

Por fim, o imaginário sacral emerge como resposta às forças incontroláveis da natureza, sejam elas telúricas, ecológicas, cósmicas ou manifestadas através de pandemias, morte ou o não-ser. Barbier argumenta que diante dessas forças imprevisíveis, o ser humano se volta para uma dimensão religiosa, buscando respostas e conforto para lidar com sua própria impotência. Dessa forma, a dimensão religiosa é percebida como uma característica intrínseca à identidade humana, desenvolvida como uma forma de enfrentar a vulnerabilidade diante da natureza e suas forças indomáveis.

Além disso, cada um dos três imaginários concebidos por Barbier (1994, 1998, 2002) forma sua própria rede simbólica, gerando uma transversalidade única. Para identificar esses imaginários, os princípios fundamentais da escuta sensível são claramente delineados.

Primeiramente, a compreensão por empatia é destacada como um aspecto essencial. De acordo com Barbier (2002), a noção de escuta sensível está intrinsecamente relacionada à abordagem rogeriana e à atitude meditativa, orientada pelo sentido oriental do termo. Isso implica em uma base de empatia, na qual o pesquisador busca compreender o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, sem julgamentos, medições, comparações ou interpretações.

Além disso, a construção de uma relação de confiança. Para o autor, a escuta sensível, especialmente em processos de pesquisa-ação, é mais uma arte do que uma ciência. O ato de escutar é concebido como um momento silencioso que visa estabelecer uma base de confiança, preparando o terreno para interpretações posteriores. O pesquisador, ao interpretar, sugere significados à fala do grupo, mas essas interpretações devem ser avaliadas pelo próprio grupo, pois a prerrogativa da interpretação pertence a eles.

As ideias de Barbier (2002) são corroboradas por Freire (2017), o autor argumenta que no processo de comunicação dialógica, a disciplina do silêncio, assumida com rigor e no momento certo pelos sujeitos que falam e escutam, é fundamental. Um indicativo inicial de que o sujeito que fala sabe realmente escutar é sua habilidade em controlar não apenas o impulso de expressar sua própria opinião - o que é um direito legítimo - mas também o desejo pessoal, igualmente respeitável, de compartilhá-la.

A coerência do pesquisador também é destacada como um princípio fundamental. Embora o pesquisador busque compreender o outro, ele deve fazê-lo sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Durante o processo de pesquisa, o pesquisador mantém sua coerência, podendo até recusar-se a trabalhar com um grupo cujas opiniões conflitem com as suas (BARBIER, 2002).

Outro princípio é a actância, que envolve o esforço em não rotular o indivíduo segundo seus papéis sociais, mas sim identificá-lo em sua complexidade, liberdade e criatividade inerentes. Essa postura do pesquisador é desafiadora e está relacionada ao que Barbier (2002) denomina implicação.

Por fim, a hiperobservação da consciência é ressaltada como crucial. Barbier (2002) enfatiza a importância da consciência do que está sendo feito, da intencionalidade da pesquisa

e da capacidade de estar plenamente concentrado na escuta. O escutador deve preparar-se para ouvir com uma atitude radical, suspendendo temporariamente suas próprias representações.

Em virtude dos fatos mencionados, a supervisão escolar pode se apropriar dessa teoria como forma de compreender que a escuta no espaço escolar se torna necessária, à medida que o professor é ouvido e compreendido “traz uma percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E por sentir-se valorizado e aceito pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos.” (ALMEIDA, 2015, p. 80).

Vale ressaltar que a escuta, nesta pesquisa, compreende-se para além da captação da verbalização da língua, escutar requer dar atenção, compreender e, principalmente, ser empático para não julgar ou estigmatizar o locutor. Para Bonafé, Almeida e Silva (2018, p. 45) a atuação do supervisor escolar deve ser pautada na escuta, pois “é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades e angústias.”, vale ressaltar ainda, que os autores citam a importância da escuta, quando expressam que ouvir ativo:

[...] é escutar o que o professor diz e o que quer dizer quando não encontra as palavras certas. É traduzir ansiedade subjacente ao discurso do professor, ajudando-o a perceber as variáveis que estão presentes e que ele não conseguiu enxergar. É nomear os sentimentos, destacando o que cabe ou não cabe, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, e se colocar, ativamente, junto do professor na busca de soluções. (ibidem, p. 49).

Diante disso, é preciso esclarecer que escuta sensível se recusa a tornar-se uma obsessão sociológica que ancora cada um em seu lugar e impede que se abram a outros modos de ser que não os impostos pelo papel e pelo status social. Além disso, a escuta sensível significa inversão da atenção. Antes de colocar um homem em seu "lugar", vamos conhecê-lo primeiro pelo seu ser, pelas suas qualidades de ser humano complexo, dotado de imaginação livre e criativa (BARBIER, 1998).

A escuta como base para o diálogo é uma prática e parte essencial do processo de formação de professores. Sem a prática da escuta, não há a prática do diálogo, nem o silêncio como atitude fundamental em um espaço de comunicação, pois a escuta é o processo pelo qual uma pessoa aprende a falar, e mais, um processo que o supervisor escolar aprende “apreciar o "lugar" diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua fala ou sua aptidão "criadora". (BARBIER, 1998, p. 187).

3.1.2 Escuta Sensível como Ferramenta de Diagnóstico Pedagógico

Neste contexto investigativo, delineamos a escuta sensível como um instrumento de análise perspicaz que adentra profundamente o panorama pedagógico. Por meio de uma abordagem que vai além do simples entendimento verbal, realizamos uma análise que explora as camadas subjacentes, capturando as nuances, aspirações e contingências inerentes aos profissionais da educação.

A escuta sensível, enquanto instrumento de análise, transcende a mera observação superficial, permitindo aos profissionais da educação adentrarem no âmago das experiências e desafios enfrentados no contexto pedagógico. Ao incorporar uma abordagem que valoriza não apenas o que é dito, mas também o que não é expresso verbalmente, os supervisores e educadores conseguem acessar um rico conjunto de informações que revelam não apenas as dificuldades superficiais, mas também as causas subjacentes dessas dificuldades. (BARBIER, 1998; 2002; ALEMIDA, 2018).

Diante disso, empregar a escuta sensível em processos de pesquisa implica em compreender através da empatia e estabelecer uma relação de confiança com o grupo de pesquisa. Segundo Barbier (2002), a abordagem científico-clínica da escuta sensível ocorre durante a avaliação inicial do grupo, com o objetivo de diagnosticar suas necessidades, e leva em conta os participantes de forma holística, considerando suas dimensões física, mental e espiritual.

Freire (2017) argumenta sobre a importância da escuta nos processos de formação de professores, conforme relatado por uma professora formadora:

[...] a professora Olgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes, **mas também de professora de professoras**, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (FREIRE, 2017, p. 110-111, grifo meu).

Essa perspectiva destaca a relevância de ouvir atentamente os professores em formação, reconhecendo suas experiências, desafios e perspectivas individuais. A escuta ativa e empática

permite que os formadores compreendam melhor as necessidades e preocupações dos professores em formação, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo. Ao apoiar-se no relato dessa professora formadora, Freire evidencia como a escuta sensível pode promover uma formação de professores mais eficaz e significativa. Por meio da escuta atenta, os formadores podem identificar lacunas de conhecimento, desafios de prática e oportunidades de crescimento profissional para os professores em formação, adaptando seus métodos de ensino e suporte de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo (BONAFÉ; ALMEIDA; SILVA, 2018).

A evolução da escuta sensível além da mera percepção passiva é notável, concedendo aos supervisores a habilidade de mergulhar de maneira empática e holística na experiência dos educadores. Cada suspiro de incerteza, cada matiz de determinação, encontra expressão no polígrafo do diagnóstico pedagógico. Nesse cenário, a escuta sensível se transforma em uma bússola orientadora, direcionando os esforços de capacitação para as áreas mais urgentes e delineando trajetórias de aprimoramento altamente individualizadas (BARBIER, 1998; 2002; ALMEIDA, 2018).

Segundo Almeida (2018), quando o supervisor escolar combina seu conhecimento especializado com o respeito, a valorização do próximo e a empatia, sem fazer julgamentos, e ouve atentamente o que é compartilhado com ele, o professor tende a adotar essa mesma postura com seus alunos. Isso, talvez, seja ainda mais significativo: ao sentir-se acolhido, o professor se torna mais propenso à reflexão crítica e ao desenvolvimento do autoconhecimento.

Ao adotar uma postura empática e sensível, os supervisores são capazes de estabelecer uma conexão mais profunda com os educadores, criando um ambiente propício para a expressão franca de preocupações, dúvidas e aspirações. Essa abordagem não apenas fortalece os laços de confiança entre os membros da equipe pedagógica, mas também proporciona um terreno fértil para o crescimento profissional e pessoal (BONAFÉ; ALMEIDA; SILVA, 2018).

Além disso, a escuta sensível possibilita a identificação precoce de possíveis desafios enfrentados pelos educadores, permitindo intervenções proativas para prevenir problemas mais graves no futuro. Ao reconhecer os sinais de estresse, esgotamento ou desmotivação, os supervisores podem oferecer apoio e recursos adequados, garantindo que os educadores possam continuar desempenhando seu papel de forma eficaz e sustentável (FURLANETTO; POSSATO, 2018).

Outro aspecto importante da escuta sensível é sua capacidade de promover a inclusão e a equidade no ambiente educacional. Ao ouvir atentamente as vozes de todos os membros da comunidade escolar, os supervisores podem identificar e abordar questões relacionadas à diversidade, justiça social e acesso igualitário à educação. Isso não apenas fortalece a coesão dentro da escola, mas também prepara os educadores para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais diversificada (BARBIER, 1998; FREIRE, 2017).

Por fim, a escuta sensível não se limita apenas aos profissionais da educação, mas também se estende aos alunos. Ao adotar uma abordagem receptiva e atenta, os educadores podem entender melhor as necessidades individuais de cada aluno, adaptando seu ensino para atender às diferentes formas de aprendizagem e promovendo um ambiente de respeito mútuo e colaboração. Assim, a escuta sensível não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também fortalece os laços entre todos os envolvidos no processo educacional. (SALLES, 2020).

✓ METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho é uma abordagem qualitativa, de natureza prática, com intuito exploratório com vistas a investigar a formação centrada na escola por meio da escuta sensível advinda da relação supervisor-professor. Diante disso, o objetivo é problematizar o modelo tradicional de formação continuada em massa de professores e analisar de que maneira os supervisores escolares da rede municipal de ensino de Coronel Fabriciano promovem a formação de professores em suas respectivas escolas contrapondo com o modelo de formação centrada na escola à luz da teoria da escuta sensível.

Os dados foram interpretados com o intuito de analisar as relações entre as categorias identificadas, buscando percepções relevantes nas respostas fornecidas pelos participantes. Uma atenção especial foi dedicada às percepções relacionadas à formação oferecida, à dinâmica entre supervisores e professores, bem como à importância da escuta sensível. Essa análise minuciosa permitiu uma compreensão mais abrangente e significativa do fenômeno em estudo.

Os resultados obtidos através da análise dos dados foram apresentados e discutidos de maneira abrangente. Essa abordagem viabilizou a identificação de categorias e padrões específicos que se relacionam diretamente com a formação centrada na escola e a prática da escuta sensível. A análise das percepções tanto dos professores quanto dos supervisores sobre a formação centrada na escola e a escuta sensível revelou categorias e padrões emergentes que se destacaram a partir dos dados coletados.

A análise das percepções dos participantes se concentrou principalmente na formação centrada na escola e na escuta sensível. Durante esse processo, foram identificadas categorias e padrões distintos com base nas experiências compartilhadas, proporcionando uma compreensão mais profunda das interações e interligações entre esses elementos. A partir das respostas dos participantes, foram criadas quatro categorias principais que nomeiam as seções a seguir dos resultados e discussão. A discussão dos principais resultados foi conduzida de maneira paralela aos relatos, explorando as conexões intrínsecas entre as categorias identificadas.

O objetivo fundamental dessa discussão foi proporcionar reflexões esclarecedoras para ampliar a compreensão da relevância da formação centrada na escola e da aplicação da escuta sensível na relação entre supervisores e professores. A análise retrospectiva destacou a maneira

como esses componentes contribuem para o desenvolvimento educacional e profissional, enriquecendo a qualidade do ambiente escolar como um todo.

a. Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 09 supervisores que atuam em escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Coronel Fabriciano. A maioria dos participantes (8) são mulheres e 1 é homem. Esse predomínio de mulheres entre os supervisores reflete a tendência de feminilização na área da educação, um fenômeno observado em diversos contextos educacionais onde a presença feminina é significativamente maior do que a masculina.

Todos os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para garantir sua participação voluntária e esclarecer os propósitos e procedimentos da pesquisa. Além disso, os participantes foram organizados de acordo com a ordem de resposta, numerados de 01 a 09.

Vale destacar que este projeto de pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética do Centro Universitário Vale do Rio Verdade, sob o número 5.841.737/2022, o que assegura a conformidade ética em relação à condução do estudo. A aprovação do Comitê de Ética reforça o compromisso em respeitar os princípios éticos e garantir a integridade e a confidencialidade dos dados coletados.

b. Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário eletrônico que foi desenvolvido especificamente para esta pesquisa e direcionado aos supervisores escolares. O questionário (Apêndice A) buscou compreender em profundidade a abordagem dos supervisores em relação à formação dos professores sob sua supervisão. Os participantes foram convidados a compartilhar informações sobre as estratégias que empregam para promover a formação contínua dos professores, bem como o grau de importância que atribuem à prática da escuta sensível no contexto de supervisão escolar.

O questionário foi elaborado para explorar detalhadamente as perspectivas e experiências dos supervisores escolares. Ao responder às questões, os supervisores tiveram a oportunidade de oferecer insights valiosos sobre as práticas, desafios e sucessos na

implementação da formação centrada na escola e da abordagem da escuta sensível. As respostas coletadas forneceram uma base sólida para a análise da eficácia das estratégias de formação e para o entendimento do papel crucial desempenhado pela escuta sensível na dinâmica de supervisão.

c. Análise de Dados

Para conduzir esta pesquisa, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A análise de conteúdo, como uma abordagem qualitativa, permitirá uma análise minuciosa e interpretação das respostas dos participantes, a fim de identificar padrões, temas emergentes e percepções relevantes relacionadas à formação centrada na escola e à importância da escuta sensível. Professores e supervisores terão a oportunidade de compartilhar suas perspectivas e experiências, fornecendo indicações valiosas sobre o tema abordado (BARDIN, 1977).

Os dados coletados dos supervisores, foram organizados em unidades de registro e posteriormente agrupados e codificados de acordo com temas e conceitos subjacentes, conforme o quadro 2 abaixo:

Tabela 2. Etapas da Análise de dados de acordo com análise de conteúdo.

Preparação dos dados	Nesta etapa, os dados coletados e organizados de forma sistemática para facilitar a análise.
Unidades de registro	As unidades de registro referem-se às unidades de significado encontradas nos dados. Serão consideradas frases, parágrafos ou até mesmo palavras-chave relevantes. Identificar as unidades de registro é fundamental para segmentar o conteúdo em partes menores e facilitar a análise subsequente.
Categorização	Nesta etapa, as unidades de registro são agrupadas em categorias. As categorias são criadas com base em semelhanças de conteúdo e conceitos emergentes nos dados. É importante que as categorias sejam mutuamente exclusivas e exaustivas, ou seja, todas as unidades de registro devem se encaixar em pelo menos uma categoria e não devem se sobrepor.
Codificação	A codificação envolve atribuir rótulos ou códigos às unidades de registro com base nas categorias estabelecidas. Esses códigos são usados para identificar a que categoria cada unidade de registro pertence. A codificação pode ser feita manualmente ou por meio de software especializado para análise de conteúdo.
Contagem e análise	Nesta etapa, é realizada a contagem das unidades de registro e dos códigos atribuídos a elas. Isso permite quantificar a frequência de ocorrência de cada categoria e identificar padrões e tendências nos dados. Além disso, é

	possível realizar análises mais aprofundadas, como a identificação de relações entre as categorias, subcategorias ou temas emergentes.
Interpretação	A interpretação dos resultados envolve a análise das relações entre as categorias, a busca de significados subjacentes e a elaboração de conclusões ou insights relevantes. Nesta etapa, é importante considerar o contexto dos dados e explorar as nuances e complexidades presentes nas respostas dos participantes.

Fonte: o autor (2023) adaptado de Bardin (1977).

A análise de conteúdo de Bardin (1977) desempenha um papel crucial na pesquisa, como evidenciado neste estudo. Ela permitiu uma avaliação sistemática e objetiva do conteúdo das respostas dos participantes, revelando padrões e categorias distintas que podem não ser imediatamente aparentes. Essas categorias, por sua vez, forneceram uma estrutura para a discussão dos resultados, permitindo uma exploração mais profunda das conexões intrínsecas entre os elementos.

3.2 Resultados e Discussão

Os resultados da análise de conteúdo das respostas ao questionário fornecido revelaram importantes apontamentos em relação a percepção e práticas relacionadas à formação centrada na escola, à luz da teoria da escuta sensível entre supervisores escolares e professores. O processo de análise envolveu duas etapas essenciais: identificação das unidades de registro, que compreendem frases, parágrafos ou palavras-chave relevantes encontradas nos dados, e sua subsequente categorização.

Na etapa de identificação, as unidades de registro foram segmentadas a partir das perguntas do questionário, abordando temas como o início da carreira na supervisão escolar, experiência como pedagogo(a), preparação profissional e estratégias de formação e suporte aos professores. Posteriormente, as unidades de registro foram agrupadas, conforme tabela 03, em categorias mutuamente exclusivas e exaustivas com base em semelhanças de conteúdo, garantindo uma organização coerente e compreensiva dos dados.

Tabela 3. Categorias de Análise das Respostas ao Questionário sobre Formação Docente na Supervisão Escolar

Categoria	Perguntas
------------------	------------------

Percepção sobre o início da carreira e preparação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua percepção, o seu início na carreira da supervisão escolar teve um apoio da equipe escolar? (diretor, vice, professores...). - Como foi seu início como pedagogo(a)? - Caso você tenha cursado licenciatura em pedagogia e/ou pós-graduação em supervisão escolar, você acredita que o curso te preparou para atuar como pedagogo (a)?
Estratégias de formação e suporte aos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Quais estratégias você utiliza para promover a formação contínua dos professores sob sua supervisão? - Como você avalia a eficácia dessas estratégias em termos de impacto na prática dos professores? Utiliza algum meio de feedback? - Como você busca criar um ambiente favorável à formação dentro da escola? - De que maneira você oferece suporte aos professores durante seu processo de formação? - Quais são os principais desafios enfrentados na promoção da formação dos professores dentro do ambiente escolar? - Como você identifica as necessidades de formação dos professores sob sua supervisão? - Como você lida com a resistência à mudança por parte de alguns professores?
Colaboração e aprendizado profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Como você colabora com outros supervisores escolares ou membros da equipe educacional para promover a formação contínua? - Nos encontros formativos, você acredita que aprende sobre a profissão e, conseqüentemente, melhora sua atuação? - Você costuma pedir ajuda a colegas de profissão? Em momentos de encontro ou virtualmente sobre dificuldades encontradas em seu trabalho.
Escuta sensível	<ul style="list-style-type: none"> - Você costuma escutar os professores sobre as suas demandas (dificuldades, angústias)? Se sim, o que você faz com essas informações? - Você acredita que os professores supervisionados por você têm autonomia em expor suas angústias sem julgamento/rótulo por parte sua ou da direção da escola?
Participação em encontros formativos e busca por formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Em encontros formativos (aqueles que reúnem toda a rede de ensino) você acredita colaborar com sua prática ou a prática dos professores? - Onde você costuma buscar formação profissional? Cursos, workshops, encontros formativos... - Em encontros extraturnos, é realizado por você algum tipo de formação? Se sim, como você seleciona o tema que será abordado?

Fonte: o autor (2024).

Neste contexto a supervisão possui um papel crucial, uma vez que é responsável pela formação docente na escola. A LDB diz em parágrafo único, inciso II:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (LDB, 1996, [on-line], grifo meu).

Entretanto, esse tempo dedicado à formação continuada em serviço, tem servido para reuniões administrativas, preenchimento de relatórios e documentos burocráticos que não contribui para qualidade do ensino e tem deturpado as funções da supervisão de um trabalho em conjunto com os professores (NÓVOA, 1999; 2019).

O discurso predominante nas políticas públicas atribui aos professores a responsabilidade pela sua má formação e pelo fracasso dos alunos. Esse discurso favorece a legitimação de políticas educacionais elaboradas por diferentes grupos em disputa pelo controle no cenário nacional.

Ao investir em formações que não atendem às necessidades e demandas dos professores e pedagogos, a rede está desperdiçando recursos valiosos, tanto financeiros quanto de tempo. Além disso, a baixa qualidade das formações pode impactar negativamente a motivação e o engajamento dos educadores, que podem se sentir desestimulados e desvalorizados diante de conteúdos pouco relevantes para sua prática pedagógica.

É essencial que a rede reavalie sua abordagem em relação às formações oferecidas, buscando garantir que os temas abordados sejam pertinentes e contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores e pedagogos. Isso pode envolver a identificação das necessidades específicas dos educadores, a busca por parcerias com instituições de ensino ou profissionais especializados, e o investimento em programas de formação mais personalizados e de qualidade comprovada. Somente assim será possível garantir que as formações oferecidas realmente atendam às expectativas e necessidades dos educadores, promovendo um ambiente de aprendizagem contínua e de excelência na educação.

Outra perspectiva revela a dificuldade enfrentada pelos professores em oferecer uma educação que atenda às necessidades sociais, políticas e culturais de todos os alunos, preparando-os para os desafios da sociedade. No entanto, é importante ressaltar que a culpa pela situação problemática da educação não se restringe apenas à formação dos professores, mas decorre de falhas nas políticas relacionadas ao currículo, à valorização profissional e à falta de investimento na educação formal como uma estratégia para o desenvolvimento social (CARVALHO; VECCHIA, 2021).

3.2.1 Caracterização dos participantes

Os participantes desta pesquisa são supervisores escolares da rede municipal de ensino de Coronel Fabriciano, escolhidos por sua experiência e papel ativo na formação contínua de professores. A maioria dos participantes são mulheres, refletindo a feminilização da educação brasileira, um fenômeno amplamente observado no país. O grupo é composto por 09 profissionais, numerados de 01 a 09 conforme a ordem de participação no estudo.

Em relação ao tempo de atuação como supervisor escolar, a amostra apresenta uma variedade significativa, abrangendo desde profissionais com experiência recente até supervisores mais experientes e estabelecidos. Os anos de atuação variam entre menos de 1 ano (11%), de 1 a 3 anos (67%), mais de 10 anos (11%), e mais de 20 anos (11%), proporcionando uma diversidade de perspectivas e experiências no contexto da formação docente.

No que diz respeito ao sexo, a amostra é representativa de ambos os gêneros, incluindo 8 mulheres (89%) e 1 homem (11%). Essa diversidade de gênero contribui para uma perspectiva inclusiva e abrangente nas respostas e reflexões sobre as práticas de formação continuada no contexto escolar.

3.2.2 Críticas à Formação Continuada de Professores em massa

Na subseção em questão, o foco principal será a análise das percepções dos professores sobre o insucesso da formação tradicional generalista. Nesse sentido, serão trazidas à tona pesquisas que oferecem resultados diretos das experiências e reflexão de autores sobre essa abordagem.

Dentro desse contexto, essa subseção tem como objetivo apresentar as principais críticas direcionadas à abordagem tradicional de formação continuada, e como essas não se traduzem na prática pedagógica do professor em sala de aula. Serão destacadas as limitações e desafios que têm sido apontados em pesquisas anteriores, evidenciando como a formação generalista muitas vezes não consegue satisfazer as necessidades específicas dos professores e das escolas. Conseqüentemente, tal abordagem pode prejudicar o desenvolvimento profissional dos educadores e impactar negativamente na qualidade do ensino oferecido.

De acordo com Domingues (2014), a formação efetiva de professores requer que esses profissionais levem em consideração tanto o contexto da escola em que atuam quanto a

diversidade de formação presente no corpo docente. Esses fatores revelam singularidades individuais e coletivas que são únicas àquele contexto específico, resultando do conjunto de pessoas ali presentes.

Em virtude dos fatos mencionados, o quadro 3 agrega vozes autorais que contribuem para uma análise ampla e embasada. Apresenta-se as constatações de renomados pesquisadores na formação de professores, tais como Nóvoa, Imbernón, Almeida, Garrido, Placco e Domingues, cada qual destacando as limitações e falhas inerentes à formação generalista. Essa abordagem visa aprofundar o entendimento sobre como essa modalidade de formação pode não atender às especificidades dos professores e das escolas, suscitando reflexões sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento profissional e na promoção da qualidade educacional.

Tabela 4. Perspectivas dos Autores sobre Formação Continuada Descontextualizada.

Autor	Formação Continuada Generalista
Imbernón (2011)	Critica a ideia de uma formação padronizada, destacando que a formação deve estar conectada à realidade da escola e levar em conta os desafios e contextos específicos.
Nóvoa (2009)	Questiona a formação genérica que não considera as particularidades da escola e dos professores, ressaltando a importância de uma formação contextualizada e adaptada.
Gatti (2008)	Expressa preocupações sobre o crescimento de cursos genéricos de especialização na educação continuada.
Domingues (2014)	Argumenta que pode não ser eficaz para construção coletiva de conhecimento, apontando que a formação generalista pode negligenciar a colaboração e a troca de experiências entre educadores.
García (1999)	A formação deve ser contextualizada com a prática educativa.
Almeida (2018)	Defende que a formação descontextualizada não considera as necessidades individuais dos professores e não promove uma reflexão efetiva sobre as práticas pedagógicas.
Garrido (2015)	Aponta que a formação generalista não consegue atender às demandas diversificadas das escolas, resultando em uma desconexão entre a teoria e a prática dos professores.
Placco (2015)	Salienta a importância da reflexão crítica e prática na formação docente, evidenciando que a formação deve englobar a análise das experiências vivenciadas pelos professores.
Carvalho e Vecchia (2021)	Observa-se um discurso das políticas públicas que atribui aos professores a responsabilidade pela sua formação inadequada e pelo fracasso dos alunos. Esse discurso tende a validar políticas educacionais públicas formuladas por grupos

diferentes que competem pelo poder dominante no cenário nacional.

Fonte: o autor (2023).

Atualmente, observa-se que a supervisão possui um papel crucial, uma vez que é responsável pela formação docente na escola. A LDB diz em parágrafo único, inciso II:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (LDB, 1996, [on-line], grifo meu).

Contudo, esse tempo dedicado a formação continuada em serviço, tem servido para reuniões administrativas, preenchimento de relatórios e documentos burocráticos que não contribui para qualidade do ensino e tem deturpado as funções da supervisão de um trabalho em conjunto com os professores (NÓVOA, 1999; 2019).

Ao investir em formações que não atendem às necessidades e demandas dos professores e pedagogos, a rede está desperdiçando recursos valiosos, tanto financeiros quanto de tempo. Além disso, a baixa qualidade das formações pode impactar negativamente a motivação e o engajamento dos educadores, que podem se sentir desestimulados e desvalorizados diante de conteúdos pouco relevantes para sua prática pedagógica.

É essencial que a rede reavalie sua abordagem em relação às formações oferecidas, buscando garantir que os temas abordados sejam pertinentes e contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores e pedagogos. Isso pode envolver a identificação das necessidades específicas dos educadores, a busca por parcerias com instituições de ensino ou profissionais especializados, e o investimento em programas de formação mais personalizados e de qualidade comprovada. Somente assim será possível garantir que as formações oferecidas realmente atendam às expectativas e necessidades dos educadores, promovendo um ambiente de aprendizagem contínua e de excelência na educação.

Outra perspectiva revela a dificuldade enfrentada pelos professores em oferecer uma educação que atenda às necessidades sociais, políticas e culturais de todos os alunos, preparando-os para os desafios da sociedade. No entanto, é importante ressaltar que a culpa pela situação problemática da educação não se restringe apenas à formação dos professores, mas decorre de falhas nas políticas relacionadas ao currículo, à valorização profissional e à falta

de investimento na educação formal como uma estratégia para o desenvolvimento social (CARVALHO; VECCHIA, 2021).

3.2.3 Percepções sobre o início da carreira e preparação profissional

Neste tópico, é explorado as percepções dos participantes sobre o início de suas carreiras na supervisão escolar e sua preparação profissional como pedagogos. Investigamos o apoio recebido da equipe escolar, incluindo diretores, vice-diretores e professores, durante os estágios iniciais da transição para a função de supervisor escolar. Além disso, analisamos a experiência prévia dos participantes como pedagogos e como essa experiência influenciou sua preparação para o papel de supervisor. Esta seção busca fornecer apontamentos sobre como os profissionais percebem o suporte inicial e a adequação de sua preparação profissional para atuar na função supervisora, contribuindo para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento profissional nessa área.

Como evidenciado, as designações das funções de supervisão podem variar de acordo com o sistema educacional. Na rede municipal de Coronel Fabriciano, os profissionais responsáveis por essas atividades são oficialmente denominados Pedagogos (PED) (CORONEL FABRICIANO, 2005; 2018).

Dado o exposto, analisando os relatos dos participantes, podemos observar uma variedade de experiências em relação ao apoio recebido da equipe escolar durante o início de suas carreiras na supervisão escolar e sua preparação profissional como pedagogos, conforme relatos abaixo:

Razoável para menos. (PARTICIPANTE 01).

Tive pouco apoio e muita cobrança! (PARTICIPANTE 02).

Sim, da direção não, apenas de professores e secretárias. (PARTICIPANTE 06).

Não recebi treinamento de como trabalhar com diário online e não me incluíram nas atividades de direção, ou seja, a Diretora e vice não me incluíram na equipe diretiva da qual faço parte permanente com servidora efetiva no cargo de pedagogo. (PARTICIPANTE 07).

A rede municipal de Coronel Fabriciano é completamente desestruturada e desorganizada, não há acolhimento para envolvimento com empatia ou preparo técnico para os profissionais que são inseridos no sistema de

educação municipal, até porque percebe-se enorme insuficiência de recursos humanos na equipe de coordenação de Coronel Fabriciano com competência e habilidade para planejar ou executar o desenvolvimento profissional dos recém-admitidos. (PARTICIPANTE 08).

Os discursos revelam uma diversidade de experiências no que diz respeito ao suporte inicial recebido durante o início de suas carreiras na supervisão escolar. Enquanto alguns participantes expressam uma percepção de apoio parcial por parte de membros específicos da equipe escolar, como professores e secretárias, outros indicam uma falta generalizada de suporte, especialmente por parte da direção da escola. Essas diferentes perspectivas sugerem variações significativas na qualidade e abrangência do suporte oferecido aos novos supervisores, o que pode impactar diretamente sua capacidade de desempenhar efetivamente suas funções e se integrar na dinâmica escolar.

Os depoimentos dos participantes deste estudo reforçam as descobertas de Gruppo e Almeida (2013, p. 100). Eles revelam que os profissionais de supervisão escolar, “no início das suas atribuições, foram se percebendo solitários e tentaram compreender sozinhos a função: lendo e participando de cursos fora do ambiente de trabalho.”. Confrontados com suas novas responsabilidades, eles não demonstraram consciência da ausência da relação humana dentro do ambiente e escolar e reproduziram o mesmo percurso que passaram pela docência; cada um é responsável por si próprio.

Entretanto, os relatos dos participantes da presente pesquisa destacam a importância da preparação profissional dos participantes para o papel de supervisor escolar. Enquanto alguns mencionam lacunas específicas em treinamento e inclusão nas atividades de direção, outros descrevem um ambiente escolar desestruturado e desorganizado, com falta de acolhimento e preparo técnico para os profissionais. Essas observações ressaltam a necessidade de programas de preparação mais abrangentes e eficazes, que não apenas abordem as competências técnicas necessárias para a supervisão escolar, mas também ofereçam suporte emocional e prático para os novos profissionais à medida que eles assumem seus novos papéis dentro da instituição educacional.

Além disso, há uma queixa dos supervisores em relação a sua própria formação, segundo a maioria dos participantes, a começar pelo curso de pedagogia que não agregou muito para a função supervisora:

Não. De forma nenhuma o curso me preparou, pois a teoria e a prática são extremamente diferentes! A realidade é bem dura e desmotivante! (PARTICIPANTE 02).

Não, porque na prática enfrentamos outros desafios ligados à inteligência emocional, e somente na prática dia a dia aprendemos, com nossos relacionamentos intra e interpessoal. (PARTICIPANTE 07).

Não. Para atuar como pedagoga com excelência precisei fazer várias pós-graduações e estudar muito além, a grade curricular do curso de pedagogia está muito aquém das necessidades para atuação profissional. (PARTICIPANTE 08).

Acredito que o curso de licenciatura em Pedagogia, não nos prepara para enfrentar os desafios presentes nos diferentes contextos escolares, uma vez que o curso é voltado para uma teoria que está distante da realidade que encontramos em nosso ambiente de trabalho. (PARTICIPANTE 09).

Os depoimentos dos participantes apontam para uma lacuna significativa na preparação oferecida pelo curso de Pedagogia para o exercício da função de supervisão escolar. A percepção comum entre os participantes é de que a teoria apresentada durante o curso não se traduz de forma eficaz na prática da supervisão, evidenciando uma desconexão entre os conhecimentos adquiridos na academia e as demandas do ambiente escolar real. Essa discordância entre teoria e prática pode gerar um sentimento de desmotivação e frustração, uma vez que os supervisores se veem confrontados com desafios para os quais não foram adequadamente preparados durante sua formação inicial.

Neste contexto, Placco e Souza (2018) revelam que a formação que o supervisor escolar deveria receber ele não encontra nos cursos de pedagogia e nem tem encontrado nas redes de ensino a que pertence. Dessa forma, o foco principal do supervisor que é a ação formadora dentro do ambiente escolar está em segundo plano.

Além disso, Gatti et al. (2019) enfatizam que, mesmo na ausência de um debate sobre o perfil de um formador, com base em exemplos nacionais, foram encontradas propostas semelhantes a esta sobre como melhorar o perfil de formação existente e diferentes abordagens tanto à carreira docente como ao seu início no setor público. Entretanto, essa discussão se esgota quando não pensamos na formação daquele que será responsável pela formação em serviço, além disso observa-se a educação como uma política governamental específica, ou seja, com tempo de fechamento limitado. A diversidade da duração proposta do regime de formação

ignora, em última análise, o fato de o processo geracional de educação e formação durar pelo menos 15 anos.

A falta de preparo evidenciada pelos participantes ressalta a importância de um currículo de formação mais alinhado com as necessidades contemporâneas da supervisão escolar. Muitos participantes destacam a necessidade de habilidades práticas e emocionais, como inteligência emocional e habilidades interpessoais, que não são suficientemente abordadas nos cursos de Pedagogia. Essa constatação sugere a urgência de uma revisão curricular que integre aspectos práticos e contextuais da supervisão escolar, capacitando os futuros profissionais com as competências necessárias para lidar com as complexidades do ambiente educacional moderno.

Além disso, os relatos dos participantes ressaltam a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional ao longo da carreira de um supervisor escolar. A busca por especializações e pós-graduações, mencionada por alguns participantes, segundo Silva (2018), reflete o reconhecimento da necessidade de complementar a formação inicial com conhecimentos específicos e atualizados sobre supervisão escolar. Isso destaca a importância de programas de desenvolvimento profissional contínuo que permitam aos supervisores aprimorarem suas habilidades e competências ao longo do tempo, garantindo assim uma atuação mais eficaz e alinhada com as demandas em constante evolução do campo educacional.

3.2.4 Estratégias de formação e suporte aos professores

Neste tópico, são examinadas as estratégias adotadas pelos supervisores escolares para promover a formação contínua e oferecer suporte aos professores sob sua supervisão. São investigadas as abordagens específicas utilizadas para facilitar o desenvolvimento profissional dos professores, incluindo programas de treinamento e outras atividades formativas.

Além disso, são analisados os métodos empregados para fornecer suporte prático e emocional aos professores durante seu processo de formação, garantindo um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz. Este tópico busca destacar as diversas estratégias implementadas pelos supervisores escolares para fortalecer a prática pedagógica dos professores e promover uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo na escola.

Nesse contexto, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 67, estabelece que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de

valorizar os profissionais da educação, garantindo-lhes, de acordo com os estatutos e os planos de carreira do magistério público:

[...]

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

[...]

(LDB, 1996, [online], grifo meu).

Na rede municipal de Coronel Fabriciano, os professores têm direito a 1/3 da carga horária para tais finalidades. Entretanto, os relatos dos participantes revelam uma preocupação recorrente em relação à falta de tempo disponível para a promoção de formações continuadas e discussões significativas dentro do ambiente escolar.

A participante 08 destaca que as atribuições burocráticas consomem grande parte do tempo, dificultando a realização de momentos dedicados à formação e ao planejamento pedagógico.

Sendo bastante sincera, o tempo para promoção de formações continuadas é escasso, são muitas atribuições burocráticas, raramente conseguir sentar e discutir temas importantes. (PARTICIPANTE 08).

Outro fator existente, é observado pela participante 09 sobre as formações em massa durante os horários de coordenação, que muitas vezes não atendem às necessidades individuais dos professores, revelando uma resistência generalizada à formação em serviço por parte da equipe docente.

A formação continuada fica, na maioria das vezes, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação através de palestras, workshops e seminários realizados durante o período de coordenação dos professores. É nítida a resistência dos professores para que haja um momento de estudos e formação no ambiente escolar. (PARTICIPANTE 09).

Essa resistência pode ser atribuída, em parte, às exigências diárias e à carga de trabalho dos professores, conforme observado pelo participante 05. A necessidade de cumprir prazos de entrega, lidar com questões burocráticas e garantir resultados satisfatórios dos alunos em testes e avaliações torna difícil encontrar tempo para participar de formações adicionais. Essa realidade é corroborada pela participante 07, que destaca o desafio de conseguir parte da coordenação dos professores para dedicar-se à formação em serviço.

Resistência à mudança; diversidade de necessidades, falta de motivação, carga horária exaustiva do professor, muitas questões burocráticas que o professor tem que fazer na hora destinada a coordenação cobradas pela secretaria de educação. (PARTICIPANTE 05).

O maior desafio é definir e conseguir parte da coordenação dos professores para este propósito [formação em serviço]. (PARTICIPANTE 07).

No entanto, é importante reconhecer que essa resistência também pode ser alimentada por uma sensação de desvalorização e falta de apoio por parte das autoridades educacionais, como observado pelo participante 02.

Desmotivação. Muitos professores estão desmotivados pela educação, são muitas adversidades, a secretaria da educação cobra demais ao invés de oferecer apoio, não tem valorização salarial e ainda estar cada dia mais difícil de lidar com os alunos e com as famílias omissas! (PARTICIPANTE 02).

A falta de reconhecimento salarial, somada às adversidades enfrentadas no ambiente escolar, contribui para uma atmosfera de desmotivação entre os professores, tornando ainda mais difícil o engajamento em atividades de formação contínua (IMBERNÓN, 2011). Esses relatos destacam a necessidade de abordar não apenas questões práticas relacionadas ao tempo e às demandas do dia a dia, mas também questões mais amplas de valorização e suporte profissional para promover uma cultura de aprendizado e desenvolvimento dentro das escolas.

A rejeição de muitos docentes às reformas e programas de formação, conforme apontado por Imbernón (2009), é atribuída à falta de sensibilidade em incluir aqueles que estão diretamente envolvidos na implementação das mudanças, bem como à percepção de corrupção por parte dos promotores dessas reformas.

Franco (2015) defende que a supervisão e o trabalho docente devem ser orientados pelo apoio, estabelecendo uma relação de colaboração e confiança. Dessa forma, o professor enxergará o supervisor não como um vigilante pronto para apontar erros, mas como um aliado confiável, que abre espaço para reflexão e diálogo.

Ainda cabe ressaltar que a falta de tempo do supervisor com os professores revela várias questões preocupantes. Primeiramente, essa limitação pode comprometer a qualidade da formação oferecida aos professores. Com períodos reduzidos de interação, o supervisor pode não conseguir atender adequadamente às necessidades individuais dos professores, resultando em uma formação genérica e menos problematizadora.

Levando em conta os fatores acima mencionados, Almeida (2018) descreve uma experiência típica de supervisores escolares: em algumas instituições de ensino, supervisor é considerado a figura protagonista no tratamento dos conflitos que ocorrem no ambiente escolar e não como mediador dos processos pedagógicos da escola.

Em virtude dos fatos mencionados a escassez de tempo pode significar uma supervisão e acompanhamento insuficientes das práticas pedagógicas dos professores. Sem observações regulares em sala de aula e apontamentos construtivo, os docentes podem não receber o suporte necessário para melhorar seu desempenho. Além disso, o possível conflito de prioridades enfrentado pelo supervisor. Com um tempo limitado, ele pode ser compelido a priorizar tarefas administrativas em detrimento da interação e apoio aos professores. Isso pode criar um ambiente em que os professores se sintam negligenciados ou desvalorizados em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, Almeida (2018, p. 25), revela as angústias de uma participante da pesquisa: “Algumas marcas me empurram para atender às demandas que não são minhas e acabo por perceber e ser percebido pelo outro como um “faz-tudo” e não como um articulador, formador, transformador, especialidades da função [...]”. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Essa situação pode impactar negativamente a cultura escolar, promovendo uma abordagem mais burocrática e menos colaborativa. Os professores podem se sentir isolados e desmotivados se não receberem o apoio necessário para crescer profissionalmente (IMBERNÓN, 2009; 2011).

Por fim, a falta de tempo do supervisor com os professores pode resultar em um ciclo de estagnação profissional, onde as oportunidades de aprendizado e crescimento são limitadas. Isso pode ter um impacto prejudicial não apenas nos professores individualmente, mas também na qualidade do ensino e aprendizagem na escola como um todo.

Diante desses desafios, é essencial que as instituições educacionais reconheçam a importância de fornecer um suporte mais personalizado aos professores. Isso envolve não apenas garantir tempo adequado para interação e formação, mas também promover uma cultura de apoio mútuo e colaboração entre os membros da equipe escolar. O supervisor escolar é um elo vital entre a teoria e a prática, ajudando a alinhar as expectativas da instituição de ensino com as necessidades e desafios enfrentados pelos professores no contexto real da sala de aula. Ele colabora com os docentes para identificar áreas de melhoria, oferece recursos, sugere

estratégias de ensino eficazes e promove um ambiente propício para a reflexão e o aprimoramento contínuo.

Fato que pode ser traduzido no relato da Participante 08, que destaca como a troca de experiências entre os pedagogos enriquece sua capacidade de atuação, conferindo-lhes autonomia na reflexão e ação. Essa troca de experiências é vista como uma oportunidade para aprender uns com os outros e aprimorar as estratégias de suporte aos professores.

A troca de experiências enriquece muita nossa capacidade de atuação, nos dá autonomia na reflexão-ação. (PARTICIPANTE 08).

Pela observação dos aspectos analisados, o supervisor escolar desempenha um papel de mediador entre as políticas educacionais e a implementação prática na escola, auxiliando os professores na compreensão e na aplicação das diretrizes pedagógicas de forma adaptada e relevante ao contexto específico da instituição.

Em face aos dados apresentados, Queiroz (2018) concluiu que a formação de professores centrada na escola está intrinsecamente ligada a características investigativas e reflexivas, focadas na vida cotidiana da escola em seu processo. Isso torna a escola o ponto central do ciclo de ação-reflexão-ação, sendo a unidade fundamental para a mudança, desenvolvimento e aprimoramento pedagógico. Dessa forma, a formação nas escolas reúne diversos profissionais, permitindo o estudo da prática docente localmente, o que pode eliminar a discrepância entre teoria e prática frequentemente observada no discurso dos professores, tornando sua prática um elemento de análise e reflexão. Quando os professores percebem que as novas aulas ou práticas oferecidas a eles têm um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, suas crenças e atitudes passam por mudanças significativas.

Portanto, a responsabilidade do supervisor escolar na formação de professores centrada na escola é essencial para criar um ambiente de aprendizado colaborativo, promover a troca de experiências, oferecer suporte técnico e emocional e, acima de tudo, impulsionar o desenvolvimento profissional dos educadores.

3.2.5 Colaboração e aprendizado profissional

Este segmento da análise focaliza a interação entre supervisores escolares e outros membros da equipe educacional, destacando práticas colaborativas e processos de aprendizado

profissional. Exploramos as estratégias de colaboração estabelecidas pelos supervisores com colegas de profissão, como outros supervisores e professores da instituição.

Além disso, examinamos como ocorre o aprendizado profissional em contextos como encontros formativos e outras atividades de desenvolvimento profissional. O objetivo é compreender a influência dessas interações na eficácia da supervisão escolar e no progresso educacional em geral.

Vale ressaltar, que neste corpo textual o foco são os encontros extraturnos, ou seja, aqueles em que toda a equipe escolar se reuni para uma finalidade. Na rede municipal de Coronel Fabriciano, esses encontros estão previstos para ocorrer uma vez a cada final de bimestre.

Neste contexto, os encontros extraturnos emergem como um espaço potencialmente valioso para o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando discussões aprofundadas, trocas de experiências e orientações diretas por parte do supervisor escolar.

No entanto, os relatos dos participantes revelam que esses encontros são predominantemente direcionados para questões administrativas e preparação de eventos escolares, deixando pouco espaço para abordagens pedagógicas e formativas.

Para Franco (2016) em termos gerais, os supervisores escolares percebem as escolas como espaços caracterizados por um planejamento limitado e uma tendência à improvisação, onde as atividades cotidianas são frequentemente conduzidas de maneira espontânea, emergencial e superficial, com base no senso comum. Esses profissionais expressam sentimentos de ansiedade, exaustão e angústia, uma vez que dedicam longas jornadas de trabalho, chegando a doze horas por dia, sem observar mudanças substanciais na estrutura escolar que reflitam os resultados de seus esforços. Muitos deles relatam que a maior parte de seu tempo é consumida por tarefas burocráticas, como preenchimento de documentos e atendimento a demandas externas, além de organização de eventos e projetos solicitados pela direção ou órgãos administrativos. Enfrentam frequentemente desafios relacionados à indisciplina dos alunos e à falta de professores, problemas que se interrelacionam, uma vez que a ausência de professores requer soluções emergenciais para manter os alunos na escola, dado que os professores substitutos raramente estão disponíveis.

Temos visto nas escolas um quadro de autonomia perdida; todos os envolvidos a perderam. A escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Somos todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola. Precisamos, nós educadores, assumir o projeto de autonomia da escola, na busca de que nossos

'eus' falem e reivindiquem uma nova escola, fruto das necessidades históricas e dos anseios de todos os educadores. (FRANCO, 2016, p. 29).

Diante disso, a participante 09 observa que, usualmente, os encontros extraturnos são dedicados a assuntos administrativos e logísticos, enquanto a participante 05 lamenta a falta de direcionamento para finalidades mais centradas no desenvolvimento profissional. Essa percepção é corroborada pela participante 08, que expressa a falta de oportunidades proporcionadas pela direção para utilizar os encontros extraturnos com esse propósito.

Normalmente os encontros extraturnos são utilizados para assuntos administrativos e preparação para os eventos que acontecerão na escola durante o ano. (PARTICIPANTE 09).

Infelizmente nossos extraturnos não têm essa finalidade. (PARTICIPANTE 05).

Não. A direção não me dá a oportunidade de utilizar os encontros extraturnos para este fim. (PARTICIPANTE 08).

Os participantes apontam uma discrepância entre a finalidade ideal e a realidade dos encontros extraturnos nas escolas. Enquanto idealmente esses momentos deveriam ser dedicados a assuntos pedagógicos e formação, adaptando-se às demandas do contexto social-pedagógico, na prática, isso nem sempre acontece. Eles expressam frustração com a falta de oportunidade para utilizar esses encontros de forma mais produtiva e alinhada com as necessidades reais do ambiente escolar.

Essa desconexão entre a finalidade proposta e a prática vivenciada destaca a importância de uma abordagem mais centrada na formação do professor a partir das demandas do contexto social-pedagógico durante esses encontros, a fim de promover um desenvolvimento profissional mais eficaz e significativo para os educadores. Para Carvalho e Vecchia (2021, p. 04) “sozinhos, os professores não conseguem atuar de forma significativa para solucionar os problemas e superar os desafios postos pela sociedade no que tange à educação da nova geração de estudantes.”

Portanto, há uma lacuna significativa na otimização do tempo e dos recursos disponíveis para promover o crescimento e aprimoramento profissional dos educadores. A subutilização dos encontros extraturnos como ferramenta para o desenvolvimento pedagógico pode comprometer a qualidade do suporte oferecido aos professores e, conseqüentemente, impactar negativamente o desempenho e o progresso dos alunos. Assim, é essencial que se repense a

organização e o foco desses encontros, priorizando a criação de um ambiente propício para a colaboração, a reflexão e o aprendizado contínuo entre todos os membros da comunidade escolar.

3.2.6 Escuta sensível: o que fazer?

Este segmento da análise explora a prática da escuta sensível na supervisão escolar, enfocando as ações concretas que os supervisores podem empreender para promover um ambiente de apoio e crescimento profissional. Examina-se como os supervisores engajam-se ativamente na escuta das necessidades e preocupações dos professores, assim como as estratégias empregadas para responder de forma apropriada e construtiva aos desafios identificados. O objetivo é refletir como a escuta sensível pode ser efetivamente implementada para fortalecer as relações interpessoais e impulsionar o desenvolvimento profissional na escola.

Diante disso, os depoimentos dos participantes evidenciam a importância do acompanhamento diário e da comunicação aberta entre os pedagogos e os professores. A participante 01 destaca que esse acompanhamento contribui para a melhoria contínua das práticas educativas, enquanto o participante 02 ressalta sua disposição em encontrar soluções viáveis para todos os envolvidos.

Sim. Isso ajuda na melhoria do acompanhamento diário. (PARTICIPANTE 01).

Sempre. Procuro encontrar uma forma viável a todos. (PARTICIPANTE 02).

Da mesma forma, o participante 03 menciona a relevância de repassar as necessidades identificadas para aqueles que podem oferecer suporte adequado. Essa abordagem proativa reflete o compromisso dos pedagogos em atuar como facilitadores do desenvolvimento profissional dos professores, oferecendo suporte individualizado e orientação prática conforme necessário.

Sim e repasso as necessidades para quem pode realmente fazer algo para ajudar. (PARTICIPANTE 03).

Entretanto, os relatos também apontam para desafios relacionados à autonomia e à confiança no ambiente escolar. Enquanto alguns participantes expressam liberdade para ouvir

e orientar os professores, como destacado pelo participante 07, outros mencionam restrições impostas pela direção da escola, que podem limitar a eficácia do suporte oferecido.

Sim. Geralmente chamo para um bate papo particular e dou minha opinião, sugestão, conselho e ajudo na prática caso seja necessário. (PARTICIPANTE 07).

Os participantes 04 e 06, por exemplo, observa que, em algumas situações delicadas, o sigilo é solicitado em relação à direção, o que pode dificultar a resolução efetiva de problemas. Essas dinâmicas complexas destacam a necessidade de um equilíbrio delicado entre a colaboração aberta e a gestão sensível das relações dentro da equipe escolar, visando promover um ambiente de trabalho colaborativo e produtivo para todos os envolvidos.

Tem liberdade, mas pedem sigilo às vezes em relação a não informar a direção. Situação delicada, pois pra resolver os problemas a direção precisa apoiar. (PARTICIPANTE 04).

Sim, pouquíssimos, pois a maioria teme pela reação da direção. (PARTICIPANTE 06).

Os participantes 05, 08 e 09 destacam a importância da escuta atenta e empática por parte dos pedagogos como um elemento fundamental para compreender as angústias e necessidades dos professores. O Participante 05 enfatiza que essa escuta requer construção de confiança por parte dos professores, além de evitar julgamentos ou minimizações das preocupações levantadas. Registrar as informações durante a conversa é ressaltado como um passo importante para garantir a confiabilidade das informações e permitir a busca por soluções conjuntas.

A escuta atenta e eficaz por parte do pedagogo é fundamental para compreender as angústias e para isso é preciso primeiro que o professor confie em você; não julgar nem minimizar; registrar as informações durante a conversa; buscar soluções conjuntas, oferecer recursos e apoio, garantir a confiabilidade das informações. (PARTICIPANTE 05).

Por fim, o participante 09 reitera o compromisso dos pedagogos em ouvir os professores, buscando alternativas para superar suas dificuldades e oferecer apoio emocional nos momentos de angústia.

Sim. Isso é o que mais fazemos na realização de nosso trabalho, ouvir os professores e buscar uma maneira de ajudá-los a superar essas dificuldades buscando alternativas para solucionar os problemas ou simplesmente

*ouvindo os desabaços e confortando nos momentos de angústia.
(PARTICIPANTE 09).*

Esses relatos destacam a importância da empatia, da colaboração e do apoio mútuo no contexto da supervisão escolar, evidenciando o papel essencial dos pedagogos como facilitadores do desenvolvimento profissional dos professores, conforme afirmado por Placco (1978), é crucial que o facilitador demonstre um elevado nível de compreensão e sensibilidade. Essa afirmação ressalta a importância da empatia e da capacidade de compreender as necessidades, preocupações e perspectivas dos indivíduos envolvidos em qualquer processo de facilitação. Ao demonstrar sensibilidade, o facilitador cria um ambiente propício para a colaboração, o aprendizado e o crescimento mútuo. Essa postura facilitadora não apenas promove uma atmosfera de confiança e respeito, mas também contribui para o sucesso e a eficácia das atividades realizadas.

Pacitti e Passos (2018), ao conduzirem uma pesquisa com cinco coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo, observaram que esses profissionais reconhecem a importância de ouvir, observar e estar próximos dos sujeitos envolvidos em suas pesquisas. Essa abordagem permitiu-lhes adquirir conhecimentos que transcendem as simples experiências, levando-os a refletir sobre questões relacionadas à afetividade e à alteridade.

Ao interagirem com os participantes da pesquisa, os coordenadores pedagógicos foram capazes de testemunhar as dificuldades enfrentadas por eles, bem como de ter acesso aos documentos que orientaram suas próprias ações. Essa proximidade proporcionou uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados pelos sujeitos pesquisados, permitindo aos coordenadores adquirir conhecimento sobre práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

Esses resultados destacam a importância da escuta atenta e da observação cuidadosa como ferramentas essenciais para a pesquisa educacional. Ao estarem abertos e receptivos às experiências e perspectivas dos participantes, os pesquisadores podem enriquecer sua compreensão do contexto educacional e identificar maneiras de promover práticas mais inclusivas e eficazes, pois:

[...] A escuta sensível é uma porta que nos leva a conhecer o outro na sua totalidade humana e social. Permite-nos conhecer as várias faces de uma pessoa: seu lado forte, seu momento frágil, sua dor, sua alegria, sua coragem, seu medo; a escuta nos permite a aproximação, e esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro (CERQUEIRA, 2011, p.17).

Diante disso, Imbernón (2009), advoga que é fundamental que, durante o planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, os professores participem ativamente do processo e que suas opiniões sejam levadas em consideração. Dessa forma, o apoio dos colegas de profissão e dos supervisores escolares parece ser essencial para implementar determinadas abordagens de trabalho na sala de aula.

A prática de escutar atentamente as palavras e intenções subjacentes do professor, especialmente quando ele enfrenta dificuldades em expressar-se precisamente, é fundamental. Envolve a habilidade de decifrar a ansiedade subjacente ao discurso do educador, identificando as variáveis que podem estar presentes, mas que talvez ele não consiga reconhecer por completo. Além disso, implica em nomear os sentimentos envolvidos, destacando o que é relevante ou não para o processo de ensino e aprendizagem, e se engajar de forma proativa ao lado do professor na busca por soluções para os desafios enfrentados (BONAFÉ, ALMEIDA e SILVA, 2018).

[...] É preciso sem dúvida saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade “criadora”. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo status. Mais ainda, a escuta sensível supõe uma inversão de atenção. Antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora (BARBIER, 2002, p.95).

Além disso, vale destacar as relações internas dentro do ambiente escolar como um fator importante para atuação do supervisor escolar. Os depoimentos dos participantes refletem uma dinâmica complexa de relações de poder dentro do ambiente escolar. Enquanto alguns participantes destacam sua prática de comunicação aberta e apoio aos professores, revelando um compromisso com o bem-estar e desenvolvimento profissional da equipe docente, outros apontam desafios relacionados à influência da direção da escola.

Os participantes que expressam restrições em expressar suas opiniões ou descrevem uma relutância geral dos professores em se expor diante da direção sugerem a presença de uma cultura organizacional que pode limitar a autonomia dos pedagogos e a capacidade dos professores de se envolverem em discussões abertas e francas.

No contexto escolar, as relações de poder estão intrinsecamente ligadas à hierarquia existente entre a direção escolar e os professores. Foucault (1975;1979; 1985; 1996) argumenta que o poder não é apenas uma estrutura vertical, onde uma autoridade detém controle sobre os

subordinados, mas sim uma rede de relações que se estendem horizontalmente e permeiam todas as interações sociais. Na escola, a direção exerce poder sobre os professores através de políticas institucionais, procedimentos administrativos e decisões de gestão, estabelecendo uma hierarquia que define as condições de trabalho e as expectativas profissionais dos docentes.

Esses relatos destacam a interconexão entre a dinâmica de poder e a qualidade das relações interpessoais dentro da escola, ressaltando a importância de promover um ambiente que favoreça a transparência, a confiança e a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar.

Fatos esses revelados pelos participantes 01, 05, 07, 08 e 09 enfatizam a importância da comunicação aberta e do apoio aos professores como parte essencial de seu trabalho como pedagogos. O Participante 01 destaca sua abordagem democrática, sugerindo um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo. O Participante 05 ressalta sua prática de ouvir as angústias dos professores e orientar ações específicas para promover um ambiente educacional mais saudável e produtivo. Essas ações refletem um compromisso com o bem-estar dos professores e com a melhoria do ambiente escolar.

Sim. Procuro trabalhar de forma bem democrática. (PARTICIPANTE 01).

Sim, ouço com frequência as angústias dos professores e oriento ações específicas para promover um ambiente educacional mais saudável e produtivo. (PARTICIPANTE 05).

No entanto, os participantes 03, 06 e 07 indicam desafios relacionados à autonomia e à influência da direção da escola.

Por minha parte sim, mas por parte da direção já não posso opinar sobre o assunto. (PARTICIPANTE 03).

Sim, se fossem realmente corajosos, mas infelizmente são marionetes da direção. (PARTICIPANTE 06).

Por minha parte sim, por parte da direção a maioria não sente à vontade para se expor. (PARTICIPANTE 07).

O participante 03 menciona restrições em expressar sua opinião por conta da direção, sugerindo possíveis limitações na liberdade de atuação. O participante 06 critica a falta de coragem dos professores para se posicionarem independentemente da direção, enquanto o participante 07 observa que a maioria dos professores não se sente à vontade para se expor

diante da direção. Esses relatos sugerem uma dinâmica complexa de poder dentro da escola, onde a autonomia dos pedagogos pode ser influenciada pela cultura organizacional e pelas relações de poder estabelecidas.

Essa dinâmica de poder na escola pode criar uma relação de subordinação entre a direção escolar e os professores, onde os últimos podem se sentir limitados em sua autonomia e liberdade profissional. A direção muitas vezes determina as políticas educacionais, define as metas de ensino e impõe avaliações e padrões de desempenho, o que pode impactar diretamente o trabalho diário dos professores em sala de aula (FOUCAULT, 1975; 1985; 1996; 1979; PANIAGO, 2005). Além disso, Gouveia e Placco (2013, p. 72) citam que se sabe que os supervisores escolares “são os responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinhos.”, ou seja, é necessário o apoio da equipe diretiva da instituição de ensino.

Apesar desses desafios, os Participantes 08 e 09 afirmam que mantêm uma comunicação aberta e franca com os professores. O Participante 08 destaca conversas abertas como parte de seu trabalho, sugerindo um ambiente de confiança e colaboração.

Sim, conversamos muito abertamente. (PARTICIPANTE 08).

O Participante 09 expressa sua crença na possibilidade de diálogo aberto e apoio mútuo entre pedagogos e professores.

Acredito que sim. (PARTICIPANTE 09).

Esses relatos ressaltam a importância da comunicação transparente e da confiança mútua para promover um ambiente escolar saudável e produtivo. Segundo, Foucault (1975) o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo. Isso significa que as relações de poder na escola não são necessariamente negativas; elas podem ser utilizadas como instrumentos para promover o desenvolvimento profissional e a excelência educacional. Uma direção escolar que reconhece e valoriza a expertise e o engajamento dos professores, pode criar um ambiente de trabalho colaborativo e capacitar os docentes a exercerem sua criatividade e autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Em virtude dos fatos mencionados, os relatos dos participantes destacam a direção escolar como um fator crucial para a promoção de uma cultura formativa dentro do ambiente escolar. A cultura formativa é aquela que valoriza o aprendizado contínuo, a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional tanto dos professores quanto dos demais membros da equipe

educacional. No entanto, os relatos sugerem que a postura e as práticas da direção podem influenciar significativamente a criação e a sustentação dessa cultura.

Primeiramente, a direção escolar desempenha um papel central na definição das prioridades e na alocação de recursos dentro da escola. Se a direção prioriza o desenvolvimento profissional dos professores e promove uma cultura de colaboração e aprendizado mútuo, isso tende a se refletir nas políticas e práticas adotadas pela escola. Por outro lado, se a direção não valoriza o crescimento profissional ou adota uma postura autoritária e pouco receptiva ao diálogo, isso pode criar barreiras significativas para a promoção de uma cultura formativa.

Além disso, a direção exerce influência sobre a dinâmica de poder dentro da escola, conforme evidenciado pelos relatos que mencionam restrições em expressar opiniões ou uma relutância dos professores em se expor diante da direção. Uma direção que valoriza a participação e o envolvimento de todos os membros da equipe tende a promover um ambiente mais aberto e colaborativo, onde as vozes de todos são ouvidas e respeitadas. Isso é essencial para a construção de uma cultura formativa, onde a troca de experiências, o debate de ideias e a colaboração são incentivados.

Para Queiroz (2018), professores ao sentir um ambiente que podem compartilhar as responsabilidades de sua profissão ocorre uma mudança significativa em suas crenças e atitudes, possibilitando que processos inovadores de prática docente sejam o resultado e possibilitam uma aprendizagem significativa para seus alunos.

Dessa forma, os relatos dos participantes destacam a importância da direção escolar como um agente-chave na promoção de uma cultura formativa dentro do ambiente escolar. Uma direção comprometida com o desenvolvimento profissional, a colaboração e a transparência tendem a criar um ambiente propício para o aprendizado contínuo e a melhoria constante, beneficiando tanto os professores quanto os alunos. Por outro lado, uma direção que não prioriza esses valores pode criar obstáculos significativos para o crescimento e o desenvolvimento da comunidade escolar como um todo.

3.2.7 Participação em encontros formativos e busca por formação profissional

Este segmento da análise se concentra na participação em encontros formativos e nas estratégias utilizadas para buscar formação profissional entre supervisores escolares e membros da equipe educacional. Exploramos o envolvimento dos profissionais em encontros formativos,

tais como seminários e palestras, e analisamos como essas oportunidades são aproveitadas para aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Além disso, investigamos as diversas formas pelas quais os supervisores buscam ativamente oportunidades de desenvolvimento profissional, incluindo cursos, treinamentos e outras atividades educacionais externas. Este tópico visa discorrer sobre o papel desses encontros e iniciativas de formação na promoção do aprimoramento profissional e na melhoria da prática supervisionada.

Inicialmente, os depoimentos dos participantes 02 e 07 lançam luz sobre a ineficácia percebida nos encontros gerais oferecidos pela secretaria municipal de educação, revelando um desafio significativo na promoção de uma cultura formativa.

*Não. Normalmente os encontros gerais não têm agregado muito.
(PARTICIPANTE 02).*

*Raramente acertam o tema a ser abordado, pouco ou quase nada contribuem.
(PARTICIPANTE 07)*

Esses encontros, que deveriam servir como oportunidades para discussões relevantes, troca de ideias e desenvolvimento profissional, são descritos como frequentemente carentes de valor agregado e contribuições significativas. Neste contexto, revela falta de eficácia pode ser atribuída, em parte, à seleção inadequada de temas e à falta de direcionamento claro sobre os objetivos desses encontros.

Imbernón (2009) argumenta que a formação de professores não deve ser dissociada do contexto social e pedagógico. Em outras palavras, ele critica a abordagem de formação que se limita a transmitir conteúdo, tratando os professores como alunos em vez de profissionais. É importante destacar que, nesse modelo de formação, o papel do supervisor é o de mediador do processo formativo, não sendo visto como alguém que detém todo o conhecimento e todas as respostas.

Em última análise, esses depoimentos ressaltam a necessidade de uma abordagem mais estratégica e centrada nas necessidades dos professores na organização de encontros gerais dentro do ambiente escolar. A criação de um ambiente onde os professores se sintam valorizados, ouvidos e apoiados em seu desenvolvimento profissional é fundamental para promover uma cultura formativa que beneficie toda a comunidade escolar.

Outro fator importante, é a busca por formação em outros espaços, conforme os depoimentos dos supervisores escolares, 02 e 07, revelam que eles têm buscado outras fontes formativas para sua atuação devido à carência de formação em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Ao expressarem que "Normalmente os encontros gerais não têm agregado muito" (Participante 02) e que "Raramente acertam o tema a ser abordado, pouco ou quase nada contribuem" (Participante 07).

Essa busca por outras fontes formativas sugere um reconhecimento por parte dos supervisores da importância do aprendizado contínuo e da atualização de habilidades para uma atuação eficaz no campo da supervisão escolar. A falta de oportunidades satisfatórias de formação oferecidas pela Secretaria de Educação pode ser interpretada como um incentivo para que esses profissionais busquem alternativas por conta própria, a fim de atender às demandas e desafios em constante evolução no ambiente educacional (PACITTI; PASSOS, 2018).

Portanto, os depoimentos dos supervisores refletem não apenas um compromisso pessoal com o aprimoramento profissional, mas também uma resposta adaptativa às limitações percebidas na formação em serviço fornecida pela instituição educacional. Essa busca por outras fontes formativas pode contribuir significativamente para a capacitação dos supervisores e, conseqüentemente, para o aprimoramento da qualidade da supervisão escolar e do sistema educacional como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como foco investigar a formação centrada na escola no contexto educacional, com especial atenção à colaboração entre supervisores e professores, fundamentada nas demandas do ambiente escolar e na escuta sensível. A hipótese inicial sustentava que essa interação é essencial para uma formação docente efetiva, onde a personalização e contextualização da formação se alinham às necessidades específicas de cada escola e docente, impulsionando não apenas o desenvolvimento profissional, mas também a inovação pedagógica. Os resultados obtidos confirmaram, de maneira significativa, a validade dessa hipótese. Ficou evidente que a formação centrada na escola, quando implementada de forma colaborativa e sensível ao contexto, tem o potencial de fortalecer não só o desempenho dos professores, mas também a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Considerando os relatos dos participantes sobre a formação, a atuação da direção escolar, a formação centrada na escola e a importância da escuta sensível, torna-se perceptível a complexidade das dinâmicas presentes no ambiente educacional. Os depoimentos dos participantes revelaram lacunas na formação oferecida pela instituição educacional e secretaria de ensino, especialmente no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores e supervisores. Essa carência de formação em serviço destaca a necessidade premente de uma abordagem mais centrada na escola, onde a direção e demais membros da equipe educacional desempenhem um papel ativo na promoção do aprendizado contínuo e na atualização de habilidades.

Adicionalmente, a pesquisa destacou a importância da escuta sensível na relação entre supervisores e professores, evidenciando como essa abordagem fortalece a parceria e permite uma compreensão mais profunda das necessidades individuais dos educadores. A confirmação dessa hipótese reforça a relevância de uma abordagem mais humanizada e personalizada na promoção da formação continuada docente, alinhada com as demandas e realidades específicas de cada ambiente escolar.

No entanto, foi evidenciado um problema crucial: a falta de apoio da direção escolar, bem como a ausência de empatia e proximidade. Muitos participantes relataram que os professores se sentem inibidos de expressar suas preocupações ou dificuldades à direção da escola devido ao receio das possíveis consequências. Essa falta de comunicação aberta e apoio por parte da direção escolar representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento

profissional e bem-estar dos professores, minando a confiança e o ambiente colaborativo necessários para promover uma cultura de aprendizado contínuo. Esta questão deve ser abordada com urgência, visando promover uma mudança positiva no ambiente escolar e na relação entre a equipe educacional e a direção da escola. Além disso, é importante ressaltar que se a formação do supervisor escolar for deficitária, provavelmente ele não saberá atuar como formador dentro da escola, exacerbando ainda mais o problema identificado. Ao longo da pesquisa, buscamos atingir uma série de objetivos gerais e específicos, os quais foram delineados para orientar a investigação sobre a formação continuada docente e o papel dos supervisores escolares. Ao analisar os resultados à luz desses objetivos, podemos afirmar que foram alcançados de forma satisfatória.

Primeiramente, nosso objetivo foi refletir criticamente sobre as políticas atuais de formação de professores e supervisores escolares, identificando suas limitações e potencialidades. Essa reflexão foi conduzida por meio de uma revisão abrangente da literatura, permitindo-nos uma análise crítica das políticas existentes e a identificação de áreas para melhorias e inovações.

Em seguida, procuramos aprofundar a compreensão sobre o conceito e a importância da formação centrada na escola como uma abordagem adaptativa e contextualizada. A análise dos dados coletados proporcionou apontamentos valiosos sobre a relevância dessa abordagem para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como sua aplicabilidade em diversos contextos educacionais.

Outro objetivo crucial foi analisar a teoria da escuta sensível como fundamento essencial na relação entre supervisores e professores, explorando como essa abordagem contribui para uma formação mais eficaz e direcionada às necessidades específicas. Os resultados obtidos confirmaram a importância da escuta sensível na promoção de uma formação significativa e no fortalecimento da parceria entre supervisores e professores.

Além disso, nos propusemos a examinar as abordagens e práticas dos supervisores escolares da rede municipal de Coronel Fabriciano, buscando compreender como eles utilizam a formação centrada na escola e a escuta sensível para promover a formação dos professores em suas respectivas escolas. A análise minuciosa dessas práticas revelou que os relatos dos supervisores indicam dificuldades em utilizar o horário de planejamento e os extraturnos para a formação docente. Além disso, constatou-se que a formação oferecida pela rede municipal

tem contribuído pouco para a prática profissional do dia a dia. Isso reflete uma lacuna significativa na eficácia dos recursos disponíveis para a formação dos professores.

Com base nos resultados da pesquisa e na análise das práticas dos supervisores escolares, elaboramos um guia prático e orientador. Este guia reúne diretrizes e sugestões concretas para que os supervisores possam implementar efetivamente os princípios da formação centrada na escola e da escuta sensível em sua prática de supervisão. Ele oferece orientações específicas sobre como conduzir sessões de formação, como utilizar estratégias de escuta sensível para identificar as necessidades dos professores, e como adaptar as práticas de formação às realidades e desafios de cada escola. O guia tem como objetivo auxiliar os supervisores na promoção de uma formação mais eficaz e contextualizada, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do ensino nas escolas.

Com base nos resultados do presente trabalho e nas análises realizadas, apresentamos algumas sugestões e recomendações para lidar com os desafios identificados e promover uma formação continuada mais eficaz e adaptada às necessidades dos professores e das escolas. É fundamental promover uma cultura de aprendizado contínuo, onde a formação não seja vista como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo e integrado à prática pedagógica diária. Além disso, é importante investir em liderança educacional, garantindo que os supervisores escolares estejam capacitados para facilitar e promover a formação dos professores de maneira eficaz.

Outra recomendação é a implementação de estratégias de escuta sensível, permitindo que os supervisores compreendam as necessidades específicas dos professores e adaptem a formação de acordo com essas necessidades. Além disso, é crucial que as políticas de formação sejam flexíveis e adaptáveis, levando em consideração as características e desafios de cada escola e comunidade educacional. Por fim, é importante promover parcerias e colaborações entre as escolas, instituições de ensino superior e outras organizações educacionais, a fim de compartilhar boas práticas, recursos e experiências, enriquecendo assim o processo de formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 79-88.

ALMEIDA, L. R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 09-24.

ALMEIDA, L. R. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico?. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador Pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 17-34.

BARBIER, R. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, J. (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBIER, René et al. Sobre o imaginário. **Em aberto**, v. 14, n. 61, 1994.

BARDLN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BONAFÉ, E. M.; ALMEIDA, L. R.; SILVA, J. M. S. O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 35-52.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. **Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jan. 2024. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-01-16;14817>. Acesso em: 28 de fev. 2024.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**, 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625- parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. MEC. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**, 2016. Disponível: <https://legis.senado.leg.br/norma/414588/publicacao/15646466>. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**, 2011. Disponível: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/495/o/Portaria-n.1328-2011.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Brasil. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica, Brasília, 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6975-projetodocurso-especializacao&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 de set. de 2023.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, n. 6, 1998.

CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2005.

CARVALHO, A. L.; MANGIALARDO, I. G. S. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **EccoS–Revista Científica**, n. 55, p. 8389, 2020.

CARVALHO, A. L.; VECCHIA, S. A. D. A formação centrada na escola como mediação da formação permanente do professor. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 24, n. 55, 2021.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; SOUSA, Elane Mayara. Escuta sensível: o que é? Escuta sensível em diferentes contextos laborais. **Con) Texto em escuta sensível. Brasília: Thesaurus**, 2011.

CORONEL FABRICIANO. **Lei 4.163, de 17 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a criação de cargos e a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades por tempo limitado de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal e dá outras Providências, 2018. Disponível em: <https://www.fabriciano.mg.gov.br/storage/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20para%20concurso/Lei%204163%20-%20Criacao%20de%20cargos%20e%20contratacao%20Educacao%20-%20REPUBLICADO%20-%20CORRIGIDO.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

CORONEL FABRICIANO. **Lei nº 3249, de 12 de julho de 2005**. Cria a Função Pública Gratificada de Coordenador Escolar e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/c/coronel-fabriciano/lei-ordinaria/2005/324/3249/lei-ordinaria-n-3249-2005-cria-a-funcao-publica-gratificada-de-coordenador-escolar-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 de fev. de 2024.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, p. 181–189, 2013. Disponível: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2027>. Acesso em: 23 set. 2022.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. Cortez Editora, 2014.

FALCÃO, M.; PINTO, H.; ROSA, F.; VELOSO, R. Escuta e Síndrome de Burnout: uma estratégia para um ambiente de trabalho mais saudável. **REASU-Revista Eletrônica de Administração da Universidade Santa Úrsula**, v. 2, n. 1, 2017.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder Organização**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Taquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 17-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Paz & Terra: São Paulo / Rio de Janeiro, 2017.

FURLANETTO, E. C; POSSATO, B. A especificidade da atuação do Coordenador Pedagógico e a formação: narrativas de experiências. In: In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 53-68.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 17-24.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 09-16.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JESUS, C. L.; SANTOS, J. S.; XAVIER, T. P. Políticas de formação para o/a coordenador/a pedagógico/a: perspectivas sobre a formação continuada. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 2, n. 4, p. 26-32, 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, p. 11-20, 1999.

PACITTI, M. F.; PASSOS, L. F. Percursos formativos e desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos no contexto do mestrado profissional em educação. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 131-150.

PANIAGO, M. L. F. S. Vigiar e punir na escola: a microfísica do poder. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**. v I, n.1, 2005.

PÊSSOA, L.; ROLDÃO, M. C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 09-24.

PIRES, M. J. M. **A escuta do supervisor reflexivo: uma estratégia dialógica possível de potencializar a prática profissional do professor**. 152f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, 2021.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. 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, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 09-16.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 754-771, 2012.

PLACCO, VMNS. **Um estudo teórico do conceito de congruência em Carl R. Rogers.** 1978. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) -Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978.

QUEIROZ, L. F. **Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola.** 147f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SALLES, G. V. **Potenciais para o desenvolvimento da Escuta Sensível no ambiente escolar por meio das Artes Cênicas:** observações sobre alguns jogos e exercícios cênicos. 2020. 45 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Cênicas) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SAVIANI, D. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, v. 5, n. 8, p. 185-201, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Autores associados, 1993.

SICILIANO, F. B. A. **Reflexão sobre o papel do supervisor pedagógico no contexto da educação escolar. Estudo de caso de uma supervisora pedagógica.** 125f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Superior de Educação e Ciências, 2016.

SOARES, M. P. S. B. A escuta e o diálogo como princípios norteadores da formação permanente de professores/as. **Anais... XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, p. 9227-9231, 2016.

SOUZA, J. E. Representações docentes sobre o papel da supervisão escolar na Educação Básica. **Travessias**, v. 10, n. 2, p. 65-79, 2016. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016



Mestrado Profissional em
**GESTÃO,
PLANEJAMENTO
e ENSINO**

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto de pesquisa: *A formação docente centrada na escola advinda da relação supervisor-professor à luz da teoria da escuta sensível*

Pesquisador Responsável: Allisson Roberto Isidorio

Nome do participante: _____.

Data de nascimento: ____ / ____ / ____.

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “*A formação docente centrada na escola advinda da relação supervisor-professor à luz da teoria da escuta sensível*” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Allisson Roberto Isidorio.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peça que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade *evidenciar a importância da relação supervisor-professor-escolar para promoção da formação docente centrada no contexto social-pedagógico da escola, bem como demonstrar a importância da participação efetiva dos professores no próprio percurso formativo.*

2. O trabalho se justifica porque a formação continuada de professores vem sendo realizada em massa pelas redes de ensino, entretanto, muitas vezes, descontextualizada das situações problemáticas da escola. Essa realidade desponta à medida que a formação de professores é cada vez mais uma preocupação entre pesquisadores, pois acredita-se que qualidade do ensino está ligado com os percursos formativos dos docentes. Portanto, a partir da concepção de que o supervisor escolar é responsável pela formação continuada na escola contextualizada com a instituição educativa, é importante investigar como se pode fazer essa formação estimulando os professores a participarem sem julgamentos ou preconceitos, relacionando com sua realidade social-pedagógica.

3. A participação nesta pesquisa consistirá *em participar de entrevista presencial ou on-line com perguntas semiestruturas sobre a formação de professores e atuação do supervisor na escola.*

4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer *riscos de desconforto ou cansaço ao responder os questionamentos e risco de vazamento de dados.*

5. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento na formação de professores centrada na escola advinda da relação supervisor-professor a partir da teoria da escuta sensível.

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR

Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000

Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333

Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288



6. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.
7. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.
8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
9. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
10. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Allisson Roberto Isidorio, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (31) 99405-3181, e-mail: allisson.prof@gmail.com, com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Vale do Rio Verde, localizado na Av. Castelo Branco, 82 – Chácara das Rosas, Três Corações/MG – 37417-150 – Tel.: (35) 3239-1000.

Eu, _____, CPF nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Coronel Fabriciano, _____ de _____ de 20_____.

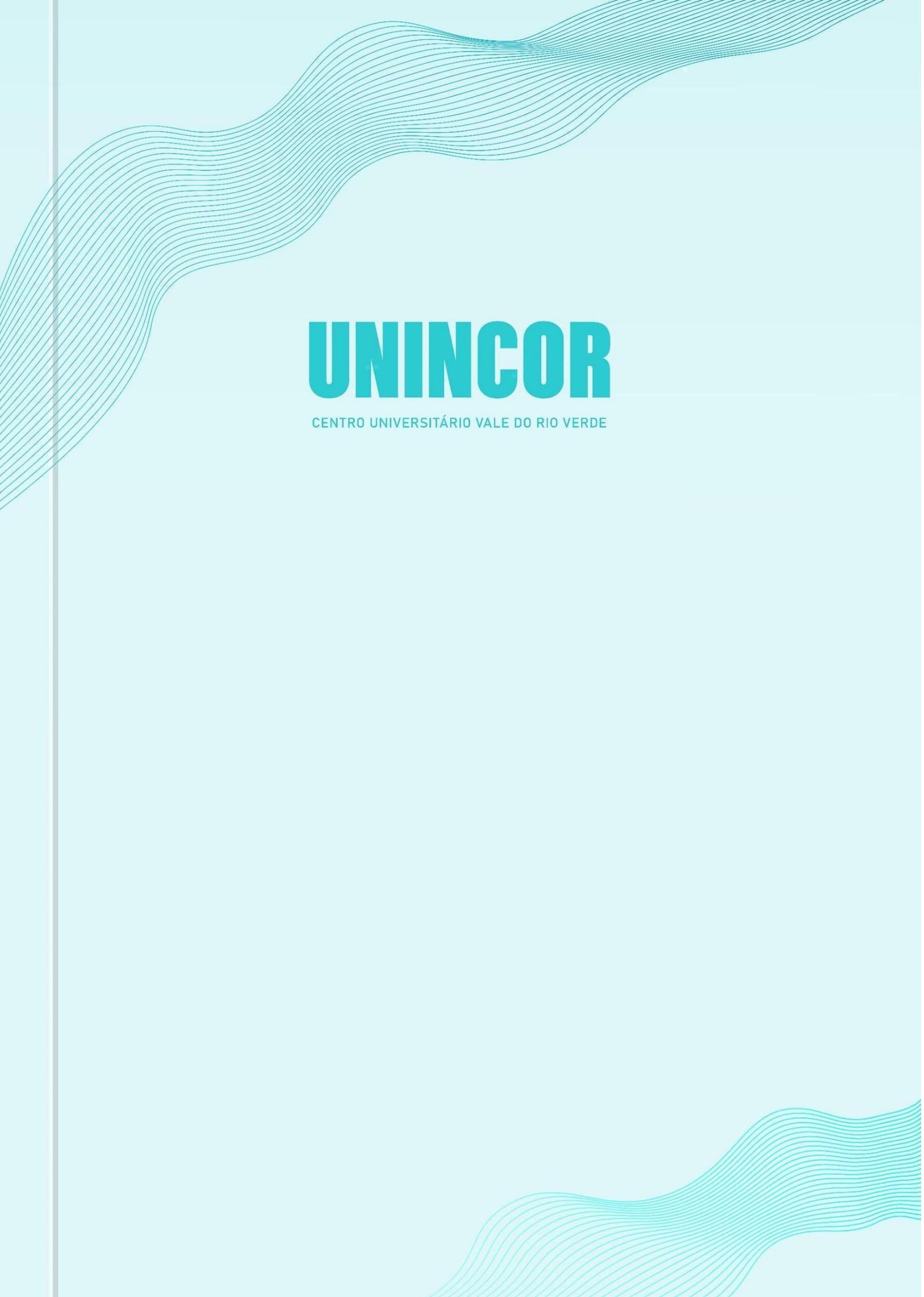
Assinatura do participante

Allisson Roberto Isidorio

Orientadora

APÊNDICE A – Perguntas feitas para supervisores

1. Quais estratégias você utiliza para promover a formação contínua dos professores sob sua supervisão?
2. Na sua percepção, o seu início na carreira da supervisão escolar teve um apoio da equipe escolar? (diretor, vice, professores...).
3. Como foi seu início como supervisor escolar?
4. Caso, você tenha cursado licenciatura em pedagogia, você acredita que o curso te preparou para atuar como supervisor escolar?
5. Como você avalia a eficácia dessas estratégias em termos de impacto na prática dos professores?
6. Qual é o nível de importância atribuído à escuta sensível no contexto da supervisão? Como isso se reflete em suas práticas?
7. Como você busca criar um ambiente favorável à formação dentro da escola?
8. De que maneira você oferece suporte aos professores durante seu processo de formação?
9. Quais são os principais desafios enfrentados na promoção da formação dos professores?
10. Como você percebe o papel da formação centrada na escola na melhoria da qualidade do ensino?



UNINCOR

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE