

# **Supervisão Escolar E A Formação Continuada De Professores: Caminhos Para A Inovação Pedagógica E Gestão Colaborativa**

**Romilson Brito De Azevedo**

*Universidade Federal Do Amazonas - UFAM*

*Pedagogo - Mestre Em Ensino De Ciências E Humanidades*

**Odaize Do Socorro Ferreira Cavalcante Lima**

*Universidade Federal Do Pará - UFPA*

*Advogada E Mestra Em Ciências E Meio Ambiente*

**Paula Aparecida Dos Santos Andrade**

*Universidad Autónoma De Asunción - UAA*

*Históriadora - Mestre Em Ciências Da Educação*

**Cristiano Murilo Costa**

*Faculdade Do Centro Oeste Paulista*

*Docente Do Curso De Fisioterapia - UNIMAIS*

*Mestrando Em Educação E*

*Especialista Em Osteopatia*

**Roberto Lopes Da Silva Filho**

*Universidade Federal Do Ceará*

*Letras - Português/Espanhol*

*Especialista Em Metodologia Em Ensino De Língua Espanhola*

**Raimundo Valdemir Lopes**

*Universidade Estadual Do Ceará - UECE*

*Letras - Português/Inglês*

*Mestre Em Educação Profissional E Tecnológico*

**Antonio Esmerahdson De Pinho Da Silva**

*Universidade De Santa Cruz Do Sul*

*Administrador - Doutor Em Desenvolvimento Regional*

**Roberta Alves Da Silva Ferreira**

*Universidade UNIOESTE*

*Pedagoga - Mestra Em Ciências Ambientais E Doutoranda Em Desenvolvimento Rural Sustentável*

**Dayse Marinho Martins**

*Universidade UFMA*

*Pedagoga - Dra Em Políticas Públicas E Dra Em História*

**Daniel Souza Tabosa**

*Universidade Estadual Vale Do Acaraú - UVA*

*Advogado - Pós Graduado Em Direito Previdenciário E Direito Digital*

**Marcus Paulo Costa Carvalho**

*Universidade Federal De Itajubá - Campus Itabira*

Agnaldo Braga Lima

Universidade Federal Do Pará - UFPA  
Mestre E Doutor Em Ciências E Meio Ambiente

---

### Resumo

A supervisão escolar e a formação continuada de professores despontam como elementos-chave para a promoção de inovação pedagógica e para uma gestão colaborativa na instituição de ensino. Em um cenário de constantes transformações sociais e tecnológicas, a supervisão deixa de ser mera instância de fiscalização, assumindo função mediadora que busca articular práticas pedagógicas, necessidades formativas do corpo docente e as metas educacionais da escola. Assim, o supervisor, em conjunto com a equipe gestora, pode fomentar uma cultura de planejamento coletivo, observação reflexiva e avaliação formativa, servindo como catalisador de mudanças e incentivando a adoção de metodologias ativas. Em paralelo, a formação continuada ultrapassa a ideia de cursos esporádicos, devendo constituir um processo sistemático que envolva trocas de saberes, pesquisa-ação e construção coletiva de soluções educacionais. Autores como Libâneo e Tardif destacam que a aprendizagem profissional dos docentes se enriquece quando ocorre em contexto, integrando a prática de sala de aula e o exercício reflexivo sobre as experiências cotidianas. Nesse sentido, a supervisão escolar pode organizar espaços de formação em serviço, oficinas pedagógicas e grupos de estudo que levem professores a repensar metodologias, conteúdos e estratégias de avaliação. Ao mesmo tempo, a gestão colaborativa emerge como princípio essencial, na medida em que a participação ativa de todos os segmentos escolares — direção, supervisão, coordenação, docentes e demais profissionais — potencializa a construção de um projeto político-pedagógico compartilhado, permitindo o engajamento e a corresponsabilidade nas inovações pedagógicas. Em tal perspectiva, a liderança do supervisor deve ser pautada no diálogo, na valorização da autonomia docente e no incentivo à criatividade, incentivando a observação em sala de aula, a análise conjunta de evidências de aprendizagem e a elaboração coletiva de estratégias de melhoria. Dessa forma, a articulação entre supervisão escolar e formação continuada, aliada a uma gestão colaborativa, constitui alicerce para a inovação pedagógica, pois integra aperfeiçoamento profissional, redes de cooperação e uma cultura institucional comprometida com a qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar; Formação Continuada; Inovação Pedagógica; Gestão Colaborativa; Prática Reflexiva.

Date of Submission: 01-03-2025

Date of Acceptance: 11-03-2025

---

### I. Introdução

A supervisão escolar, historicamente associada a um caráter burocrático ou meramente fiscalizador, tem passado por releituras significativas que a reposicionam como agente impulsionador de práticas reflexivas e de aperfeiçoamento docente (LIBÂNEO, 2013). Deixando de ser um instrumento de controle hierárquico, a supervisão passa a enfatizar o acompanhamento formativo, o diálogo e a construção coletiva de soluções pedagógicas, seguindo correntes teóricas que veem a escola como espaço de aprendizagem não apenas para alunos, mas também para professores (GATTI, 2008). Nesse sentido, o supervisor escolar, inserido em um contexto de transformações educacionais e pressões por resultados, encontra o desafio de equilibrar as demandas administrativas com a promoção de uma cultura inovadora, na qual a formação continuada dos docentes seja contínua, crítica e voltada à melhoria da qualidade do ensino (LÜCK, 2010).

A formação continuada de professores, por sua vez, assume relevância crescente frente às constantes mudanças no perfil dos estudantes e às inovações tecnológicas e metodológicas disponíveis (TARDIF, 2014). Se no passado bastava uma formação inicial sólida para o exercício prolongado da docência, hoje percebe-se que o educador precisa atualizar conhecimentos, metodologias e valores ao longo de toda a carreira, sob pena de estagnar práticas e distanciar-se das vivências dos alunos (NÓVOA, 2009). Nesse contexto, a supervisão escolar é convidada a atuar como mediadora de processos de aprendizagem profissional, articulando a observação em sala de aula, o planejamento conjunto e a avaliação formativa das ações pedagógicas (LÜCK, 2010). A lei, as políticas públicas e as pesquisas acadêmicas convergem na afirmação de que a formação continuada deve ser estruturada, relacionando teoria e prática, e promovendo a reflexão coletiva sobre a experiência cotidiana do ensino (GATTI, 2008).

Outro componente crucial nessa discussão é a **inovação pedagógica**. As pressões contemporâneas para melhorar a qualidade e a relevância da educação demandam que as escolas se abram a metodologias diversificadas, atividades interdisciplinares, tecnologias digitais e abordagens centradas na aprendizagem ativa (LÜCK, 2009). A supervisão escolar, ao adotar um olhar colaborativo, pode promover experimentações em sala de aula e incentivar práticas de pesquisa-ação, apoiando os professores na gestão dos riscos inerentes ao ato de inovar (LIBÂNEO, 2013). Ao mesmo tempo, a formação continuada funciona como espaço de estudo, trocas de

experiências e sistematização de resultados, permitindo que as inovações deixem de ser iniciativas isoladas para tornar-se parte da cultura institucional (NÓVOA, 2009). Em tais condições, a escola se converte em um laboratório permanente de desenvolvimento profissional e pedagógico, ampliando as possibilidades de resultados efetivos junto aos alunos (GATTI, 2008).

Essas mudanças pedagógicas e formativas, porém, não se sustentam se não houver **gestão colaborativa**, ou seja, um modelo de liderança que distribua responsabilidades e promova a participação de todos os segmentos escolares (TARDIF, 2014). A supervisão escolar, neste modelo, deixa de ser uma instância superior que “supervisiona” o trabalho docente para tornar-se “supervisão colaborativa”, em que supervisor, coordenador pedagógico e professores constroem objetivos comuns e negociam caminhos de implementação (LIBÂNEO, 2013). De acordo com Luck (2010), a gestão colaborativa pressupõe ambientes de confiança, onde o diálogo, a avaliação mútua e a valorização do conhecimento de cada professor fomentam a aprendizagem institucional. Nessas condições, a formação continuada não é vista como um evento pontual ou uma mera exigência burocrática, mas como um processo integrado que articula pesquisas individuais, observações de aula e projetos de intervenção. A atitude participativa fortalece a responsabilidade, promovendo maior coerência entre as diferentes iniciativas pedagógicas (NÓVOA, 2009).

Dentro dessa abordagem, o **papel do supervisor** extrapola o acompanhamento de registros e o cumprimento de prazos: ele torna-se facilitador de práticas reflexivas, organizador de encontros de estudo, promotor de oficinas pedagógicas, articulador de parcerias com instituições de formação e coordenação de trocas de saberes (GATTI, 2008). Essa postura de liderança pedagógica baseia-se numa visão horizontalizada do poder, na qual o conhecimento docente é valorizado e a criatividade é estimulada (LIBÂNEO, 2013). Não se trata de ignorar as demandas administrativas, mas de equilibrá-las com a proposta de que cada professor, em sua trajetória de formação continuada, seja coautor de projetos e pesquisas, explorando a sala de aula como laboratório vivo (LÜCK, 2009). Autores como Tardif (2014) enfatizam que essa interação formativa só se consolida quando há espaços para discussão coletiva, acompanhamento sistemático e incentivo à busca de soluções locais, reconhecendo que o desenvolvimento profissional não segue um modelo único.

Além disso, a **inovação pedagógica** não se limita a estratégias metodológicas, mas envolve a reconfiguração das relações de poder, a desconstrução de uma lógica hierárquica e a incorporação de processos avaliativos coerentes com a perspectiva formativa (CARVALHO, 2012). A supervisão escolar tem o potencial de catalisar essa transformação ao encorajar professores a assumirem protagonismo na construção do currículo, promover a interdisciplinaridade e discutir a função social da escola (LIBÂNEO, 2013). Contudo, para que tal potencial se concretize, é fundamental que o supervisor disponha de formação adequada e receba respaldo da gestão superior (direção e sistema municipal ou estadual de ensino), garantindo tempo e condições para organizar momentos de estudo e trocas (LÜCK, 2010). Ao conjugar supervisão e formação continuada de maneira intencional, a escola pode estabelecer um clima favorável à inovação pedagógica e à gestão colaborativa, acarretando maior motivação docente e, conseqüentemente, impactos positivos na aprendizagem dos estudantes (NÓVOA, 2009).

No que se refere à **gestão colaborativa**, é imperativo reconhecer que a mera presença de colegiados formais, como conselhos de classe ou equipes de coordenação, não assegura práticas dialógicas ou participativas (TARDIF, 2014). Na ausência de uma cultura de cooperação, tais espaços podem se converter em instâncias burocráticas, sem discussão significativa de projetos inovadores ou desafios pedagógicos (GATTI, 2008). Por isso, a supervisão escolar deve empenhar-se na construção de uma agenda conjunta, na qual a voz dos professores, estudantes e outros funcionários seja ouvida, resultando em planos de ação que sejam realmente assumidos por todos (LIBÂNEO, 2013). Essa abordagem participativa é ainda mais relevante diante das pressões do mundo contemporâneo por resultados mensuráveis, pois a inovação, para ser sustentável, precisa do engajamento e do comprometimento do grupo que desenvolve as ações (LÜCK, 2009). Em suma, a formação continuada e a gestão colaborativa são facetas de um mesmo processo, cujo foco reside em aprimorar a qualidade do ensino e formar cidadãos críticos.

Ao situar a discussão na interface entre supervisão escolar, formação continuada, inovação pedagógica e gestão colaborativa, torna-se claro que não há soluções simples ou lineares para os desafios educacionais (NÓVOA, 2009). A perspectiva defendida por autores como Libâneo (2013), Tardif (2014) e Luck (2010) ressalta a importância de práticas formativas que emergem do cotidiano de sala de aula, interpretando problemas e explorando alternativas, em vez de impor modelos padronizados oriundos de instâncias externas. Nesse sentido, o supervisor pode agir como articulador e incentivador de processos reflexivos, estimulando o professor a analisar suas experiências e, junto a colegas, cotejar diferentes abordagens pedagógicas (GATTI, 2008). Ao mesmo tempo, cabe ao gestor escolar assegurar políticas de valorização profissional, horários destinados à formação e condições de trabalho adequadas, consolidando uma cultura de aprendizagem organizacional (LÜCK, 2009).

Por fim, é relevante assinalar que a formação continuada e a supervisão escolar podem enfrentar resistências ou condicionantes estruturais, como a sobrecarga de trabalho docente, a falta de políticas públicas que incentivem a inovação e a fragilidade de recursos tecnológicos (GATTI, 2008). Também há de se considerar

as diversidades regionais e institucionais que impactam a implementação de programas de formação. Mesmo assim, a literatura e as experiências bem-sucedidas indicam que, quando há uma liderança comprometida com a gestão colaborativa, o supervisor encontra espaços para instituir práticas reflexivas, de modo a empoderar a equipe pedagógica e a engendrar mudanças significativas na sala de aula (LIBÂNEO, 2013). Nesse processo, a centralidade do professor não é ignorada; ao contrário, as iniciativas formativas e de supervisão visam respeitar sua autonomia, reconhecendo a complexidade do trabalho docente e o caráter situacional das inovações metodológicas (NÓVOA, 2009).

Em síntese, a supervisão escolar e a formação continuada de professores revelam-se como caminhos privilegiados para promover inovação pedagógica e estabelecer uma gestão colaborativa, que dê conta das exigências da sociedade contemporânea em termos de qualidade e pertinência da educação (TARDIF, 2014). Trata-se de um movimento que envolve (a) a ressignificação do papel do supervisor, que deixa de atuar como fiscal para tornar-se mediador e animador das práticas docentes; (b) a institucionalização de processos sistemáticos de formação, que relacionem teoria e prática, potencializando a criatividade docente; (c) a consolidação de um modelo de gestão que distribua responsabilidades e ouça vozes diversas, tornando a escola um ambiente democrático de aprendizagem institucional; e (d) o reconhecimento de que a inovação não se reduz a técnicas ou tecnologias, mas abrange a forma como a comunidade educacional se organiza e valoriza o conhecimento que produz. Desse modo, ao articular supervisão e formação contínua de maneira intencional, com suporte de uma liderança dialógica e um projeto pedagógico coerente, a escola se capacita a enfrentar os desafios da contemporaneidade e a constituir espaços efetivos de cidadania e desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2013; GATTI, 2008; LÜCK, 2009).

## **II. Metodologia**

A presente pesquisa, dedicada a investigar como a supervisão escolar e a formação continuada de professores podem configurar caminhos para a inovação pedagógica e a gestão colaborativa, adotou um delineamento de caráter qualitativo, complementado por dimensões exploratórias quantitativas. O objetivo principal foi compreender, em profundidade, as práticas de supervisão e de formação em serviço que se desenvolvem em escolas de diferentes redes e contextos, bem como a percepção de gestores, professores e supervisores acerca da construção de um ambiente colaborativo e inovador. A seguir, descreve-se, de modo sistemático, o percurso metodológico que envolve a seleção dos participantes e contextos, as técnicas de coleta de dados, os procedimentos de análise e as precauções éticas e de validação adotadas.

### **1. Abordagem e delineamento do estudo**

A opção por uma investigação qualitativa justifica-se pela natureza complexa e contextualizada do objeto de estudo, qual seja, as interações, crenças e estratégias formativas no espaço escolar (BOGDAN; BIKLEN, 2012). Embora se reconheça o valor de indicadores quantitativos — por exemplo, sobre participação docente em cursos de formação, frequência de reuniões pedagógicas e índices de satisfação com a supervisão — o enfoque qualitativo permite apreender motivações, obstáculos, sentidos atribuídos e modos de colaboração que não emergem apenas de números (CRESWELL, 2014). Assim, a pesquisa orientou-se por uma perspectiva interpretativa, ancorada na compreensão do significado que os atores atribuem às práticas de supervisão e à formação continuada, bem como à dinâmica de gestão compartilhada (GIL, 2019).

Para possibilitar uma análise comparativa, adotou-se um **desenho de estudo de casos múltiplos** (YIN, 2015). Escolheu-se investigar quatro escolas da rede pública, sendo duas em zona urbana, uma em zona periurbana e uma em área rural, pertencentes a redes municipais diferentes. O critério de seleção baseou-se na intenção de contemplar realidades diversas, tanto no que se refere às características socioeconômicas da comunidade quanto à estrutura organizacional das escolas, ampliando a possibilidade de identificar convergências e divergências (MINAYO, 2017). Além disso, considerou-se a indicação de que essas escolas apresentavam, em grau distinto, práticas de supervisão escolar e iniciativas de formação continuada, sugerindo um campo fértil para compreender como a inovação pedagógica e a gestão colaborativa se manifestam ou se omitem.

### **2. Participantes e contextos**

Em cada escola, definiu-se um grupo de participantes com quem se estabeleceu maior contato: o diretor ou gestora (responsável pela condução global da unidade), o supervisor escolar ou coordenador pedagógico (incumbido de acompanhar e orientar práticas docentes), e um conjunto de professores (cinco a sete por escola) de diferentes disciplinas e níveis de experiência. Ao todo, participaram 26 docentes, quatro supervisores e quatro diretores. Também foram incluídas entrevistas pontuais com representantes das secretarias de educação de cada município, buscando compreender como as políticas de formação e supervisão eram orientadas no plano macro (GATTI, 2008). Tal composição de participantes visou garantir a pluralidade de perspectivas: liderança, supervisão, docência e política educacional.

Os contextos das quatro escolas variavam: duas estavam em bairros urbanos, com alta densidade populacional e problemas de infraestrutura; outra situava-se numa região periurbana em rápida expansão habitacional; e a última se localizava numa zona rural com forte presença de agricultura familiar. Essa diversidade proporcionou situações específicas de supervisão (por exemplo, escolas com pouco acesso a recursos tecnológicos, ou equipes de docentes muito jovens/muito experientes) e práticas de formação continuada em vários estágios de consolidação (TARDIF, 2014).

### **3. Técnicas de coleta de dados**

Buscando uma visão aprofundada, recorreu-se a múltiplas técnicas de coleta, a fim de permitir a triangulação de fontes (FLICK, 2018). Entre essas técnicas, destacam-se:

a) **Entrevistas semiestruturadas:** Com gestores, supervisores e professores, baseadas em roteiros que abordavam temáticas como: (1) concepções de supervisão escolar e sua função na inovação pedagógica; (2) experiências de formação continuada, formatos (cursos, oficinas, grupos de estudo), e impactos percebidos; (3) percepção sobre a cultura de colaboração na escola, desafios e potencialidades; (4) políticas e orientações da secretaria de educação; e (5) exemplos concretos de ações inovadoras originadas ou impulsionadas pela supervisão e pela formação. As entrevistas duraram entre 40 e 60 minutos, sendo gravadas em áudio, com consentimento prévio, e transcritas posteriormente (BOGDAN; BIKLEN, 2012). Para cada escola, foram realizadas em média sete entrevistas (uma com diretor, uma com supervisor, cinco com professores), além de uma ou duas entrevistas com representantes da secretaria.

b) **Observação participante:** Em cada escola, o pesquisador ou pesquisadora passou por um período de uma a duas semanas, comparecendo em horários de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e, quando possível, acompanhando momentos de formação em serviço (MINAYO, 2017). Nessas ocasiões, tomaram-se notas de campo sobre a dinâmica das reuniões (quem fala, quem decide, como são tratados os problemas pedagógicos), o comportamento dos supervisores em relação aos professores (postura de controle ou incentivo, abertura ao debate, etc.) e o envolvimento dos docentes nas decisões (BAUER; GASKELL, 2017). A observação estendeu-se, quando permitido, a algumas aulas, visando verificar se havia reflexos da formação ou do trabalho de supervisão nas metodologias adotadas pelos professores (por exemplo, uso de metodologias ativas, estratégias de avaliação formativa).

c) **Análise documental:** Foram examinados documentos como planos de ação do supervisor, registros de reuniões pedagógicas, projetos políticos-pedagógicos (PPP) das escolas, planos de formação continuada e eventuais relatórios sobre programas de inovação. Buscou-se identificar a presença de diretrizes que mencionassem a supervisão escolar enquanto processo formativo, e não apenas fiscalizador, bem como a relação da escola com políticas públicas de formação (LÜCK, 2010). Observou-se, ainda, se havia registros de oficinas, palestras ou grupos de estudo que sustentassem a ideia de formação continuada sistemática (GATTI, 2008).

d) **Questionários exploratórios:** Com caráter complementar, aplicaram-se questionários breves a todos os professores das escolas participantes, totalizando cerca de 80 respondentes. Esses questionários continham itens fechados e abertos sobre a frequência e o tipo de formação continuada em que já haviam participado, a percepção de efetividade dessas ações e o grau de envolvimento do supervisor na promoção de tais formações (NÓVOA, 2009). Também se abordava o nível de satisfação com a gestão colaborativa e se o corpo docente se sentia parte das decisões pedagógicas. Embora não pretendesse realizar análises estatísticas elaboradas, esse instrumento permitiu mapear tendências e confrontar com os dados qualitativos (CRESWELL, 2014).

### **4. Procedimentos de análise**

A análise seguiu uma lógica de triangulação e integração de dados (FLICK, 2018). As entrevistas foram transcritas na íntegra e, em conjunto com as anotações de campo e documentos, passaram por um processo de análise de conteúdo temático (BARDIN, 2016). Inicialmente, procedeu-se a uma leitura exaustiva para identificar códigos ou categorias relacionados aos eixos centrais: (1) função da supervisão escolar; (2) configurações de formação continuada; (3) inovação pedagógica; (4) gestão colaborativa; e (5) resultados percebidos. Em seguida, buscou-se refinar tais categorias, estabelecendo subcategorias para capturar as variações, como “supervisão com foco punitivo” vs. “supervisão participativa”, “formação fragmentada” vs. “formação integrada”, “gestão burocrática” vs. “gestão colaborativa”, etc. (MINAYO, 2017).

Cada escola foi tratada inicialmente como um caso autônomo (YIN, 2015). Produziu-se uma leitura interpretativa transversal das entrevistas, observações e documentos para compor um retrato do modo como a supervisão e a formação apareciam naquele contexto. Ao final, realizou-se uma fase de análise cruzada entre os quatro casos, visando identificar padrões, convergências e divergências (GIL, 2019). Nesse processo, a

quantificação dos questionários forneceu indícios de quão frequentes eram determinadas percepções ou práticas, validando ou relativizando afirmações de alguns entrevistados (CRESWELL, 2014).

O método de validação incluiu revisões internas da equipe de pesquisa, em que cada pesquisador analisou uma amostra de entrevistas e notas de campo de cada escola. Sempre que surgiram divergências na categorização ou na interpretação de um trecho, procedeu-se a discussões até se chegar a consenso (BARDIN, 2016). Além disso, em cada escola foi oferecido um momento de devolutiva parcial, apresentando aos gestores e supervisores um resumo preliminar dos achados, para verificar se haviam distorções ou omissões claras (FLICK, 2018).

### **5. Aspectos éticos**

A pesquisa respeitou os preceitos éticos estabelecidos na Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016). Foram obtidas autorizações das secretarias de educação envolvidas, bem como dos diretores das escolas. Os participantes adultos (gestores, supervisores, professores) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foi garantida a preservação de suas identidades por meio de siglas e códigos. Aos alunos eventualmente observados em sala de aula, pediu-se autorização aos responsáveis, assegurando-se que a presença do pesquisador não implicaria julgamentos individuais (MINAYO, 2017). Todo o material coletado (entrevistas gravadas, questionários, notas de campo) foi armazenado com acesso restrito, comprometendo-se a equipe de pesquisa a utilizá-lo exclusivamente para fins acadêmicos.

### **6. Limitações e escopo do estudo**

Como se trata de pesquisa qualitativa com número limitado de escolas (quatro), não se objetiva a generalização estatística dos resultados para todo o sistema educacional brasileiro (GIL, 2019). O estudo busca um aprofundamento interpretativo que ilumine processos, significados e relações no ambiente da supervisão e da formação continuada, contribuindo para o debate teórico e para possíveis recomendações de práticas educacionais. Reconhece-se que cada escola tem peculiaridades (tamanho, equipe, recursos, histórico de liderança, políticas municipais) que condicionam a maneira como a supervisão e a formação são conduzidas (NÓVOA, 2009). Ademais, há fatores externos (políticas públicas intermitentes, rotatividade de secretários de educação, mudanças legislativas) que podem impactar a consolidação da gestão colaborativa e as possibilidades de inovação pedagógica.

Apesar dessas restrições, considera-se que o recorte metodológico escolhido — estudo de casos múltiplos com triangulação de técnicas (entrevistas, observações, documentos, questionários) e diversos perfis de participantes — oferece uma base robusta para compreender a interface entre supervisão escolar, formação continuada, inovação pedagógica e gestão colaborativa (MINAYO, 2017). Os dados coletados e analisados permitem explorar não somente a presença ou ausência de práticas formativas, mas também a profundidade e a qualidade dessas vivências, evidenciando tensionamentos e possibilidades que se abrem no cotidiano escolar. Assim, a pesquisa contribui para a literatura ao delinear fatores que favorecem ou dificultam a superação de uma supervisão meramente burocrática e a emergência de uma formação docente mais reflexiva e integrada (LIBÂNEO, 2013; LÜCK, 2010).

### **7. Perspectivas metodológicas**

Dentro do escopo do presente estudo, considera-se que a interação entre as distintas técnicas de coleta amplia a compreensão do fenômeno. A observação participante forneceu um olhar sobre a práxis diária, captando nuances de comportamento, liderança e participação que muitas vezes escapam às entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 2012). Já as entrevistas, em especial as com supervisores, professores e gestores, elucidaram percepções subjetivas sobre a efetividade da supervisão e a relevância da formação continuada, tornando visível a tensão entre um modelo hierárquico e um colaborativo (TARDIF, 2014). O material documental, por sua vez, serviu para confrontar o discurso com o que estava formalizado em planos e projetos, enquanto os questionários sinalizaram tendências no corpo docente, como o grau de adesão a iniciativas de formação e a postura em relação a metodologias inovadoras (CRESWELL, 2014).

Além disso, o estudo aponta a possibilidade de, em investigações futuras, adotar estratégias de pesquisa-ação, nas quais o pesquisador atue junto à equipe de supervisão no planejamento e execução de ações formativas, analisando os resultados em tempo real (NÓVOA, 2009). Tal formato permitiria ir além da descrição e análise, avançando na proposição e testagem de intervenções que estimulem a inovação pedagógica e a gestão colaborativa. Outro caminho potencial é aprofundar a vertente quantitativa, desenvolvendo instrumentos de avaliação de processos colaborativos e de impacto formativo, possibilitando correlações entre variáveis, desde que se mantenha a sensibilidade às especificidades contextuais (GATTI, 2008).

### **8. Considerações finais sobre a metodologia**

Em síntese, o caminho metodológico adotado — caracterizado pela escolha qualitativa, o estudo de casos múltiplos e a triangulação de dados — mostrou-se adequado para captar a complexidade inerente aos processos

de supervisão escolar e formação continuada, situados em cenários concretos e marcados por múltiplas vozes (MINAYO, 2017). O rigor na coleta e na análise garantiu, por um lado, um nível de profundidade que se traduz em achados interpretativos relevantes, e, por outro, a reflexividade acerca do lugar do pesquisador no campo. Assim, confia-se que o arcabouço teórico-metodológico aqui empregado, fundamentado em autores como Gatti (2008), Libâneo (2013), Lück (2010), Nóvoa (2009) e Tardif (2014), ofereça subsídios para que os resultados apresentados, em seguida, possam ser analisados criticamente. Dessa forma, será possível extrair implicações práticas e teóricas sobre como a supervisão escolar e a formação continuada podem impulsionar a inovação pedagógica e a gestão colaborativa na realidade educacional brasileira.

### **III. Resultado**

No decorrer da investigação, contemplando quatro escolas públicas em diferentes contextos e empregando métodos de entrevistas, observações, análise documental e questionários, emergiu um conjunto de achados que permite delinear de forma substancial como a supervisão escolar e a formação continuada de professores impactam (e são impactadas por) a busca por inovação pedagógica e a adoção de uma gestão colaborativa. A seguir, os resultados são organizados em eixos temáticos, cada um representando dimensões cruciais do fenômeno estudado.

**1. Concepções de supervisão escolar: do controle à mediação formativa** As entrevistas com diretores, supervisores e professores revelaram uma transição gradual na forma como a supervisão escolar é vista. Em três das quatro escolas investigadas, o supervisor ainda carregava resquícios do papel de “fiscalização” ou “checagem de registros burocráticos”, embora houvesse esforços para ampliar o foco na orientação pedagógica (LIBÂNEO, 2013). Em depoimentos de professores, surgiram queixas de que, em anos anteriores, o supervisor pouco acompanhava a prática de sala de aula, restringindo-se a verificar diários ou índices de aprovação. Contudo, nos últimos dois a três anos, passara a promover reuniões pedagógicas periódicas e a propor discussões sobre planejamento, avaliação e metodologias (GATTI, 2008). De modo geral, a crítica mais recorrente era a falta de tempo do supervisor, que acumulava atribuições administrativas, dificultando uma presença efetiva no acompanhamento das atividades docentes.

Em contrapartida, a quarta escola apresentava uma supervisão mais claramente orientada à **mediação formativa**, na medida em que o supervisor, apoiado pela diretora, dedicava-se a observar aulas com consentimento dos professores, formular devolutivas individuais e coletivas, e liderar oficinas pedagógicas baseadas em necessidades mapeadas na equipe (LÜCK, 2010). Em entrevistas, professores reconheciam a relevância desse processo para repensar metodologias, especialmente em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, que enfrentavam desafios de aprendizagem. Esse caso ilustrava a transição de uma supervisão “vertical” para um modelo mais colaborativo, alinhado à pesquisa-ação e à reflexão sobre a prática (NÓVOA, 2009). Conforme depoimento de uma professora de Português: “Antes, o supervisor vinha só para ver se o caderno de planejamento estava em dia. Agora, ele senta para discutir comigo as estratégias de leitura e interpretação que estou usando, sugere materiais e me convida para ver o que colegas estão fazendo.”

### **2. Dinâmicas e formatos de formação continuada**

A pesquisa revelou que, nas quatro escolas, existiam iniciativas de formação continuada, porém com níveis distintos de integração e regularidade. Por meio dos questionários, 62% dos professores afirmaram participar de “algum tipo de formação” ao longo do ano letivo, mas apenas 28% consideravam essa formação “sistemática e contextualizada” (CRESWELL, 2014). Observou-se a presença de palestras pontuais, cursos online oferecidos pela secretaria ou instituições parceiras e reuniões pedagógicas mensais. Todavia, em duas escolas, os professores descreviam esses momentos como fragmentados e pouco vinculados à realidade da sala de aula, reforçando o diagnóstico de que a formação continuada, muitas vezes, se limita a ações dispersas (TARDIF, 2014).

Na escola periurbana, destacaram-se práticas de formação em serviço, organizadas a partir de demandas emergentes. Por exemplo, após o supervisor identificar dificuldades de alguns docentes quanto a metodologias de resolução de problemas em Matemática, promoveu-se um ciclo de quatro encontros, em que se apresentaram estudos teóricos e experiências de colegas com estratégias didáticas diferenciadas. Na avaliação dos professores, essa abordagem surtiu efeito imediato, pois relacionava a formação às necessidades vivenciadas no cotidiano (LÜCK, 2009). Além disso, a equipe relatou a criação de grupos de estudo interdisciplinares que se reuniam quinzenalmente, iniciativa vista como um caminho para articular diferentes olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem (GATTI, 2008). Esse relato corrobora a ideia de Tardif (2014) de que a formação continuada ganha consistência quando alinhada aos desafios de sala de aula, apoiada pela supervisão escolar como catalisadora.

### **3. Inovação pedagógica: práticas e obstáculos**

O tema da inovação pedagógica apareceu de forma recorrente, especialmente na forma de metodologias ativas, uso de tecnologias digitais e reorganização de espaços escolares (LIBÂNEO, 2013). Entretanto, a efetivação de inovações sistemáticas enfrentava obstáculos: a falta de recursos tecnológicos (computadores, acesso à internet) em duas escolas, a insegurança de parte do corpo docente em rever abordagens tradicionais, e a carência de tempo para planejar e avaliar as mudanças (NÓVOA, 2009). Em entrevistas, alguns professores afirmaram que “gostariam de inovar, mas não sabiam por onde começar”, ou “não tinham suporte para lidar com falhas ou ajustar estratégias”. A supervisão, em contextos de gestão colaborativa, poderia oferecer esse suporte, porém ainda se percebia uma presença incipiente de trabalho conjunto para planejar e validar práticas novas (GATTI, 2008).

Por outro lado, casos de inovação despontavam, em geral, associados ao envolvimento direto do supervisor ou coordenador pedagógico. Na escola rural, observou-se um projeto interdisciplinar focado na relação entre agricultura familiar e alimentação saudável, que mobilizava professores de Ciências, Geografia e Português. O supervisor incentivava aulas de campo, entrevistas com produtores locais e debates sobre sustentabilidade, articulando a formação continuada para que os docentes compartilhassem metodologias de pesquisa-ação (LÜCK, 2010). Essa experiência, segundo relato dos participantes, alavancou a participação dos alunos e demonstrou que a inovação se fortalece quando há uma visão sistêmica do currículo e abertura ao diálogo interdepartamental (LIBÂNEO, 2013).

### **4. Caminhos para a gestão colaborativa**

A gestão colaborativa emergiu como ideal defendido pela maioria dos entrevistados, embora nem sempre efetivado. Por um lado, diretores e supervisores citavam a intenção de envolver os professores em decisões sobre formação, metodologias e seleção de materiais (TARDIF, 2014). Por outro, vários docentes consideravam que, no dia a dia, ainda prevalecia um modelo top-down, em que as orientações chegavam prontas ou com pouca abertura para contribuição coletiva (GIL, 2019). O questionário evidenciou que 48% dos professores se sentiam “parcialmente participativos” nas decisões pedagógicas, enquanto 22% declararam não ter quase nenhum poder de influência. Esse achado evidencia a distância entre o discurso da gestão colaborativa e a prática, sugerindo que a liderança escolar precisa reconfigurar espaços e tempos para debates, escuta ativa e autonomia docente (NÓVOA, 2009).

Nos resultados, porém, foram encontrados exemplos positivos. Na escola periurbana, a coordenação pedagógica instituiu “comissões” para diferentes áreas (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática), incumbidas de propor, planejar e avaliar projetos formativos, contando com representação de docentes e supervisores (LÜCK, 2010). Essa forma de organização reduzia a centralização das decisões na figura do diretor, e professores confirmaram que se sentiam mais ouvidos. Isso redundou em maior adesão às propostas de inovação, pois havia sentimento de coautoria (LIBÂNEO, 2013). Esse tipo de gestão colaborativa reforçava a supervisão como parceira e não como “inspetora” (GATTI, 2008). Essa constatação remete à necessidade de tempo e cultura institucional favoráveis, confirmando a tese de Tardif (2014) de que a construção de um ambiente verdadeiramente participativo depende de lideranças que incentivem a partilha de poder e a construção coletiva de metas.

### **5. Percepção de impacto nos professores e na aprendizagem**

Embora a pesquisa não tenha realizado uma avaliação quantitativa dos resultados de aprendizagem dos alunos, muitos professores e supervisores comentaram percepções de melhoria no engajamento estudantil e na qualidade das aulas, atribuindo parte disso às ações de formação continuada e à supervisão mediadora (LÜCK, 2009). Alguns relataram maior tranquilidade para experimentar novas práticas, pois a supervisão deixava de ser uma instância punitiva e passava a oferecer feedback formativo. Do ponto de vista docente, esse suporte se refletia em segurança para dialogar sobre desafios e fracassos eventuais, sem medo de censura (LIBÂNEO, 2013).

Em contrapartida, ainda que se identificassem sinais de inovação, as práticas de avaliação de impacto eram rudimentares. Apenas a escola periurbana mantinha registros de encontros de formação, acompanhando metas (por exemplo, aumento do uso de metodologias colaborativas) e confrontando as anotações de conselhos de classe para verificar variações no rendimento e participação dos alunos. As demais escolas não possuíam sistemática definida, de modo que os avanços ficavam no campo das percepções pessoais (GATTI, 2008). Assim, persistia a dificuldade de vincular a formação continuada e a supervisão com indicadores concretos de evolução pedagógica. Isso reforça a afirmação de Nóvoa (2009) de que a formação de professores é um processo complexo, cujo impacto pode se diluir se não houver acompanhamento sistemático.

### **6. Tensões e resistências**

Os resultados evidenciam também tensões e resistências no processo de supervisão formativa e na implementação de uma gestão colaborativa (NÓVOA, 2009). Alguns professores, habituados a práticas

tradicionais, mostravam ceticismo quanto às propostas de inovação, alegando falta de tempo ou preocupação com cumprimento de conteúdos impostos pela rede. Em contrapartida, supervisores relatavam a dificuldade de conciliar as exigências burocráticas das secretarias — elaboração de relatórios, controle de indicadores — com a missão de apoiar a formação docente (LÜCK, 2010). Outro tipo de resistência aparecia quando a equipe escolar encarava os “novos” modelos de supervisão como mais trabalho, não compreendendo a lógica de desenvolvimento profissional contínuo. Tais dinâmicas confirmam a necessidade de processos de sensibilização e diálogo, pois a mudança cultural não se impõe apenas por documentos ou decretos (LIBÂNEO, 2013).

Do ponto de vista de gestão, o revezamento de diretores e supervisores, quando não há uma política de continuidade, também surge como fator de descontinuidade (GIL, 2019). Em duas das escolas, professores relataram que as iniciativas formativas tinham sido mais fortes numa gestão anterior, mas arrefeceram com a mudança de direção, refletindo a personalização das práticas em torno de líderes específicos e a falta de institucionalização. Assim, a construção de políticas duradouras de supervisão e formação continuada depende de uma rede de apoio institucional que transcenda o interesse de um único dirigente (LÜCK, 2009).

### **7. Integração entre supervisão, formação e inovação: síntese interpretativa**

Em termos gerais, o estudo revela a possibilidade de **integração** entre supervisão escolar, formação continuada e promoção de inovação pedagógica, desde que haja condições mínimas: (a) liderança escolar que valorize a colaboração e a autonomia docente; (b) supervisor capacitado para exercer a mediação pedagógica, com tempo e recursos para acompanhar aulas e promover encontros formativos; (c) espaço de formação continuada não esporádico, mas planejado, relacionando teoria e prática; e (d) atitudes de abertura à experimentação e pesquisa-ação (TARDIF, 2014; GATTI, 2008). Nessas circunstâncias, os professores se sentem parte ativa de um processo de melhoria, relacionam sua prática com reflexões coletivas e arriscam mudanças metodológicas. A supervisão, por sua vez, deixa de encarnar uma postura fiscal, manifestando apoio e devolutivas construtivas (LÜCK, 2010).

Esse panorama indica que a supervisão escolar pode ser **catalisadora de inovação** não por impor modelos ou fiscalizar a adoção de metodologias, mas por articular estratégias de formação que deem suporte à criatividade docente e à gestão colaborativa (LIBÂNEO, 2013). Por exemplo, em duas escolas, quando o supervisor promoveu oficinas internas de elaboração de sequências didáticas diferenciadas, docentes de distintas disciplinas trocaram experiências e resultaram em um projeto interdisciplinar que englobava aspectos socioemocionais e tecnológicos, algo que sozinho cada professor dificilmente executaria. O elemento crítico, nesse caso, foi a mediação do supervisor na conciliação de agendas, busca de referências teóricas e encorajamento de práticas reflexivas (GATTI, 2008).

### **8. Relevância do contexto político-educacional**

Fatores externos, como as diretrizes das secretarias de educação, influenciaram fortemente a margem de ação da supervisão e da formação (GIL, 2019). Em municípios onde havia programa municipal de formação continuada e incentivo à supervisão formativa, as escolas dispunham de mais recursos e maior respaldo para organizar atividades regulares. Em contrapartida, onde faltava tal suporte, a supervisão se via sobrecarregada com tarefas administrativas, e a formação ocorria de modo irregular (NÓVOA, 2009). Esse achado chama atenção para a necessidade de políticas públicas coerentes, que respaldem financeiramente e tecnicamente a postura mais reflexiva e inovadora no âmbito escolar (TARDIF, 2014). Sem isso, a vontade local pouco avança, pois esbarra em carências estruturais.

### **9. Síntese final dos resultados**

Os dados coletados e analisados demonstram que a **intersecção entre supervisão escolar, formação continuada, inovação pedagógica e gestão colaborativa** não se dá de maneira automática. Há escolas em que a supervisão ainda se limita ao cumprimento de rotinas burocráticas e onde a formação continuada se apresenta como evento pontual, não resultando em mudanças substanciais na prática docente (LÜCK, 2009). Em outras, percebe-se um movimento de transformação, no qual o supervisor atua como mediador, a equipe gestora possibilita trocas periódicas e os professores constroem soluções pedagógicas inovadoras, contextualizadas (LIBÂNEO, 2013). Tais casos confirmam as hipóteses teóricas de Gatti (2008) e Nóvoa (2009), que defendem a formação como processo reflexivo e coletivo, ancorado em problemas reais, e a supervisão como promotora de uma cultura de pesquisa-ação.

Contudo, ainda é reduzido o número de escolas que institucionalizam essa lógica de modo consistente. Muitos depoimentos de professores e supervisores evidenciam fragilidades: rotatividade de profissionais, tempo escasso para reuniões produtivas, resistência de parte do corpo docente a abandonar modelos tradicionais e pressões externas por resultados imediatos (SOUZA, 2010). Paralelamente, a incorporação de tecnologias e metodologias inovadoras nem sempre encontra amparo na infraestrutura escolar, e a falta de avaliação sistemática do processo formativo impede que os avanços sejam mensurados e reorientados (CRESWELL, 2014). Somado a

isso, a relação entre gestão colaborativa e formação continuada se fortalece apenas quando diretores e supervisores reconhecem a importância de compartilhar poder decisório, o que demanda uma mudança cultural muitas vezes lenta (LÜCK, 2010).

Conclui-se, portanto, que a supervisão escolar tem potencial para exercer um papel estratégico na promoção da formação continuada e da inovação pedagógica, desde que se reorganize em torno de princípios de apoio formativo, pesquisa na prática e liderança colaborativa (LIBÂNEO, 2013). Ao mesmo tempo, a gestão colaborativa impulsiona essa supervisão formativa, expandindo a corresponsabilidade e estimulando professores a assumirem protagonismo (GATTI, 2008). Porém, tal integração não se concretiza sem a criação de condições mínimas — tempo, recursos, capacitação de supervisores — e sem o engajamento comprometido da rede de ensino em políticas de formação contínua. A partir desses resultados, será possível propor recomendações e reflexões destinadas a aperfeiçoar a relação entre supervisão, formação docente e inovação, de modo a contribuir para a melhoria substancial da qualidade educativa e para o fortalecimento da escola como espaço de aprendizagem coletiva (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009)

#### **IV. Discussão**

A temática da supervisão escolar aliada à formação continuada de professores como catalisadores de inovação pedagógica e de uma gestão colaborativa tem se tornado cada vez mais proeminente na literatura educacional. Autores como Libâneo (2013), Lück (2010), Tardif (2014) e Gatti (2008) sublinham a importância de repensar a forma como a supervisão atua, deslocando-se de um papel fiscalizador para assumir o caráter de mediação formativa, e de encarar a formação docente não como um evento pontual, mas como processo sistemático que implica interações reflexivas e colaboração efetiva entre profissionais. A discussão que se segue aprofunda essas ideias, abordando múltiplos aspectos: o reenquadramento conceitual da supervisão, a formação continuada em sua dimensão política e prática, as condições institucionais para a inovação pedagógica e a importância de uma gestão pautada na corresponsabilidade.

**Supervisão escolar: do controle burocrático à mediação formativa** Historicamente, a supervisão escolar surgiu atrelada a práticas de controle, de avaliação externa dos professores e de verificação do cumprimento de normas (LIBÂNEO, 2013). Tal contexto refletia um modelo de gestão verticalizado, em que o supervisor aparecia como representante da instância superior (secretarias, órgãos centrais), com missão de conferir se professores seguiam planejamentos e se o trabalho escolar estava alinhado a padrões de desempenho. Em meio às transformações educacionais do fim do século XX e início do XXI, essa perspectiva vem sendo questionada. A lei e as pesquisas recentes apontam para uma supervisão menos hierárquica, mais focada na construção de processos reflexivos que promovam a aprendizagem profissional do docente (LÜCK, 2010). Nessa releitura, o supervisor é visto como alguém que atua junto à equipe pedagógica, incentivando o planejamento coletivo, a troca de experiências e a busca por soluções adequadas à realidade de cada sala de aula. Essa transição, porém, não é imediata nem uniforme: em muitas redes, a cultura de fiscalização ainda se manifesta, seja por tradições arraigadas, seja por imposições burocráticas das instâncias superiores (GIL, 2019). Por isso, a mudança conceitual da supervisão demanda um esforço de revisão das políticas educacionais, das práticas de capacitação do próprio supervisor e da compreensão do corpo docente acerca das possibilidades de cooperação.

A mediação formativa exercida pela supervisão escolar relaciona-se ao conceito de “liderança pedagógica”, cada vez mais discutido na literatura (LIBÂNEO, 2013; LÜCK, 2009). Essa liderança não se resume à imposição de diretrizes, mas implica a habilidade de organizar o trabalho coletivo, orientar professores sem anular a autonomia docente e valorizar o conhecimento prático acumulado pela equipe. Nesse cenário, a supervisão pode agendar observações de aula com posterior devolutiva em grupo, promover oficinas temáticas baseadas nas dificuldades detectadas, articular grupos de estudo entre pares que enfrentem desafios comuns (TARDIF, 2014). Tais iniciativas, quando conduzidas de forma dialógica, podem reconstruir a imagem do supervisor, que deixa de ser “inspetor” para tornar-se “parceiro formativo”. Contudo, isso supõe que o supervisor disponha de tempo e de condições institucionais para dedicar-se às questões pedagógicas, não sendo sobrecarregado exclusivamente por papéis administrativos. Em outras palavras, a efetividade da supervisão formativa depende de decisões de política educacional que amparem esse modelo, gerando respaldo legal, orçamentário e cultural (CARVALHO, 2012).

**Formação continuada: da fragmentação à construção de um processo reflexivo** O segundo eixo da discussão se refere à formação continuada de professores, que é definida por Tardif (2014) como um componente essencial do desenvolvimento profissional docente ao longo de toda a carreira. Não basta, segundo esse autor, a formação inicial na universidade ou instituto de educação; a complexidade do ato de ensinar e a dinamicidade do mundo contemporâneo exigem que o professor continue aprendendo e revendo suas práticas, seja por conta própria, seja por atividades organizadas pela rede de ensino. Ao mesmo tempo, Gatti (2008) salienta que a formação continuada deve superar o modelo de cursos pontuais, desvinculados do cotidiano escolar. Para a autora, a formação eficaz é

aquela enraizada na realidade pedagógica, que prevê espaço de troca entre docentes, análise de situações-problema, reflexão sobre dados de aprendizagem e planejamento conjunto de intervenções. Somente assim, argumenta Gatti, a formação deixa de ser algo imposto de fora e passa a constituir uma evolução orgânica, conectada às metas e valores da escola.

A supervisão escolar pode, portanto, atuar como **elo de articulação** que identifica as lacunas formativas e mobiliza recursos para supri-las. Lück (2010) observa que o supervisor, ao acompanhar as práticas dos professores, detecta necessidades específicas (por exemplo, dificuldade em trabalhar projetos interdisciplinares ou em lidar com a avaliação formativa) e, a partir daí, organiza grupos de estudo, oficinas, parcerias com universidades ou intercâmbios com outras escolas. Essa abordagem de proximidade garante que a formação seja não apenas teórica, mas contextualizada no saber-fazer docente. Além disso, a formação in loco favorece a consolidação de uma cultura reflexiva: professores deixam de enxergar a formação como algo “extra”, começando a integrá-la aos espaços de reunião pedagógica e às observações de aula. Desse modo, a formação continuada ganha coerência e frequência, tornando-se parte da rotina e não uma atividade periférica. No entanto, a literatura e a pesquisa de campo demonstram que há obstáculos estruturais, como falta de tempo remunerado para tais encontros, escassez de formadores especializados e excesso de atribuições burocráticas (GIL, 2019). Para ultrapassar esses limites, as redes de ensino precisam estabelecer políticas claras que priorizem a formação, liberando carga horária e promovendo incentivos, inclusive financeiros, para que supervisores e professores se engajem nesses processos (TARDIF, 2014).

**Inovação pedagógica e desafios de implementação** A conjunção entre supervisão escolar e formação continuada, conforme defendido por Libâneo (2013) e Gatti (2008), forma um terreno propício à inovação pedagógica. Em linhas gerais, inovação não se limita à adoção de novas tecnologias ou recursos digitais, mas envolve reconfigurar metodologias, práticas avaliativas, dinâmicas de sala de aula e até a própria compreensão do currículo. Nesse sentido, a supervisão deve encorajar professores a experimentarem metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos ou resolução colaborativa de problemas (NÓVOA, 2009). No entanto, empreender tais mudanças demanda o apoio de uma formação reflexiva que ofereça subsídios teóricos e práticos, bem como um clima de confiança onde o professor possa errar, corrigir e crescer em conjunto (LÜCK, 2010).

Obstáculos à inovação incluem a resistência de alguns docentes acostumados a práticas consolidadas ou receosos de aumentar sua carga de trabalho. Também há problemas como escassez de equipamentos tecnológicos ou falta de acesso à internet, prejudicando iniciativas que dependem de ferramentas digitais (TARDIF, 2014). A supervisão, atuando de forma colaborativa, pode intermediar discussões sobre a pertinência e a viabilidade das inovações, evitando imposições automáticas. Ademais, a formação continuada pode oferecer momentos de socialização de experiências bem-sucedidas, fortalecendo o sentido de que a inovação não é imposição vertical, mas resulta de um processo de pesquisa-ação liderado pelos próprios docentes (CARVALHO, 2012). Autores como Nóvoa (2009) e Lück (2010) corroboram que a inovação tende a ser mais sustentável quando nasce do engajamento coletivo, em vez de surgir como exigência de organismos externos. Dessa forma, a supervisão assume papel de facilitadora, promovendo debates a partir de evidências da prática e convidando os professores a assumirem papéis de protagonismo.

**Gestão colaborativa: princípios e práticas** Outro aspecto transversal a toda a discussão é a noção de gestão colaborativa. De acordo com Libâneo (2013), a gestão de uma escola inclui direção, supervisão, coordenação pedagógica e docentes, mas não se limita a essas figuras formais; idealmente, também deve contemplar estudantes, famílias e funcionários, promovendo uma cultura de corresponsabilidade. A questão é que, na realidade, a prática ainda é muitas vezes centralizada na figura do diretor, enquanto o supervisor é visto como auxiliar de supervisão formal, sem um lugar real de participação nas decisões estratégicas (LÜCK, 2009). A consolidação de um modelo colaborativo requer processos que assegurem voz a diversos atores nas discussões de planejamento, formação e avaliação. Nessa perspectiva, a formação continuada e a supervisão agem como “ferramentas” que permitem aproximar o coletivo e construir convergências metodológicas ou curriculares (GATTI, 2008).

Tardif (2014) sublinha que a colaboração só acontece de maneira genuína se houver confiança entre os profissionais, o que implica reconhecer a expertise docente e respeitar a autonomia pedagógica. Assim, a supervisão não deve se sobrepor ao professor, mas dialogar, escutar, sugerir e mobilizar recursos formativos. Quando bem articuladas, supervisão e formação podem iluminar fragilidades na prática educativa, mas sem julgamentos punitivos, conduzindo a intervenções conjuntas. Por exemplo, em reuniões pedagógicas, o supervisor pode compartilhar observações de sala de aula, relacioná-las com teorias discutidas em processos de formação e pedir contribuições do grupo para solucionar problemas de aprendizagem (LÜCK, 2010). Esse mecanismo de feedback formativo gera maior implicação dos professores, pois se sentem parte ativa das soluções.

De modo geral, quando a gestão adota um viés colaborativo, a própria formulação do projeto político-pedagógico ganha robustez, pois a equipe discute metas de aprendizado, estratégias e políticas de formação que estejam em coerência (LIBÂNEO, 2013). As políticas públicas que reforçam a autonomia das escolas e a participação de conselhos escolares se encaixam nessa lógica, embora a efetivação dependa dos contextos concretos (GIL, 2019). Em alguns cenários, a liderança do diretor e do supervisor é imprescindível para romper culturas de isolamento docente e incitar encontros de estudo e práticas de coensino (NÓVOA, 2009). Essas iniciativas, porém, podem encontrar resistência caso os professores vejam a proposta como mais uma tarefa burocrática ou sintam receio de exposição a críticas, o que reforça a importância de se construir uma atmosfera de confiança e acolhimento para a troca profissional (GATTI, 2008).

**Formação continuada e supervisão em prática: exemplos e lacunas** Para ilustrar como essa integração se manifesta, Gatti (2008) relata experiências em que o supervisor organiza encontros periódicos para a análise coletiva de produções dos alunos, relacionando resultados à abordagem pedagógica adotada. Ao observar fragilidades, o grupo discute intervenções, testando novas estratégias metodológicas. Posteriormente, o supervisor revisita as classes, observa se houve mudanças, coleta impressões dos alunos e dos docentes, e então promove uma devolutiva. Esse ciclo repetido constitui uma espiral reflexiva que consolida a formação continuada, conectando teoria e prática (LIBÂNEO, 2013). A inovação pedagógica brota dos ajustamentos sucessivos e da colaboração entre colegas, sob liderança do supervisor. Por outro lado, a lacuna surge quando falta tempo para essas reuniões, a rotina escolar é sufocante ou a secretaria não estimula nem reconhece o esforço conjunto (LÜCK, 2009).

No tocante a lacunas, pesquisas de Tardif (2014) e Nóvoa (2009) apontam que em muitas redes a supervisão permanece sobrecarregada por tarefas de registro, planilhas e monitoramento de índices de aprovação, deixando pouco espaço para a dimensão formativa e inovadora. Nesse contexto, a formação continuada tende a se limitar a cursos externos esporádicos, desconectados do cotidiano de sala de aula, resultando em pouca ou nenhuma mudança efetiva. Daí conclui-se que, para que a supervisão exerça papel de animadora pedagógica e para que a formação seja contínua e situada, faz-se necessário reestruturar o trabalho na escola e em todo o sistema, de modo a privilegiar o tempo para encontros reflexivos e planejamentos partilhados (GIL, 2019).

**Relação com políticas públicas e desenvolvimento institucional** A inovação pedagógica e a gestão colaborativa não dependem exclusivamente da disposição local, mas relacionam-se às políticas públicas educacionais que definem o lugar da supervisão e estipulam incentivos ou orientações para a formação continuada (LÜCK, 2010). Em algumas redes municipais e estaduais, há legislação ou programas específicos que reforçam o papel formativo da supervisão, oferecendo inclusive bolsas ou incentivos para projetos de inovação. Todavia, em outras, a supervisão é vista apenas como um cargo burocrático e a formação, como cumprimento de carga horária obrigatória, sem alinhamento real com as necessidades dos professores (NÓVOA, 2009). Nesse sentido, o comprometimento do poder público com uma visão renovada de supervisão e formação é determinante para viabilizar iniciativas de maior alcance.

Um aspecto adicional é o desenvolvimento institucional da escola, entendido como a capacidade de constituir uma cultura reflexiva e colaborativa contínua, independentemente de mudanças de gestão ou rotatividade do supervisor (LIBÂNEO, 2013). Se a escola internaliza o hábito de reuniões pedagógicas periódicas que envolvem estudo e avaliação conjunta das práticas, e se o supervisor atua como figura de facilitação, então a inovação torna-se parte do modus operandi da instituição (GATTI, 2008). Para Tardif (2014), a manutenção desse ciclo virtuoso requer uma combinação de condições: estabilidade mínima na equipe, reconhecimento e legitimação da autonomia docente, subsídios para formação, liderança engajada e uma orientação clara de secretarias ou instâncias de ensino que assegure retaguarda a esse esforço coletivo. Em contrapartida, quando essas condições falham, o progresso se fragmenta, correndo risco de retrocesso.

**Formação continuada, supervisão e avaliação dos resultados** A questão da avaliação de resultados da formação e da supervisão, em termos de melhoria da prática docente e da aprendizagem dos alunos, surge como tema recorrente na literatura (CARVALHO, 2012). Autores como Gatti (2008) apontam a dificuldade de estabelecer correlações diretas entre ações formativas e desempenho escolar, pois muitas variáveis interferem na aprendizagem. Ainda assim, é possível avaliar elementos intermediários, como mudanças na concepção pedagógica, na adoção de metodologias e na articulação do currículo (LIBÂNEO, 2013). Ferramentas como observações sistemáticas de aula, análise de portfólios docentes e levantamentos sobre o engajamento discente podem oferecer indícios sólidos de avanço. A supervisão escolar, ao organizar tais processos avaliativos, reforça a noção de accountability formativa, em que a prestação de contas não se reduz a índices de aprovação, mas abrange o desenvolvimento profissional dos educadores e a evolução de práticas inovadoras (LÜCK, 2009).

Em contrapartida, as lacunas de avaliação podem perpetuar ambiguidades. Se não se dispõe de indicadores claros para aferir a efetividade da formação e da supervisão na promoção de inovação, as mudanças

ficam na esfera do voluntarismo e da percepção pessoal (NÓVOA, 2009). Isso pode gerar frustrações ou ceticismo, especialmente em redes que demandam comprovação de resultados concretos para manter ou expandir programas de formação. Todavia, Tardif (2014) alerta que a busca por mensurações simplistas pode desvirtuar o sentido mais amplo da formação continuada, que é a construção de uma prática reflexiva e colaborativa a longo prazo.

#### **A dimensão relacional e a cultura colaborativa**

Outro resultado notável é o reconhecimento de que a supervisão escolar e a formação não se resumem a procedimentos técnicos, mas envolvem a qualidade das relações entre pessoas (GATTI, 2008). Para que um professor sinta-se confortável em discutir fragilidades de sua prática, é preciso um clima de confiança mútua, em que o erro seja entendido como oportunidade de aprendizagem, não motivo de sanção (LIBÂNEO, 2013). Esse clima relacional não se constrói por decreto, demandando atitudes de escuta ativa por parte do supervisor, transparência nas críticas e um compromisso ético de todos os envolvidos. A gestão colaborativa reforça tal clima ao fomentar processos decisórios coletivos, encontros de estudo e grupos de trabalho temáticos, nos quais a partilha de saberes e dificuldades cria laços de cooperação (LÜCK, 2010).

Por outro lado, a cultura individualista enraizada em algumas escolas pode bloquear essa aproximação. Se cada professor se isola na sua sala de aula e enxerga a supervisão como intromissão, a formação como perda de tempo e a gestão colaborativa como mera formalidade, então a inovação pedagógica se restringe a iniciativas pessoais sem continuidade (NÓVOA, 2009). O supervisor, nessa circunstância, precisa exercer um papel de diplomacia e articulação, gradualmente incentivando experiências de coensino, de observação recíproca de aulas e de planejamento integrado — dispositivos reconhecidos como efetivos na literatura internacional de desenvolvimento profissional docente (TARDIF, 2014). Tais medidas, porém, só prosperam se também houver apoio da liderança maior (diretor, equipe gestora) e recursos para viabilizar a liberação de horários e reuniões (GIL, 2019).

**Relação com a prática reflexiva e a profissionalização docente** Outro componente da discussão, trazido por Tardif (2014) e Libâneo (2013), enfatiza a articulação entre supervisão, formação continuada e construção de uma prática reflexiva que alimente a profissionalização do docente. A profissionalização, nesse sentido, reflete o reconhecimento de que o professor elabora saberes pedagógicos em ação, não se limitando a reproduzir conteúdos acadêmicos. A supervisão colaborativa serve justamente para valorizar esses saberes, promovendo espaços de diálogo em que cada educador possa socializar suas descobertas, estratégias e reflexões. A formação continuada, por sua vez, ao relacionar teoria e prática de maneira concreta, reforça a capacidade do professor de analisar criticamente sua atuação. O supervisor, nesse quadro, funciona como mediador que ajuda a problematizar as práticas, convidando o grupo a investigar a eficácia das metodologias empregadas (CARVALHO, 2012).

A inovação pedagógica, então, não depende unicamente de uma agenda de tecnologias digitais ou metodologias ativas; ela está enraizada na disposição do coletivo em questionar e reinventar o ofício docente (NÓVOA, 2009). Quando a supervisão escolar e a formação continuada se alinham a essa perspectiva de profissionalização reflexiva, tende a emergir uma cultura de experimentação pedagógica mais sólida. É importante ressaltar, contudo, que esse processo exige condições objetivas, como tempo para reuniões de formação, materiais de estudo, acesso a pesquisas e, principalmente, uma liderança que incentive a autorreflexão sem punição (LIBÂNEO, 2013). Em contextos onde a cobrança por resultados numéricos é extrema, corre-se o risco de sufocar a liberdade experimental e enfraquecer a motivação dos docentes para ousar práticas novas.

**Síntese e caminhos futuros** Com base em todo o exposto, a discussão evidencia que a **supervisão escolar e a formação continuada** podem, de fato, constituir caminhos robustos para a inovação pedagógica e a gestão colaborativa, mas esse potencial não se concretiza automaticamente. Há condições sistêmicas, institucionais e culturais que necessitam de atenção. A experiência e a literatura (LÜCK, 2010; GATTI, 2008; LIBÂNEO, 2013) convergem em alguns pontos fundamentais:

**Reconhecimento do papel formativo do supervisor:** As redes de ensino devem clarificar e legitimar a função do supervisor como mediador pedagógico, reduzindo encargos burocráticos e fornecendo-lhe formação específica. Dessa forma, a supervisão pode sair do modelo fiscalizador e assumir um caráter colegiado, gerando confiança e aproximando-se das necessidades dos professores.

**Formação continuada situada:** A efetividade aumenta quando a formação se ancora na prática real, vinculada a problemas concretos de sala de aula ou projetos curriculares compartilhados. As dinâmicas de pesquisa-ação, observação entre pares e debates sobre dados de aprendizagem enriquecem a experiência formativa, conforme defendido por Nóvoa (2009) e Tardif (2014).

**Gestão colaborativa:** A liderança escolar precisa organizar estruturas que promovam a escuta e a participação de toda a equipe. O supervisor, em aliança com o diretor e coordenadores, atua como catalisador desse processo, incentivando arranjos de decisão coletiva e o protagonismo docente. Tal gestão requer, contudo, superar tradições hierárquicas e práticas individualistas (LIBÂNEO, 2013).

**Valorização da cultura reflexiva:** A inovação pedagógica se beneficia de um ambiente que estime a crítica construtiva e o apoio mútuo. Momentos de formação, reuniões e supervisão devem conduzir a análises do que funciona e do que precisa ser ajustado, num ciclo contínuo de aprimoramento. A supervisão formativa, nesse sentido, legitima a exploração de novos métodos e abre espaço para a criatividade (LÜCK, 2009).

**Condições objetivas e políticas públicas:** A consolidação dessa tríade — supervisão, formação continuada, inovação — demanda políticas que viabilizem recursos, tempo e incentivos, evitando que iniciativas pontuais fiquem dependendo exclusivamente do empenho pessoal de alguns agentes. Sem essa sustentação, fica difícil manter projetos de longo prazo, ainda mais em cenários de rotatividade de profissionais e mudanças de gestão (GIL, 2019).

Em termos de perspectivas para estudos futuros, vale investigar, com metodologias específicas de pesquisa-ação, como a prática concreta do supervisor se transforma ao longo de um processo de formação que o capacite para atuar como mentor e mediador pedagógico (TARDIF, 2014). Igualmente, seria relevante mapear, em maior escala quantitativa, o impacto de determinadas modalidades de formação continuada — por exemplo, grupos colaborativos de professores ou ciclos de observação recíproca de aula — na cultura de inovação da escola. Essas abordagens poderiam validar empiricamente as hipóteses de que a gestão colaborativa, quando efetiva, gera ganhos não só em termos de satisfação docente, mas também em indicadores de aprendizagem e redução de evasão (NÓVOA, 2009).

Por fim, cabe salientar que a busca por inovação pedagógica não se restringe à adoção de tecnologias ou metodologias “modernas”: refere-se à capacidade de responder aos desafios do contexto, elaborar respostas criativas para problemas de aprendizagem e cultivar posturas investigativas na equipe (GATTI, 2008). A supervisão escolar, em sintonia com a formação continuada e apoiada por uma gestão colaborativa, desempenha papel vital nesse processo, integrando a análise reflexiva da prática docente e incentivando a consolidação de uma mentalidade de pesquisa e experimentação (LIBÂNEO, 2013). Quando esse conjunto de fatores se alinha, a escola se torna, nas palavras de Tardif (2014), um espaço vivo de construção de conhecimento e cidadania, impactando não só o dia a dia da sala de aula, mas também a formação mais ampla de alunos e profissionais.

Diante de tudo que se discutiu, conclui-se que a **supervisão escolar e a formação continuada de professores constituem, de fato, caminhos frutíferos** para a inovação pedagógica e para o fortalecimento de uma gestão colaborativa, desde que amparados por políticas públicas coerentes, liderança pedagógica consistente, tempo e recursos para processos reflexivos. Se tais condições não forem asseguradas, a supervisão permanece confinada ao controle burocrático e a formação continuada continua fragmentada, com baixo poder de transformação (LÜCK, 2010; GIL, 2019). Nesse sentido, a literatura e as experiências bem-sucedidas apontam que é possível superar essas lacunas, imprimindo à supervisão um caráter formativo e cooperativo, integrando a formação contínua aos problemas reais da docência, estimulando a pesquisa em ação e promovendo a corresponsabilidade de todos pela qualidade do ensino (GATTI, 2008; LIBÂNEO, 2013). É nesta confluência, portanto, que se configura um cenário favorável à inovação metodológica, à construção de estratégias efetivas de ensino-aprendizagem e à emergência de uma escola que aprende continuamente, numa lógica de desenvolvimento profissional e institucional (NÓVOA, 2009).

## V. Conclusão

A relação entre supervisão escolar e formação continuada de professores, encaradas como caminhos profícuos para a inovação pedagógica e a gestão colaborativa, revela-se multifacetada e profundamente enraizada nas dinâmicas culturais e institucionais das redes de ensino. Ao longo das análises desenvolvidas, tornou-se evidente que a simples formulação de políticas ou diretrizes formais não assegura, por si só, a materialização de práticas formativas e colaborativas capazes de engendrar transformações no fazer docente. A complexidade do campo educacional demanda a articulação entre diversos fatores — concepções teóricas, políticas públicas, condições estruturais, lideranças escolares, cultura de partilha —, sob pena de a supervisão e a formação continuada permanecerem em níveis superficiais de implementação.

Um dos pontos-chave desse cenário é a **necessidade de redefinir o papel da supervisão escolar**, transpondo a lógica de controle burocrático em favor de uma “mediação formativa” que valorize a autonomia do professor e fomente reflexões coletivas sobre a prática em sala de aula. Na visão de Libâneo, a supervisão não pode se restringir a vistoriar diários de classe ou conferir índices de aprovação, mas precisa atuar como instância de apoio pedagógico. Essa mudança conceitual implica, sobretudo, deslocar a supervisão de uma posição meramente hierárquica para um lugar de liderança pedagógica compartilhada, onde o supervisor se torna

catalisador de investigações coletivas e facilitador de processos de inovação. Quando isso ocorre, a supervisão transforma-se em espaço de diálogo sobre metodologias, avaliação e problemas enfrentados no cotidiano docente, promovendo ajustes sucessivos baseados na análise crítica das evidências de aprendizagem.

Por sua vez, a **formação continuada de professores** não pode ser vista apenas como um conjunto de cursos ou palestras esporádicas, mas como um processo intrínseco à prática docente, que envolve pesquisa-ação, observações, debates metodológicos e reflexões sobre dados concretos de sala de aula. Tardif destaca que a formação eficaz articula a teoria produzida na academia com o saber-fazer dos docentes, gerando uma postura de constante revisão das crenças e rotinas pedagógicas. Também Libâneo aponta que quando a formação está integrada à rotina escolar — com horários predefinidos, suporte institucional e incentivo à inovação — ela deixa de ser um fardo ou exigência burocrática e converte-se em fonte de inspiração e crescimento profissional. Ao se inserir em práticas colaborativas, a formação continuada não só amplia o repertório metodológico, mas consolida uma atitude crítica diante dos desafios do ensino, possibilitando respostas criativas e contextualizadas.

Nessa linha, emerge a **inovação pedagógica** como horizonte desejável, mas também permeado por tensões. Por um lado, a literatura e as experiências bem-sucedidas evidenciam que metodologias ativas, uso significativo de tecnologias, reorganização curricular e fortalecimento de projetos interdisciplinares podem elevar o engajamento discente, bem como aprofundar as aprendizagens. Por outro, a adoção dessas inovações pode esbarrar em resistências de docentes acostumados a modelos tradicionais, no temor de resultados negativos em avaliações externas ou na insegurança diante de metodologias não testadas. A supervisão escolar desempenha papel fundamental ao fornecer condições para que professores experimentem, recebam feedback formativo e aprendam com eventuais falhas. Dessa forma, a inovação, em vez de um discurso abstrato, torna-se um processo incremental em que o grupo docente se sente coautor e partícipe da transformação.

A **gestão colaborativa** surge, então, como elemento transversal, pois a construção coletiva de projetos e objetivos pedagógicos depende de lideranças que promovam a participação de todos os segmentos da escola. Aqui, a figura do supervisor pode contribuir para organizar os momentos de formação e alinhamento, incentivando a participação ativa dos professores na definição de prioridades e estratégias. A gestão colaborativa implica, portanto, a descentralização das decisões, superando a lógica em que o diretor impõe determinações e cada professor trabalha de modo isolado. Em tal configuração, cada docente se percebe corresponsável pelos resultados do processo educativo, o que estimula a solidariedade profissional e o intercâmbio de saberes. A formação continuada se converte em espaço de legitimação e consolidação desse ethos colaborativo, visto que, durante as discussões coletivas, forjam-se vínculos de confiança e apoio mútuo.

Contudo, a institucionalização de uma gestão colaborativa enfrenta **barreiras políticas e culturais**. Em muitas redes de ensino, a supervisão permanece acoplada a tarefas administrativas que consomem tempo e direcionam o supervisor a funções de controle. Além disso, quando as secretarias não preveem mecanismos de incentivo e nem garantem carga horária para reuniões pedagógicas, a possibilidade de desenvolver processos reflexivos e inovadores se enfraquece. Assim, a consolidação de uma supervisão formativa e colaborativa depende de escolhas políticas — investimentos em formação de supervisores, revisão de atribuições, criação de políticas de reconhecimento e suporte aos projetos de inovação — e de uma mudança cultural que valorize a autonomia, a criatividade docente e a corresponsabilidade. A legislação, por si, não assegura a transformação se não houver empenho e priorização em todos os níveis de gestão.

Outro ponto relevante é o **equilíbrio entre demandas externas e a autonomia interna**. Em redes educacionais contemporâneas, há, com frequência, pressões por resultados em avaliações de larga escala, implementação de currículos padronizados e cumprimento de metas de desempenho. Embora essas políticas possam trazer algum alinhamento, elas também podem inibir a inovação, caso a escola sinta-se obrigada a focar, quase exclusivamente, em conteúdos cobrados nessas provas, sem margem para experiências pedagógicas mais amplas. A supervisão formativa, nesse contexto, atua como mediadora: busca articular o atendimento aos objetivos curriculares com a possibilidade de práticas diferenciadas, sustentando a formação continuada como espaço de discussão sobre como conciliar criatividade e excelência acadêmica. A gestão colaborativa também contribui para que a escola, como organização, encontre caminhos para dialogar com as diretrizes externas, sem abrir mão de sua identidade e dos processos de inovação que se julguem pertinentes.

Nesse processo, não se pode esquecer o **papel da cultura de pesquisa-ação** e da reflexividade que permeia as iniciativas de formação continuada. Tardif e Nóvoa defendem que o professor se profissionaliza quando apropria-se metodicamente de sua prática, analisando evidências da aprendizagem dos alunos, interpretando resultados e ajustando ações. A supervisão escolar, então, deveria promover e consolidar esse processo reflexivo, ao impulsionar, por exemplo, ciclos de observação de aula, coleta de dados e partilha de experiências nos encontros formativos. Esse tipo de dinâmica gera maior consciência pedagógica e legitima a inovação: os professores, apoiados pelo supervisor, baseiam suas propostas em diagnóstico real, evitando improvisos sem embasamento. A gestão colaborativa, por sua vez, garante que essas reflexões não fiquem isoladas, mas se tornem parte da cultura institucional, envolvendo todo o corpo docente e até a participação de alunos e familiares em certos projetos.

**Barreiras e desafios** constituem outro eixo indispensável da discussão. Muitos docentes relatam a escassez de tempo para estudos e reuniões formativas, seja por sobrecarga horária, seja pelas obrigações extraclasse que se acumulam. Por vezes, o supervisor também se encontra em situação precária, dividindo-se entre múltiplas escolas ou funções, dificultando um acompanhamento sistemático. O suporte tecnológico e de materiais para inovação também pode ser limitado, especialmente em escolas de regiões mais carentes, o que dificulta a aplicação de metodologias ativas que requeiram laboratórios ou equipamentos. A própria resistência cultural, em que predomina o individualismo docente ou a aversão a experimentos que demandem esforço adicional, constitui um obstáculo. A supervisão formativa e a gestão colaborativa só se implantam plenamente quando há estratégias de envolvimento progressivo, diálogo transparente e valorização do professor como sujeito de saber.

De modo geral, a **literatura** (e as evidências encontradas em campo) demonstram que, quando a supervisão atua de forma cooperativa e a formação continuada está organizada para responder às necessidades emergentes, instaura-se um **ciclo virtuoso**: a escola aprende coletivamente, os professores se sentem apoiados e valorizados, arriscam inovar, partilham resultados e retroalimentam o processo de desenvolvimento profissional. Esse ciclo virtuoso incrementa o senso de pertencimento, fortalece a identidade profissional e pode levar a melhorias na aprendizagem dos alunos, ainda que não de maneira imediata ou linear. A gestão colaborativa assegura coesão nesse percurso, pois envolve lideranças que asseguram a coerência das ações e garantem que as conquistas não se percam na rotatividade de gestores ou supervisores. Em contrapartida, a ausência dessa articulação resulta em ações pontuais e instáveis, perpetuando a visão da formação como algo externo e da supervisão como controle punitivo.

**Refletindo sobre a inovação pedagógica**, percebe-se que ela envolve não apenas recursos e metodologias, mas uma mudança de mentalidade: a crença de que o professor pode — e deve — ser agente de transformação, criador de estratégias e pesquisador de sua prática. Para isso, a formação continuada e a supervisão formativa fornecem condições de experimentação segura e suporte teórico-prático. Carvalho ressalta que, sem esse alicerce, a inovação pode ficar restrita a modismos, sem impacto real. Assim, a gestão colaborativa, ao reunir as vozes dos professores e conferir legitimidade ao processo, assegura que a inovação não dependa exclusivamente de diretores iluminados ou de recursos ocasionais, mas seja produto de uma cultura coletiva em que há espaço para questionar, planejar e avaliar (LIBÂNEO, 2013).

**Considerando as perspectivas de pesquisas futuras**, percebe-se a carência de estudos longitudinais que investiguem a evolução de escolas que adotam uma supervisão mediadora e uma formação continuada estruturada, acompanhando mudanças na cultura institucional ao longo de vários anos. Tais pesquisas poderiam mensurar, por exemplo, como variam as práticas pedagógicas, a satisfação docente e mesmo a proficiência discente em avaliações internas e externas. Essa abordagem longitudinal auxiliaria a demonstrar correlações mais robustas entre a implementação de um modelo de supervisão formativa e de formação reflexiva e os resultados educacionais. Além disso, seria oportuno investigar casos em que a gestão colaborativa se consolida em diferentes regiões do país, considerando especificidades culturais e de políticas educacionais locais, o que permitiria identificar fatores de sucesso e adaptar estratégias a contextos diferenciados.

No que tange às **implicações práticas** para as redes de ensino, pode-se sugerir que secretarias e órgãos gestores estabeleçam políticas claras de valorização da supervisão escolar como força motriz de desenvolvimento profissional. Isso implica (a) redefinir atribuições do supervisor para priorizar a orientação pedagógica em detrimento do acúmulo de tarefas burocráticas; (b) ofertar formação contínua e especializada a supervisores, com foco em liderança pedagógica e metodologias de pesquisa-ação; (c) criar instâncias que assegurem aos professores a possibilidade de participação em ações formativas relevantes, com horários devidamente assegurados. Além do mais, a inovação metodológica, quando reconhecida e incentivada pelas instâncias superiores, tende a deixar de ser “opção pessoal” de uns poucos docentes para transformar-se em movimento institucional. Esse alinhamento político-administrativo legitima o supervisor que atua como mediador e a gestão colaborativa que se fundamenta na participação dos docentes.

Por fim, **na perspectiva de profissionalização do magistério**, a articulação entre supervisão e formação continuada conecta-se à agenda de valorização docente, pois considera o professor como profissional reflexivo, produtor de saberes e parte integrante das decisões curriculares. Lück (2010) salienta que o fortalecimento dessa visão profissional requer não apenas formação formal, mas também estruturas internas à escola que promovam a pesquisa e a investigação. O supervisor, ao apoiar essa pesquisa do professor sobre sua prática, reitera o valor do conhecimento pedagógico acumulado na experiência, aproximando-o de uma concepção de docência como “carreira de aprendizagem permanente”. Em paralelo, a gestão colaborativa evita que o docente se isole, articulando iniciativas conjuntas que potencializam a troca e a construção de saberes contextualizados. Assim, a escola se converte em espaço de construção coletiva do conhecimento, um “locus de formação” e não apenas de aplicação de conteúdos externos (NÓVOA, 2009).

Diante de todo esse percurso, pode-se concluir que a **supervisão escolar e a formação continuada de professores** constituem, de fato, alicerces fundamentais para promover a inovação pedagógica e a gestão

colaborativa no ambiente educacional contemporâneo. Todavia, essa conclusão não é simplista, pois demanda a existência de diversas condições políticas, institucionais e culturais. A supervisão, para ter papel mediador, precisa ser redimensionada em seu formato, com supervisores capacitados a exercer liderança pedagógica e a fomentar processos reflexivos. A formação continuada, por sua vez, precisa romper com o padrão de cursos meramente informativos, instaurando práticas investigativas que motivem os professores a analisar criticamente suas metodologias e conteúdos. A inovação pedagógica, então, deixa de ser “produto final” e passa a constituir um processo dinâmico, em que as equipes escolares gradualmente se empoderam de sua própria capacidade de criar, avaliar e redefinir estratégias.

Em última instância, a proposta de uma **gestão colaborativa** representa o viés organizacional desse movimento, pois diz respeito à maneira como o poder e as decisões são distribuídos, integrando a equipe em torno de propósitos comuns e retroalimentando as iniciativas de formação. Quando supervisores, diretores e docentes atuam em uma cultura horizontalizada, a escola se torna mais aberta a mudanças e a resoluções de problemas baseadas em inteligência coletiva. Nesse ambiente, a supervisão formativa ganha sentido pleno, pois o feedback e a orientação pedagógica não são impostos, mas construídos em conjunto. A formação continuada, por sua vez, é legitimada pelo coletivo, que sente necessidade de aprender para vencer desafios concretos e percebe no supervisor um aliado nesse processo. O resultado é um círculo virtuoso que se aproxima do que Carvalho define como “comunidade de prática reflexiva”, em que o conhecimento docente evolui à medida que todos contribuem para sua construção.

No entanto, não se pode desconsiderar a realidade de precariedade ou falta de políticas de longo prazo em muitas redes de ensino, onde supervisores permanecem abarrotados de demandas burocráticas, e a formação continuada se limita a eventos pontuais oferecidos sem conexão com a prática de sala de aula. Nesses contextos, a inovação tende a se resumir a iniciativas isoladas de alguns docentes entusiastas, sem que a gestão ofereça condições ou incentivo de replicação sistêmica. A mudança demanda, pois, uma ação combinada: do ponto de vista macro (secretarias, legislação, orientações curriculares) e do ponto de vista micro (liderança escolar, cultura de colaboração, disponibilidade de recursos). Somente essa conjunção torna factível a superação de um modelo de supervisão antiquado e de uma formação retalhada, rumo a um ecossistema educacional mais dinâmico e participativo.

Em suma, o cerne da discussão aponta que **a supervisão escolar e a formação continuada de professores, quando efetivamente articuladas**, podem criar um ambiente fecundo para a inovação pedagógica, pois a prática docente deixa de ser individualista e passa a contar com avaliação coletiva, feedback sistemático e aprofundamento teórico-metodológico. A gestão colaborativa, por sua vez, assegura que esse processo não seja fragmentado, mas se expanda em toda a instituição, cultivando a apropriação pelo grupo de metas e projetos. A inovação, desse modo, não se restringe a ações isoladas de tecnologia ou metodologias ativas, mas abrange uma transformação da cultura escolar, em que a investigação, a cooperação e a vontade de evoluir tornam-se valores centrais. Essa mudança cultural demanda tempo, perseverança e liderança comprometida, porém as experiências positivas descritas na literatura e confirmadas por alguns casos em campo sugerem que é um caminho viável e promissor.

Por fim, **quanto às implicações práticas**, recomenda-se que as redes de ensino implementem planos concretos de formação para supervisores, contemplando estratégias de liderança pedagógica, mediação de conflitos e planejamento de ações formativas. Além disso, é essencial que cada escola disponha de momentos estruturados para a formação continuada, integrando esses momentos à rotina de trabalho, com clareza de objetivos e liberdade para explorar metodologias adequadas à realidade local. O incentivo a comissões ou núcleos de desenvolvimento profissional, compostos por professores de diferentes áreas, pode reforçar a gestão colaborativa, ampliando o debate interdisciplinar (LÜCK, 2010). Cabe ainda ressaltar a importância de registrar e avaliar de forma sistemática as inovações introduzidas, para que se possa difundir-las em maior escala ou ajustar seus rumos se necessário. Desse modo, a escola funciona como um organismo que aprende, perpetuando as experiências bem-sucedidas e aprimorando-as em ciclos sucessivos (GATTI, 2008; NÓVOA, 2009).

Em conclusão, **a supervisão escolar e a formação continuada** surgem como ferramentas cruciais para promover um clima de inovação pedagógica e para engendrar um modelo de gestão colaborativa robusto. Tardif e Libâneo concordam que, para a escola alcançar melhores patamares de qualidade, não basta reformar currículos ou cobrar resultados; é indispensável desenvolver, no seio da equipe, uma compreensão crítica e coletiva do que é educar em uma sociedade em transformação. A supervisão, nesse processo, ultrapassa a lógica fiscal, dedicando-se a apoiar, refletir, liderar encontros formativos e valorizar o saber docente. A formação continuada, por sua vez, consolida-se em um continuum de trocas e análises, permitindo que as práticas pedagógicas evoluam face aos desafios diários. Essa confluência, amparada pela gestão colaborativa, dá corpo àquilo que a literatura denomina de “escola aprendente”, uma comunidade profissional que não se contenta em reproduzir metodologias tradicionais, mas se reinventa continuamente para oferecer uma educação significativa e cidadã.

Não se ignora, por suposto, que esse quadro ideal está longe de ser generalizado. As disparidades regionais, as variações de políticas governamentais, as condições de trabalho e a própria cultura escolar podem

conduzir a graus distintos de implementação. O que os estudos e a prática confirmam, porém, é a viabilidade de experiências transformadoras quando a supervisão se constitui em “acompanhamento pedagógico”, a formação continuada se ancora em problemas concretos, e a gestão adota a participação como princípio. Dessa forma, ainda que persistam dificuldades, tais experiências atestam que a inovação não é uma quimera, mas um percurso que se constrói ao longo do tempo, alicerçado no conhecimento, na interação e na vontade de evoluir. Nesse percurso, a figura do supervisor e o espaço formativo que ele coordena despontam como vetores cruciais de dinamização das práticas, com capacidade de articular o projeto político-pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a cultura reflexiva que fundamenta uma escola verdadeiramente viva e colaborativa.

### **Referências**

- [1] Brasil. Lei N.º 9.795, De 27 De Abril De 1999. Dispõe Sobre A Educação Ambiental, Institui A Política Nacional De Educação Ambiental E Dá Outras Providências.
- [2] Carvalho, I. C. M. Educação Ambiental: A Formação Do Sujeito Ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.
- [3] Creswell, J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches. 4. Ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.
- [4] Guimarães, M. Educação Ambiental: Debates Teóricos E Políticas Públicas. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- [5] Jacobi, P. R. Educação Ambiental, Cidadania E Sustentabilidade. Cadernos De Pesquisa, V. 35, N. 125, P. 189–205, 2005.
- [6] Loureiro, C. F. B. Educação Ambiental E Movimentos Sociais Na Construção Da Cidadania Ecológica. In: Sato, M.; Carvalho, I. C. M. (Orgs.). Educação Ambiental: Pesquisas E Desafios. São Paulo: Cortez, 2012.
- [7] Minayo, M. C. S. O Desafio Do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa Em Saúde. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- [8] Reigota, M. O Que É Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- [9] Sato, M. Educação Ambiental: Os Muitos Modos De Ser E De Intervir. In: Anais Do Iii Encontro Nacional De Pesquisadores Em Educação Ambiental. Rio Claro: Abrapea, 1997.
- [10] Souza, M. C. Políticas Públicas E Práticas De Educação Ambiental: Um Panorama Nas Redes De Ensino. Revista De Educação Ambiental, V. 15, N. 2, P. 31–45, 2010.
- [11] Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. Qualitative Research For Education: An Introduction To Theories And Methods. 5. Ed. Boston: Pearson, 2012.
- [12] Gil, A. C. Métodos E Técnicas De Pesquisa Social. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- [13] Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Org.). Pesquisa Qualitativa Com Texto, Imagem E Som: Um Manual Prático. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- [14] Bardin, L. Análise De Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- [15] Libâneo, J. C. Organização E Gestão Da Escola: Teoria E Prática. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- [16] Lück, H. A Pedagogia Da Gestão Escolar: Novas Perspectivas. 4. Ed. Rio De Janeiro: Editora Vozes, 2010.