



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, NA ESPECIALIDADE DE
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A Supervisão Pedagógica no Ensino
Fundamental: Desafios, Possibilidades e
Impactos na Qualidade do Ensino

ALEX SANDRO DIAS DE SOUSA

Lisboa, outubro de 2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, NA ESPECIALIDADE DE
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A Supervisão Pedagógica no Ensino
Fundamental: Desafios, Possibilidades e
Impactos na Qualidade do Ensino

Alex Sandro Dias de Souza

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, outubro de 2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, NA ESPECIALIDADE DE
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**A Supervisão Pedagógica no Ensino Fundamental: Desafios, Possibilidades
e Impactos na Qualidade do Ensino**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

COMISSÃO JULGADORA:

Lisboa, outubro de 2025

Dedicatória

A Deus, a minha família em especial meu querido filho Alex Sandro Dias de Sousa Junior e meus amigos que me incentivaram e apoiaram até aqui.

Agradecimentos

A Deus, primeiramente, por tudo que sou e tenho.

Agradeço aos professores pelo comprometimento profissional, pelo rigor acadêmico e pelo companheirismo.

Aos colegas e amigas da turma, pelos ricos momentos de discussão e aperfeiçoamento e, especialmente, por todas as alegrias que compartilhamos. Neste espaço fiz amizades que levarei para toda a vida!

À minha família, que pacientemente compreendeu as minhas ausências e por vibrarem com as minhas conquistas, por serem meus amigos fiéis com quem sempre poderei contar nos momentos tristes e alegres.

Agradeço ainda a todos que contribuíram direta ou indiretamente, muito obrigado.

Epígrafe

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(Paulo Freire)

Resumo

Esta pesquisa analisou os desafios e as possibilidades da supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão, visando identificar obstáculos e estratégias para melhorar a qualidade educacional.

O estudo abordou os principais desafios enfrentados pelos supervisores, a influência da falta de formação continuada e recursos adequados, e as práticas eficazes para elevar o desempenho acadêmico dos alunos. Utilizou uma abordagem mista, combinando entrevistas semiestruturadas com supervisores e gestores, questionários aplicados a professores, e observações em sala de aula.

Os resultados revelaram que os principais obstáculos incluem a falta de recursos financeiros e tecnológicos, a resistência dos professores às mudanças metodológicas e a sobrecarga de trabalho. A pesquisa destacou que a falta de formação continuada limita a capacidade dos supervisores e professores de se atualizarem e implementarem novas práticas pedagógicas eficazes. Além disso, a falta de articulação e comunicação entre supervisores e professores foi identificada como uma barreira significativa para a colaboração e implementação de estratégias pedagógicas.

As conclusões sugerem que para superar esses desafios, é crucial investir na infraestrutura escolar, promover a formação contínua para professores e supervisores, e melhorar a comunicação e a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. Recomenda-se a realização de estudos futuros para explorar a eficácia de tecnologias emergentes e estratégias adaptativas na formação e supervisão pedagógica.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, desafios educacionais, formação continuada, recursos didáticos, estratégias pedagógicas.

Abstract

This research analyzed the challenges and possibilities of pedagogical supervision in Elementary Education II in Coelho Neto, Maranhão, aiming to identify obstacles and strategies to improve educational quality.

The study addressed the main challenges faced by supervisors, the impact of the lack of ongoing training and adequate resources, and effective practices to enhance students' academic performance. A mixed-methods approach was used, combining semi-structured interviews with supervisors and managers, questionnaires administered to teachers, and classroom observations.

The results revealed that the primary obstacles include the lack of financial and technological resources, teachers' resistance to methodological changes, and workload overload. The research highlighted that the lack of ongoing training limits the ability of supervisors and teachers to update and implement new, effective pedagogical practices. Additionally, the lack of coordination and communication between supervisors and teachers was identified as a significant barrier to collaboration and the implementation of pedagogical strategies.

The conclusions suggest that to overcome these challenges, it is crucial to invest in school infrastructure, promote continuous training for teachers and supervisors, and improve communication and collaboration among all stakeholders in the educational process. Future studies are recommended to explore the effectiveness of emerging technologies and adaptive strategies in training and pedagogical supervision.

Keywords: pedagogical supervision, educational challenges, ongoing training, teaching resources, pedagogical strategies.

ÍNDICE GERAL

Lista de Figuras	xii
Lista de Tabelas.....	xiii
Índice de Abreviaturas	xiv
PARTE I – INTRODUÇÃO	1
Introdução	1
Justificativa	2
Motivações.....	3
Problemática	4
Objetivo Geral.....	6
Objetivos Específicos	6
PARTE II – REVISÃO DA LITERATURA	8
Capítulo 1	8
DESAFIOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	8
1.1: Aspectos históricos e conceituais da Supervisão Pedagógica no Ensino Fundamental anos finais	8
1.2 Os desafios da Supervisão Pedagógica em Coelho Neto–MA	18
Capítulo 2	28
FORMAÇÃO CONTINUADA E RECURSOS NA ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS	28
2.1 A formação continuada e sua relevância na prática da Supervisão Pedagógica.....	28
2.2 Os recursos e as suas implicações no trabalho dos Supervisores pedagógicos	37
Capítulo 3	44
ARTICULAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE SUPERVISORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	44
3.1 A articulação e colaboração entre supervisores pedagógicos e professores	44
3.2 Os impactos da não articulação e colaboração, na prática do supervisor e do professor	52
PARTE III – ESTUDOS EMPÍRICOS	60

Capítulo 4	60
METODOLOGIA DA PESQUISA	60
4.1. Metodologia	60
4. 2 Local da investigação.....	61
<i>Sinóptico do Maranhão</i>	63
4.2.1 <i>Cidade de Coelho Neto</i>	63
4.2.2 <i>Escolas da zona rural, sujeitos da pesquisa</i>	64
4.2.3 <i>Escolas da Zona Urbana, sujeitos da pesquisa</i>	68
4.3 Sujeitos investigados.....	70
4.4 Instrumentos de recolha de dados	71
4.5 Categorização e análise de conteúdo	72
4.6 Ética da pesquisa.....	73
4.7 Principais desafios da pesquisa.....	75
Capítulo 5	77
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	77
5.1 Análise dos questionários aplicados aos supervisores, professores, coordenadores e gestores	77
5.2 Análise da entrevista semiestruturada (supervisores e gestores)	90
5.3 Análise da observação	99
5.4 Análise geral da triangulação das respostas.....	105
Capítulo 6	108
CONCLUSÕES E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÕES	108
6.1 Considerações Finais	108
6.2 Linhas futuras de Investigação	110
Referências Bibliográficas	111
Apêndice I	118
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO	118
Apêndice II.....	119
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS	119

Apêndice III	120
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA.....	120
APÊNDICE IV	121
Termo de Consentimento da escola	121
APÊNDICE V	122
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122

Lista de Figuras

Figura 1 – Modelos de Supervisão	9
Figura 2 – A função da supervisão pedagógica	12
Figura 3 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Pública no Ensino fundamental II. Coelho Neto–MA	24
Figura 4 – Eixos da supervisão	47
Figura 5 – Mapa do Brasil com a localização do Estado do Maranhão	62
Figura 6 – Mapa de localização da cidade de Coelho Neto–MA	64
Figura 7 – Principais desafios da Supervisão Pedagógica	79
Figura 8 – Suporte a Supervisão Pedagógica	81
Figura 9 – Adequação de recursos disponibilizados ao Fundamental anos finais	82
Figura 10 – Articulação e cooperação entre supervisores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental anos finais	84
Figura 11 – Os obstáculos para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental anos finais	85
Figura 12 – As estratégias de supervisão pedagógica no Ensino Fundamental II	87
Figura 13 – Recomendações a supervisão pedagógica para melhorar a qualidade da educação no Ensino Fundamental II em Coelho Neto, Maranhão	88

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Quadro Sinóptico do Maranhão	63
Tabela 2 – Perfil dos participantes da pesquisa	77
Tabela 3 – Nome e localização das escolas campo, Coelho Neto - MA	100

Índice de Abreviaturas

BM	Banco Mundial
CEPAL	Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisa em Administração Pública e Local
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PEBAEE	Programa de Ensino Básico de Educação Especial
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
RNA	Redes Neurais Artificiais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PARTE I – INTRODUÇÃO

Introdução

A supervisão pedagógica desempenha papéis importantes, com responsabilidades que não são exclusivas dessa função, devendo ser compartilhadas de forma participativa com os demais sujeitos no espaço escolar. Dessa forma, é necessária para a formação social. No entanto, é importante destacar o seu papel, os seus desafios e possibilidades em prol do desenvolvimento pedagógico e da qualidade do ensino.

Fernandes (2013) ressalta que a competência a ser construída pelos supervisores, em qualquer nível em que atuem, deve se revelar primeiramente na capacidade de visualizar claramente qual pode e deve ser o papel da supervisão exercida por um educador. Essa competência compartilhada precisa, em cada momento e espaço, assumir a dimensão técnica e o compromisso político do saber-se.

A definição de supervisão pedagógica tem sofrido mudanças devido às transformações sócio-históricas na educação. O seu papel, anteriormente voltado para o controle e inspeção, ganha novas atribuições em prol da qualidade da educação de forma democrática e participativa no espaço escolar. Esses avanços foram garantidos por meio da Constituição Federal (CF/1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394 (LDB/1996) e do Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005 (PNE/2014).

De acordo com Mészáros (2008, p. 50), a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa, mas sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos. No processo histórico real, há uma linha de “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de mudança.

Saviani (2008) afirma que, no Brasil independente, mas ainda preso aos grilhões de Portugal, foi estabelecida, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, a estruturação da instrução pública que fundou as “escolas de primeiras letras”. O artigo 5.º dessa lei definia que a educação deveria ser pautada no método de Ensino Mútuo. É conveniente mencionar aqui que tal método possuía, na sua estruturação, duas configurações: a função do professor e a função supervisora se miscigenavam. Esse método possuía, como um dos seus princípios, que um aluno treinado (treinar x educar x formar) era obrigado a ensinar outros alunos, sob a orientação e supervisão de um inspetor, que também desempenhava o papel de docente. Aos alunos, não era permitido se dirigir ao inspetor docente; apenas aqueles mais adiantados se dirigiam a ele.

Esse olhar para o passado como fonte de conhecimento possibilita a reflexão crítica sobre a atual ação supervisora de ensino. Justamente por falta desse conhecimento histórico, muitos supervisores não conseguem modificar uma prática focada em demasia nas questões administrativas da escola, esquecendo-se da principal função da escola: propiciar uma educação de qualidade, contribuindo para a construção do cidadão crítico e reflexivo (Barbosa, 2008).

Nessa perspectiva, Saviani (2008) afirma que, no século XVIII, surgiu uma educação pública de base estatal, que, influenciada pelo iluminismo, se opôs às ideias religiosas, surgindo a concepção de uma educação pública laica. Nesse século, também ocorreu a Revolução Francesa, que visava defender a escola de vertente pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, o que esclareceu o dever do Estado nos assuntos relacionados à educação.

Sáez (2008) afirma que, na década de 1990, a supervisão passou a ser discutida como um meio necessário para a transformação na escola. A ação supervisora, embora não estivesse coligada à produtividade do ensino, como em décadas anteriores, continuava a ser corresponsável pela qualidade do ensino ofertado pelas escolas, mas num contexto mais geral, que se pretendia descentralizado.

Dessa forma, a supervisão deve ser vista como mais do que um mecanismo de controle, uma vez que é relevante para a promoção da qualidade educacional. A atuação do supervisor deve apoiar os docentes e promover práticas pedagógicas. O papel da supervisão pedagógica passa pela mediação e as suas possíveis intervenções para minimizar os desafios. Ou seja, o diálogo viabilizará possibilidades e, assim, contribuirá na transformação da realidade escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

Justificativa

A pesquisa busca contemplar escolas do Ensino Fundamental, anos finais, da zona rural e urbana da rede pública municipal de Coelho Neto–MA. Os participantes serão supervisores, gestores e professores que atuam no Ensino Fundamental, anos finais, da rede pública municipal. O objetivo é tecer reflexões críticas e significativas sobre as práticas pedagógicas, além de compreender as concepções desses profissionais, promovendo intervenções significativas que fomentem o desenvolvimento crítico dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, a pesquisa justifica-se pela sua relevância social e pela necessidade de aprofundar a temática proposta neste estudo. Ela apresenta uma proposta de análise de novas

abordagens críticas e teóricas a respeito do trabalho da supervisão pedagógica, problematizando se tal ação tem, de fato, o caráter transformador e a formação emancipadora a que se propõe.

A pesquisa tem grande relevância social, pois aborda as práticas pedagógicas a partir do trabalho do supervisor pedagógico. Visa possibilitar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre o processo didático para a construção de novas práticas pedagógicas. Assim, o estudo servirá de referência para pesquisas posteriores, além de auxiliar docentes que atuam em escolas públicas na ressignificação das práticas educacionais. Diante desse contexto, a pesquisa será essencial para a sociedade, promovendo a participação democrática no espaço/tempo escolar e criando um ambiente adequado para estimular a realização do trabalho pedagógico democrático e participativo.

Durante a realização da pesquisa, foi possível perceber a escassez de material sobre essa temática. Contudo, nota-se a necessidade não apenas de demonstrar a importância da investigação sobre as percepções da atuação da supervisão pedagógica, mas também de despertar nos pesquisadores o interesse em estudar estratégias efetivas que impliquem na qualidade da educação.

Portanto, o estudo justifica-se pela necessidade de analisar o papel da supervisão pedagógica no Ensino Fundamental, anos finais, no município de Coelho Neto, Maranhão, e suas implicações, na prática, educacional e no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Além disso, destaca a importância da formação continuada para desenvolver estratégias que tragam resultados satisfatórios para a educação, considerando também aspectos como a escassez de recursos na atuação do supervisor e as lacunas na literatura sobre essa temática. Isso evidencia a necessidade de novas abordagens para essa problemática, o que reforça a importância da investigação e a busca por novas percepções.

Motivações

O presente estudo é orientado por motivações embasadas tanto pela trajetória acadêmica quanto pessoal, considerando as suas perspectivas teóricas e práticas diante do contexto educacional. Esses aspectos estão entrelaçados pelo processo formativo e pela atuação docente relativamente às atribuições da supervisão pedagógica, incluindo os seus desafios e contribuições na educação.

Portanto, a motivação para a realização desta pesquisa emerge da crescente necessidade de melhorar a qualidade educacional no Ensino Fundamental, anos finais, especialmente em

contextos desafiadores como os encontrados em Coelho Neto, Maranhão. O cenário educacional brasileiro enfrenta múltiplos obstáculos que impactam diretamente a eficácia da supervisão pedagógica, refletindo-se na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos.

Em muitos municípios, incluindo Coelho Neto, a supervisão pedagógica enfrenta desafios substanciais, como a falta de recursos financeiros e tecnológicos, a baixa adesão dos professores às orientações pedagógicas e a necessidade urgente de formação continuada. Esses desafios não apenas afetam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, mas também comprometem a capacidade dos educadores de responder às demandas educacionais contemporâneas.

A qualidade da educação é fortemente influenciada pela efetividade da supervisão pedagógica, que desempenha um papel crucial no suporte aos professores e na promoção de práticas educativas eficazes. No entanto, a falta de infraestrutura adequada e de uma formação contínua robusta limita a capacidade dos supervisores e professores de enfrentar essas demandas. Além disso, a comunicação e a articulação entre supervisores e professores muitas vezes são insuficientes, prejudicando a colaboração e o compartilhamento de boas práticas pedagógicas.

Este estudo é motivado pela necessidade de compreender melhor esses desafios e explorar soluções práticas e teóricas para superar as limitações identificadas. A pesquisa visa contribuir para o aprimoramento das práticas de supervisão pedagógica, oferecendo recomendações baseadas em evidências para fortalecer a qualidade educacional e promover uma cultura de melhoria contínua nas escolas de Coelho Neto. A compreensão detalhada das dificuldades e das oportunidades presentes na supervisão pedagógica é fundamental para implementar estratégias eficazes que possam impactar positivamente o sistema educacional e, por conseguinte, o futuro dos estudantes.

Problemática

A supervisão pedagógica tem características de monitoramento em quatro áreas distintas: pedagógica, científica, administrativa/organizativa e humana/social/participativa (Ricardo, Susana & Filipa, 2012). Na perspectiva da prática pedagógica, Morais (2020) ressalta o aspecto da mediação, enfatizando que ela ocorre no contexto escolar como um elemento essencial da própria prática pedagógica.

Partindo da premissa de que a supervisão deve inserir o aluno na sociedade e garantir que a sua formação faça sentido dentro da realidade do seu convívio, é importante empreender

reflexões sobre a relevância da supervisão pedagógica, considerando os seus desafios e possibilidades em prol da promoção de uma educação transformadora e democrática, que atenda às necessidades escolares, conforme as diversas realidades educacionais brasileiras.

Como já mencionado, a atuação da supervisão pedagógica tem passado por mudanças constantes e, como consequência, surgiram novas configurações de organização do trabalho, como as relações de poder em diversas áreas de atuação (Santos, 2012).

De acordo com Saviani (2008), a função de supervisor foi se consolidando lentamente até alcançar o status de profissão, através do Parecer CFE n.º 252/69. Segundo o autor, o Parecer é amparado pela Lei n.º 5540/68, da Reforma Universitária, que reestruturou o Curso de Pedagogia, sugerindo a especialização do docente numa determinada função e instituindo as habilitações de inspeção, supervisão, orientação e administração.

Portanto, o supervisor pedagógico desempenha um papel de suma importância no processo de ensino e aprendizagem: o de motivador dos docentes, podendo também contribuir para a garantia da formação contínua destes (Brandt et al., 2014).

Entretanto, é importante ressaltar que, relativamente à caracterização da ação supervisora pautada em princípios pedagógicos em vez de administrativos, o Parecer n.º 252/69, apesar da falta de definição clara do perfil do supervisor escolar, apresenta uma proposta que inclui um profissional cuja função é qualificar, formar novos docentes e articular conhecimentos técnicos, pedagógicos, políticos e metodológicos no contexto escolar, assim como filosóficos, quando abrange a educação escolar (Cusinato, 2007).

Sobre a regulamentação do exercício da supervisão, acreditamos que é necessário ter uma nova compreensão da educação que permita a participação social, na qual a supervisão seja mediadora nesses espaços educacionais (Rangel, 2010).

Nesse contexto, a relação do supervisor com a construção da identidade das escolas, a sua parceria com as equipes escolares, o foco na aprendizagem dos alunos e na consolidação das propostas pedagógicas são identificados como possibilidades para uma supervisão de ensino mais alinhada com a realidade do sistema público de ensino no estado (Ferreira, 2015).

A supervisão pedagógica desempenha um papel crucial na garantia da qualidade do ensino, especialmente no nível do Ensino Fundamental, anos finais. No município de Coelho Neto, Maranhão, Brasil, esse cenário não é diferente. No entanto, a efetividade da supervisão pedagógica enfrenta desafios significativos, o que leva à reflexão sobre as suas possibilidades de atuação nessa etapa educacional.

Diante desse contexto, a principal pergunta que guiará esta pesquisa é: quais são os desafios e as possibilidades enfrentados pela supervisão pedagógica no Ensino Fundamental, anos finais, do município de Coelho Neto, Maranhão, Brasil? As perguntas complementares são:

1. Quais são os principais obstáculos enfrentados pelos supervisores pedagógicos nessa etapa educacional em Coelho Neto, Maranhão?
2. Quais estratégias e práticas de supervisão pedagógica podem ser adotadas para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes no Ensino Fundamental, anos finais?
3. Como a supervisão pedagógica pode ser aprimorada para promover uma cultura de melhoria contínua no sistema educacional de Coelho Neto, Maranhão?

Essas indagações ajudarão a direcionar a pesquisa, buscando compreender os desafios e as possibilidades da supervisão pedagógica no Ensino Fundamental, anos finais, do município de Coelho Neto, Maranhão, Brasil, e contribuir para o aprimoramento da qualidade educacional nessa região.

Objetivo Geral

Analisar os desafios e explorar as possibilidades da supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais do município de Coelho Neto, Maranhão, Brasil, buscando contribuir para a melhoria da qualidade educacional nessa etapa de ensino.

Objetivos Específicos

1. Investigar os principais obstáculos enfrentados pelos supervisores pedagógicos no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão.
2. Analisar a influência da falta de formação continuada e de recursos adequados na atuação dos supervisores pedagógicos nessa etapa educacional.
3. Investigar o nível de articulação e cooperação entre os supervisores pedagógicos e os professores do Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão.

4. Identificar estratégias e práticas de supervisão pedagógica que possam ser efetivas para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.
5. Propor recomendações e soluções para fortalecer a supervisão pedagógica e promover uma cultura de melhoria contínua no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão.

PARTE II – REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1

DESAFIOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

1.1: Aspectos históricos e conceituais da Supervisão Pedagógica no Ensino Fundamental anos finais

A supervisão foi e ainda é entendida como um recurso de fiscalização, mesmo com os avanços a representação da inspeção na atuação do supervisor, atrelando a esta função estereótipos, principalmente na sua relação com o professor, atribuindo a avaliação apenas, sem a partilha devido, o que deve ser ressignificado para uma relação harmônica visando a qualidade no processo educativo.

Segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 30), o conceito de supervisão “integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”). Segundo os mesmos autores, o primeiro significado de “super” resulta da “interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo, assim uma visão global e assumiu-se relacionada com as seguintes palavras: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. Assim sendo, devemos olhar sempre para o papel da supervisão como forma de orientação e monitorização das práticas docentes.

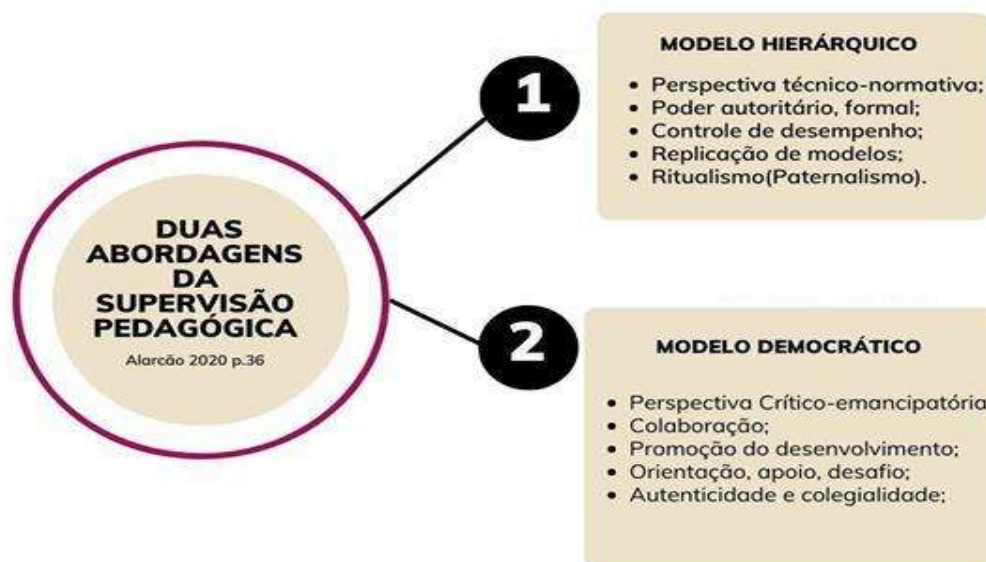
Conforme já mencionado, a denominação de supervisão surge no contexto industrial e carrega consigo até os dias atuais a representação da inspeção, do olhar vigilante em sala de aula diante do trabalho docente e para isso possa mudar é necessário repensar a formação do supervisor e do docente de forma constante.

Saviani (2008, p. 26), afirma a função de supervisor escolar surge: “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...]”.

Neste contexto, a supervisão tem diversos modelos, entre os quais, o modelo hierárquico democrático que podem ser observados na figura a seguir:

Figura 1

Modelos de Supervisão



Nota: Fonte: Alarcão (2020).

Neste viés, percebem-se os interesses capitalistas na função da supervisão através da padronização nos processos educativos, bem como o foco no desempenho dos alunos ao privilegiar a aplicação de técnicas gerenciais com metas quantificáveis que atendem às demandas do mercado. Desta forma, a supervisão pedagógica, sob a influência dos interesses mercadológicos, o que muitas vezes podem levar a um desvio da sua função, tornando-se uma ferramenta para a manutenção e reprodução de um sistema educacional que prioriza a lógica do capital.

Segundo Lima (2013), ainda na década de 1950, resultante da política de aliança entre o Brasil e os Estados Unidos no cenário da Educação brasileira, a inspeção escolar foi modernizada “com a denominação de supervisão escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia no seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social”. Ainda nas palavras de Lima diz que:

Essa supervisão se inicia no Brasil mediante cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (Pabae), que formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu

segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. O Pabaee expandiu-se no Brasil durante o período de 1957 a 1963, revestindo-se do caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se, principalmente, com os meios que possibilitaram o reformismo educacional. (Lima, 2013, p. 70).

Assim, até mesmo a ideia de inovação parte das relações estrangeira e os recai no ideário capitalista diante dos interesses educacionais espelhados em outras realidades, o que impacta na função do supervisor no ambiente escolar, principalmente nas mais diversas escolas com particularidades diversas no contexto brasileiro.

Em 1964, com o golpe militar, a educação foi pautada pela pedagogia tecnicista, assim é importante ressaltar que o ideário que orientou a formação do supervisor, especificamente, se fundamentou na pedagogia tecnicista. Que tinha como objetivo político a capacitação e o treinamento dos Supervisores e demais profissionais da educação, para atender as demandas do setor produtivo capitalista. (Marroco & Zanelato, 2011).

Diante disso, a supervisão pedagógica, visa garantir a aplicação dos métodos tecnicistas a partir da avaliação tanto no desempenho dos professores quanto dos alunos. Urban (1985), aponta que:

A supervisão educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei n.º 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1.º e 2º graus (embora já existisse anteriormente). A sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulado do curso de Pedagogia. Ele prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da Educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (p. 5).

O Supervisor se tornava imprescindível para que o conceito de educação fosse identificado como uma ação mediadora no espaço escolar. Passando a ter uma contribuição específica no sentido de trabalhar junto ao professor na ação ensino-aprendizagem e não mais para inspeção do trabalho docente. Tendo a suas obrigações determinadas pelos órgãos superiores.

Segundo Saviani (2008) coloca que:

Na escola tecnicista professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar a organização racional dos meios. Professores e alunos relegados a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle,

ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (p. 208).

Apesar de haver resquícios de supervisão escolar no Brasil durante o período republicano e está ser pautada sob os princípios da fiscalização e inspeção, tal função é legalmente reconhecida com a promulgação do Parecer CFE n.º 252/69, visando que se obtivesse um avanço da qualidade de ensino nas escolas (Silva, 2010).

Os supervisores pedagógicos atuam como intermediários entre a gestão escolar e os docentes, para que as políticas educacionais sejam implementadas, com atribuições de assegurar a qualidade do ensino, promovendo a formação contínua dos professores e monitorando o desenvolvimento curricular. Contudo, essa função vai além, os quais devem fomentar um ambiente colaborativo e reflexivo, onde os professores possam compartilhar experiências e práticas pedagógicas.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe o apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional em diálogo – comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar com abertura deliberada à comunidade e a cultura envolventes (p. 116).

Para Alarcão & Roldão (2008, p. 54), o supervisor é “alguém que se preocupa em ajudar todos a crescerem como professores”, alguém que proporciona “aos seus alunos ambientes formativos, estimuladores de um saber didático”, alguém que “sabe abanar quando é preciso”, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos) estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional. Completando, o conceito de supervisor (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59) tem como função “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. A função de supervisão, conforme Lima (2002, p. 69) Surgiu com a “industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola na sua tarefa educativa”.

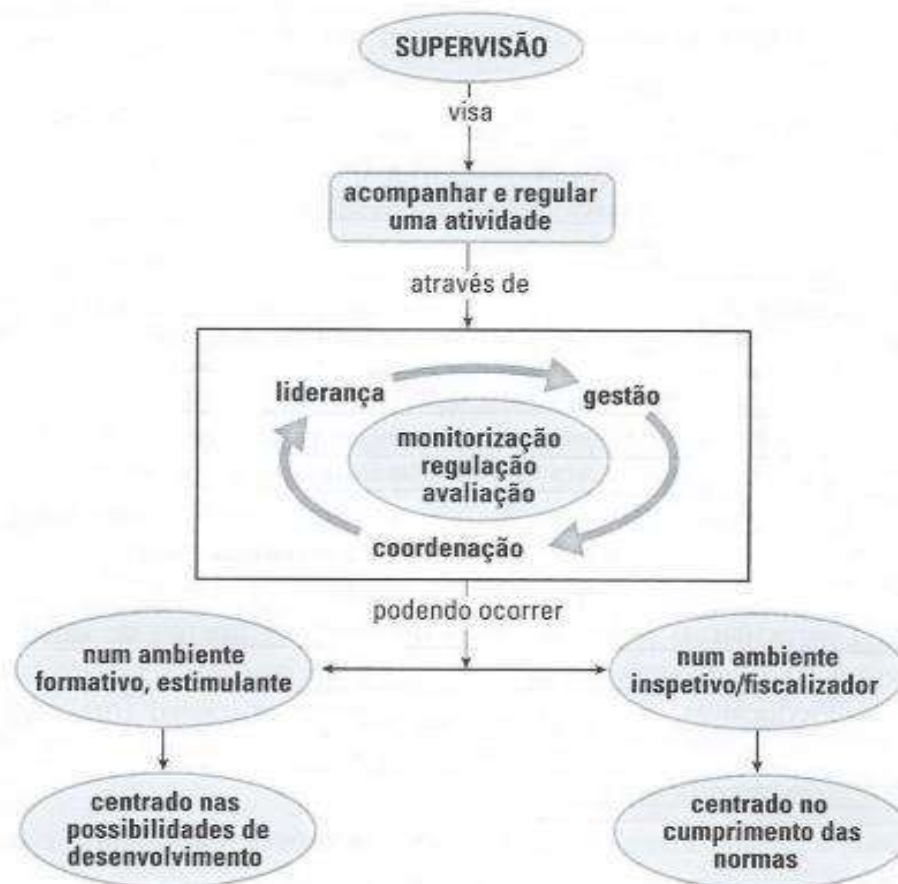
Carlos & Lodi (2012) ainda salientam que a supervisão escolar passou a exercer a função de controlar a qualidade do ensino, e, a de criar condições necessárias para que se promovessem a melhoria na qualidade do ensino. É ainda de salientar, que de acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p.23, citando Glickman, 1985) a função da supervisão é vista

como promoção do ensino através “da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”.

Alarcão e Canha (2013, p.20) abordam sobre a função da supervisão, assim trazem a essa representação, conforme figura abaixo.

Figura 2

A função da supervisão pedagógica



Nota: Fonte: Alarcão & Cunha (2013)

Alarcão e Tavares (2013) dizem que a supervisão:

(...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional. (p. 37).

Segundo Silva (2013), o supervisor desempenha um papel importante na transformação da escola, com medidas estratégicas, e com um olhar específico que direciona o foco para aquilo que se propõe e para o facto de se tomarem decisões perante o contexto experienciado no dia a dia escolar.

O papel dos supervisores pedagógicos não está isento de desafios e críticas, com dilemas enfrentados é a necessidade de equilibrar o apoio pedagógico com as demandas burocráticas, os supervisores são sobrecarregados com tarefas administrativas que limitam o seu tempo e capacidade de realizar um acompanhamento pedagógico eficaz. Além disso, há uma crítica quanto à formação e preparação desses profissionais, que nem sempre recebem a capacitação adequada para lidar com a complexidade das dinâmicas escolares. A falta de uma formação específica pode resultar em práticas de supervisão superficiais, que não abordam de maneira profunda as necessidades dos professores e dos alunos.

Freire (2002) aborda sobre a *práxis* pedagógica libertadora, insiste sempre na necessidade de ouvir o que os sujeitos falam, e fazer anotações inclusive do que parece não ter importância. Pois, para ele, as falas dos sujeitos humanos são instrumentos fundamentais para a organização de um currículo político e pedagógico. Freire (2002) ressalta que:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis da sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos os seus “temas geradores”. (p. 50).

Neste sentido, o diálogo como elemento central é essencial para a libertação, pois, para Freire (2002) a palavra dos sujeitos localizados no mundo é vista como uma ferramenta essencial para a organização curricular e político-pedagógica num todo. Com esse olhar sobre o humano, Freire discute a educação como prática da liberdade.

Com isso, para que a supervisão pedagógica cumpra o seu papel, é necessário políticas educacionais que valorizem a formação contínua dos supervisores e que reduzam a burocracia, permitindo que se concentrem em apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes e a qualidade do ensino.

Os supervisores pedagógicos desempenham um papel crucial no planejamento educacional do Ensino Fundamental anos finais, participando como mediadores entre os diferentes diretores do processo educativo (gestores, professores, alunos e comunidade) e como articuladores das ações pedagógicas. A suas responsabilidades são abrangentes e podem variar conforme a estrutura e a cultura de cada instituição de ensino.

Na perspectiva legal, as atribuições do supervisor de acordo com a PL 4.106/2012:

- Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;
- Orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos;
- Planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;
- Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando;
- Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno, auxiliando em situações adversas;
- Participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto aos professores e demais especialistas, visando a reduzir os índices de evasão e repetência, e qualificar o processo ensino-aprendizagem; e
- Valorizar a iniciativa pessoal e dos projetos individuais da comunidade escolar; entre outras. (Brasil, 2012).

Os supervisores pedagógicos auxiliam na melhoria da qualidade do ensino e no desenvolvimento dos profissionais da educação. Suas responsabilidades variam dependendo do contexto educacional e das políticas da instituição, mas geralmente incluem acompanhar o currículo, estar familiarizados com o currículo da instituição e com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo sistema de ensino, monitorar a melhoria do currículo nas salas de aula e ajudaram os professores a alinharem suas práticas com os objetivos educacionais, bem como a formação de professores.

Vieira & Moreira (2011, p.57), dizem que “toda a supervisão é um processo para promover processos”. É um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional, o qual está ao serviço da aprendizagem dos alunos. Segundo eles é um processo que se desenvolve, não em laboratório asséptico, mas numa sala e numa instituição de educação no contexto de uma sociedade que tem uma tradição cultural que envolve saberes, normas, crenças e valores.

Diante disso, sabe-se que os supervisores pedagógicos têm responsabilidades fundamentais no planejamento educacional ao atuar como articuladores entre a gestão escolar, os professores e a comunidade para que seja garantido que o currículo seja implementado de maneira coerente e alinhada às diretrizes educacionais, promovendo uma formação integral dos alunos. No entanto, essa tarefa exige uma análise crítica e reflexiva sobre as necessidades

específicas de cada contexto escolar, considerando as diversidades culturais, socioeconômicas e regionais.

Ferini (2007) e Chede (2014), diante do aspecto histórico da supervisão de ensino mencionam que mesmo diante das conquistas apontadas nos documentos legais a essência de exploração do trabalhador se faz vigente, o supervisor como executor ainda é presente no contexto educacional. Também é evidenciado que, mesmo diante de edições de novos dispositivos legais que deram ao supervisor uma maior amplitude de atuação, há também a ausência de investimentos financeiros, humanos e estruturais que acompanhem tal ampliação.

Além da implementação curricular, os supervisores pedagógicos têm a responsabilidade de promover a formação continuada dos professores, assegurando que eles estejam atualizados com as melhores práticas pedagógicas e as inovações educacionais. Isso inclui organizar e conduzir reuniões pedagógicas, workshops e outras atividades de desenvolvimento profissional. No entanto, a eficácia dessas ações formativas depende da capacidade dos supervisores de criar um ambiente colaborativo e de apoio, onde os professores se sintam valorizados e motivados a compartilhar suas experiências e desafios. A crítica aqui reside na necessidade de que os supervisores recebam uma formação adequada para desempenhar esse papel, evitando que a formação continuada se torne um processo burocrático e desconectado da realidade escolar.

Para Silva (2013), o supervisor é uma figura que enfrenta certos obstáculos que dizem respeito às hierarquias a serem respeitadas e seguidas no sistema escolar. Neste ambiente extremamente diversificado, torna-se necessário que o profissional desenvolva estratégias de valorização dessa diversidade. Cabe aos supervisores realizarem uma reflexão sobre as suas práticas, que conduzam a transformações significativas dentro do contexto escolar.

Assim, os supervisores pedagógicos devem atuar como mediadores de conflitos e promotores de uma cultura escolar democrática e inclusiva. Isso implica lidar com questões complexas, como a inclusão de alunos com necessidades especiais, a gestão da indisciplina e a promoção da participação ativa de pais e comunidade no processo educativo.

Oliveira-Formosinho (2002) diz que a supervisão é o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Ainda que a supervisão é um processo sistemático em que um professor à partida, menos experiente, recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem

profissional, em diálogo-comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolvente.

Segundo Freire (2002), a educação é uma forma de intervenção no mundo, ou seja, se compreende que o processo formativo ainda mais continuado dos docentes, se apresenta como um caminho, para utilizar novas tecnologias, objetivando uma formação de qualidade. De modo que o processo de formação dos professores ocorra permanente e constante. Já que a formação não deve ser apenas acumular conteúdo, mas um processo de construção do conhecimento, identidade do próprio professor, Freire já dizia que ninguém forma ninguém, cada uma forma a si, e isso deixa mais evidente como a formação tem várias perspectivas como a autonomia no ensinar e aprender.

Alarcão e Roldão (2008) relatam que a natureza da supervisão surge com a função de apoiar e regular, preparando para a atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade; a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a experiência de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; o autoconhecimento relativo a saberes e a práticas.

Contudo, Vasconcelos (2015) afirma que desde o século XX, e principalmente nesta primeira década do século XXI, as transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas constituem fator fundamental para as mudanças na sociedade, e com isso, de forma particular, o surgimento das tecnologias sempre causou impactos na sociedade.

E no trabalho da supervisão pedagógica, a prática docente tem um importante papel, por isso ambos devem estar alinhados, para que o processo de ensino tenha qualidade e ocorra de forma adequada e coerente com as necessidades dos alunos nas suas diferenças em sala de aula, assim o uso das tecnologias podem contribuir tanto com a atuação do supervisor com o professor quando do professor com o aluno, portanto, se torna significativa e deve ser considerada, uma vez que faz parte do contexto e da realidade atual.

A relação interpessoal entre o supervisor e o professor principiante deve ser estabelecida com base na confiança, na cooperação, na empatia, no diálogo e na comunicação. Segundo Alarcão (2000, p.13), uma escola reflexiva é uma “(...) organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”.

Gaspar et al. (2012) salientam que a supervisão apresenta uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico, assim como, se encontra voltada para o interior com o

intuito de compreender o significado da realidade, bem como, promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja.

O processo de avaliação e o monitoramento do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental anos finais são complexos, pois mesmo oferecendo oportunidades para a melhoria educacional, apresentam também desafios e limitações significativas, uma vez que proporcionam uma visão detalhada do progresso do aluno, também pode gerar uma carga de trabalho excessiva para os docentes. Neste sentido, é preciso equilibrar a necessidade de coletar dados constantemente com o tempo limitado disponível para planejamento e instrução, o que pode resultar em avaliações superficiais focada apenas nos dados quantitativos.

De acordo com Afonso (2009), a avaliação é vista como uma estratégia essencial para aprimorar a gestão escolar e controlar os gastos públicos, sendo, portanto, um elemento central na governança educacional. A partir dessa prioridade, surge a necessidade de utilizar uma variedade de ferramentas de accountability escolar associadas aos mecanismos de avaliação, visando aumentar a eficiência e a eficácia dos sistemas educacionais.

Neste sentido, o monitoramento do desempenho dos alunos é importante, mesmo apresentando desafios tem as suas contribuições, através dos dados pode permitir que o aluno seja visto além de um quantitativo, evidenciando-o assim enquanto sujeito com as suas limitações e necessidades diante do processo de ensino aprendizagem. O aluno pode ser ativo e participar da sua formação de forma autônoma e democrática. No entanto, os alunos precisam refletir criticamente sobre o seu aprendizado, um desafio num sistema tradicional focado na avaliação de forma mecânica, servindo aos interesses mercadológicos do capitalismo.

Outro obstáculo é a sobrecarga de trabalho dos supervisores pedagógicos, uma vez que frequentemente acumulam funções administrativas, o que limita o tempo disponível para observação de aulas, ajudar aos professores, bem como no planejamento e intervenções pedagógicas. Além da burocracia excessiva e as tarefas administrativas acabam a desviar o foco principal da supervisão, que deveria ser o acompanhamento pedagógico e o apoio aos docentes, e essa sobrecarga pode levar ao estresse e à exaustão, comprometendo a qualidade do trabalho realizado.

De acordo com Werlang e Mendes (2013), além desses desafios estão o consumismo, a ociosidade e a falta de uma base sólida de conhecimento nas áreas de formação, impactam não só o comportamento individual, mas também a percepção social de pertencimento em níveis locais, regionais e nacionais, levando alguns indivíduos a se afastarem das suas responsabilidades para com o bem-estar coletivos.

A escassez de recursos é um desafio significativo para o Ensino Fundamental anos finais, afetando diretamente a capacidade das escolas de oferecer uma educação de qualidade. A falta de materiais didáticos, infraestrutura inadequada e insuficiência de equipamentos tecnológicos são problemas frequentes que limitam as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, sabe-se que a resistência à mudança por parte dos docentes é outro desafio enfrentado pelos supervisores pedagógicos, os docentes têm dificuldades em aceitar novas metodologias e práticas de ensino propostas pelos supervisores, essa resistência pode ser decorrente de inseguranças, falta de confiança nas novas abordagens ou simplesmente pela preferência por métodos tradicionais. A supervisão pedagógica ainda é impactada pela falta de tempo na realização das suas atribuições, a sobrecarga de tarefas, desde o acompanhamento e planejamento pedagógico até a resolução de conflitos escolares, o que pode comprometer a qualidade do suporte oferecido pelos supervisores.

1.2 Os desafios da Supervisão Pedagógica em Coelho Neto–MA

A Supervisão Pedagógica no Ensino Fundamental anos finais tem diversos desafios com impactos significativos na qualidade da educação. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo e a burocratização excessiva impedem que os supervisores realizem um acompanhamento adequado dos professores e das práticas pedagógicas. Sem o devido suporte, os professores podem se sentir desmotivados e despreparados para lidar com as complexidades do ambiente escolar, o que resulta num ensino menos eficaz e numa menor qualidade do aprendizado dos alunos. Além disso, a falta de tempo dos supervisores para a formação continuada e a implementação de novas metodologias pedagógicas limita a inovação e a adaptação às necessidades dos estudantes.

De acordo com Lima (2001), a partir da década de 90, reconheceu-se que a supervisão pode utilizar técnicas sem a conotação de "tecnicismo". Assim, a supervisão, quando contextualizada, se insere nos fundamentos e processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e a sua atualização, por meio do estudo e das práticas coletivas dos professores, levando-se essa concepção até os anos 2000.

Nesta perspectiva, a supervisão passou a ser um elemento essencial para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino. Ao invés de ser uma ferramenta de controle, a supervisão transformou-se num processo

colaborativo e reflexivo, onde os supervisores atuam como facilitadores do crescimento pedagógico. Esse modelo promove a troca de experiências e conhecimentos entre os educadores, incentivando a inovação e a adaptação às necessidades dos alunos. A ênfase no trabalho coletivo e na formação contínua, fortalece a comunidade escolar e cria um ambiente mais propício para o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando-se às demandas educacionais do século XXI.

Segundo Silva e Fernandes (2017), o trabalho pedagógico requer a instituição da cultura da colaboração, tendo a participação como premissa, isso porque não há como concebê-la numa perspectiva formativa e reflexiva, individual e solitária. Esse ponto de vista destaca a importância de desenvolver estratégias que promovam a interação e a cooperação entre os profissionais da educação, de modo a superar o isolamento e fomentar um ambiente de aprendizagem compartilhada e contínua.

As dificuldades de comunicação e coordenação entre supervisores, professores e equipe gestora agravam a situação. Quando não há uma comunicação clara e eficiente, os objetivos pedagógicos podem ser mal interpretados ou ignorados, levando a uma falta de coesão nas práticas educativas. A ausência de diálogo aberto e contínuo dificultam a resolução de problemas e a melhoria das práticas pedagógicas. Esse ambiente de desentendimento e desmotivação compromete a construção de um projeto educativo sólido e integrado, essencial para a formação integral dos alunos.

Veiga (2013) defende que instaurar uma organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos e elimine as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina de mando impessoal e burocrático que permeia as relações na escola. Isso ajudaria a diminuir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A escassez de recursos e a falta de capacitação dos profissionais são outros fatores críticos que impactam negativamente a qualidade da educação no Ensino Fundamental anos finais. Sem materiais didáticos adequados, infraestrutura de qualidade e acesso a tecnologias, as escolas ficam limitadas na sua capacidade de oferecer um ensino de excelência. Além disso, a falta de formação contínua para os professores impede a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Os supervisores pedagógicos, que deveriam ser agentes de transformação e apoio, acabam sobrecarregados e sem condições de oferecer o suporte necessário. Para superar esses desafios, é imprescindível investir em recursos e capacitação,

além de promover uma cultura de colaboração e comunicação eficiente entre todos os envolvidos no processo educativo.

Conforme Lima (2001), a supervisão foi utilizada como uma ferramenta de controle para manter a hegemonia da classe dominante sobre a classe dominada, sob a justificativa de uma suposta necessidade de "modernização" e "assistência técnica" para o avanço da educação brasileira.

No entanto, o supervisor conforme já mencionado se sobrecarrega e muitas vezes com atribuições das quais não estão entre a sua função de fato:

Os professores clamando a presença do supervisor escolar para controlar alunos difíceis ao que se refere à indisciplina; diretora implorando a sua presença para ajudá-lo no preenchimento de formulários burocráticos do sistema; as famílias desesperadas cobrando aprendizado de seus filhos; reuniões com a patrulha escolar; dentre outras que não são pertinentes a seu cargo. (Gimenes e Martins, 2010, p. 386).

Diante desses desafios, (Saviani, 2013) afirma que vê a escola como aparelho ideológico que, pela proposição cotidiana de ideias, é capaz de reproduzir as relações de poder, que podem ser de consenso ou de mudança, a depender da filosofia adotada pela escola, no Projeto Político Pedagógico.

Almeida e Placco (2008) reconhecem que a sociedade e a escola do século XXI estão num período de transição. Para a escola, isso implica a necessidade de explorar alternativas que possam superar os desafios atuais. Um dos principais desafios enfrentados pelas escolas no século XXI é a formação continuada dos professores. Nessa área, um dos profissionais fundamentais é o(a) supervisor(a) ou coordenador(a) pedagógico(a), que desempenha um papel importante na formação dos professores.

Para Bartnik (2012), a reorganização da escola num sentido mais amplo exige que os seus profissionais dominem, de forma sistemática e intencional, metodologias e diversos instrumentos de avaliação e recuperação dos conteúdos ensinados aos alunos. Há diversas abordagens relacionadas ao trabalho que esses profissionais devem realizar no contexto escolar, incluindo o projeto político-pedagógico, novas tecnologias de ensino, gestão escolar, a relação entre escola e comunidade, disciplina, avaliação institucional.

Contudo, a interação entre a escola e a comunidade, por exemplo, é relevante para construir uma educação democrática e inclusiva, que respeite e valorize as experiências e os saberes locais. Além disso, a incorporação de tecnologias não deve ser apenas um fim em si, mas um meio para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, facilitando o acesso ao

conhecimento e estimulando a criatividade e a inovação, em prol de uma educação de qualidade.

Isobe et al. (2022) destacam o caráter efêmero da política educacional, evidenciando que as políticas implementadas não conseguem satisfazer as expectativas de professores e estudantes. A formação de professores no Brasil demanda políticas que sejam estáveis e consistentes, capazes de proporcionar segurança formal, normativa e financeira.

Esses desafios acerca das políticas formativas também impactam no papel da supervisão pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental de forma significativa, pois a falta de suporte contínuo e adequado compromete a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos educadores, exacerbando a instabilidade no sistema educacional.

Outro aspecto importante, segundo Deleuze (1992) é que, quando falta supervisão nas escolas, os alunos podem se tornar rudes com os professores, resultando numa quebra na comunicação dentro da escola, mau desempenho acadêmico e baixa qualidade no ensino e na aprendizagem.

A escola desempenha um papel crucial na educação dos alunos, e essa função se estende ao apoio às famílias nas questões educativas e sociais dos filhos. Essa parceria é vital para garantir que os esforços da escola e da família se complementem e não se anulem. No entanto, o desafio para os supervisores pedagógicos é garantir que essa colaboração seja efetiva e não se restrinja a ações superficiais. A supervisão deve promover um diálogo real e contínuo entre escola e família, assegurando que as estratégias educacionais estejam alinhadas e que o suporte oferecido seja significativo e integrado (Santos, 2022).

Além disso, ainda de acordo com Santos (2022), a gestão de conflitos escolares por um diálogo democrático é essencial para um ambiente educacional positivo e produtivo. No entanto, muitos supervisores enfrentam dificuldades ao implementar práticas de resolução de conflitos que sejam verdadeiramente respeitadas e construtivas. Para que a escola se torne um ambiente que não limita o potencial dos alunos, mas contribui para o seu desenvolvimento integral, é necessário que a supervisão vá além da resolução de problemas imediatos e fomente uma cultura de diálogo e respeito contínuo. Sem uma abordagem crítica e bem fundamentada, a escola pode falhar em criar um ambiente de aprendizado que seja inclusivo e formativo, prejudicando o crescimento dos alunos e a sua adaptação às normas sociais.

Com isso, percebe-se que não basta apenas ter a supervisão pedagógica presente na escola; ela deve ser adequada e coerente para exercer a sua função de forma significativa, que orienta e apoia os professores, mas também cria um ambiente de ensino mais harmonioso e

produtivo. A presença do supervisor é necessária para garantir que as práticas educacionais sejam de qualidade e que os desafios enfrentados pelos professores e alunos minimizados ou superados, a ausência da supervisão pode resultar num ciclo de desmotivação e baixa rendimento, onde tanto os alunos quanto os professores se veem desamparados.

Apple (2012) argumenta que um supervisor comprometido com a aprendizagem afetiva, psicomotora e cognitiva se sentirá desconfortável com testes que se concentram exclusivamente no domínio cognitivo. No entanto, é fundamental que o supervisor apoie os professores na obtenção de boas notas nos testes dos alunos. Mandatos estaduais estabeleceram prioridades para o pessoal escolar local, incluindo os supervisores. Por um breve período, esses mandatos levaram a uma transferência significativa de responsabilidades para as escolas locais, abrangendo administração, supervisão, currículo e instrução.

Assim, tem-se a necessidade de que os supervisores pedagógicos possam romper com o viés capitalista e exercerem a sua função de forma crítica, é essencial para promover uma educação transformadora e inclusiva. Num contexto em que as políticas educacionais muitas vezes são moldadas por interesses econômicos e orientadas para a eficiência e produtividade, os supervisores devem se posicionar contra a mera padronização do ensino e a avaliação restrita a métricas de desempenho quantitativas.

Diante disso, para superar as limitações a promover a conformidade com padrões impostos, é preciso adotar uma abordagem crítica que valorize a diversidade de práticas pedagógicas, o desenvolvimento integral dos alunos e o contexto específico de cada escola, considerando maneiras de fortalecer a autonomia dos docentes, supervisores e alunos em prol da qualidade educacional. Ao romper com a lógica capitalista e adotando uma perspectiva crítica, os supervisores poderão contribuir para um sistema educacional mais justo, equitativo e centrado nas reais necessidades e potencialidades dos alunos e professores.

Sodré (2006) argumenta ainda que o senso comum frequentemente nos leva a estabelecer comparações quando nos deparamos com algo diferente. Esse processo de comparação muitas vezes utiliza uma escala que tende a hierarquizar as diferenças, colocando o outro numa posição inferior. Em outras palavras, as diferenças percebidas não revelam uma compreensão real sobre as pessoas, mas sim uma visão pessoal e subjetiva influenciada pela perspectiva do observador, neste aspecto, o supervisor tem os seus desafios inclusive que impacta na sua função perante os seus pares no ambiente escolar.

Os estigmas associados ao papel do supervisor no ambiente escolar têm implicações significativas para os alunos dos anos iniciais. Por um lado, a autoridade do supervisor pode

proporcionar uma estrutura estável e um senso de organização que beneficia o ambiente de aprendizagem, contribuindo para um ambiente mais estruturado e disciplinado. No entanto, os estigmas negativos como a percepção de que ele é apenas um controlador ou que se concentra excessivamente na conformidade com políticas, podem afetar adversamente os alunos, desta forma quando os alunos percebem uma supervisão que é excessivamente rígida ou desinteressada nas suas necessidades individuais, isso pode criar um ambiente de aprendizagem menos acolhedora e mais intimidante.

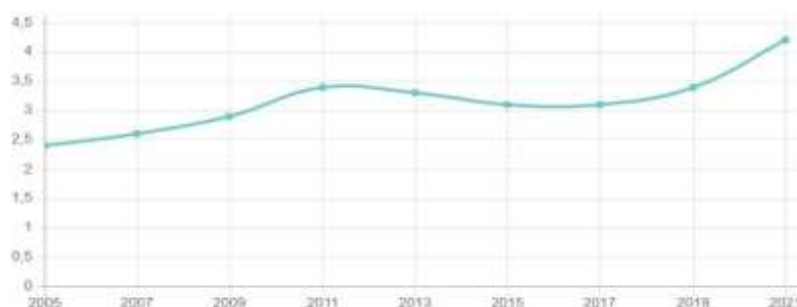
Os impactos que se tornam desafios inclusive na motivação dos alunos, dificultando o seu desenvolvimento emocional e acadêmico, além da sua capacidade de transcender estigmas e adotar uma abordagem equilibrada que combine autoridade com apoio genuíno e compreensão das necessidades dos alunos, enfrentar esses estigmas de maneira crítica e construtiva pode ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e estimulante para os alunos.

A educação em Coelho Neto, Maranhão, assim como em muitas outras cidades brasileiras, é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da comunidade local e o futuro dos seus habitantes. No entanto, é importante lembrar que a minha informação tem um limite de conhecimento até setembro de 2021, e pode ter havido mudanças desde então. Sistema Educacional de Coelho Neto, como parte do estado do Maranhão, segue as diretrizes e regulamentações do sistema educacional brasileiro. Isso significa que a cidade possui escolas públicas e privadas que oferecem educação desde a educação infantil até o ensino médio, bem como instituições de ensino superior.

A cidade de Coelho Neto possui uma rede de ensino municipal, estadual e particular. O sistema de ensino municipal é responsável por muitas escolas de ensino fundamental, enquanto o sistema estadual administra escolas de ensino médio. Existem também escolas particulares que oferecem educação em todos os níveis. As escolas municipais e estaduais em Coelho Neto oferecem essas etapas, e o ensino é gratuito nas escolas públicas. O ensino médio é oferecido principalmente pelas escolas estaduais. É nessa fase que os alunos se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), usado como parte do processo de admissão em instituições de ensino superior no Brasil.

Figura 3

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Pública no Ensino Fundamental anos finais. Coelho Neto–MA.



Nota: Fonte: INEP - Censo Educacional, 2021.

O gráfico apresentado revela a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto–MA, de 2005 a 2021. Inicialmente, observa-se um crescimento significativo, saindo de aproximadamente 2,5 em 2005 para cerca de 4,5 em 2021. Essa tendência positiva, no entanto, não deve ser analisada superficialmente. A trajetória ascendente, embora pareça um indicador claro de progresso, pode esconder desafios estruturais e conjunturais que não são imediatamente visíveis através dos números.

Entre 2005 e 2011, o índice aumentou continuamente, refletindo possivelmente um período de maior investimento em educação e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a estabilização entre 2011 e 2013 e a subsequente queda em 2015 sugerem que esses avanços não foram sustentáveis a longo prazo. Fatores como a descontinuidade de políticas educacionais, falta de recursos financeiros ou mudanças administrativas podem ter contribuído para essa oscilação. A retomada do crescimento após 2017 pode indicar uma correção de rota, mas também levanta questões sobre a resiliência e consistência das estratégias adotadas.

No entanto, numa análise crítica do crescimento do IDEB na cidade de Coelho Neto, exige uma abordagem dialética que considere tanto os avanços quanto as lacunas no sistema educacional. Embora os números finais sejam encorajadores, eles não revelam integralmente a qualidade do aprendizado ou a equidade no acesso à educação de qualidade. Fatores como a formação contínua de professores, a participação da comunidade e a adequação do currículo às necessidades dos alunos são elementos cruciais que devem ser considerados. Portanto, enquanto o aumento do IDEB é um indicador positivo, é essencial aprofundar a análise para

garantir que o progresso seja inclusivo, sustentável e verdadeiramente representativo da realidade educacional da cidade.

Diante disso, percebe-se que o Ensino Fundamental anos finais de Coelho Neto–MA, fornece uma base empírica valiosa para analisar os desafios e explorar as possibilidades da supervisão pedagógica na região. A oscilação dos índices entre 2005 e 2021 reflete diretamente os impactos das políticas educacionais e práticas de supervisão implementadas ao longo dos anos. O crescimento inicial seguido por períodos de estagnação e queda indica que, apesar dos avanços, ainda há lacunas significativas na sustentação da qualidade educacional. Isso ressalta a importância de uma supervisão pedagógica eficaz que possa identificar pontos fracos, oferecer suporte contínuo aos docentes, e promover uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa. Assim, entender as flutuações do IDEB à luz dos desafios enfrentados e das ações de supervisão pedagógica adotadas é importante para delinear estratégias que efetivamente melhorem a qualidade educacional no Ensino Fundamental anos finais de Coelho Neto.

A infraestrutura das escolas de Ensino Fundamental anos finais numa cidade pequena como Coelho Neto, Maranhão, geralmente enfrenta diversos desafios, uma vez que muitas escolas podem ter instalações físicas inadequadas, com salas de aula superlotadas, mobiliário danificado e manutenção precária. A falta de laboratórios de ciências bem equipados e bibliotecas atualizadas também é comum, limitando as oportunidades de aprendizagem prática e pesquisa. Além disso, a ausência de espaços específicos para atividades esportivas e recreativas pode impactar negativamente o desenvolvimento físico e social dos alunos.

Segundo Mercan e Sezer (2014), os investimentos públicos em educação têm impactos negativos sobre o desempenho escolar. A partir dessa conjuntura, os questionamentos quanto à eficiência dos gastos em educação são fortalecidos. A alocação de recursos é, de fato, um desafio que exige dos administradores públicos a prestação de serviços que atendam às demandas básicas. Além disso, o desenvolvimento da educação, como um dos fatores responsáveis pelos avanços socioeconômicos da população, está diretamente relacionado à alocação dos recursos públicos.

Com isso, o acesso a recursos limitados, muitas vezes, já que nem todas as escolas dispõem desses suficientes para os alunos, como a conexão à *internet* instável ou inexistente que falta de tecnologia impede a implementação eficaz de aulas de informática e limita o uso de ferramentas educacionais digitais, que são cada vez mais importantes no ensino contemporâneo. A tecnologia é crucial não só para o aprendizado, mas também para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a vida moderna.

Outro desafio é a disponibilidade e qualidade dos materiais didáticos. Livros desatualizados, escassez de materiais de apoio como mapas, globos e *kits* de ciências, e a falta de materiais pedagógicos específicos para alunos com necessidades especiais são problemas recorrentes. Essa carência dificulta a implementação de um currículo diversificado e inclusivo, afetando negativamente a qualidade do ensino e a equidade na educação.

De acordo com Moraes *et al.* (2019), os investimentos públicos em educação mostraram uma relação positiva com o Ideb, sendo mais acentuada e isso sugere que os administradores públicos podem estar a alocar os recursos de forma mais eficiente. Nesse mesmo ano, houve um aumento significativo na influência do Índice de Infraestrutura Escolar (IIE) no desempenho educacional. Não se trata apenas de adquirir equipamentos; prover condições adequadas de infraestrutura envolve garantir condições físicas básicas, como energia e água, além de assegurar o uso e a manutenção adequada dos equipamentos. Capacitar professores também é essencial, visto que pesquisas indicam que a qualificação do professor é o fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos.

A formação e capacitação dos professores impactam na qualidade do ensino e em muitas escolas, os professores enfrentam a realidade de salários baixos e falta de incentivo para o desenvolvimento profissional contínuo. A oferta de cursos de capacitação, treinamentos e workshops pode ser escassa, limitando as oportunidades de atualização pedagógica e a implementação de práticas inovadoras de ensino. A valorização e o suporte contínuo aos docentes são fundamentais para promover um ambiente educacional eficaz.

A gestão escolar em cidades pequenas enfrenta desafios únicos, incluindo a falta de recursos financeiros e apoio administrativo adequado. Diretores e coordenadores pedagógicos muitas vezes acumulam funções, o que pode originar uma gestão menos eficaz. A supervisão pedagógica, essencial para monitorar e melhorar a qualidade do ensino, pode ser insuficiente ou inexistente. A implementação de uma gestão participativa, envolvendo a comunidade escolar e buscando parcerias com setores públicos e privados, pode ser uma estratégia para superar essas limitações.

Nesse contexto, Alves *et al.* (2016) concluem que analisar os efeitos da qualidade e da equidade nos municípios é uma forma eficaz de identificar áreas de ação para as políticas públicas. Os resultados relacionados aos municípios revelam limitações nas políticas universalistas para a melhoria dos indicadores educacionais, uma vez que a qualidade da Educação nos municípios nem sempre é equitativa.

No contexto educacional, os alunos enfrentam diversos desafios como a defasagem idade-série é um problema comum, resultante de repetências e evasão escolar. A falta de recursos didáticos adequados, combinada com dificuldades de acesso a tecnologias educacionais, limita o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes. Além disso, muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem que não são adequadamente identificadas e tratadas devido à falta de profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, nas escolas.

A relação da família na escola também exerce uma influência significativa sobre o seu desempenho escolar, uma vez que muitas famílias enfrentam problemas socioeconômicos e têm acesso limitado a recursos básicos, como saneamento e saúde, o que pode prejudicar o bem-estar e a concentração dos estudantes. Além disso, a baixa escolaridade dos pais dificulta o apoio às atividades escolares em casa, criando um ambiente menos favorável para o estudo.

As escolas operam frequentemente com instalações inadequadas e recursos insuficientes, o que compromete a qualidade do ensino e o desenvolvimento pleno dos alunos, questões como baixos investimentos em infraestrutura, como a construção de bibliotecas, laboratórios e áreas de lazer, bem como a disponibilização de materiais didáticos atualizados e tecnológicos, para criar um ambiente de aprendizado mais democrático e inclusivo.

Apesar dos desafios, em Coelho Neto, percebe-se que podem ser minimizados com investimentos em infraestrutura escolar, promover a inclusão de tecnologias educacionais e fortalecer a parceria entre escola e comunidade são passos essenciais. Além disso, políticas públicas focadas na redução das desigualdades sociais e no apoio às famílias podem criar um ambiente mais favorável para o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Capítulo 2

FORMAÇÃO CONTINUADA E RECURSOS NA ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

2.1 A formação continuada e sua relevância na prática da Supervisão Pedagógica

Na Supervisão Pedagógica, a formação continuada é um elemento necessário assim como outras profissões, principalmente diante dos desafios da prática da Supervisão Pedagógica, uma vez que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. No entanto, essa formação não deve ser vista apenas como uma atualização técnica, mas como uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, o supervisor tem um papel importante, por isso, a formação continuada deve ser pensada como um processo dialógico, no qual os supervisores atuam como mediadores do conhecimento, incentivando a troca de experiências e o pensamento crítico.

O supervisor geralmente é um pedagogo, Pimenta (2002) destaca o papel do pedagogo em auxiliar os professores na organização de diferentes estratégias de ensino e no entendimento dos processos de aprendizagem. Assim, o trabalho do pedagogo na supervisão se concentra principalmente em atividades como o planejamento escolar, a avaliação e a formação continuada. O supervisor pedagógico atua como um articulador essencial, mantendo uma sintonia constante com a gestão pedagógica e promovendo parcerias, articulação, informação, colaboração, orientação e diálogo.

Segundo García (2013, p. 19), a formação do supervisor pode ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes”, de saber-fazer ou do saber-se que se exerce em “benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. A formação pode também ser entendida como um “processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”.

A concepção de formação continuada se depara com desafios diversos, especialmente em contextos marcados por políticas educacionais que priorizam a padronização e o controle dos processos de ensino. A ênfase em resultados imediatos e em metas quantitativas pode

limitar a autonomia dos supervisores pedagógicos, que são pressionados a seguir diretrizes rígidas, muitas vezes descoladas da realidade das escolas. Essas políticas acabam por transformar a formação continuada num processo burocrático, centrado na execução de tarefas predefinidas, em vez de promover uma reflexão crítica e emancipatória sobre a prática pedagógica.

Dourado (2007, p. 922) aponta que as políticas educacionais brasileiras se constituem em "marcos regulatórios que emergem de orientações, compromissos e perspectivas estabelecidas em nível nacional e mundial, frequentemente impulsionadas por agências e organismos multilaterais, e assimiladas de forma acrítica pelos gestores de políticas públicas". Essa observação crítica enfatiza como essas políticas são, muitas vezes, moldadas por influências externas que ditam os rumos da educação sem considerar as realidades e necessidades locais.

Freitas (2014) observa que as políticas de formação de professores regulamentadas globalmente muitas vezes visam expandir o controle ideológico e político das instituições formadoras, refletindo uma concepção hegemônica. Agências e organismos internacionais, bem como interesses empresariais, promovem políticas educacionais e de formação continuada que influenciam a formação da classe trabalhadora, muitas vezes priorizando agendas externas sobre as necessidades reais da educação.

Diante disso, Freitas (1995) descreve alguns dos inúmeros desafios das políticas no viés neoliberal no contexto educacional:

- a) O ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) A didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram);
- c) A “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;
- d) Tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar conteúdos específicos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico;

- e) Os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional. (p.120)

Entre as políticas educacionais brasileiras que desempenham um papel significativo na formação de professores estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora essas políticas tenham como objetivo aprimorar a formação docente, elas frequentemente falham em responder às demandas das diversas realidades e aos desafios específicos enfrentados nas escolas. Em outras palavras, elas permanecem no campo das intenções, sem abordar de forma eficaz as questões estruturais e contextuais que afetam a formação de professores e o dia a dia das instituições educacionais. Na LDB (1996), no seu Art. 62, está estabelecido que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996, p. 234).

Gatti (2008) observa que, com a promulgação da LDB 9394/96, a formação continuada de professores ganhou maior destaque, sendo impulsionada por contextos que a defendiam como solução para os problemas da formação inicial e os seus efeitos na qualidade do ensino. A LDB, ao oferecer respaldo legal e redistribuir responsabilidades entre os entes federados para o provimento da formação continuada, contribuiu para a ampliação dos espaços formativos na esfera pública. No entanto, essa expansão também revela uma tentativa de corrigir as lacunas deixadas pela formação inicial dos professores.

Nesse contexto, Dourado (2015) enfatiza que a formação continuada dos docentes é um mecanismo importante para a construção e reestruturação de paradigmas educacionais. Ele destaca que essa formação abrange dimensões coletivas e organizativas, além de promover uma reflexão profunda sobre o processo pedagógico, os saberes e os valores. Essa abordagem envolve, por exemplo, atividades de extensão, grupos de estudo e reuniões pedagógicas, fundamentais para a atualização e o aperfeiçoamento contínuo dos educadores. Assim, a formação continuada, além de suprir as deficiências da formação inicial, é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas.

Com isso, percebe-se que as necessidades formativas são contínuas, ainda mais reconhecendo as demandas sociais, mas ao relacioná-las aos interesses capitalistas, podemos

perceber que essa exigência também segue uma lógica de mercado que valoriza diplomas e certificados como mercadorias. No contexto da Supervisão Pedagógica, essa dinâmica se manifesta na pressão por formações que priorizam indicadores de desempenho e produtividade, em detrimento de uma formação integral que promova a emancipação dos sujeitos e a transformação social. O supervisor pedagógico, nesse cenário, muitas vezes se vê compelido a seguir diretrizes que atendem mais aos interesses econômicos do que às reais necessidades dos educadores e da comunidade escolar.

A formação, segundo García (2013, p. 19), pode adotar diferentes aspectos, conforme se “considera o ponto de vista do objeto” (a formação que se oferece, exteriormente ao sujeito) ou o “do sujeito” (a formação que se atua como iniciativa pessoal). García (2013, p. 19) refere que muitas vezes o conceito de formação está associado ao de desenvolvimento pessoal. Nessa perspectiva, Zabalza (1999, p. 201) refere-se à formação como “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”.

Assim, mesmo diante desses diferentes aspectos da formação, a articulação entre formação continuada e Supervisão Pedagógica também enfrenta a influência dos interesses capitalistas, num cenário onde a lógica de mercado se infiltra nas instituições educativas, a formação continuada pode ser reduzida a um produto comercial, oferecido por empresas que visam o lucro. Nesse contexto, a formação dos educadores passa a ser vista como uma mercadoria, com cursos e certificações que muitas vezes não correspondem às reais necessidades dos professores e supervisores, mas sim aos interesses do mercado. A consequência disso é a desvalorização da formação crítica e reflexiva, em detrimento de treinamentos superficiais e padronizados.

De acordo com García (2013, p. 22), a formação de professores nada mais é do que “o ensino profissionalizante”. Deste modo, não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações. Assim sendo, a formação, para García (2013, p. 22) “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”.

Corroborando, Nóvoa (2002) afirma que a formação continuada é necessária e se alicerça na dinamização de projetos de investigação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação. Para o autor, a formação não se constrói por acumulação de

cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.

Apesar dos desafios, é possível encontrar na formação continuada uma ferramenta de resistência e transformação. A Supervisão Pedagógica, quando orientada por princípios críticos e dialógicos, pode reverter o quadro de alienação imposto pelas políticas neoliberais e pela lógica capitalista. Ao promover uma formação continuada que valorize a autonomia docente, o pensamento crítico e a troca de saberes, a supervisão pode fortalecer os educadores na luta por uma educação emancipatória. Esse movimento, porém, exige uma postura política ativa dos supervisores, que precisam se posicionar contra as práticas de mercantilização da formação e em defesa de uma educação de qualidade.

Com efeito, o ensino não representa apenas um meio de transmitir conhecimento, mas possibilita o surgimento de possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Assim, compreender que é necessário tecer o caminho do conhecimento dia após dia contribui para a melhoria da educação brasileira, sobretudo porque o homem passa a ser visto como um transformador das relações nas quais está inserido (Freire, 2002).

A relevância da formação continuada na prática da Supervisão Pedagógica não pode ser subestimada. Ela representa não apenas um meio para melhorar a prática educativa, mas também uma possibilidade de resistência às pressões do capital sobre a educação. Ao conceber a formação continuada como um processo crítico e transformador, os supervisores pedagógicos têm o potencial de contribuir para uma educação que não se limite à reprodução de saberes, mas que prepare os educadores e os estudantes para questionar e transformar a sociedade em que vivem.

Oliveira-Formosinho (2002) define que a supervisão “como apoio à formação, tendo da formação uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura” (p.116). Compreendemos, então, que este processo não se encerra em si, mas pretende a promoção do desenvolvimento profissional do professor.

Numa perspectiva democrática e transformadora, a Supervisão Pedagógica deve apoiar ativamente a construção colaborativa de uma educação capaz de resistir às forças autoritárias que frequentemente pressionam os professores. No entanto, essa visão de supervisão como uma atividade transformadora e emancipatória, alinhada com valores democráticos de liberdade e responsabilidade social, muitas vezes permanece mais no campo do ideal do que da prática

cotidiana. Conforme argumenta Vieira (2006), mesmo que a transformação completa não seja alcançada, é fundamental pelo menos aproximar-se desse ideal de supervisão emancipatória.

No entanto, essa aproximação exige uma mudança profunda, não apenas nas práticas institucionais, mas também nas atitudes e nas interações pessoais dentro da escola. Matos (2018) aponta que a transformação coletiva começa com a transformação individual: mudar a nossa maneira de pensar e agir é o primeiro passo para alterar, de forma substancial, a organização na totalidade. Contudo, essa mudança é complexa e desafiadora, pois demanda um rompimento com estruturas hierárquicas tradicionais que mantêm o supervisor pedagógico numa posição de autoridade distante dos professores.

Araújo e Castro (2011) defendem que a ampliação da participação pode ser vista como uma estratégia para superar inúmeros desafios na escola. Sendo, importante reconhecer que essa colaboração da comunidade escolar não ocorrerá de forma espontânea ou por iniciativa do Estado, mas como um compromisso político, por meio de um processo sistemático de formação política, ou seja, com consciência para superar, naturalmente, qualquer forma de gestão autoritária.

Segundo Freire (2014), numa sociedade marcada por divisões de classe, a educação é fundamental para conscientizar e capacitar os indivíduos a lutarem contra a ordem classista, visando subvertê-la. Nesse contexto, é imprescindível que todos os profissionais da educação, incluindo supervisores pedagógicos, desenvolvam uma percepção crítica da realidade em que estão inseridos.

A formação contínua garante que os supervisores desempenhem as suas funções com qualidade, independentemente de influências externas, como indicações políticas. Num contexto em que as escolhas para cargos de supervisão pedagógica podem ser influenciadas por interesses políticos, se faz necessário que esses profissionais possuam uma formação sólida e atualizada, que os capacite a tomar decisões pedagógicas com base em conhecimentos técnicos e pedagógicos, e não em pressões externas. A formação continuada oferece ao supervisor pedagógico a oportunidade de aprimorar as suas habilidades, atualizar-se com as novas práticas educacionais e aprofundar a sua compreensão das complexidades do ambiente escolar, garantindo uma gestão pedagógica mais qualificada e alinhada com as necessidades reais da comunidade escolar.

Conforme Gatti e Barreto (2009), a duração dos cursos de formação continuada desempenha um papel significativo, diante da pressão por resultados rápidos e a oferta de formações de curta duração ignoram a necessidade de um processo de aprendizagem e

adaptação mais profundo, contribuindo para a frustração dos professores e para a superficialidade das mudanças pedagógicas. Portanto, é importante que as políticas de formação continuada sejam reavaliadas para garantir que considerem as reais condições de trabalho dos professores e ofereçam formações com a duração e o suporte adequados para promover transformações educativas efetivas e duradouras.

Além disso, o processo contínuo de formação permite que o supervisor pedagógico se mantenha num ciclo de aprendizagem constante, essencial para enfrentar os desafios dinâmicos da educação. Ao participar de formações regulares, o supervisor desenvolve a capacidade de refletir criticamente sobre a sua prática e de incorporar novas abordagens e metodologias que possam enriquecer o ambiente escolar.

Libâneo (2015) enfatiza que a formação deve transcender o conhecimento teórico e incluir o desenvolvimento de habilidades práticas e pedagógicas aplicáveis ao contexto escolar.

Conforme o autor:

Os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os futuros professores estejam preparados para analisar uma disciplina científica nos seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos. (Libâneo, 2015, p. 647).

Esse princípio também se aplica à formação de supervisores pedagógicos, que desempenham um papel relevante na implementação e na aplicação prática das teorias pedagógicas. A formação dos supervisores deve equilibrar aspectos teóricos e práticos, oferecendo ferramentas e estratégias que lhes permitam enfrentar os desafios da prática educativa de maneira crítica e consciente. Para que o supervisor possa orientar efetivamente os professores e promover uma prática pedagógica eficaz, é fundamental que a sua formação seja dinâmica e reflexiva, preparando-o não apenas para entender teorias, mas também para aplicá-las e adaptá-las às realidades específicas das salas de aula e das escolas que supervisiona.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada tradicional, argumentando que ela frequentemente se resume a lições-modelo e cursos padronizados, nos quais os professores são tratados como receptores passivos de conhecimento, ignorando as suas experiências e saberes prévios. Essa abordagem, que se baseia numa visão ortodoxa do que deve ser a formação docente, muitas vezes desconsidera a complexidade e a individualidade das práticas educativas,

além de reduzir os professores a meros executores de teorias e práticas pré-estabelecidas por especialistas.

Os paradigmas tradicionais na formação continuada de professores e supervisores pedagógicos muitas vezes seguem uma abordagem, na qual o conhecimento é transmitido de forma unilateral por especialistas, sem considerar as experiências e o contexto de trabalho dos profissionais. E tendem a valorizar mais a teoria e as práticas pré-estabelecidas do que o conhecimento construído a partir da prática cotidiana, o que pode gerar uma desconexão entre o que é ensinado nos cursos e a realidade das escolas. Além disso, esses paradigmas desconsideram frequentemente a necessidade de personalização na formação, tratando todos os profissionais como se tivessem as mesmas necessidades e desafios, o que pode limitar a efetividade e a aplicabilidade das aprendizagens.

Tardif (2002) reforça essa crítica ao destacar que os professores não são apenas consumidores de conhecimento, mas também produtores. Eles têm o direito e a necessidade de participar ativamente na construção da sua própria formação, revisitando as suas experiências pessoais e profissionais. Através dessas vivências, os professores desenvolvem saberes práticos essenciais para a eficácia da sua atuação em sala de aula. Portanto, desconsiderar as suas opiniões e experiências na formação continuada não apenas subestima o seu papel, mas também compromete a relevância e a aplicabilidade das práticas pedagógicas ensinadas.

Na atualidade, a formação continuada enfrenta novos desafios, especialmente com a crescente demanda por habilidades em ensino remoto e o uso de tecnologias digitais na educação. A pandemia de COVID-19¹ acelerou a necessidade de adaptação dos professores a essas novas realidades, evidenciando ainda mais a importância de uma formação que seja flexível, crítica e que valorize a autonomia docente. Além de dominar novas ferramentas e metodologias, os professores precisam desenvolver estratégias para engajar os alunos em ambientes virtuais, o que exige uma formação que vá além do simples treinamento técnico e que considere as múltiplas dimensões do ensino-aprendizagem no contexto contemporâneo.

Neste contexto, Freire (1987) argumenta que a intervenção no mundo só é possível quando o compreendemos profundamente, por meio de problematizações, questionamentos e

¹ O coronavírus SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, é um vírus emergente identificado pela primeira vez em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Ele pertence à família dos coronavírus, que são vírus envoltos e possuem RNA como material genético. O COVID-19 se caracteriza por uma ampla gama de manifestações clínicas, desde sintomas leves como febre e tosse até quadros graves de pneumonia e síndrome respiratória aguda grave. A transmissão do vírus ocorre principalmente por gotículas respiratórias e pode também ser feita por contato com superfícies contaminadas (World Health Organization, 2020).

rupturas que nos permitem desmontar inverdades e combater opressões. Se a educação é entendida como um meio de libertação e emancipação humana, a construção do conhecimento deve estar intimamente conectada às realidades e às diferentes visões de mundo dos indivíduos.

O alinhamento da formação continuada às demandas atuais é extremamente importante, como exemplo à inclusão de alunos com deficiência e à necessidade de tornar as escolas mais acessíveis. Esses desafios requerem que tanto supervisores pedagógicos quanto professores adquiram competências específicas para lidar com as diversidades, promovendo ambientes inclusivos que respeitem as particularidades de cada aluno nas mais diversas realidades.

Saviani (1996) faz uma crítica incisiva à formação dos educadores, argumentando que esta não fortalece suficientemente aqueles que se dedicam à educação. Ele observa uma inversão no processo formativo, onde, ao invés dos saberes fundamentarem a formação do educador, é a própria estrutura educacional que define os conhecimentos que serão abordados. Para Saviani, o verdadeiro educador é aquele que realmente ensina, e, portanto, a formação deve priorizar o desenvolvimento das competências necessárias para educar e aprender. Ele defende que a formação deve abranger diversos tipos de saberes, incluindo o atitudinal, o crítico-contextual, o específico, o pedagógico e o didático-curricular.

Assim, é essencial incorporar no processo formativo, práticas pedagógicas que considerem a acessibilidade em todos os aspectos do ensino, desde a adaptação de materiais didáticos até a implementação de tecnologias assistivas. Para os supervisores pedagógicos, isso também significa orientar e apoiar os professores na criação de estratégias inclusivas, além de garantir que as políticas escolares estejam alinhadas com os princípios de equidade e inclusão, o que demanda uma formação que seja contínua, atualizada e sensível às realidades contemporâneas.

De acordo com Monteiro (2009), não podemos ignorar que vivemos num mundo extremamente acelerado, onde a juventude está continuamente conectada aos seus celulares, que oferecem acesso à *internet* e às redes sociais, como *WhatsApp*, entre tantas outras redes sociais. Nessas plataformas, informações relacionadas a um determinado mercado de consumo são amplamente disseminadas, mas os jovens são raramente incentivados a refletir criticamente sobre elas. Em vez disso, são estimulados a emitir opiniões rápidas, muitas vezes sem a devida reflexão, alimentando a ilusão de que estão a exercer um pensamento independente.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2017) ressalta a importância de desenvolver programas de formação para profissionais da educação, como supervisores pedagógicos, que consigam superar a distância entre a universidade e as escolas, sem, contudo, desvalorizar a dimensão

universitária, intelectual e investigativa. Ele sublinha que a formação de professores é uma questão política, técnica e institucional, e sugere a necessidade de repensar, com coragem e ousadia, as instituições e práticas educacionais. Nóvoa acrescenta que as iniciativas e experiências mais significativas se concentram na formação profissional dos professores.

Os supervisores pedagógicos enfrentam também essas dificuldades para se engajar na formação continuada devido a uma série de fatores adversos. A sobrecarga de trabalho, muitas vezes resultante de jornadas extenuantes e responsabilidades administrativas, leva ao cansaço físico e mental, deixando pouco espaço para a dedicação aos estudos. Além disso, a desvalorização da profissão, refletida em baixos salários e falta de reconhecimento social, desmotiva muitos docentes a buscar aprimoramento.

2.2 Os recursos e as suas implicações no trabalho dos Supervisores pedagógicos

Na atuação do supervisor pedagógico, a disponibilidade de recursos, sejam eles humanos, financeiros, didáticos ou tecnológicos, influencia diretamente a eficiência das suas ações. E a falta de recursos adequados impõe desafios significativos, exigindo que os supervisores busquem alternativas para manter a qualidade educativa. O investimento em recursos humanos, por exemplo, é essencial, pois a formação contínua e o apoio às equipes pedagógicas são fundamentais para a implementação de práticas eficazes e inovadoras na sala de aula. No entanto, muitas vezes, os supervisores enfrentam limitações financeiras que dificultam a contratação de profissionais qualificados e o desenvolvimento de programas de capacitação.

Sant'Anna (2004, p. 23) define os recursos de ensino como "o conjunto de meios materiais, físicos e humanos que auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem". A autora também observa que não existe um consenso entre os estudiosos sobre a definição precisa de recursos. Portanto, para os fins deste trabalho, consideraremos os recursos didáticos como abrangendo os recursos de ensino, recursos midiáticos e recursos tecnológicos.

A escassez desses materiais também representa um obstáculo no trabalho dos supervisores. A falta de livros, *softwares* educativos e outros materiais essenciais comprometem a elaboração de planejamentos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos. Neste contexto, a ausência de recursos tecnológicos é particularmente preocupante, uma vez que a tecnologia é uma ferramenta poderosa para a educação contemporânea,

permitindo a diversificação das metodologias de ensino e o acesso a informações atualizadas. Sem esses recursos, os supervisores precisam dobrar esforços para encontrar maneiras criativas de compensar as lacunas, muitas vezes, utilizando métodos tradicionais e menos eficazes.

Peroni (2015), ao analisar a reconfiguração do papel do Estado, ressalta que as desigualdades sociais se intensificam no contexto da reestruturação produtiva e da globalização do capital, agravando um processo hegemônico que responsabiliza o Estado pela crise do capital. Em outras palavras, a autora afirma que a ideologia neoliberal atribui ao Estado a culpa por uma crise que, na verdade, é estrutural ao sistema capitalista, a exemplo da carência e até mesmo ausência de recursos diversos que implicam em práticas de atuação do supervisor pedagógico.

Santos (2004) afirma que a Reforma do Estado visava implementar um modelo de administração pública gerencial, caracterizado pela descentralização, avaliação de resultados e redução das hierarquias em todas as esferas do Estado. Esse modelo gerencial influenciou decisivamente as políticas educacionais a partir da segunda metade dos anos 1990, marcando uma mudança significativa na abordagem da administração pública.

Adrião (2006) discute que as reformas neoliberais e gerenciais da década de 1990 transferiram a responsabilidade pela gestão do sistema de ensino para as próprias escolas, municípios e estados, sob a justificativa de descentralização, empreendedorismo e envolvimento da sociedade civil na administração pública. Essas reformas também refletiram a intervenção direta de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para a atuação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e do Banco Mundial (BM) (Peroni, 2005).

Peroni (2011) argumenta que, no contexto da redefinição do papel do Estado, as mudanças sociais e econômicas, como a reestruturação produtiva e a adoção da Terceira Via, são vistas como estratégias para superar a crise. Essas mudanças afetam especialmente a implementação de políticas sociais, incluindo as políticas educacionais, onde o financiamento da educação é orientado por uma gestão democrática que coloca a sociedade como responsável pelos resultados educacionais. Sob essa perspectiva neoliberal, a Terceira Via assume a função de diagnosticar a crise, atribuindo a sua causa ao Estado, e propõe estratégias distintas de superação: enquanto o Neoliberalismo promove a privatização, a Terceira Via defende a atuação do Terceiro Setor.

Analisando as políticas educacionais implementadas a partir das reformas da década de 1990, Saviani (1999) descreve que o Plano Decenal visava atender às condições internacionais para obter financiamento para a educação, especialmente relacionado ao Banco Mundial. Segundo o autor, a estratégia era focar na escola como o principal alvo para a melhoria da aprendizagem. A ideia era que o financiamento, a baixo custo, fosse direcionado diretamente às escolas por meio de programas e ações de cooperação técnica e financeira entre o MEC e os municípios. O objetivo era que o aporte de recursos nas escolas potencializasse as ações pedagógicas e de gestão.

Nesse contexto, a atuação dos supervisores ganha um papel importante, com o enfoque gerencial, a participação da comunidade na gestão escolar e a injeção de recursos deveriam, teoricamente, permitir um melhor controle e otimização dos recursos. Os supervisores seriam responsáveis por garantir que os recursos financeiros e técnicos fossem usados de forma eficiente para melhorar os processos pedagógicos e administrativos. A expectativa era que, com a gestão eficiente e a participação ativa da comunidade, fosse possível elevar os indicadores de qualidade e o desempenho acadêmico dos estudantes, através da implementação de políticas educacionais que promovam uma gestão escolar mais integrada e eficaz.

Segundo Gasparin (2003), os avanços científico-tecnológicos, que facilitam a aquisição de conhecimento e informações fora da escola. Ele enfatiza que as tecnologias não devem ser dispensadas; pelo contrário, a sua presença na escola é cada vez mais exigida como meios auxiliares, e não como substitutos dos professores.

Lévy (1999) argumenta que as transformações resultantes do uso das tecnologias educacionais exigem a adoção de novas metodologias de ensino e o desenvolvimento de novos suportes pedagógicos. Esses recursos não apenas redefinem o papel do professor, mas também atribuem um novo significado ao conceito de ensino. No contexto da supervisão pedagógica, esses recursos são igualmente essenciais, pois permitem que os supervisores orientem e capacitem os professores para integrar essas novas metodologias no ambiente escolar. Além disso, o uso eficaz de recursos tecnológicos e pedagógicos na supervisão pode facilitar a criação de práticas educativas mais inovadoras, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação.

Os recursos financeiros limitados restringem a capacidade dos supervisores de implementar projetos que demandam infraestrutura, como laboratórios de informática ou programas de leitura. A gestão eficiente desses recursos financeiros é, portanto, vital para maximizar os benefícios e minimizar as deficiências. Contudo, essa gestão enfrenta

dificuldades quando os orçamentos são escassos, levando a decisões difíceis sobre onde alocar os poucos recursos disponíveis. Isso gera uma sobrecarga nos supervisores, que precisam conciliar as expectativas da comunidade escolar com as limitações práticas.

Polinarski e Castoldi (2009) destacam que, ao utilizar recursos didáticos pedagógicos, busca-se preencher as lacunas frequentemente deixadas pelo ensino tradicional. Dessa maneira, além de apresentar o conteúdo de forma diferenciada, os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem.

Contudo, Freire (2014) afirma que a educação não se limita à técnica, mas também não se realiza sem ela. O uso de computadores na educação, longe de restringir, pode ampliar a capacidade crítica e criativa das nossas crianças e jovens. No entanto, o impacto desse uso depende de quem manipula essas ferramentas, com que propósito, e a favor de quem. É fundamental que o ser humano se aproprie dos recursos da ciência e da tecnologia para lutar de forma mais eficaz pela sua própria humanização e libertação.

A carência de recursos não impacta apenas a operacionalização das atividades, mas também a motivação e o bem-estar dos próprios supervisores. A pressão para cumprir metas educacionais com recursos insuficientes pode levar ao desgaste profissional e ao esgotamento emocional. Supervisores que trabalham em contextos de escassez precisam desenvolver uma resiliência notável para manter a qualidade do ensino e o apoio às equipes, mesmo diante de tantas adversidades. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas que priorizem o suporte ao trabalho dos supervisores pedagógicos, garantindo-lhes os recursos necessários para a realização de um trabalho de excelência.

Marques (2012) afirma que a escola não pode se desviar dessa nova realidade e é importante que ela se adapte à sociedade atual, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências no âmbito das tecnologias e utilizando essas tecnologias como ferramentas de trabalho. Dessa forma, a escola pode oferecer ambientes de aprendizagem mais produtivos e inclusivos.

Porém, a escassez de recursos torna evidente a desigualdade no acesso à educação de qualidade. Supervisores pedagógicos em regiões menos favorecidas enfrentam desafios muito maiores, o que reforça a importância de uma distribuição equitativa dos recursos educativos. A dialética entre a necessidade de recursos e a realidade da sua ausência revela as limitações estruturais do sistema educacional, exigindo um compromisso maior por parte dos gestores públicos em garantir que todos os supervisores tenham as condições adequadas para desempenhar as suas funções de forma efetiva e justa.

De acordo com Pinto (2002), nessa perspectiva, entende que as soluções educacionais se concentram na distribuição mais transparente, eficiente e priorizada dos recursos financeiros, visando otimizar a sua utilização e aumentar a participação da sociedade. Essa abordagem enfatiza a eficiência na gestão e a redução de gastos. Contudo, na prática, essas soluções tendem a abordar apenas problemas pontuais, em vez de garantir o direito universal ao conhecimento, à cultura e à ciência. Assim, o foco no financiamento e na otimização de recursos pode desviar a atenção das questões mais amplas e estruturais necessárias para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e abrangente.

A educação no Brasil enfrenta inúmeros obstáculos para oferecer uma educação de qualidade que vá além da mera transmissão de conteúdo, incorporando uma perspectiva social, cultural e ambiental. Como ressalta a UNESCO (2007), é fundamental que a educação movimente o aluno a aprender a partir das suas curiosidades e necessidades, promovendo seu bem-estar e satisfação. A qualidade da educação deve ser medida não apenas pelos resultados acadêmicos, mas também pela capacidade de engajar os alunos num processo de aprendizado significativo e integrado com a realidade social. Essa abordagem requer um olhar atento para as dinâmicas pedagógicas e a adaptação constante às mudanças sociais e comunitárias.

Para alcançar esse padrão de qualidade, é necessário considerar tanto os recursos disponíveis quanto os envolvidos no processo educacional. O papel do supervisor pedagógico torna-se crucial nesse cenário, pois é ele quem deve garantir que os recursos, sejam eles materiais ou humanos, sejam utilizados de maneira eficaz e alinhada às necessidades dos alunos. Segundo Ávila (2015), os recursos e as dinâmicas pedagógicas desempenham um papel fundamental nos resultados da educação, exigindo uma gestão eficiente e uma constante adaptação às demandas da sociedade. O supervisor, portanto, precisa estar atento às condições de ensino e aos recursos disponíveis, promovendo a inovação e a melhoria contínua no ambiente escolar.

A valorização da educação e o alinhamento com as necessidades da comunidade são essenciais para romper com o ciclo de atraso educacional que historicamente tem impedido o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Marques (2017) destaca que a qualidade da educação é um indicador crucial do desenvolvimento econômico e da justiça social. Ao caminhar lado a lado com a comunidade e promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e social, o supervisor pedagógico contribui diretamente para uma mudança significativa na educação, ajudando a transformar a realidade socioeconômica do país.

A qualidade da educação no Brasil, especialmente em contextos como o do Maranhão e da cidade de Coelho Neto, está intrinsecamente ligada à disponibilidade e utilização eficaz dos recursos educacionais. Recursos adequados, como materiais didáticos, infraestrutura e tecnologias, são essenciais para criar um ambiente de aprendizado que seja estimulante e acessível. No entanto, é crucial entender que apenas ter acesso a esses recursos não garante por si só uma educação de qualidade. A atuação do supervisor pedagógico é fundamental para assegurar que esses recursos sejam utilizados de maneira estratégica e eficiente, adaptando-se às necessidades específicas da escola e da comunidade. Ele deve promover a formação contínua dos professores e garantir que os recursos estejam alinhados com os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Mas a educação no Brasil, historicamente, sofreu de precariedades quanto à oferta à população pobre, que depende exclusivamente do Estado para ter acesso a esse importante bem público. Segundo Monlevade (2001), na trajetória histórica, o período que marca a chegada dos portugueses se configura como um período conhecido como o “financiamento zero” para a educação da sua população. Em análise convergente, referindo-se a esse período, Saviani (2004) afirma que o financiamento da educação esteve num primeiro momento, dependente da coroa portuguesa, mesmo com a chegada dos jesuítas, em 1549, cujo papel refletia a simbiose, na colonização do Brasil, entre educação e catequese, processo que se destinava, somente a tornar os nativos pessoas dóceis, obedientes.

Segundo Martins, o subfinanciamento da educação brasileira persistiu por mais um século até que os educadores do movimento da Escola Nova começaram a pressionar de maneira mais contundente por uma fonte de financiamento mais sólida. Eles defenderam que a União assumisse um papel mais ativo como indutora e provedora de recursos públicos para a educação dos estados e municípios. A proposta envolvia a criação de um fundo contábil que vinculasse a receita de impostos à educação, visando transferir recursos públicos para a educação básica.

Abrucio (2018, p. 45) reforça que a origem das políticas públicas educacionais foi profundamente influenciada pelo "caráter estadualista do federalismo da Primeira República", caracterizado pela forte autonomia dos governos estaduais e pela grande desigualdade entre eles. Cunha (2002) complementa ao afirmar que as políticas públicas são formuladas em resposta às demandas emergentes da sociedade e das suas próprias necessidades internas, refletindo o compromisso público de atuar numa área específica a longo prazo. Essas políticas

são construídas com base em prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes claramente definidos.

Neste contexto, papel do supervisor depende em muitos aspectos dos recursos disponíveis. Além de formação e apoio adequados para utilizar esses recursos de maneira que realmente beneficie o processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, a realidade do Brasil e do Maranhão revela um cenário de desigualdades significativas, onde escolas enfrentam desafios como falta de infraestrutura adequada e recursos escassos. Nesses contextos, a capacidade dos supervisores e professores de adaptar as suas práticas pedagógicas e de tirar o máximo proveito dos recursos disponíveis pode fazer uma diferença substancial na qualidade da educação oferecida.

Capítulo 3

ARTICULAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE SUPERVISORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

3.1 A articulação e colaboração entre supervisores pedagógicos e professores

O papel do supervisor pedagógico exige uma compreensão profunda das necessidades dos professores, que demandam apoio e orientação não apenas técnica, mas também emocional e compreensiva. É essencial que o supervisor observe atentamente as práticas docentes e intervenha de forma crítica e construtiva, permitindo que os professores assumam a responsabilidade por suas práticas pedagógicas. Este suporte deve ser orientado para o desenvolvimento contínuo das habilidades dos educadores, reconhecendo e valorizando a suas potencialidades individuais. A construção de relações humanas positivas no ambiente escolar fundamenta-se na crença nos valores e no potencial dos profissionais envolvidos.

A supervisão deve considerar as relações entre os sujeitos, a exemplo do supervisor – professor e o processo de ensino aprendizagem. Neste contexto Alonso (2003) afirma que a Supervisão:

Vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. (p. 175).

A articulação e colaboração entre supervisores pedagógicos e professores são fundamentais para o sucesso do processo educativo. Essa parceria permite a troca de conhecimentos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. Com benefícios que visam romper com as relações de poder, a centralização das decisões e a falta de autonomia dos profissionais da educação que se tornam obstáculos para uma colaboração efetiva.

Para um entendimento amplo do desenvolvimento da função do supervisor da educação será feito uma retomada histórica do seu surgimento. A história da supervisão de ensino está

acoplada à história da educação brasileira, ainda que as ações da supervisão, por sua vez, poderiam, por um lado, estar voltadas para práticas transformadoras e comprometidas com a democratização do ensino e defesa de educação para todos; estímulo à escolarização junto às famílias; ações de orientação e desenvolvimento pedagógico dos professores; não obstante, as ações poderiam estar envolvidas para práticas clientelistas, de controle e fiscalização, num aspecto de poder e dominação, espelhando os interesses da classe dominante, que estariam a caracterizar os supervisores como fiscais disseminadores e concretizadores da ordem social vigente (Chede, 2014).

Na realidade escolar, muitas vezes o papel do supervisor pedagógico é estigmatizado como o de um vigia que se limita a fiscalizar o trabalho dos professores, em vez de contribuir efetivamente para o processo educativo. Esse estigma decorre da percepção de que o supervisor está mais interessado em identificar falhas e impor regras do que em oferecer suporte e orientação construtiva. Quando a supervisão é entendida apenas como uma função punitiva e controladora, os professores podem se sentir desmotivados e inseguros, acreditando que a suas práticas estão constantemente sob escrutínio. Esse ambiente de desconfiança e pressão não apenas compromete a qualidade das interações entre supervisores e professores, mas também impede a colaboração e o desenvolvimento profissional, essenciais para uma educação de qualidade.

Tais aspectos advém desde a nomenclatura da supervisão ao longo dos anos, mas tem passado por ressignificações, neste sentido Silva e Araújo (2016) destaca três fases distintas para a função do supervisor:

- A primeira fase foi a Fiscalizadora: fase em que a supervisão era entendida como Inspeção Escolar e estava voltada para o cumprimento das leis de ensino. (...). Nesta fase, o inspetor não levava em consideração as diferenças individuais de cada educando, a sua função estava centrada para as questões de ordem burocráticas.
- A segunda fase foi a Construtiva: fase está, em que a supervisão era compreendida como Supervisão Orientadora e reconhecia a necessidade de melhorar a atuação dos docentes. Dessa maneira, os inspetores passaram a promover para os professores cursos de atualização e aperfeiçoamento.
- A terceira fase é a Criativa: a atual, onde a supervisão se desliga do conceito de Inspeção Escolar e passa a ser uma atividade de assistência ao trabalho do professor, preocupada com o pleno desenvolvimento do ensino aprendizagem do educando. Este tipo de supervisão estimula e orienta as ações educativas de forma democrática e participativa.

É uma atividade cooperativa, ou seja, envolve a participação de todos os implicados no processo educativo, em especial os professores (p.129).

Nos últimos anos, a função do supervisor pedagógico tem avançado significativamente, evoluindo de uma abordagem meramente fiscalizadora para um papel mais colaborativo e de apoio ao desenvolvimento profissional. Atualmente, os supervisores pedagógicos são cada vez mais reconhecidos como facilitadores do processo educativo, atuando como parceiros dos professores na identificação de necessidades e na implementação de estratégias pedagógicas eficazes. Esse avanço reflete uma mudança de paradigma, onde a supervisão se concentra não apenas na avaliação e controle, mas também no estímulo à inovação e no suporte à formação contínua dos educadores. Com essa nova abordagem, os supervisores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e colaborativa.

Contudo, na sociedade atual, a educação é percebida numa estrutura capitalista. Neste modelo, a educação reforça e marginaliza a classe oprimida, reproduzindo as ideologias da classe dominante. O homem será formado para o mundo do trabalho, tornando-se um sujeito alienante, ou seja, um ser alheio aos bens culturais. Assim, é necessário pensar na relação dos conteúdos (conhecimentos epistemológicos) com a realidade dos educandos, cujo objetivo consiste em transformá-los em agentes de mudanças sociais. Nesse sentido, a adoção de uma educação que supere a lógica do capital poderá contribuir para a formação de indivíduos para além do mercado de trabalho (Mészáros, 2008).

Além disso, em contextos em que as indicações políticas determinam a ocupação dos cargos de supervisão e direção, a competência técnica e o compromisso com a educação podem ser secundarizados. Muitas vezes, os profissionais indicados por motivações políticas carecem de preparo adequado para suas funções, o que resulta numa supervisão pedagógica ineficiente. Nessas circunstâncias, os professores encontram dificuldades em receber o apoio necessário para enfrentar os desafios diários da sala de aula, o que compromete a qualidade do ensino.

Delacalle (2010), assim como Zoccal (2014), também afirma que, diante da sua análise, a presença da vertente burocrática e da vertente pedagógica é tida como fatores dissociados, quando, na verdade, deveria haver uma junção delas para que a função do supervisor pudesse atender às unidades escolares nas suas reais necessidades, nos evidenciando que é emergencial que o trabalho do supervisor de ensino esteja voltado para as unidades escolares, atendendo às suas particularidades, visando a construção de uma proposta pedagógica colaborativa.

Assim, a falta de articulação e colaboração entre supervisores pedagógicos com demais sujeitos na escola, como os professores, é ainda mais acentuada quando os sujeitos envolvidos não desempenham as suas funções de forma plena. Numa gestão centralizadora, onde o poder está concentrado nas mãos de poucos, as ações dos supervisores tendem a ser restritas às diretrizes impostas pelos gestores, sem espaço para a inovação ou adaptação das práticas pedagógicas às necessidades reais dos alunos. Isso gera um ambiente escolar onde os processos educativos se tornam mecânicos e desconectados da realidade vivida pela comunidade escolar. De acordo com Ferreira (2019), o século XXI exige uma reformulação na função da Supervisão Escolar, direcionando-a para uma escola cidadã que garanta a todos os alunos o acesso, a permanência e uma educação de qualidade. O supervisor, como educador, deve estar continuamente atento ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, buscando transformar esse processo em conhecimento legitimado por meio da ação-reflexão-ação. Isso inclui reuniões individuais ou em grupo para a troca de ideias e experiências sobre o trabalho em sala de aula, a efetivação do planejamento com base no currículo escolar, a promoção de momentos de reflexão sobre o trabalho realizado e o acompanhamento do correto preenchimento do diário de classe conforme a legislação.

Maio, Silva e Loureiro (2010) afirmam que, no campo da educação, a supervisão se baseia em quatro eixos fundamentais: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação. Esses eixos são essenciais para compreender a complexa relação entre o supervisor e os seus pares na escola, ou seja, a interação entre o supervisor e os seus pares, portanto, depende da integração desses eixos, promovendo uma colaboração produtiva e um ambiente escolar que valorize o desenvolvimento contínuo e a excelência educacional, como mostra a figura abaixo.

Figura 4

Eixos da supervisão



Nota: Fonte: Mario; Silva e Loureiro (2010)

A importância da comunicação e da capacidade de liderança que contribui positivamente vai além da mera imposição de ordens, desempenhando um papel essencial no ambiente escolar. Um supervisor destacado na comunicação não apenas transmite instruções claras, mas também promove um diálogo aberto e construtivo com os professores. O que permite a troca de ideias, a resolução de problemas e o desenvolvimento de soluções colaborativas. Além disso, uma liderança que contribui e apoia, ao invés de apenas ditar regras, incentiva um clima de confiança e respeito, essencial para a motivação e o comprometimento dos educadores.

A articulação e cooperação entre supervisores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental, anos finais são fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais coeso e inovador. Melo (2013) destaca que a articulação entre supervisores pedagógicos e professores é essencial para promover uma prática educacional mais coesa e eficiente, permitindo uma maior integração entre a gestão escolar e a sala de aula. Essa integração é crucial para que as diretrizes educacionais sejam implementadas de maneira eficaz e adaptada às necessidades específicas de cada turma.

De acordo com Ferreira (2019), para o sucesso da educação a plena interação entre o professor e o supervisor, especialmente em relação às questões educativas e pedagógicas do cotidiano escolar. Contudo, a função do supervisor nem sempre é bem definida, e frequentemente há uma percepção errônea de que a sua presença se resume a fiscalizar e dar ordens, limitando-se a observar as aulas e posteriormente delegar tarefas ou apontar o que deve ser feito. Em alguns casos, também se acredita que o supervisor deve lidar com problemas disciplinares dos alunos. Essas visões distorcidas prejudicam o processo de ensino aprendizagem e impedem a construção de uma relação produtiva e colaborativa entre o supervisor e o professor.

Medina (2004, p. 32) afirma que “é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola”. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão ou reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora. Assim, podemos constatar que a função do supervisor está longe de ser uma tarefa mecanizada e rotineira, como ocorria no passado.

Gatti (2010) reforça a importância dessa colaboração, apontando que "a cooperação entre supervisores e professores deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo, onde ambos os lados contribuem para a construção de um ambiente educacional mais colaborativo e

inovador". Este processo contínuo é essencial para a reflexão crítica e a melhoria das práticas pedagógicas, o que, por sua vez, impacta diretamente na qualidade da educação oferecida.

Atualmente, espera-se que o supervisor desenvolva ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico, com o professor atuando como o principal instrumento dessa reflexão, e não como um agente a ser simplesmente controlado. De acordo com Mario, Silva e Loureiro (2010), o supervisor não deve aplicar de forma rotineira e prescritiva as orientações, mas sim engajar-se num processo reflexivo que valorize a prática do professor e contribua para uma abordagem mais dinâmica e colaborativa na escola.

Porém, é essencial que a gestão escolar adote uma postura democrática e participativa, onde todos os atores da escola – supervisores, professores, alunos e comunidade – tenham voz nas decisões que impactam o cotidiano escolar. Somente com a descentralização do poder e o fortalecimento da autonomia dos profissionais da educação será possível construir uma articulação efetiva entre supervisores pedagógicos e professores, garantindo que a educação seja um processo verdadeiramente colaborativo e transformador.

A importância dessa cooperação também é destacada por Freitas e Freitas (2015), que afirmam que a interação entre supervisores pedagógicos e professores não apenas facilita a implementação das diretrizes educacionais, mas também promove a reflexão crítica e a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Assim, a colaboração entre essas partes é vital para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos.

Silva (2018) complementa essa visão ao afirmar que a articulação entre a supervisão pedagógica e a prática docente é essencial para a construção de um projeto educativo que considere as especificidades e necessidades dos alunos, além de fortalecer o papel dos professores na educação. Essa abordagem integrada ajuda a garantir que o projeto pedagógico seja relevante e eficaz.

Por fim, Kawakami (2017) aponta que a colaboração efetiva entre supervisores e professores é uma condição indispensável para o sucesso das políticas educacionais e para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. A colaboração estreita entre supervisores e professores, portanto, é essencial não apenas para a implementação de políticas, mas também para a contínua evolução das práticas educacionais.

Segundo Melo (2005), espera-se que o coordenador pedagógico, ou supervisor, tenha a capacidade de coordenar todas as ações educativas dentro da instituição de ensino. No entanto, este profissional enfrenta uma variedade de desafios diários que vão além das funções

tradicionais, incluindo serviços de ouvidoria para alunos, professores e pais, além de tarefas administrativas e executivas. Essas múltiplas responsabilidades podem enfraquecer a relação entre supervisor e professor, resultando num tempo reduzido para refletir e analisar as práticas pedagógicas.

A relevância dessas relações na escola é, portanto, fundamental, para uma colaboração efetiva entre supervisor e professor é crucial para garantir uma abordagem pedagógica coesa e para alcançar a qualidade de aprendizagem desejada. É essencial que ambos encontrem tempo para se dedicar a essa parceria, garantindo que as práticas educativas sejam continuamente aprimoradas e adaptadas às necessidades dos alunos.

Além disso, o supervisor pedagógico deve cultivar a autoconfiança, uma virtude indispensável para manter um equilíbrio pessoal que transmita segurança e tranquilidade à equipe. Incentivar a expressão de autoconfiança entre todos os envolvidos no processo educativo é crucial para o reconhecimento do valor pessoal e profissional de cada um. Ao promover um ambiente de trabalho onde a autoconfiança é valorizada e incentivada, o supervisor contribui para o fortalecimento da equipe e para a criação de um ambiente educacional mais coeso e produtivo.

Para Paulo Freire (2014), a colaboração, na escola, deve ser entendida como um processo de construção conjunta de saberes e práticas. É preciso que a escola, enquanto instituição, promova a participação de todos os seus membros — alunos, professores, funcionários e comunidade, bem como no diálogo e na tomada de decisões, pois a aprendizagem se constrói coletivamente, através da interação e do respeito mútuo.

Contudo, é necessário reconhecer que a qualidade da educação vai além da simples disponibilidade de recursos físicos; ela também depende de fatores como a formação de professores, o envolvimento da comunidade e a implementação de políticas educacionais eficazes. Em locais como Coelho Neto, no Maranhão, a realidade educacional enfrenta desafios econômicos e sociais que afetam a eficácia dos recursos disponíveis. Nesse cenário, a relação entre supervisor pedagógico e professores ganha uma importância ainda maior.

O supervisor pedagógico deve ir além da mera gestão de recursos e dedicar-se à promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Ele precisa apoiar os professores no desenvolvimento das suas habilidades e na adaptação às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo, em que fortalece a colaboração entre a escola e a comunidade. Essa relação dinâmica e integrada entre supervisor e professores é essencial para superar as limitações impostas pelas

condições econômicas e sociais. É por meio dessa parceria que se pode transformar a educação, criando um ambiente de aprendizado mais justo e de qualidade.

Entende-se que uma relação para ter uma articulação e colaboração sólida é preciso construir por meio do diálogo, onde os profissionais discutem as suas experiências e desenvolvem estratégias para superar desafios. Esse processo permite a construção de significados e aprendizagens enquanto resolvem problemas num trabalho colaborativo. No entanto, para que essa construção seja eficaz, o diálogo, por si só, não é suficiente; é fundamental também refletir sobre as experiências vividas e os sentimentos envolvidos. Assim, "numa perspectiva dialógica, somente o papel colaborativo faz sentido, pois ele traduz e reforça a natureza democrática da relação de supervisão" (Vieira & Moreira, 2011, p. 17).

Adicionar à discussão a importância da colaboração com o professor enriquece ainda mais a visão sobre o processo de ensino. A colaboração estreita entre supervisor e professor é fundamental para a eficácia da supervisão criativa. Quando os professores se envolvem ativamente no processo de supervisão, eles podem adaptar as estratégias e práticas às necessidades específicas de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e responsivo.

Schuck e Wood (2011) destacam que a supervisão criativa se caracteriza pela espontaneidade, diversão e experimentação. Eles argumentam que o sucesso dessa abordagem está atrelado à presença de diretrizes claras, que permitem ao supervisionado explorar e brincar livremente, assim como faziam na infância. Esse ambiente lúdico e flexível não só promove uma compreensão mais profunda do conteúdo, mas também contribui para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do indivíduo.

A interação colaborativa entre professor e supervisor permite que ambos trabalhem juntos na criação de experiências de aprendizado que são tanto desafiadoras quanto estimulantes. Isso inclui o desenvolvimento de atividades e projetos que encorajam a exploração e a criatividade, além de proporcionar *feedback* contínuo que é essencial para a melhoria contínua e a adaptação às necessidades dos alunos.

Além disso, a colaboração fortalece a relação entre o professor e o aluno, criando um ambiente de aprendizado mais positivo e engajador. Quando os professores estão ativamente envolvidos na supervisão, eles têm a oportunidade de modelar comportamentos criativos e reflexivos para seus alunos, promovendo uma cultura de curiosidade e descoberta.

Com isso, a Supervisão Pedagógica, quando combinada com uma colaboração efetiva entre o professor e o supervisor, pode transformar o processo de ensino numa experiência mais

rica e significativa. Isso não só facilita a compreensão e a autonomia dos alunos, mas também fortalece o papel do professor como facilitador do aprendizado, contribuindo para um ambiente educacional mais inovador e inclusivo.

3.2 Os impactos da não articulação e colaboração, na prática do supervisor e do professor

No ambiente escolar, a falta de articulação e colaboração entre supervisores e professores na prática pedagógica pode gerar uma série de impactos negativos que comprometem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. A ausência de um trabalho conjunto prejudica o desenvolvimento de um planejamento pedagógico coerente e integrado, o que resulta em abordagens fragmentadas e pouco eficazes no processo de ensino aprendizagem. Isso cria um ambiente onde os objetivos educacionais não são plenamente alcançados, já que a falta de diálogo e coordenação entre os profissionais impossibilita a implementação de estratégias pedagógicas que atendam às reais necessidades dos alunos.

Silva Jr. (2000) enfatiza que a supervisão é um compromisso não apenas com a educação, mas também com a sociedade: "É, além disso, uma forma de expressar os nossos compromissos e esperanças na construção de uma escola de qualidade e de uma sociedade mais justa e humana" (p. 236). Portanto, a supervisão deve ser conduzida de maneira criativa, com características formativas, democráticas, libertadoras e reflexivas.

Vieira e Moreira (2011) enfatizam que ampliaram os princípios da supervisão, consolidando-os em categorias mais abrangentes, como: indagação e intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. Para implementar esses elementos, os autores propuseram diversas estratégias, incluindo autoavaliação, diálogo reflexivo, análise documental, inquérito, observação de aulas, narrativas profissionais, portfólio de ensino e investigação-ação. Defendemos essa abordagem, pois acreditamos que tais elementos são fundamentais para um desenvolvimento profissional robusto, considerando a supervisão criativa como o caminho ideal, uma vez que ela incorpora todos esses princípios.

Com isso, a adoção de uma supervisão criativa e fundamentada em princípios como os mencionados não só potencializa o desenvolvimento dos profissionais envolvidos, mas também fortalece a construção de um ambiente educacional mais reflexivo e transformador. Ao utilizar essas estratégias, a supervisão deixa de ser um simples ato de controle e passa a ser uma prática colaborativa e emancipadora, que promove a autonomia dos educadores e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva, portanto, não apenas enriquece a

prática pedagógica, mas também contribui para a construção de uma educação mais justa e democrática, ainda mais nas relações com os seus pares.

Assim, segundo Antunes (2014, p. 9), as relações interpessoais na escola fazem-se necessárias e referem-se a “um conjunto de procedimentos que, ao facilitar a comunicação e as diversas formas de linguagem, fortalecem os vínculos nas interações humanas.” Para o autor, essas relações possuem fundamentos tanto emocionais quanto psicopedagógicos, e têm o potencial de gerar um ambiente escolar positivo, embora possam também ter o efeito contrário.

Outro impacto relevante que implica na relação entre supervisor e professor é a desmotivação, que se sentem desamparados e isolados nas suas práticas diárias. Quando não há um apoio efetivo por parte dos supervisores, os docentes tendem a enfrentar dificuldades para refletir criticamente sobre as suas práticas e buscar melhorias contínuas. Esse cenário pode levar ao esgotamento profissional, à estagnação pedagógica e à repetição de métodos tradicionais e ineficazes, já que o professor não encontra incentivo ou orientação para inovar e aprimorar as suas abordagens em sala de aula.

Nesta perspectiva, a supervisão vem a ser exercida de maneira mais horizontal, entre colegas, e com um enfoque colaborativo. Como destacam Dias e Ribeiro (2015), a supervisão estava ligada à formação inicial dos professores e à interação pedagógica em sala de aula. Contudo, a abordagem atual foca em oferecer suporte, promover a reflexão e acompanhar o desenvolvimento dos docentes. "Em outras palavras, ensinar os professores a ensinarem deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica, que deve se estender ao longo de todo o percurso profissional" (Dias & Ribeiro, 2015, p. 127).

Os entraves à articulação e colaboração entre supervisores e professores muitas vezes estão enraizados em problemas estruturais das escolas e nas políticas educacionais. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para reuniões e reflexões coletivas, além da ausência de formação continuada de qualidade, são fatores que limitam a capacidade desses profissionais de trabalharem em conjunto. A burocratização das práticas escolares e a falta de autonomia dos supervisores para propor mudanças também contribuem para a manutenção de uma cultura de isolamento e individualismo no ambiente escolar.

Nesse contexto, as políticas educacionais têm um papel relevante em promover a articulação e colaboração entre supervisores e professores. Programas e iniciativas que incentivem a formação continuada e integrada, a valorização do trabalho coletivo e a criação de espaços de diálogo e troca de experiências são fundamentais para superar os desafios

mencionados. No entanto, essas políticas muitas vezes são insuficientes ou mal implementadas, o que dificulta a construção de uma prática pedagógica realmente colaborativa e eficaz.

A formação adequada dos profissionais da educação é outro fator determinante para a articulação entre supervisores e professores. Uma formação que priorize a reflexão crítica e a prática dialética, baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, é essencial para que ambos os grupos possam trabalhar de forma alinhada. Essa formação deve ser contínua e contextualizada, abordando tanto as teorias educacionais quanto as realidades específicas de cada comunidade escolar, promovendo assim uma atuação mais consciente e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

A gestão democrática é fundamental para garantir que a articulação e colaboração entre supervisores e professores seja uma prática constante e valorizada nas escolas. Uma gestão que promove a participação ativa de todos os atores escolares na tomada de decisões cria um ambiente mais propício ao trabalho em equipe e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes e alinhadas. Dessa forma, a escola se torna um espaço de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os próprios educadores, que juntos constroem uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

Segundo Vieira (2008), a gestão democrática da educação foi incorporada pela Constituição Federal do Brasil de 1988. A Carta Magna definiu a educação como um direito social, fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, a sua preparação para o mercado de trabalho e o exercício pleno da cidadania. Além disso, a Constituição introduziu o princípio da gestão democrática como um meio de atender aos anseios da sociedade e dar-lhes visibilidade. No entanto, a regulamentação desse princípio só foi efetivada com a promulgação da LDB em 1996.

A gestão democrática foi legitimada tanto pela Constituição Federal quanto pela LDB. Na Constituição de 1988, no capítulo III, que trata da Educação, Cultura e Desporto, seção I, Da Educação, o artigo 206 estabelece que "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei". De maneira semelhante, a LDB (Lei n.º 9.394/96) reafirma esse princípio no artigo 3.º, inciso VIII, ao dispor sobre a "gestão democrática do ensino público na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (Brasil, 1996).

A gestão escolar democrática, apesar do seu potencial transformador, enfrenta desafios significativos quando confrontada com a falta de articulação e colaboração entre supervisores e outros educadores. A ausência de uma comunicação eficaz e de uma colaboração estruturada

não apenas enfraquece a implementação de uma gestão democrática, mas também compromete a qualidade da educação oferecida. Luck (2009) aponta que a gestão democrática é essencial para o exercício da cidadania, mas sua eficácia depende da participação ativa de todos os envolvidos, o que só é possível por meio de uma articulação constante entre supervisores, professores e demais profissionais da escola. Quando essa colaboração não ocorre, as decisões acabam sendo centralizadas, esvaziando o verdadeiro sentido da gestão democrática.

Dourado (2002) destaca que a falta de articulação entre os pares na escola pode criar um ambiente onde as práticas pedagógicas se tornam fragmentadas e desconectadas das necessidades reais dos alunos. Para ele, os supervisores deveriam atuar como mediadores do diálogo na equipe escolar, mas muitas vezes enfrentam dificuldades devido a problemas estruturais, como sobrecarga de tarefas e falta de formação continuada. Essa falta de colaboração torna a gestão democrática uma formalidade sem impacto significativo, prejudicando a construção de um ambiente escolar inclusivo e participativo.

Além disso, a ausência de colaboração pode exacerbar a desmotivação entre os educadores. Dourado (2002) enfatiza que a gestão democrática depende de uma cultura escolar que valorize o trabalho em equipe e a corresponsabilidade. No entanto, a falta de apoio por parte dos supervisores pode levar à fragmentação das práticas pedagógicas, enfraquecendo a coesão do grupo escolar. Esse ciclo vicioso, onde a falta de colaboração mina a gestão democrática, resulta num sistema educativo que falha em enfrentar os desafios de forma eficaz.

A articulação e colaboração são, portanto, essenciais para que a gestão democrática se concretize de maneira significativa nas escolas. Segundo Peroni (2007), para superar esses desafios, é fundamental que as políticas educacionais proporcionem condições adequadas para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Isso inclui a criação de espaços para reuniões e reflexões coletivas, além da oferta de formação continuada que capacite os educadores a trabalharem de forma integrada e alinhada com os princípios da gestão democrática.

A qualidade da educação é profundamente afetada pela colaboração e articulação entre supervisores pedagógicos e professores. A ausência de uma colaboração efetiva pode levar a práticas pedagógicas desarticuladas e descoordenadas, prejudicando a coesão e a eficiência do processo educativo. Segundo Oliveira (2017), a falta de articulação entre supervisores e professores pode levar a práticas pedagógicas desarticuladas, impactando negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Esta falta de colaboração resulta num ambiente educativo onde as estratégias pedagógicas são fragmentadas e menos eficazes, como destacado por Cavalcante (2016), a ausência de colaboração efetiva entre supervisores e professores pode

originar uma falta de coesão nas estratégias pedagógicas, prejudicando a qualidade da educação.

Além disso, a ausência de uma colaboração sistemática pode levar à desmotivação dos educadores e ao desajuste nas práticas pedagógicas. Pereira (2019) observa que a falta de articulação e colaboração entre supervisores e professores pode levar a uma execução inconsistente das práticas pedagógicas e à desmotivação dos educadores. A falta de integração também pode comprometer o alinhamento das estratégias de ensino, afetando negativamente o desempenho dos alunos, como evidenciado por Souza (2018), a desintegração entre a supervisão pedagógica e a prática docente pode levar a uma falta de alinhamento nas estratégias de ensino, afetando negativamente o desempenho acadêmico dos alunos.

No contexto escolar, a ausência de uma abordagem colaborativa compromete o desenvolvimento profissional dos docentes e a qualidade da prática pedagógica. Costa (2017) afirma que a falta de uma abordagem colaborativa entre supervisores e professores pode comprometer o desenvolvimento profissional dos docentes e a qualidade da prática pedagógica. Essa situação resulta num ambiente escolar desorganizado e menos produtivo, conforme ressaltado por Mendonça (2020), sem uma colaboração efetiva, os supervisores e professores podem enfrentar dificuldades em alinhar as suas práticas, resultando num ambiente escolar desorganizado e menos produtivo.

Ferreira (2000) considera a supervisão pedagógica como sendo a "responsável pela qualidade do processo de humanização do homem através da educação" (p. 251). Reconhecer essa responsabilidade implica levar em conta tanto a identidade pessoal quanto a profissional dos supervisionados. Além disso, é crucial destacar que o compromisso na supervisão deve ser encarado como uma obrigação de caráter social, assumida com plena consciência. Segundo Ferreira (2000), é nosso dever, como seres sociais e profissionais da educação, contribuir para a construção de um mundo melhor, mais justo, humano e igualitário.

Com isso, a colaboração entre supervisores e professores é essencial para a eficácia das práticas pedagógicas e a qualidade educacional. Barros (2019) enfatiza que a ausência de colaboração e articulação entre supervisores e professores pode originar uma implementação deficiente das práticas pedagógicas e numa experiência educacional ótima. Portanto, promover uma colaboração eficaz entre esses profissionais é crucial para superar limitações e criar um ambiente de aprendizado mais justo e de qualidade.

A relação entre supervisor e supervisionado, no caso do professor, deve ser fundamentada em colaboração, empatia, partilha, afetividade, solidariedade, humildade,

diálogo e confiança. A empatia é essencial, pois possibilita que ambos se coloquem no lugar do outro. O supervisor, por sua vez, adotará uma postura cautelosa ao supervisionar, sendo sensível e cuidadoso durante os diálogos e *feedbacks*. Da mesma forma, o supervisionado compreenderá que o supervisor está ali para auxiliá-lo, e não para prejudicá-lo, agindo com sinceridade e permitindo a colaboração na sua prática (Oliveira, 2019).

A falta de articulação e colaboração, se não enfrentados, podem transformar a gestão democrática numa mera formalidade, sem impacto real na qualidade do ensino. Portanto, é importante que as escolas e as políticas educacionais sustentem um ambiente onde a colaboração seja incentivada e valorizada, garantindo que a gestão democrática seja uma prática viva e transformadora.

A falta de diálogo entre supervisor e professor pode gerar sérios impactos na relação entre ambos, especialmente quando se trata de questões relacionadas à saúde mental. Quando o diálogo é escasso ou inexistente, problemas como estresse, ansiedade e *Burnout* podem se agravar, uma vez que o professor se sente isolado e sem suporte adequado. A ausência de uma comunicação aberta impede que as dificuldades enfrentadas pelo professor sejam reconhecidas e abordadas de forma colaborativa, o que pode levar ao desgaste emocional e, eventualmente, comprometer a sua capacidade de desempenhar as suas funções de maneira eficaz.

Para Freire (2014), o diálogo é o elemento central para a construção de uma educação libertária. Ele deve ocorrer em todas as esferas da comunidade escolar, seja entre professor e aluno, entre supervisor e supervisionado, ou entre colegas de trabalho. A ideia é que todos os membros da comunidade escolar dialoguem e colaborem mutuamente. Isso é fundamental para evitar conflitos internos, já que sentimentos não expressados, como dúvidas, mágoas ou raiva, podem impactar negativamente as relações sociais.

Além disso, a falta de diálogo pode romper o elo de confiança e cooperação, fundamental para uma supervisão eficaz. Quando esse elo se rompe, a relação entre supervisor e professor se torna frágil e suscetível a mal-entendidos e conflitos. A ausência de uma relação saudável e de apoio mútuo pode originar um ambiente de trabalho tóxico, onde o professor se sente desvalorizado e desmotivado. Como consequência, não só a qualidade do ensino é afetada, mas também o bem-estar de todos os envolvidos, prejudicando o desenvolvimento profissional e a eficácia do processo educativo.

O supervisor tem um papel essencial nesse processo, ao estimular um ambiente de convivência saudável entre os pares. Isso envolve criar oportunidades para que os educadores interajam de forma colaborativa, refletindo sobre as suas práticas e resolvendo problemas

cotidianos juntos. Esse tipo de interação não apenas ajuda na organização de atividades diversificadas, mas também incentiva a criatividade e fortalece os laços profissionais, trazendo múltiplos benefícios para toda a comunidade escolar.

Segundo Gregório (2017), o trabalho é uma forma de relação social, que envolve afetividade, solidariedade e confiança. Quando somos professores, diretores, coordenadores, supervisores, enfim educadores, estamos trabalhando. Ocupamos um determinado cargo, que possui funções específicas, mas, além disso, estamos nos relacionando com outras pessoas neste meio.

No entanto, quando as relações entre professores e supervisores não são bem resolvidas, os impactos podem ser profundos e negativos. A falta de confiança e solidariedade pode gerar um ambiente de trabalho tenso, afetando a motivação e o desempenho dos professores. Isso, por sua vez, pode refletir na qualidade do ensino oferecido aos alunos. Além disso, a ausência de uma comunicação eficaz e de uma parceria sólida entre professores e supervisores pode levar a mal-entendidos, ressentimentos e, eventualmente, ao desgaste profissional. Assim, é fundamental que essas relações sejam baseadas no respeito mútuo e na cooperação, a fim de promover um ambiente de trabalho harmonioso e produtivo, onde todos os envolvidos possam prosperar e contribuir para o sucesso educacional.

A relação entre o supervisor e o professor tem impacto sobre o aluno e no processo de ensino. Quando o supervisor e o professor trabalham em estreita colaboração, eles criam uma dinâmica de apoio mútuo que beneficia diretamente os alunos. Essa colaboração assegura que os professores recebam o suporte necessário para implementar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, o que, por sua vez, melhora a qualidade do ensino oferecido. A interação contínua entre supervisor e professor possibilita a identificação e a resolução de desafios pedagógicos de forma mais ágil, garantindo que os alunos tenham acesso a estratégias de ensino ajustadas às suas necessidades.

Além disso, a relação colaborativa entre o supervisor e o professor fomenta um ambiente de aprendizado mais coeso e harmonioso. Quando o supervisor e o professor compartilham uma visão comum e trabalham juntos para atingir objetivos educacionais, isso se reflete na forma como os alunos percebem e vivenciam o aprendizado. A consistência nas abordagens pedagógicas e a comunicação aberta entre os dois profissionais criam um ambiente de sala de aula mais estruturado e previsível, onde os alunos se sentem mais seguros e motivados para explorar novos conceitos e habilidades.

Em última análise, a relação entre o supervisor e o professor tem um impacto profundo no processo de ensino e no desenvolvimento dos alunos. Uma colaboração eficaz entre esses dois profissionais não só melhora a qualidade do ensino, mas também cria um ambiente de aprendizado mais estimulante e adaptado às necessidades dos alunos. Esse ambiente colaborativo permite que os professores implementem práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras, resultando numa experiência educacional mais enriquecedora e impactante para os alunos.

PARTE III – ESTUDOS EMPÍRICOS

Capítulo 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1. Metodologia

A pesquisa se caracteriza como de campo de natureza descritiva e de cunho quantitativo e qualitativo, onde se realizou a aplicação de questionários com questões fechadas e abertas direcionadas a supervisores, professores e diretores escolares de escolas públicas do município de Coelho Neto–MA. Como também uma entrevista semiestruturada os supervisores, professores e gestores de 13 escolas da zona urbana e rural de Coelho Neto–MA.

Minayo (2007) define metodologia de forma abrangente e concomitante,

(...) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (p. 44).

A metodologia é, portanto, o caminho teórico e prático a ser percorrido, possibilitando uma compreensão acerca do objeto a ser investigado, já que a pesquisa em si é a atividade essencial da ciência a partir da indagação e construção da realidade.

Para a realização do estudo, utilizaram-se bibliográficos acerca da supervisão pedagógica de artigos e teses científicas a versar sobre a temática. Quanto à concepção metodológica para o desenvolvimento da presente pesquisa consiste num estudo de campo com abordagem qualitativa. Este tipo de estudo busca definir com maior precisão um determinado problema.

Na abordagem qualitativa o pesquisador possui um contato direto com a situação investigada e o ambiente (Lakatos; Marconi, 2003). Nesta abordagem, permite compreender determinados comportamentos num grupo humano, ela possibilitará um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores na sala de aula.

A luz dos pressupostos, Minayo (2007, p. 21) define que a pesquisa qualitativa versa questões específicas, ela: “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes” a abordagem qualitativa tem as suas particularidades que não é possível quantificar, sendo, portanto, subjetiva nos seus significados

Para Gati (2010, p. 43), “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Quanto ao uso do método, dar-se-á pelo dialético, ele permite compreender a realidade, permeada por contradições, a mesma está em movimento constante, compreendendo o homem enquanto sujeito sócio-histórico.

Para Kosik (1976), a dialética não é o método da redução, como na fenomenologia, e sim um método de reprodução espiritual e intelectual da realidade. O autor reforça ainda que o método do dialético para a investigação é diferente do método de exposição do conceito. De modo que o mundo na atividade prático-utilitário do indivíduo, da preocupação, se lhe apresenta como mundo objetivo, dado, determinado, que determina as suas ações, mas que, ao contrário disso, é por meio da ação dos indivíduos no mundo (ação engajada – *engagement*) que o mundo social humano é construído e movimenta-se.

O contexto empírico da pesquisa foi realizado a partir de estudo com os supervisores de escolas da rede pública municipal de ensino, situada na zona urbana e rural de Coelho Neto–MA. O local foi escolhido devido à realidade municipal. Os critérios para a inclusão são três: no primeiro, as escolas deverão ser de ensino Público Municipal, mantida pelo poder público municipal. O segundo critério a instituição deverá ofertar o ensino fundamental nos anos finais e o terceiro critério os sujeitos serão supervisores atuantes nas escolas escolhidas.

Como critério de exclusão considerou-se: escolas que não forem públicas e mantidas pelo governo e supervisores pedagógicos que não atuam na rede pública municipal.

4. 2 Local da investigação

Esta parte descreve o local da pesquisa apresentando características básicas, porém relevantes sobre a região estudada. Inicia-se a descrição pelo Estado do Maranhão, em seguida adentra-se a cidade de Coelho Neto e nela as escolas pesquisadas. Cada tópico citado neste parágrafo vai ser pormenorizado nas linhas seguintes: a iniciar pelo Estado do Maranhão.

Maranhão, é um estado brasileiro, está situado na região Nordeste do país e a sua área geográfica é de aproximadamente de 331.983 km². Possui um ecossistema diversificado e abundante com rios, praias, mangues, cerrado, até uma parte de floresta amazônica, lagoas e os famosos lençóis maranhenses entre outros pontos turísticos, a cidade de São Luís é a capital do estado é conhecida por seu centro histórico com arquitetura colonial portuguesa, festas populares e uma rica tradição cultural.

O Maranhão celebra diversas festas e eventos culturais, como o Bumba Meu Boi, uma festa tradicional que mistura música, dança e teatro popular, e o Cacuriá, uma dança típica da região.

Figura 5

Mapa do Brasil com a localização do Estado do Maranhão



Nota: Fonte: LOXOSCELES. In: WIKIPÉDIA, 2017.

O Maranhão é um estado com um potencial significativo para crescimento e desenvolvimento, sustentado por suas riquezas naturais e culturais. Apesar dos desafios enfrentados, as políticas públicas e o esforço local são fundamentais para promover melhorias nas condições de vida e para impulsionar o desenvolvimento sustentável da região.

Tabela 1*Sinóptico do Maranhão*

SINÓPTICO: MARANHÃO	
Área	331.983 km ²
Limite	Maranhão tem limites ao sudoeste e ao sul com o estado de Tocantins, já para o oeste faz limite com o estado do Pará e finalmente com o estado do Piauí na parte leste.
Número de municípios	Possui 217 municípios
População	Aproximadamente 7,0 milhões. Dados IBGE (2015)
Capital	São Luís
Secretarias Municipais	XX
Região abordada na pesquisa	Cidade de Coelho Neto

Nota: Fonte: Autor, 2024.**4.2.1 Cidade de Coelho Neto**

Segundo dados de 2021 do Portal Cidade, Coelho Neto é um município brasileiro do estado do Maranhão, localizado na região nordeste do Brasil, a 385 quilômetros da sua capital, São Luís. Segundo dados do IBGE em 2021, a sua população é estimada em 49.804. Coelho Neto surgiu, inicialmente, como um distrito com a denominação de Curralinho, pela lei provincial n.º 1092, de 17 de julho 1874. Era subordinado a Vila de Brejo. Foi elevado à categoria de município com a denominação de Curralinho, pela lei estadual n.º 667, de 28 de abril de 1914, desmembrado de Buriti. A sua sede era no antigo distrito de Curralinho e a sua instalação ocorreu em 8 de outubro de 1915.

Pelo decreto estadual n.º 75, de 22 de abril de 1931, o município é extinto, sendo seu território anexado ao município de Buriti. Foi elevado novamente à categoria de município com a denominação de Curralinho, pelo decreto estadual n.º 121, de 12 de junho 1931. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município é constituído do distrito sede, sua única aglomeração urbana. Pelo decreto estadual n.º 746, de 22 de dezembro de 1934, o município de Curralinho passou a denominar-se Coelho Neto. Em divisões territoriais datadas de 31 de

dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937, o município é constituído pelo distrito sede, novamente a única aglomeração urbana na sua área territorial. No quadro fixado para vigorar no período de 1944 a 1948, o município é constituído do distrito sede. Em divisão territorial datada de 1.º de julho de 1960, o município é constituído do distrito sede, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2005 (Portal Cidade, 2021).

Figura 6

Mapa de localização da cidade de Coelho Neto–MA



Nota: Fonte: IBGE, 2019.

Por força do decreto-lei n.º 764, do estado do Maranhão, ainda segundo o Portal Cidade (2021), foi emitido em 22 de dezembro de 1934, o nome do município foi alterado de Currealinho para Coelho Neto, em homenagem ao escritor e político Coelho Neto, membro da Academia Brasileira de Letras, nascido em Caxias e falecido naquele ano.

4.2.2 Escolas da zona rural, sujeitos da pesquisa

No que tange o ambiente de pesquisa, realizou-se em 13 escolas da rede pública municipal de ensino, situada na zona urbana e rural de Coelho Neto–MA, as 13 escolas foram

escolhidas por estarem em localidades mais acessíveis e todos possuem supervisores pedagógicos. Seguem as escolas da pesquisa:

Escola Municipal Agostinho José de Aguiar – A Escola Municipal Agostinho José de Aguiar está localizada no povoado Santa Maria, Fundada em 1981, inicialmente denominada de Escola Municipal Prof.^a Maria Madalena Duarte, em homenagem à então secretária de educação. Esse nome perdurou até 2008, quando, sob a gestão do prefeito Dr. Carlos Magno Duque Bacelar, foi construído um novo prédio. Após uma consulta à comunidade, a escola recebeu o nome atual em homenagem ao patriarca da família Aguiar. A escola é denominada escola polo por atender a demanda dos alunos do Ensino Fundamental anos finais provenientes das escolas circunvizinhas. O novo prédio foi inaugurado em 29 de junho de 2008, mas devido a problemas estruturais, funcionou apenas por sete ou oito meses.

A referida escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, atendendo uma comunidade estudantil diversa, composta por filhos de pequenos e médios agricultores da área rural. Embora a escola se proponha a fornecer uma educação pública de qualidade e a formar cidadãos integrais, é essencial que essa missão se traduza em práticas educativas concretas que promovam sustentabilidade, solidariedade, criatividade, emoção e respeito à diversidade. Para realmente formar cidadãos críticos e conscientes, a escola deve superar desafios estruturais e contextuais, garantindo um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo que prepare os alunos para as complexidades do mundo contemporâneo.

Escola Municipal São Domingos – A Escola Municipal São Domingos é uma instituição de ensino da Rede Municipal de Educação de Coelho Neto–MA. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo creche, educação infantil, e educação básica com ensino fundamental até o 9.º ano, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola atende e beneficia diversas comunidades, incluindo os povoados de Ermo, Brejinho, Pintieiro, Salobro, Boa Hora, Santana Velha, São Domingos, São Domingos do Zé Dona, Olho d'Água da Onça e Canadá. Localizada no povoado Santana Velha, a escola está a 18 quilômetros da cidade de Coelho Neto–MA.

Com a missão de construir conhecimento para formar cidadãos com consciência crítica e coletiva, cujos valores e atitudes façam a diferença. A sua visão é crescer e inovar para ser reconhecida como a melhor escola do campo em Coelho Neto, destacando-se pela qualidade do ensino e pela qualificação dos seus profissionais. A visão de educação é contribuir com saberes que orientem ações éticas, respeitem as diferenças e desenvolvam o bom senso. A visão de escola é promover um trabalho em equipe responsável, estabelecendo bons exemplos e

vínculos para o desenvolvimento individual e coletivo, apoiado por um Regimento Interno para organização ética-social. Finalmente, a visão de sociedade é trabalhar na formação da cidadania dos alunos, com um Projeto Pedagógico baseado em educação permanente que melhore a qualidade de vida pessoal e coletiva, impactando positivamente a comunidade.

Escola Municipal Deputado Raimundo Bacelar – A Escola Municipal Deputado Raimundo Bacelar é uma instituição da rede municipal de Coelho Neto–MA, localizada no Povoado Buenos Aires, S/n.º, na zona rural. Fundada em 3 de março de 1985, durante o governo do prefeito Raimundo Guanabara Resende Bastos, a escola teve como primeira educadora do povoado a professora Rosimar da Silva Lopes. Inicialmente, as aulas ocorriam num cômodo da residência da professora Rosimar.

Em 1986, um barracão coberto com palha foi construído para acomodar as aulas, equipado com quatro bancos de madeira. Em 1988, foi erguido um prédio de alvenaria com duas dependências: uma sala de aula e uma cantina. Este novo edifício foi idealizado e construído durante o governo da governadora Roseana Sarney, em parceria com a administração do prefeito Carlos Magno Duque Bacelar, e inaugurado em 2 de setembro de 2006 pelo prefeito Magno Bacelar. O nome da escola homenageia o saudoso deputado Raimundo Bacelar, que prestou relevantes serviços ao estado e ao município durante a sua carreira política e como figura pública.

Escola Municipal Bernardo José Gaspar – A Escola Municipal Bernardo José Gaspar, situada no Povoado São Pedro, em Coelho Neto–MA, está localizada numa região habitada por remanescentes de quilombolas, com sua população originária de descendentes de negros. A localidade foi oficialmente reconhecida como quilombola através das leis federais n.º 7.347 de 24/07/1985, 7.716 de 05/01/1989, 9.029 de 13/04/1995 e n.º 10.778 de 24/11/2003. Fundada em 1981, a escola recebeu inicialmente o nome de Escola Municipal Bernardo José Gaspar, em homenagem ao patriarca e um dos primeiros moradores do povoado São Pedro, e atendia apenas alunos da 1.ª à 4.ª série.

Com o passar dos anos, a escola passou a se chamar Escola Municipal Vereadora Zilmar Bacelar em reconhecimento à vereadora Zilmar Bacelar, que se destacou por seu apoio à população local. Em 2009, a escola foi reinaugurada com novas instalações, expandindo o seu atendimento para incluir toda a população das localidades vizinhas e oferecendo turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Escola Municipal José Dias Torres Filho – A Escola Municipal José Dias Torres Filho recebeu o seu nome em 20 de junho de 1977, em homenagem ao patriarca da comunidade, o Sr. José Dias Torres Filho. Nascido em 10 de março de 1892 no povoado Maliças, José Dias

foi um pioneiro na luta pela alfabetização, aproveitando os raros professores particulares disponíveis na época, já que não havia escolas públicas no município. Ele alfabetizou-se e destacou-se na implantação de campos agrícolas mecanizados, além de iniciar uma lavoura de cana e um engenho para a fabricação de rapadura. Casou-se com Aguida Ferreira Torres, uma das primeiras professoras da localidade Alto

Bonito. José Dias Torres Filho, um grande entusiasta da educação, cedeu parte da sua casa e construiu a primeira escola da região. Faleceu em 10 de outubro de 1952 e, devido à sua notável contribuição, é o patrono da escola.

Em 2015, a escola foi oficialmente reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação pela resolução n.º 01/2015 C.M.E. E oferece diferentes modalidades de ensino, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais, e Ensino Fundamental, Anos Finais. Além disso, a instituição conta com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno, atendendo às necessidades educacionais da sua comunidade ao longo do dia.

Escola Municipal Santa Rosa – A Escola Municipal Santa Rosa surgiu para atender à demanda educacional da comunidade do povoado Taboca dos Bois e região, que antes precisava pagar para obter educação básica. A professora Maria de Sousa Silva, recém-casada com o filho do Sr. José Rosa da Silva e de Aurelina de Araújo Silva, desempenhou um papel fundamental na fundação da escola. Em reconhecimento ao apoio das famílias locais, a pequena instituição foi nomeada em homenagem ao sobrenome das famílias do povoado.

Em 1979, durante a administração do prefeito Benedito Florêncio Duarte, a escola foi ampliada com a construção de um prédio de alvenaria, graças à doação de um terreno pela senhora Justina Alves de Araújo. A nova estrutura, inaugurada em 24 de abril de 1981, incluía uma sala de aula, uma cantina, uma secretaria, dois banheiros e um corredor, com horários de aula nos turnos matutino, intermediário e vespertino. Em 1994, sob a gestão da prefeita Márcia de Jesus Buzar Bacelar Nunes, a escola foi ampliada com a construção de mais uma sala de aula. Em 2003, a instituição passou a oferecer Ensino Fundamental I e II, ampliando as suas modalidades de ensino.

Escola Municipal Manoel Felipe de Oliveira – Em 2017, a Escola Municipal Santa Rosa passou por uma reforma de ampliação, e desde então, outras melhorias foram realizadas. As reformas incluíram a restauração das salas de aula, pintura, e melhorias nos banheiros dos professores e na sala da direção. Segundo o Projeto Pedagógico (PP), a escola dispõe de seis salas de aula que atendem desde a Educação

Infantil até o Ensino Fundamental (do infantil ao 9.º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, a Escola Municipal Santa Rosa enfrenta a limitação de não possuir espaços dedicados essenciais, como uma biblioteca para atividades de leitura e pesquisa, uma sala de diretoria para a administração escolar, uma sala de professores para o planejamento e interação dos docentes, e uma quadra de esportes para a prática de Educação Física e atividades esportivas. Apesar dessas ausências, a escola opera em três turnos—matutino, vespertino e noturno—para atender à demanda educacional da comunidade. A estrutura atual é composta por seis salas de aula que suportam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (do 1.º ao 9.º ano), e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), permitindo à instituição oferecer uma ampla gama de modalidades educacionais dentro das suas limitações físicas.

Escola Municipal Professora Dulcimar de Figueiredo Barreto – A Escola Municipal Professora Dulcimar de Figueiredo Barreto foi criada conforme a Resolução N° 103/2002-CEE e está localizada no município de Coelho Neto, no Povoado Olho D'Água Grande, zona rural. Oferece modalidades educacionais que incluem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, e Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. A estrutura da escola inclui quatro salas de aula, uma secretaria, uma cantina, um pátio coberto e banheiros separados para masculino e feminino. No entanto, a escola não possui salas específicas para a direção e professores, e o espaço destinado ao lazer é utilizado durante o horário de recreio.

O setor pedagógico da Escola Municipal Professora Dulcimar de Figueiredo Barreto é responsável por estabelecer bases, métodos e técnicas de ensino, planejando avaliações para alcançar objetivos educacionais específicos. A gestão dos recursos patrimoniais busca prevenir o desgaste dos materiais e engajar a comunidade escolar na conservação dos recursos físicos. Além disso, o enfoque em recursos humanos visa incentivar a participação dos profissionais no processo educacional, assegurando condições de trabalho adequadas e promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e valorizado.

4.2.3 Escolas da Zona Urbana, sujeitos da pesquisa

Escola Municipal José Barreto de Araújo – A Escola Municipal José Barreto de Araújo é escola sede, sendo inaugurada em 15 de maio de 1993 e está localizada na Rua do Anil n° 820, no Bairro Parque Amazonas, na cidade de Coelho Neto, Maranhão. Recebeu este nome

em homenagem ao Senhor José Barreto de Araújo, nascido em 18 de agosto de 1916 na cidade de Buriti, Maranhão. José Barreto de Araújo, filho de João Pereira de Araújo e Filomena Barreto de Araújo, teve uma trajetória profissional notável como guarda-livros de 1940 a 1942, assumiu o Cartório do 2.º Ofício em 1951, e exerceu cargos de 1.º Suplente de Juiz de Direito e Delegado, além de atuar como contador nas prefeituras de Afonso Cunha, Buriti, Coelho Neto e Duque Bacelar. Faleceu em 17 de agosto de 1984, deixando a esposa Teresa Machado Barreto e nove filhos.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, bem como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com essa estrutura, a instituição visa atender uma ampla faixa etária e proporcionar uma educação contínua e acessível para a comunidade local.

Escola Municipal Nossa Senhora Santana – A Escola Municipal Nossa Senhora Santana teve a sua origem em 1984, a partir de uma escolinha comunitária chamada Escola Otávio Mendes da Silva, em homenagem a um antigo morador do bairro. Inicialmente, a escola funcionava na própria comunidade e atendia nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em 16 de abril de 1984, durante a gestão do prefeito Raimundo Guanabara Resende Bastos e com a parceria do governador Luiz Rocha, a escola foi transformada numa instituição estadual, com o Estado a assumir as despesas. A estrutura original da escola incluía quatro salas de aula, uma cantina com depósito, dois banheiros (um para funcionários), uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores e uma sala de leitura.

Em 12 de outubro de 2015, a escola foi incorporada à rede municipal e passou a se chamar Escola Municipal Nossa Senhora Santana. Atualmente, a escola oferece Ensino Fundamental I (5º ano), Ensino Fundamental anos finais (6.º e 7.º anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno. A instituição é reconhecida conforme a resolução da Lei 312/2010 – CCE e possui dependências adequadas para atender ao desenvolvimento educacional de seus alunos, com modalidades que atendem crianças de 10 a 13 anos e jovens e adultos em diferentes etapas de aprendizado.

Escola Municipal Professor Francisco Cléber Sampaio dos Santos – A Escola Municipal Professor Francisco Cléber Sampaio dos Santos, anteriormente conhecida como Escola Municipal José Sarney, foi fundada em 14 de março de 1967, oferecendo inicialmente o curso da 1ª à 4ª série. Em 1984, a instituição foi oficialmente reconhecida para ministrar o Curso de Ensino Fundamental, que atualmente abrange o Ensino Fundamental de 9 anos, conforme a Resolução n.º 323/84-CEE.

Atualmente, a escola oferece o Ensino Fundamental de 9 anos, com ênfase nos Anos Finais, e funciona nos turnos matutino e vespertino. Está localizada na Avenida Marechal Cordeiro de Farias, s/n, no Centro da cidade. A instituição continua a desempenhar um papel fundamental na educação da comunidade local, proporcionando um ambiente de aprendizado estruturado e acessível.

Unidade Mais Integral Dr. Benedito Duarte – A UMI Benedito Duarte foi inaugurada em 13 de março de 2022, durante a administração do Prefeito Bruno Silva. Localizada na Rua Padre Alfredo Bacelar, no centro de Coelho Neto–MA, atende a um total de 200 estudantes com idades entre 11 e 18 anos. A implantação do Ensino Integral visou atender a uma clientela com alto índice de vulnerabilidade social, proporcionando maior tempo em sala de aula e mantendo os alunos longe das ruas, protegidos do trabalho infantil e com acesso a uma alimentação saudável.

A equipe escolar da UMI Benedito Duarte é composta por diversos profissionais, incluindo um gestor geral, um gestor pedagógico, um supervisor pedagógico, um psicopedagogo, um inspetor escolar, coordenadores de pátio, professores, secretários escolares, vigias, auxiliares de limpeza e manipuladores de alimentos. Essa equipe multidisciplinar trabalha em conjunto para oferecer um ambiente educacional seguro e de qualidade, focado no desenvolvimento integral dos alunos.

Unidade Escolar Dr. Moacyr Bacelar Nunes – A escola foi construída em 1998 e iniciou as suas atividades oficialmente com uma aula inaugural em 29 de março de 1999. Está localizada no município de Coelho Neto, na Rua da Poesia, no Bairro Marly Sarney. Desde a sua inauguração, a instituição tem desempenhado um papel fundamental na educação local, oferecendo um ambiente dedicado ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos.

A organização da escola abrange diferentes modalidades de ensino, incluindo o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para atender às necessidades de seus estudantes, a escola opera nos turnos matutino, vespertino e noturno, proporcionando flexibilidade e acesso à educação para todos os segmentos da comunidade.

4.3 Sujeitos investigados

Os participantes da pesquisa foram supervisores pedagógicos, professores e diretores escolares da rede pública, cuja amostra de análise para o estudo em questão foi constituído por

no mínimo 80% supervisores, 20% dos professores e no mínimo 50% da direção escolar que atuam na rede pública do ensino fundamental nos anos finais. A coleta de dados foi realizada nas escolas do ensino fundamental dos anos iniciais e finais, correspondendo a zona urbana e rural do município, forma inicialmente entregue um ofício nas instituições solicitando a permissão para desenvolver o estudo.

Após a aceitação da instituição para o desenvolvimento da pesquisa, os supervisores, professores e diretores foram conduzidas até uma sala reservada, onde foram esclarecidas todas as dúvidas no que tange o estudo e a sua participação na pesquisa. Ao concordarem em participar da pesquisa foram orientadas a assinar o termo de compromisso livre esclarecido (TCLE). Para garantir a privacidade dela adotaram-se pseudônimos reduzindo as oportunidades de identificação.

4.4 Instrumentos de recolha de dados

Quanto aos instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados para a coleta de dados referentes ao trabalho da supervisão pedagógica, foram aplicados questionários, entrevistas semiestruturadas e observação. O objetivo foi obter informações a partir dos discursos de supervisores, professores e diretores escolares no decorrer da pesquisa, que abrangeu a rede pública do município de Coelho Neto–MA.

Segundo Fachin (2006), os questionários são formados por uma série de questões submetidas a um determinado grupo de pessoas com o intuito de obter informações específicas sobre um determinado assunto. O uso de questionários apresenta vantagens significativas. Para Goldenberg (2011), além do baixo custo, outros benefícios do uso dos questionários como instrumento de coleta de dados incluem a simplicidade de aplicação. É geralmente mais fácil solicitar que um grupo de alunos, professores ou gestores responda a uma série de questões do que conduzir uma entrevista ou um grupo focal, por exemplo. Além disso, os questionários oferecem aos participantes maior liberdade para expressar as suas opiniões e ideias, e a menor pressão exercida durante a resposta permite que os sujeitos apresentem as suas respostas com maior liberdade.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada combina elementos de estruturação com flexibilidade, permitindo uma interação dinâmica entre o pesquisador e o entrevistado. Nesta abordagem, o pesquisador desenvolve um roteiro com questões principais, mas deixa espaço para explorar temas que surgem espontaneamente durante a entrevista. Isso permite uma

compreensão mais aprofundada dos fenômenos investigados, adaptando-se às especificidades e contextos individuais dos participantes. A duração das entrevistas foi ajustada conforme a dinâmica da conversa e a disponibilidade dos participantes. Para garantir a integridade das informações, as entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos envolvidos. O roteiro da entrevista foi elaborado pela pesquisadora em colaboração com os participantes durante os encontros.

Além dos questionários e da entrevista, a observação também foi essencial na presente pesquisa. Marconi e Lakatos (2017) afirmam que a observação é uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador busca perceber e registrar comportamentos e ocorrências no seu contexto natural, o que permite captar as ações e interações de forma direta e contextualizada, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. A observação em campo é relevante porque proporciona uma visão mais autêntica e rica dos comportamentos e práticas no seu contexto natural, permitindo a identificação de padrões, comportamentos e variações que podem ser essenciais para uma análise abrangente e precisa. Essa técnica oferece uma conexão direta entre o pesquisador e o campo de estudo, facilitando a coleta de informações sobre aspectos que não podem ser facilmente capturados por questionários ou entrevistas. A imersão no ambiente permite ao pesquisador compreender melhor as *nuances* e realidades dos participantes, enriquecendo a interpretação dos dados e aumentando a credibilidade dos resultados. A capacidade de observar e registrar diretamente as atividades e interações oferece uma perspectiva detalhada e informada, essencial para a construção de conclusões robustas e significativas na pesquisa de campo.

4.5 Categorização e análise de conteúdo

A categorização e análise de conteúdo dos dados coletados na pesquisa foram realizadas por meio de uma abordagem sistemática que envolveu a aplicação de questionários, entrevistas e observações nas escolas do município de Coelho Neto. Cada um desses instrumentos forneceu informações valiosas, e a integração desses dados foi fundamental para uma compreensão abrangente das práticas da supervisão pedagógica.

Primeiramente, os dados coletados por meio dos questionários foram organizados e classificados em categorias principais. Os questionários permitiram a coleta de informações estruturadas e quantitativas, que foram agrupadas em categorias temáticas relacionadas às práticas e desafios enfrentados pelos supervisores pedagógicos. A análise quantitativa desses

dados ajudou a identificar padrões e frequências de respostas, proporcionando uma visão geral das percepções e práticas dos participantes.

Em seguida, as entrevistas semiestruturadas foram transcritas e analisadas qualitativamente. A técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Minayo (1994), foi empregada para examinar as transcrições das entrevistas. O processo envolveu a codificação das respostas em categorias e subcategorias temáticas, permitindo uma interpretação aprofundada dos discursos dos supervisores, gestores e professores. As categorias foram desenvolvidas com base nos tópicos emergentes durante as entrevistas, e a análise foi orientada para compreender as experiências e perspectivas dos participantes relativamente à supervisão pedagógica.

Além disso, a observação das práticas nas escolas ofereceu uma dimensão contextual que complementou os dados dos questionários e entrevistas. A observação direta permitiu registrar comportamentos, interações e práticas pedagógicas no seu ambiente natural. Os dados observacionais foram organizados em categorias que refletiam as práticas reais observadas e foram comparados com as informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas. Esta triangulação de dados garantiu uma visão mais completa e precisa das práticas de supervisão pedagógica e as suas implicações.

A análise de conteúdo envolveu a identificação de temas recorrentes e a construção de um quadro interpretativo que integrasse as informações de todas as fontes. Foram aplicados métodos de codificação aberta e axial para descobrir padrões e relações entre as categorias identificadas. A interpretação dos dados buscou compreender como as práticas de supervisão pedagógica relacionam-se com os desafios e as oportunidades identificados, oferecendo *insights* para a melhoria contínua das práticas educativas.

A combinação dos dados quantitativos dos questionários, das percepções qualitativas das entrevistas e das observações diretas possibilitou uma análise abrangente e detalhada, garantindo que os resultados fossem representativos e robustos. Este processo de categorização e análise proporcionou uma compreensão profunda das práticas e desafios da supervisão pedagógica nas escolas de Coelho Neto, contribuindo para o desenvolvimento de recomendações práticas e teóricas para a melhoria da qualidade educacional.

4.6 Ética da pesquisa

A ética na pesquisa é um aspecto crucial que garante a integridade dos estudos e a proteção dos participantes. A condução ética da pesquisa envolve a aplicação de normas e

princípios que asseguram a honestidade, a transparência e o respeito em todas as fases do estudo. Este contexto explora como esses princípios foram aplicados numa pesquisa realizada no município de Coelho Neto, Maranhão, enfatizando a ética no uso de normas da APA (7.^a edição), a prevenção do plágio, o uso de termos de consentimento e a importância das citações para a fundamentação acadêmica.

Durante a pesquisa conduzida em Coelho Neto, Maranhão, todas as normas estabelecidas pela American Psychological Association (APA, 2020) foram rigorosamente seguidas. A 7.^a edição do Manual de Publicação da APA fornece orientações detalhadas sobre a condução ética da pesquisa, incluindo a coleta de dados e a apresentação de resultados. A pesquisa respeitou os princípios de transparência e precisão, garantindo que todos os procedimentos fossem documentados de maneira clara e que os dados fossem apresentados de forma honesta e precisa.

A integridade acadêmica foi uma prioridade na pesquisa. Para evitar o plágio, todas as fontes consultadas foram devidamente citadas e referenciadas, conforme orientações da APA (2020). Utilizou-se *software* de detecção de plágio para garantir a originalidade do trabalho e a correta atribuição das ideias e informações provenientes de outros autores. Essa prática assegurou que o estudo não apenas respeitasse as normas acadêmicas, mas também contribuísse de maneira ética para o corpo existente de conhecimento.

A pesquisa foi conduzida com a máxima transparência relativamente aos participantes, conforme os princípios éticos destacados por Beauchamp e Childress (2013). Todos os participantes da pesquisa foram informados detalhadamente sobre os objetivos do estudo, os métodos utilizados, e os possíveis riscos e benefícios. Termos de consentimento foram elaborados de forma clara e acessível, assegurando que os participantes compreendessem plenamente o caráter voluntário da participação e a possibilidade de se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização.

Para garantir a fundamentação adequada e a credibilidade da pesquisa, foram utilizadas citações de autores renomados na área. Beauchamp e Childress (2013) ressaltam a importância de respeitar os princípios éticos fundamentais, como autonomia e justiça, na elaboração dos termos de consentimento. Resnik (2015) destaca que a ética na pesquisa é essencial para manter a confiança pública na pesquisa científica e assegurar a responsabilidade moral dos pesquisadores. Estas referências foram cruciais para a construção e a validação ética da pesquisa realizada.

4.7 Principais desafios da pesquisa

A condução de pesquisas acadêmicas envolve frequentemente a superação de uma série de desafios que podem impactar a qualidade e a integridade dos resultados. No contexto da pesquisa realizada em Coelho Neto, Maranhão, foram identificados vários desafios significativos que influenciaram o desenvolvimento e a execução do estudo. A seguir, apresentamos uma análise detalhada desses desafios, abordando as suas implicações e as estratégias empregadas para enfrentá-los.

Um dos desafios mais significativos foi o acesso às escolas e a coleta de dados. A pesquisa visava envolver supervisores pedagógicos, gestores e professores da rede pública municipal de Coelho Neto. No entanto, a obtenção de permissões e a coordenação com as instituições educacionais revelaram-se complexas devido a vários fatores. A necessidade de seguir procedimentos administrativos para obter autorizações e aprovações pode ser lenta e complexa, o que resultou em atrasos significativos na obtenção das permissões necessárias para realizar entrevistas e aplicar questionários. Além disso, coordenar horários e garantir a disponibilidade dos participantes também foi um desafio, uma vez que muitos docentes e gestores estavam sobrecarregados com as suas responsabilidades diárias, dificultando a coordenação das entrevistas e sessões de coleta de dados. Para enfrentar esses desafios, foram estabelecidas parcerias com líderes locais e diretores escolares, o que facilitou o acesso e ajudou a estabelecer uma comunicação mais eficaz com os participantes.

A pesquisa revelou limitações significativas em termos de recursos e infraestrutura, impactando a execução e a profundidade do estudo. A falta de recursos tecnológicos adequados, como computadores e *softwares* para análise de dados, foi um obstáculo considerável, pois muitas escolas e participantes não dispunham de acesso fácil a tecnologias modernas, limitando a capacidade de realizar análises complexas e impactando a qualidade dos dados coletados. A escassez de materiais didáticos atualizados também afetou a pesquisa, uma vez que a ausência de recursos modernos e de qualidade nas escolas dificultou a implementação e a avaliação de práticas pedagógicas inovadoras. Para contornar essas limitações, foram empregadas soluções alternativas, como a utilização de equipamentos e recursos disponíveis em instituições parceiras e a adaptação dos métodos de coleta de dados para se adequar à infraestrutura disponível.

Outro desafio crucial foi a questão da formação e capacitação dos envolvidos na pesquisa. A necessidade de formação contínua para os pesquisadores em técnicas de coleta e análise de dados foi evidente, e a falta de familiaridade com métodos específicos e ferramentas

analíticas impactou a eficiência e a qualidade da pesquisa. Muitos participantes da pesquisa, especialmente em áreas rurais, apresentaram uma formação limitada em práticas pedagógicas e no uso de tecnologias educacionais, o que influenciou a profundidade e a aplicabilidade das respostas obtidas. Para mitigar esses problemas, foram realizados treinamentos e workshops para capacitar tanto os pesquisadores quanto os participantes, além de fornecer suporte contínuo ao longo do estudo.

A comunicação e a cooperação entre os diferentes grupos envolvidos na pesquisa também foram desafiadas por diferenças culturais e variações na terminologia educacional. Numa área com diversidades culturais, a comunicação entre pesquisadores e participantes frequentemente gerou mal-entendidos e dificultou a coleta de dados precisos. A falta de canais de comunicação eficazes entre os pesquisadores e os participantes impactou a coleta de informações e a aplicação de instrumentos de pesquisa. Para superar esses obstáculos, foram estabelecidos canais de comunicação claros e adaptados às necessidades locais, e foram desenvolvidas estratégias para melhorar a compreensão e o engajamento dos participantes.

Garantir a ética e a confidencialidade durante a pesquisa foi um desafio contínuo. Manter a confidencialidade das informações dos participantes e garantir que os dados fossem utilizados de forma ética exigiu a implementação de medidas rigorosas para a proteção dos dados. Garantir que todos os participantes fornecessem consentimento informado de forma adequada foi uma prioridade, mas também um desafio, especialmente em contextos onde o conhecimento sobre ética de pesquisa era limitado. A pesquisa abordou essas questões implementando protocolos rígidos para a proteção dos dados e fornecendo explicações claras sobre o consentimento informado, além de garantir que todos os participantes compreendessem plenamente os aspectos éticos envolvidos.

Os desafios enfrentados durante a pesquisa em Coelho Neto, Maranhão, destacam a complexidade e a importância da preparação e da adaptação em estudos acadêmicos. A superação desses desafios exigiu estratégias eficazes e flexibilidade, além de um compromisso com a ética e a integridade da pesquisa. As lições aprendidas com esses desafios contribuem para a melhoria contínua dos métodos de pesquisa e para o avanço do conhecimento na área da educação.

Capítulo 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Análise dos questionários aplicados aos supervisores, professores, coordenadores e gestores

A partir da coleta de dados, identificou-se o perfil dos 136 (cento e trinta e seis) sujeitos participantes desta pesquisa, dos quais são atuam tanto na zona urbana quanto na zona rural, na rede pública municipal de Coelho Neto–MA, conforme mostram os gráficos a seguir:

Tabela 2

Perfil dos participantes da pesquisa.

Perfil					
ASPECTOS	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO				
Gênero	Masculino			Feminino	
	61			75	
Formação	Graduação Completa	Graduação Incompleta	Especialização	Mestrado	Doutorado
	46	2	83	4	1
Área de atuação	Supervisor		Professor	Coordenador	
	09		101	12	
Total	136				

A amostragem deste estudo evidenciou aspectos importantes do contexto educacional brasileiro de que a maioria dos profissionais atuantes na educação básica são do sexo feminino, conforma tabela 2, 75 (setenta e cinco) dos participantes da pesquisa são mulheres, ou seja, 55, 1% da amostragem desta pesquisa, enquanto os homens são 61 dos 136 participantes da pesquisa. Conforme os dados do Censo Escolar de 2022, o ensino básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria, confirma-se a existência da atuação feminina em maior número no ensino fundamental.

Esse fenômeno é observado em muitos sistemas educacionais e reflete mudanças significativas nas oportunidades de educação para as mulheres nas últimas décadas. Essa mudança pode ser atribuída a vários fatores, incluindo políticas de igualdade de gênero, maior conscientização sobre a importância da educação para as meninas, melhor acesso à educação e mudanças nas expectativas sociais relativamente à educação das mulheres.

No entanto, é importante observar que, em algumas regiões e países, ainda existem disparidades de gênero na educação, com meninas enfrentando desafios significativos para acessar e concluir a educação básica. Portanto, enquanto as mulheres são maioria no ensino básico em muitos lugares, ainda há trabalho a ser feito para garantir uma educação equitativa para todos, independentemente do gênero.

Sobre o nível de formação dos participantes da pesquisa, a maioria tem o ensino superior completo e especialização, ou seja, 61% sendo 83 dos 136 profissionais que participaram da pesquisa, 01 (um(a) tem o doutorado. Ainda segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2020), houve um crescimento no percentual de profissionais da educação com graduação e pós-graduação. No comparativo entre 2016 e 2020, houve um significativo aumento de 34,6% para 43,4% com pós-graduação. A formação continuada é necessária, ressignificando no processo de ensino aprendizagem.

Freire (2013) destaca que um dos principais desafios que os professores enfrentam relativamente à formação continuada é a realização de cursos fora do horário de trabalho, o que agrava a já pesada carga horária semanal. Essa situação evidencia uma contradição nas políticas educacionais: a demanda constante por atualização dos professores não considera adequadamente as condições de trabalho que eles enfrentam. Além disso, Gatti e Barreto (2009) observam que a duração dos cursos de formação continuada também afeta significativamente os resultados obtidos pelos professores, indicando que mudanças pedagógicas substanciais não ocorrem de imediato e requerem tempo para se consolidar.

Para Saviani (2000), um dos critérios para definir a supervisão educacional como uma profissão é a posse de uma “identidade própria”, que consiste num conjunto de características exclusivas que a diferenciam de outras atividades profissionais (p. 31). Dessa forma, se a profissão exige essas características distintivas, é fundamental que os profissionais responsáveis pela supervisão educacional também atendam a esses requisitos específicos.

Figura 7

Principais desafios da Supervisão Pedagógica.



A figura 7, apresentado, revela um cenário complexo com desafios enfrentados pela supervisão pedagógica em Coelho Neto. Os resultados evidenciam a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre as questões que permeiam a prática educativa nesse contexto.

Falta de Recursos Financeiros (36%) - A escassez de recursos financeiros emergiu como o principal obstáculo, corroborando com estudos anteriores que apontam a importância da infraestrutura e dos materiais didáticos para a qualidade do ensino. A falta de investimentos impacta diretamente a capacidade dos educadores em implementar novas práticas pedagógicas e em oferecer um ensino de qualidade. Libânio, (2013) destaca que a falta de investimentos impacta diretamente a capacidade dos educadores em implementar novas práticas pedagógicas e em oferecer um ensino de qualidade.

Questões Relacionadas aos Professores (45,6%) - A baixa adesão dos professores às orientações pedagógicas (25,7%) e a desmotivação (19,1%) são desafios significativos. Segundo Silva (ano), a resistência à mudança é um fenômeno comum em instituições escolares, e a falta de formação continuada e o excesso de trabalho podem ser fatores que contribuem para essa resistência. Segundo Sacristan (2013), a resistência à mudança é um fenômeno comum em instituições escolares, e a falta de formação continuada e o excesso de trabalho podem ser fatores que contribuem para essa resistência. A desmotivação, por sua vez, está associada a diversos fatores, como a falta de reconhecimento e as condições de trabalho insatisfatórias (Day, 2009).

Formação e Desenvolvimento Profissional (6,5%) - A falta de formação adequada dos supervisores pedagógicos e a necessidade de formação continuada para professores e coordenadores indicam a importância da qualificação profissional para a melhoria da qualidade

do ensino. Conforme Nóvoa (2009), a formação continuada é um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que visa à atualização dos conhecimentos e à construção de novas competências.

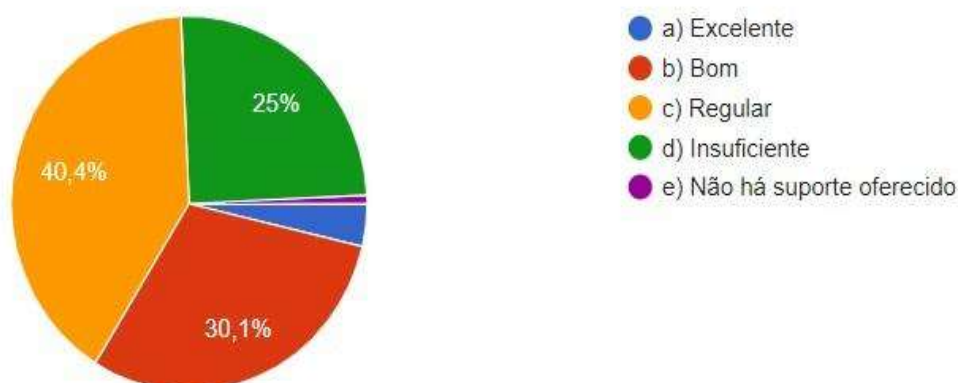
Outros Fatores (11,9%) - A categoria "É um pouco de cada coisa" (6%) revela a complexidade dos desafios enfrentados, que não se limitam a uma única questão. A falta de parceria entre escola, família e comunidade (5,9%) também foi citada como um obstáculo, evidenciando a importância da construção de redes de apoio para a efetivação das mudanças propostas. Segundo Gadotti (2001), a escola não é uma ilha isolada, mas sim um espaço de interação entre diferentes sujeitos sociais, e a participação da comunidade é fundamental para a construção de um projeto educativo comum.

Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de uma abordagem multifacetada para enfrentar os desafios da supervisão pedagógica em Coelho Neto. A falta de recursos financeiros, a resistência à mudança e a necessidade de formação continuada são questões que exigem a atenção de gestores, políticos e da comunidade escolar na totalidade.

É fundamental que as políticas públicas destinadas à educação garantam a alocação de recursos suficientes para a melhoria da infraestrutura das escolas, a aquisição de materiais didáticos e a valorização dos profissionais da educação. Além disso, é preciso investir na formação continuada dos professores e dos supervisores pedagógicos, visando à atualização dos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências.

A construção de parcerias entre a escola, a família e a comunidade também são fundamentais para o sucesso das ações de melhoria da qualidade do ensino. A participação da comunidade escolar na gestão da escola e a criação de projetos que envolvam os alunos, os pais e os professores podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e motivador.

A pesquisa realizada em Coelho Neto revelou um cenário complexo e desafiador para a supervisão pedagógica. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de ações conjuntas para superar os obstáculos identificados e promover a melhoria da qualidade do ensino. A superação desses desafios requer um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educativo, desde os gestores escolares até os alunos e as suas famílias.

Figura 8*Suporte a Supervisão Pedagógica*

A Figura 8 apresenta um gráfico que demonstra a percepção dos professores sobre o suporte pedagógico oferecido no Ensino Fundamental anos finais do município de Coelho Neto, Maranhão. A análise desse dado é crucial para compreender a dinâmica da supervisão pedagógica na região e identificar possíveis desafios e oportunidades para a melhoria da qualidade do ensino.

A partir da análise da Figura, observa-se que a maioria dos professores (40,4%) avalia o suporte pedagógico como "regular". Em seguida, temos 30,1% dos professores que consideram o suporte "bom", e 25% o classificam como "insuficiente". Um dado relevante é que uma pequena parcela de professores (menos de 5%) indica que não há suporte pedagógico oferecido.

A predominância da avaliação "regular" sugere que, embora existam iniciativas de supervisão pedagógica no município, há espaço para melhorias significativas. Essa percepção dos professores pode estar relacionada a diversos fatores, como:

- A ausência de oportunidades de formação pode limitar a capacidade dos supervisores em oferecer um suporte pedagógico mais qualificado e atualizado.
- Dificuldade de acesso a recursos
- A falta de materiais didáticos, tecnológicos e outros recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico pode impactar a qualidade do suporte oferecido.
- Falta de tempo-
- A sobrecarga de atividades e a burocracia podem dificultar a realização de um trabalho de supervisão mais próximo e individualizado com os professores.
- Dificuldade de comunicação
- A falta de comunicação efetiva entre supervisores e professores pode gerar desmotivação e insatisfação com o suporte oferecido.

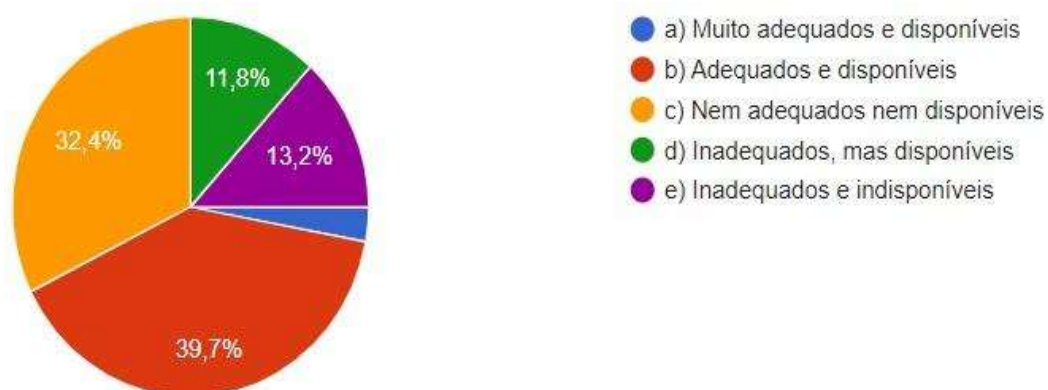
Estudos na área da supervisão pedagógica de Ferraz (2016) apontam que a qualidade do suporte oferecido aos professores é um fator crucial para a melhoria da qualidade do ensino. A

falta de formação continuada e de recursos adequados, aliada à dificuldade de comunicação, são desafios comuns enfrentados por supervisores em diferentes contextos.

A análise revela que a percepção dos professores sobre o suporte pedagógico em Coelho Neto é predominantemente negativa. Essa realidade exige uma reflexão crítica sobre as práticas de supervisão atualmente em vigor e a necessidade de implementação de medidas para fortalecer esse processo. É fundamental investir na formação continuada dos supervisores, garantir o acesso a recursos adequados e promover a comunicação e a colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

Figura 9

Adequação de recursos disponibilizados ao Fundamental anos finais



A Figura 9 nos apresenta um panorama interessante sobre a percepção dos participantes relativamente à adequação e disponibilidade dos recursos. Os dados revelam uma distribuição heterogênea de opiniões, com um grupo considerável expressando satisfação com os recursos disponíveis, enquanto outro segmento sinaliza a necessidade de melhorias significativas.

A predominância da categoria "adequados e disponíveis" (39,7%) sugere que, de forma geral, os participantes consideram que os recursos atendem às suas necessidades. Essa percepção positiva pode estar relacionada à implementação de políticas e programas que visam garantir o acesso a recursos básicos. Conforme apontam autores como Libâneo (2013), a disponibilidade de recursos é um fator crucial para o sucesso de qualquer atividade, inclusive no contexto educacional.

No entanto, a parcela significativa de participantes que classificou os recursos como "nem adequados, nem disponíveis" (32,4%) e "inadequados e indisponíveis" (13,2%) indica a

existência de desafios a serem superados. Segundo Sacristan (2013), a percepção de falta de recursos pode gerar frustração e desmotivação, impactando negativamente o desempenho e a satisfação dos indivíduos.

A categoria "inadequados e indisponíveis" merece destaque, pois sinaliza uma situação mais crítica. Essa percepção pode estar relacionada a diversos fatores, como a falta de investimentos, a má distribuição de recursos, ou a inadequação dos recursos disponíveis para as necessidades específicas dos participantes. De acordo com Nóvoa (2009), a falta de recursos adequados pode limitar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo para a desigualdade social.

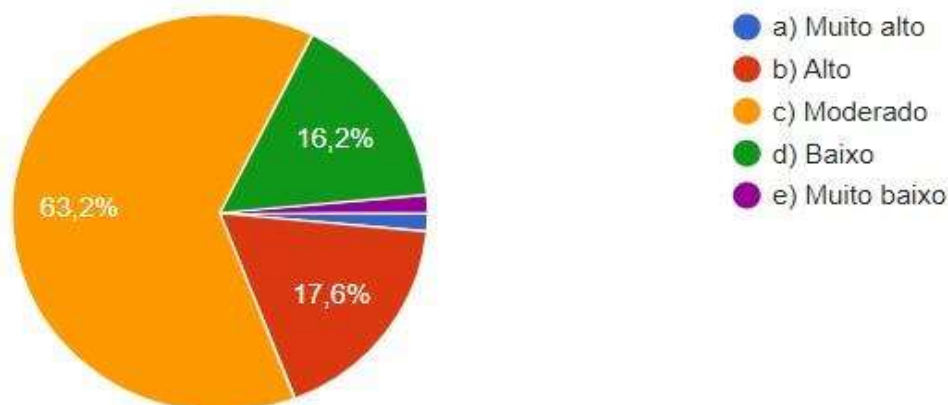
Os resultados da Figura evidenciam a necessidade de uma análise mais aprofundada das percepções dos participantes, buscando identificar as causas das diferentes avaliações. É importante considerar que a percepção de adequação e disponibilidade dos recursos pode variar consoante o contexto, as expectativas e as necessidades individuais de cada participante.

Para superar os desafios identificados, sugere-se a implementação de ações que visem: ampliar a oferta de recursos - Aumentar a quantidade e a variedade de recursos disponíveis, buscando atender às necessidades de todos os participantes; melhorar a qualidade dos recursos - Investir na qualidade dos recursos disponíveis, garantindo que sejam adequados às atividades e aos objetivos propostos; facilitar o acesso aos recursos - Simplificar os processos de acesso aos recursos, garantindo que todos os participantes possam utilizá-los de forma equitativa e realizar avaliações periódicas - Implementar mecanismos de avaliação contínua para monitorar a satisfação dos participantes e identificar novas necessidades.

A análise demonstra a importância de considerar a percepção dos participantes relativamente aos recursos disponíveis. Ao identificar as áreas que necessitam de melhoria, é possível implementar ações mais eficazes para garantir a qualidade e a equidade no acesso aos recursos.

Figura 10

Articulação e Cooperação entre supervisores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental II



A figura 10, examina o nível de articulação e cooperação entre supervisores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental II na implementação de práticas pedagógicas em Coelho Neto, Maranhão, observa-se um cenário que reflete as dificuldades e as potencialidades desse processo de supervisão no contexto educacional local.

O baixo percentual (1,5%) que considera a articulação e cooperação como "Muito alto" evidência que, apesar de algumas experiências exitosas, essas ainda são exceções. As condições específicas de Coelho Neto, como a limitação de recursos e a falta de formação continuada mencionadas anteriormente, dificultam uma cooperação efetiva. Segundo Gadotti (2001), para haver uma articulação significativa entre supervisores e professores, é necessário um ambiente de trabalho colaborativo e bem estruturado, o que parece ser limitado no contexto local.

Um percentual (17,6%) indicando um nível "Alto" sugere que há esforços isolados de cooperação que são bem-sucedidos, possivelmente em escolas onde os recursos são um pouco melhores ou onde há liderança mais eficaz. Libâneo (2013) destaca a importância da liderança pedagógica na promoção de práticas colaborativas, o que pode explicar por que alguns grupos de professores e supervisores conseguem manter um bom nível de articulação, mesmo em contextos adversos.

A maioria dos respondentes (63,2%) classifica a articulação como "Moderado", o que sugere que, embora exista algum grau de cooperação, ele não é consistente nem profundo. Isso pode estar relacionado à resistência à mudança e à desmotivação mencionadas anteriormente. Sacristán (2013) aponta que a moderação na articulação pode resultar de uma falta de

alinhamento entre as políticas educacionais e as práticas diárias dos professores, o que parece ser um desafio em Coelho Neto, onde a infraestrutura e os recursos são limitados.

A percepção de (16,2%) dos participantes de que a cooperação é "Baixa" reflete as dificuldades significativas enfrentadas na implementação de práticas pedagógicas em conjunto. Freire (1996) argumenta que a falta de diálogo e cooperação entre os educadores pode resultar em práticas pedagógicas desarticuladas e menos eficazes, o que parece ser uma realidade em alguns setores da educação em Coelho Neto, possivelmente devido à falta de incentivos e ao isolamento profissional que os professores podem enfrentar.

O percentual que classifica a cooperação como "Muito baixo" (1, 5%) reflete casos extremos de falta de articulação, onde a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo praticamente não existem. Essa situação extrema pode estar associada a contextos de maior vulnerabilidade dentro da cidade, onde as condições de trabalho são mais precárias e o suporte institucional é insuficiente. Saviani (2008) destaca que, em cenários onde há falta de apoio e recursos, a articulação entre os diferentes atores do processo educativo tende a ser comprometida.

Desta forma, revelam que, em Coelho Neto, a articulação e cooperação entre supervisores pedagógicos e professores no Ensino Fundamental II é majoritariamente moderada, com poucas exceções de alta cooperação e casos significativos de baixa colaboração.

Figura 11

Os obstáculos para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental anos finais



A partir da análise da Figura 11, observa-se que a maioria dos respondentes (36,8%) acredita que a falta de recursos tecnológicos é o principal obstáculo para a integração de novas ferramentas em sala de aula. Esse resultado corrobora com diversos estudos na área da educação, como o de Silva (2020), que apontam a infraestrutura tecnológica como um dos principais desafios para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Em segundo lugar, com 26,5% das respostas, a resistência dos professores às mudanças se destaca como um fator relevante. Essa resistência pode estar relacionada a diversos fatores, como a falta de formação adequada, a insegurança relativamente às novas tecnologias ou a resistência a mudanças na rotina de trabalho. Conforme Santos (2019), a formação continuada dos professores é fundamental para superar essa resistência e promover a integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A falta de capacitação dos professores (8,8%) também é citada como um obstáculo significativo. Essa falta de preparo pode limitar a capacidade dos educadores de utilizar as novas tecnologias de forma eficaz e pedagógica. Segundo Oliveira (2018), a capacitação dos professores deve ser um processo contínuo e envolver diferentes modalidades de formação, como cursos presenciais, *online* e workshops.

Os resultados apresentados na Figura evidenciam a complexidade dos desafios enfrentados na implementação de novas tecnologias em sala de aula. A falta de recursos tecnológicos, a resistência dos professores e a falta de capacitação são fatores interligados que podem dificultar a integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que a implementação de novas tecnologias não se limita à aquisição de equipamentos. É necessário um planejamento cuidadoso, que envolva a definição de objetivos pedagógicos claros, a seleção de ferramentas adequadas e a oferta de formação continuada aos professores.

A análise permite concluir que a superação dos obstáculos para a implementação de novas tecnologias em sala de aula exige uma ação conjunta de diferentes atores, como gestores escolares, professores, alunos e comunidade. É fundamental investir em políticas públicas que garantam o acesso a recursos tecnológicos de qualidade, promover a formação continuada dos professores e criar um ambiente escolar que valorize a inovação e a experimentação.

Figura 12

As estratégias de supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais



A partir da análise da Figura 12, observa-se que a maioria dos respondentes (66,9%) indica que "não há homogeneidade quanto a isso...", sugerindo uma falta de consistência nas ações de apoio ao aprendizado de Bioquímica. Essa resposta abrangente não permite identificar especificamente quais as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

No entanto, ao analisar as demais opções, percebe-se que as ações mais citadas são "Observação de aulas e *feedback* individualizado" (11,8%) e "Planejamento colaborativo entre sujeitos" (14%). Isso sugere que os estudantes valorizam a interação com os professores e a colaboração com outros alunos como formas de aprimorar o aprendizado.

A falta de homogeneidade nas ações de apoio ao aprendizado de química pode ser explicada por diversos fatores, como a falta de recursos, a ausência de políticas institucionais específicas para essa área ou a falta de conhecimento dos professores sobre as melhores práticas pedagógicas para o ensino de química.

A valorização da observação de aulas e *feedback* individualizado pelos estudantes corrobora com estudos na área da educação que apontam a importância da avaliação formativa para o processo de aprendizagem. Conforme Silva (2017), o *feedback* individualizado permite que o professor identifique as dificuldades específicas de cada aluno e ofereça o apoio necessário para superá-las.

O planejamento colaborativo entre sujeitos também é uma prática pedagógica que tem se mostrado eficaz para promover o aprendizado significativo. Ao trabalhar em grupo, os estudantes têm a oportunidade de trocar ideias, compartilhar conhecimentos e construir o conhecimento de forma colaborativa. Segundo Almeida (2018), o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento de habilidades como comunicação, colaboração e resolução de problemas.

A análise evidencia a necessidade de um acompanhamento mais próximo dos estudantes durante o processo de aprendizagem. A falta de homogeneidade nas ações de apoio indica a necessidade de um planejamento mais estratégico e de uma maior articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Para superar os desafios identificados, sugere-se a implementação de ações que visem: oferecer um acompanhamento pedagógico mais individualizado - a observação de aulas e o *feedback* individualizado podem auxiliar os estudantes a identificar e superar as suas dificuldades; promover o trabalho colaborativo - o trabalho em grupo pode favorecer a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais; investir na formação continuada dos professores - a capacitação dos professores é fundamental para que eles possam utilizar estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes e criar um ambiente de aprendizagem favorável: um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante pode motivar os estudantes e facilitar o processo de aprendizagem.

Figura 13

Recomendações a supervisão pedagógica para melhorar a qualidade da educação no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão



A partir da análise da Figura 13, observa-se que a maioria dos respondentes (42,6%) aponta a necessidade de promover uma maior articulação entre supervisores pedagógicos e professores como a principal recomendação para melhorar a qualidade do ensino. Esse resultado indica que a comunidade escolar reconhece a importância da colaboração entre esses profissionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes. Conforme Luckesi (2011), a interação contínua entre supervisores e professores é fundamental para a construção de práticas pedagógicas efetivas e para o aprimoramento do ambiente educacional.

Em seguida, com 27,2% das respostas, a opção por mais investimento em alunos que têm prazer em estudar e uma escola acolhedora demonstra a preocupação com o bem-estar e a motivação dos estudantes. Esse resultado corrobora com estudos na área da educação que apontam a importância de um ambiente escolar positivo para o desenvolvimento integral dos alunos. Libâneo (2013) destaca que um ambiente escolar acolhedor e motivador contribui significativamente para o engajamento dos alunos e para a melhoria do seu desempenho acadêmico.

As demais opções, embora com menor percentual de respostas, também revelam demandas importantes: a necessidade de investir em programas de formação continuada para supervisores e professores (13,2%) e a disponibilização de mais recursos didáticos e tecnológicos para as escolas (16,2%). Essas demandas demonstram a necessidade de uma educação de qualidade, que ofereça aos professores as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das suas atividades e aos alunos um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Segundo Sacristán (2013), a formação contínua dos profissionais da educação e o acesso a recursos adequados são essenciais para garantir a qualidade do ensino e para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Os resultados apresentados evidenciam a necessidade de uma gestão escolar mais participativa e colaborativa, que envolva todos os atores do processo educativo. A promoção de uma maior articulação entre supervisores pedagógicos e professores é fundamental para o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais eficazes e para a criação de um ambiente escolar mais colaborativo e motivador. Luckesi (2011) enfatiza que a colaboração entre os profissionais da educação é crucial para o sucesso das práticas pedagógicas e para a inovação no ensino.

A valorização do bem-estar e da motivação dos estudantes também é um aspecto crucial para a melhoria da qualidade do ensino. Ao criar um ambiente escolar acolhedor e valorize as diferenças individuais, é possível promover o desenvolvimento integral dos alunos e aumentar o seu interesse pelos estudos. Libâneo (2013) argumenta que um ambiente educativo que promove a inclusão e o bem-estar dos alunos é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

A análise permite concluir que a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão, depende de um conjunto de ações que envolvem a formação continuada dos professores, a disponibilização de recursos adequados, a promoção da colaboração entre os profissionais da educação e a criação de um ambiente escolar mais

acolhedor e motivador. Para alcançar esses objetivos, é fundamental que a comunidade escolar se envolva ativamente no processo de mudança, buscando soluções conjuntas para os desafios enfrentados. Além disso, é importante que os gestores escolares invistam em ações de formação continuada e em projetos que promovam a inovação pedagógica, como sugerido por Sacristán (2013).

5.2 Análise da entrevista semiestruturada (supervisores e gestores)

Na análise das entrevistas com supervisores e gestores, sendo 26 supervisores pedagógicos e 13 gestores, os quais serão identificados as siglas “SP” e “G” respectivamente, seguindo da numeração, “SP1” e “G1” e assim sucessivamente, para esta análise foram escolhidas palavras-chave considerando os objetivos do estudo: desafios, formação, colaboração e articulação entre supervisor e professor, além das estratégias e soluções, estas se fundamentam na necessidade de compreender de forma abrangente os fatores que influenciam o desempenho educacional e a eficácia da Supervisão Pedagógica em Coelho Neto, Maranhão. Essas categorias foram selecionadas porque representam elementos importantes na dinâmica entre gestores, supervisores e professores, refletindo as preocupações centrais e os obstáculos enfrentados no contexto educacional local.

Dada a quantidade de entrevistados, na presente análise foram escolhidos alguns (4) com respostas que permitiram identificar não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também as práticas exitosas e as áreas que demandam maior atenção e intervenção, alinhando-se diretamente com os objetivos da pesquisa de entender e melhorar a prática supervisora e o ambiente educacional.

Os desafios da supervisão pedagógica, já descritos detalhadamente ao longo do trabalho, envolvem questões como a resistência dos professores a novas metodologias, a falta de recursos e a sobrecarga de trabalho. Estes aspectos são agora pontuados nas falas dos entrevistados, evidenciando as dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas de Coelho Neto, Maranhão, e destacando as percepções dos gestores e supervisores sobre como esses desafios impactam o processo educacional da supervisão.

SP1: “Olha, na escola a gente enfrenta uma porção de desafios todo dia. Tem a questão dos alunos, que são super diversos, e isso já é um desafio por si só. Mas além disso, a gente ainda lida com a falta de recursos e a dificuldade que os professores têm que adaptar as práticas pedagógicas para atender cada aluno de um jeito diferente.”

SP2: “O que não falta aqui são desafios, de verdade. Desde a relação entre os professores e os alunos, até como a escola lida com as famílias. E tem também a resistência dos professores às mudanças, que é um problema. Sem falar na dificuldade em garantir que eles realmente adotem as novas práticas pedagógicas que tentamos implementar.”

G1: “Os desafios são pesados, viu? Tem a violência na escola, a ausência dos pais, a desvalorização dos professores, e a falta de recursos. E, claro, as dificuldades com novas metodologias são um grande problema, principalmente depois do ensino remoto. Isso impactou bastante a prática de todo mundo aqui.”

G4: “Entre os muitos desafios, a sobrecarga de trabalho é uma constante. É um problema que aparece sempre e afeta bastante o dia a dia da escola.”

A análise crítica das entrevistas revela um panorama complexo dos desafios enfrentados no ambiente escolar. Os problemas apontados, como a diversidade dos alunos, a falta de recursos, a resistência dos professores às mudanças e a sobrecarga de trabalho, estão interligados e refletem a tensão entre a realidade prática e as expectativas pedagógicas. A diversidade dos alunos e a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas são exacerbadas pela falta de recursos e pelo impacto negativo das metodologias novas, especialmente após o ensino remoto. Além disso, a resistência dos professores às mudanças, associada à desvalorização e à sobrecarga de trabalho, agrava a dificuldade de implementar e manter práticas pedagógicas eficazes. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de uma abordagem mais integrada e de suporte contínuo para superar os desafios e promover um ambiente educacional mais equitativo e funcional.

Para Libâneo (2013), os desafios da educação na atualidade são múltiplos e complexos. As demandas por uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva exigem uma análise profunda das condições de ensino e aprendizagem. Os principais obstáculos incluem a desigualdade de acesso e oportunidades educacionais, a defasagem entre a formação inicial dos professores e as necessidades reais das salas de aula, e a inadequação dos currículos frente às exigências do mundo contemporâneo. Além disso, a escassez de recursos financeiros e materiais, a falta de infraestrutura adequada, e a necessidade de uma formação contínua e atualizada dos educadores são questões críticas que impactam diretamente na eficácia do processo educativo. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que se promovam políticas educacionais que contemplem a valorização do magistério, a ampliação do financiamento e a melhoria das condições de trabalho dos professores, bem como a participação ativa da comunidade escolar no processo educativo.

A formação contínua dos supervisores pedagógicos, é sem dúvida necessária para o desenvolvimento e a implementação eficaz de práticas educacionais. Neste ponto, serão destacadas as percepções dos entrevistados sobre a importância dessa formação, com ênfase

nas suas falas que evidenciam a necessidade de capacitação constante para enfrentar os desafios do contexto escolar em Coelho Neto, Maranhão, e garantir uma supervisão alinhada às demandas pedagógicas na escola.

SP3: "As políticas que promovam a formação contínua dos professores é uma importante estratégia para enfrentar os desafios do ensino atual. Os professores lidam diariamente com a necessidade de adaptar-se a novas tecnologias, mudanças curriculares e diferentes perfis de alunos. O treinamento contínuo é fundamental para que eles possam desenvolver suas habilidades pedagógicas e enfrentar esses desafios com confiança, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, mesmo em cenários complexos."

SP20: "Todos os profissionais da educação enfrentam inúmeros desafios, como a necessidade de se atualizar constantemente em novas metodologias e tecnologias, além de gerenciar as demandas administrativas e pedagógicas diárias. A formação contínua é fundamental para que os professores possam superar esses desafios, oferecendo um ensino de alta qualidade que atenda às expectativas da escola e às necessidades dos alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais produtivo".

G7: "Bem, implementando práticas pedagógicas que respeitem e valorizem o conhecimento prévio dos alunos, garantimos um ensino mais eficaz e significativo. A promoção da formação contínua dos professores é essencial, pois os mantém atualizados com novas metodologias e ferramentas pedagógicas. Isso é crucial para enfrentar os desafios diários, como a necessidade de adaptar o ensino às mudanças constantes no ambiente educacional e a pressão para melhorar o desempenho dos alunos, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente e eficaz."

G10: "Com a formação contínua para o corpo docente, garantimos que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios do dia a dia em sala de aula. Esses desafios incluem a necessidade de adaptar o ensino a diferentes contextos, lidar com a pressão por resultados acadêmicos e encontrar maneiras inovadoras de engajar os alunos. A formação contínua não só proporciona aos professores as ferramentas e conhecimentos necessários para superar esses obstáculos, mas também reforça a sua confiança e competência profissional."

A formação contínua dos professores é uma necessidade e isso é evidência nas falas tanto dos gestores quanto dos supervisores pedagógicos como uma resposta aos desafios enfrentados no ambiente educacional. A formação contínua é destacada como essencial para a adaptação às novas tecnologias, mudanças curriculares e diferentes perfis de alunos, o que reflete a necessidade de atualização constante para garantir um ensino de qualidade. Essa abordagem não apenas proporciona aos professores as ferramentas e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios diários, como também reforça a sua confiança e competência profissional.

Neste sentido, Freire (1996) também destaca a importância da formação contínua para a transformação da prática pedagógica, afirmando que é necessário que o educador não se limite ao seu saber acumulado, mas que busque constantemente novas formas de conhecimento e prática. A formação continuada não é apenas uma questão de atualização técnica, mas um

compromisso com a reflexão crítica e a transformação da realidade educacional. A prática educativa deve ser entendida como um processo de constante reconfiguração, onde o educador, ao se engajar em processos formativos contínuos, contribui para a construção de uma educação mais crítica e transformadora.

No entanto, embora a formação contínua seja fundamental, a análise também sugere que ela deve ser acompanhada de suporte institucional adequado e estratégias práticas para implementar as novas metodologias e tecnologias. A eficácia da formação contínua depende de uma integração bem planejada e do comprometimento das políticas educacionais em atender às reais necessidades dos professores, assegurando que eles possam aplicar o conhecimento adquirido de forma eficaz no contexto escolar.

Os recursos disponibilizados para apoiar a supervisão pedagógica em Coelho Neto são amplamente reconhecidos como essenciais pelos entrevistados. As falas destacam a importância de plataformas digitais, livros didáticos, programas de formação continuada e ferramentas tecnológicas como elementos fundamentais para a prática pedagógica. Esses recursos são apontados como vitais tanto para o suporte aos professores quanto para a efetividade da supervisão, enfatizando que, embora existam desafios, a disponibilidade e o uso adequado desses recursos são essenciais para o sucesso das atividades educacionais.

SP7: “Tenho um pouco de dificuldades com os meios digitais, então os livros didáticos atualizados e materiais didáticos adicionais fornecidos pela Secretaria de Educação são importantes para enriquecer e facilitar a compreensão dos alunos.

SP14: “Muitos professores têm dificuldades com as tecnologias, modernizar o ensino e adaptar as aulas às necessidades atuais dos estudantes, mas se utilizam de diversos outros meios como recursos lúdicos em sala de aula.

G4: “A gente pode se utilizar de diversos recursos, ainda mais atualmente que tem diversos meios como as plataformas digitais para oferecer conteúdos complementares e apoiar o processo de ensino, especialmente durante o ensino remoto.

G10: “Tem os livros didáticos atualizados e os kits pedagógicos nas escolas para apoiar atividades práticas e experimentais, contribuindo para uma aprendizagem mais interativa”.

As falas destacam a dependência dos professores relativamente a recursos didáticos variados, como livros atualizados, materiais pedagógicos e plataformas digitais, para enfrentar os desafios da modernização do ensino e da integração das tecnologias. Enquanto a utilização desses recursos pode enriquecer e facilitar a compreensão dos alunos, como apontado por SP7 e SP14, a dificuldade com tecnologias modernas e a necessidade de adaptar as aulas às novas exigências educacionais ainda são questões prementes.

A integração de recursos lúdicos e digitais, como observado em G4 e G10, é essencial para oferecer conteúdos complementares e apoiar o processo de ensino, especialmente em cenários como o ensino remoto. No entanto, a análise crítica sugere que a eficácia desses recursos depende não apenas da sua disponibilidade, mas também do suporte contínuo e treinamento adequado para que os professores possam utilizá-los de forma eficaz e integrada. A mera presença de recursos não substitui a necessidade de desenvolvimento profissional e suporte institucional para enfrentar os desafios da educação moderna.

Martins (2009) explica que, nas últimas três décadas, as reformas políticas e econômicas no Brasil têm sido acompanhadas por marcos legais voltados para a garantia do financiamento da educação, considerando as profundas desigualdades e as demandas das populações historicamente excluídas. Nesse contexto, surge a política de fundos responsável pela captação e redistribuição dos recursos destinados à educação. Este processo é inserido no cenário político e econômico da presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a sua ampla política de reforma do aparelho estatal.

A colaboração e articulação entre supervisor e professor é fundamental para o sucesso do processo educacional. O supervisor pedagógico atua como um elo entre a gestão escolar e os professores, promovendo o alinhamento das práticas pedagógicas com as diretrizes educacionais. Essa parceria permite que o professor receba suporte na elaboração de estratégias didáticas, no desenvolvimento das suas competências e na superação de desafios em sala de aula. Ao trabalhar de forma conjunta, supervisor e professor criam um ambiente de troca de saberes e experiências, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do ensino e para o atendimento das necessidades dos alunos.

SP24: “Então, a comunicação entre gestores e supervisores rola numa boa, é bem aberta e tal, mas, tipo, a colaboração em si poderia acontecer de forma mais frequente, sabe? Mais estruturada, organizada mesmo. Porque, assim, o pessoal até conversa, mas falta aquela regularidade, aquele planejamento certinho. Talvez, se rolassem reuniões mais fixas, tudo ficaria mais alinhado e, claro, mais eficiente, né?”

SP25: “A relação de trabalho é supertranquila, todo mundo se dá bem, mas, assim, a comunicação e o feedback ainda têm que melhorar, sabe? Tem essa coisa de que, mesmo todo mundo se respeitando e tal, às vezes a falta de clareza ou de um retorno mais constante acaba atrapalhando. Eu acho que, se tivesse um esquema de feedback mais regular, onde os supervisores pudessem receber umas dicas e orientações diretas, isso ajudaria muito a afinar o trabalho”.

SP26: “Já rola uma colaboração legal entre gestores e supervisores, então, assim, o trabalho em equipe está funcionando. Só que, tipo, a comunicação e o suporte ainda têm que dar uma melhorada, né? Porque, mesmo com essa parceria boa, às vezes falta uma comunicação mais

clara ou aquele suporte que realmente faz a diferença. Acho que, se investirem nisso, o pessoal consegue fazer um trabalho ainda melhor”.

SP17: “Ah, e essa questão de implementar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e oferecer uns treinamentos específicos, é superimportante! Aí, entre os demais e os supervisores têm que estar bem alinhados pra desenvolver essas formações que ajudem os professores a lidarem com a diversidade em sala de aula, né? Porque, no fim das contas, essa parceria é que vai garantir que todos os alunos sejam bem atendidos e que o ensino realmente funcione para todo mundo”.

As falas revelam uma necessidade urgente de aprimorar a colaboração e a comunicação entre gestores e supervisores pedagógicos para otimizar o funcionamento da escola. Embora exista uma base de comunicação aberta e uma relação de trabalho amigável, como indicado em SP24 e SP25, a falta de regularidade, planejamento e *feedback* estruturado prejudica a eficácia da colaboração. A necessidade de um esquema de *feedback* mais consistente e reuniões fixas, mencionada por SP25 e SP26, destaca a importância de uma comunicação clara e de um suporte contínuo para fortalecer a parceria e o alinhamento das práticas pedagógicas.

Além disso, a integração de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e a realização de treinamentos específicos, conforme ressaltado em SP17, dependem de uma colaboração efetiva e bem estruturada entre todos os envolvidos. A análise crítica sugere que, para superar essas lacunas, é crucial implementar um planejamento mais organizado e estratégias de *feedback* que garantam um suporte contínuo e uma comunicação mais eficiente, assegurando que a colaboração realmente contribua para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Para uma atuação dos supervisores, as estratégias permitem que tanto os supervisores quanto os professores se adaptem as suas abordagens às necessidades individuais dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo. Além disso, a incorporação de tecnologias educacionais pode enriquecer o ambiente de aprendizagem e tornar as aulas mais interativas. Formação contínua dos docentes é essencial para mantê-los atualizados sobre novas metodologias e ferramentas, garantindo que possam enfrentar desafios emergentes com confiança.

As Estratégias de colaboração entre professores, como o planejamento conjunto e o diálogo regular, também são fundamentais para melhorar a coesão das práticas pedagógicas e promover um desenvolvimento profissional contínuo. Essas abordagens não só melhoram a qualidade do ensino, mas também contribuem para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

SP2: “As avaliações diagnósticas são bem na veia porque ajudam a identificar o que tá pegando com os alunos desde o começo. E o feedback contínuo? Isso é ouro! Ajuda a ajustar as práticas de ensino na hora e garante que os professores saibam exatamente onde precisam melhorar. Sem isso, fica difícil saber se as coisas estão funcionando ou não”.

SP6: “Tecnologias educacionais e estratégias diferenciadas têm feito um grande sucesso. Isso porque as tecnologias deixam o ensino mais interativo e engajador. E quando a gente mistura isso com estratégias que atendem às necessidades específicas dos alunos, o resultado costuma ser bem positivo”.

G3: “Então, uma das grandes sacadas é fazer planos de ação que sejam realmente personalizados para cada aluno. É tipo ajustar a rota conforme a necessidade de cada um. E o acompanhamento frequente é crucial. Os supervisores precisam estar em cima, verificando o progresso dos alunos para garantir que tudo esteja indo bem e fazer ajustes quando necessário”.

G9: “Outra coisa importante é usar estratégias de ensino diferenciadas. Não dá pra usar a mesma abordagem pra todo mundo, né? Cada aluno aprende de um jeito. Então, os supervisores precisam incentivar os professores a variarem nas estratégias e usar feedback contínuo para ajustar o que tá funcionando e o que não tá”.

A atuação de profissionais educacionais como o supervisor depende fortemente da implementação de estratégias personalizadas e adaptativas. Avaliações diagnósticas e *feedback* contínuo são fundamentais para identificar e ajustar as necessidades dos alunos em tempo real, conforme destacado por SP2. O uso de tecnologias educacionais e estratégias diferenciadas, mencionadas em SP6 e G9, mostra-se essencial para tornar o ensino mais interativo e atender à diversidade de estilos de aprendizagem.

A personalização dos planos de ação e o acompanhamento frequente do progresso dos alunos, como ressaltado em G3, são críticos para garantir que as intervenções pedagógicas sejam eficazes. Contudo, a análise crítica sugere que, apesar das estratégias inovadoras, a implementação bem-sucedida depende de um suporte consistente e de uma colaboração efetiva entre supervisores e professores para garantir que os ajustes sejam realizados de forma eficiente e contínua. Sem um sistema robusto de *feedback* e adaptação, mesmo as melhores estratégias podem falhar em atender às necessidades educacionais dos alunos.

Freire (1996) sugere que para enfrentar os desafios da educação é fundamental promover uma abordagem crítica e participativa. Ele afirma: “Para podermos enfrentar os desafios educacionais e transformar a realidade da educação, é necessário adotar uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. A educação deve ser entendida como um ato de liberdade e de construção coletiva, onde a prática pedagógica é fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e na ação transformadora. É preciso que a educação se articule com as necessidades reais da comunidade, promovendo um ambiente de aprendizado onde alunos e educadores se engajem ativamente na

busca por soluções que respeitem e valorizem a diversidade e as condições locais. A mudança não ocorrerá sem um compromisso genuíno com a construção de uma prática educativa que seja democrática, inclusiva e transformadora.

Para enfrentar os desafios na atuação do supervisor pedagógico, é fundamental adotar soluções integradas que promovam a eficácia e a eficiência no ambiente escolar. Primeiro, a implementação de um sistema estruturado de formação contínua e apoio aos professores pode melhorar significativamente a prática pedagógica, garantindo que os educadores estejam atualizados com as melhores metodologias e tecnologias. Além disso, promover uma comunicação clara e regular entre supervisores e professores, por meio de reuniões frequentes e *feedback* construtivo, é essencial para alinhar as estratégias pedagógicas e resolver problemas emergentes de forma colaborativa.

A utilização de avaliações diagnósticas e acompanhamento sistemático do progresso dos alunos permitirá ajustes precisos nas práticas pedagógicas, atendendo às necessidades específicas de cada estudante. Por fim, investir em recursos adequados e tecnologias educacionais pode enriquecer o ensino e facilitar a adaptação às demandas atuais. Essas soluções, quando implementadas de maneira coordenada, podem superar os desafios enfrentados pelos supervisores pedagógicos e contribuir para um ambiente educacional mais eficaz e dinâmico.

SP3: “Planos de ação personalizados realmente funcionam bem, principalmente quando você tá sempre de olho no progresso. Isso ajuda a ajustar as estratégias no momento certo e a garantir que os alunos estejam sempre no caminho certo. Se algo não tá rolando, é melhor mudar logo pra não perder tempo.”

SP11: “Programas de intervenção e apoio individualizado são superimportantes. Eles garantem que cada aluno tenha o suporte que realmente precisa. Sem esse tipo de apoio, fica complicado lidar com as necessidades específicas de cada um, né?”

G5: “Programas de intervenção precoce são, uma mão na roda. A ideia é pegar os problemas antes que eles cresçam e virem uma bola de neve. E ficar acompanhando o desempenho dos alunos o tempo todo é essencial, porque assim dá pra fazer os ajustes na hora e garantir que eles não fiquem pra trás.”

G13: “Implementar planos de ação e marcar reuniões de acompanhamento com os professores são soluções bem práticas. Essas reuniões são o momento perfeito pra alinhar tudo, discutir como os alunos estão indo e fazer os ajustes necessários. É assim que a gente mantém todo mundo na mesma página e faz o trabalho fluir de forma mais tranquila.”

As observações dos colaboradores destacam a importância de soluções práticas e adaptativas para enfrentar os desafios na atuação do supervisor pedagógico. Planos de ação

personalizados e programas de intervenção precoce são cruciais para ajustar estratégias e fornece suporte individualizado, como evidenciado por SP3, SP11 e G5. Esses mecanismos permitem identificar e abordar problemas antes que se agravem, garantindo que os alunos recebam o suporte necessário de forma proativa.

Saviani (2007) contribui com as implicações do viés capitalista na educação e as possíveis soluções: "A educação brasileira, quando submetida às exigências do capitalismo, acaba por reproduzir as desigualdades sociais e econômicas, em vez de promovê-las. Este cenário revela a necessidade urgente de uma abordagem crítica que vá além das reformas superficiais. A solução para os desafios impostos pelo capitalismo requer uma reorientação da prática pedagógica e das políticas educacionais, de modo a garantir que a educação não se limite a atender às necessidades do mercado, mas que também promova a formação crítica e emancipadora dos alunos. O papel da educação deve ser não apenas adaptativo, mas transformador, contribuindo para a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa.

Saviani (2009) ainda faz uma análise crítica ao descrever que no contexto capitalista, a educação frequentemente serve para legitimar e reproduzir as desigualdades existentes, ao invés de promover a transformação social. A solução para esse problema exige uma mudança fundamental na abordagem educacional, com foco na crítica ao sistema e na promoção de uma educação que busque a emancipação dos indivíduos. É necessário um alinhamento das políticas educacionais com os princípios de justiça social e igualdade, o que requer reformas significativas na formação de professores, currículos e práticas pedagógicas.

No entanto, a eficácia desses programas depende de um acompanhamento constante e de reuniões regulares de alinhamento com os professores, como sugerido por G13. Essas reuniões são essenciais para rever o progresso dos alunos, ajustar abordagens e garantir a coesão entre todos os envolvidos. Apesar dessas soluções práticas, a análise crítica indica que a sua implementação bem-sucedida requer um comprometimento contínuo e uma comunicação eficaz entre supervisores e professores, para assegurar que as estratégias se mantenham relevantes e eficazes no contexto educacional em constante mudança.

Conforme Correia (1989, p. 22) argumenta, tanto o educador quanto o diretor e o supervisor são "seres inacabados e em formação contínua". Essa visão enfatiza que esses profissionais estão em constante processo de desenvolvimento e adaptação aos contextos sociais e educacionais em que atuam. Correia (1989) também destaca a necessidade de que a escola esteja em constante transformação para acompanhar um mundo em mudança. Isso

implica que a instituição deve ser capaz de se reinventar e adaptar as suas práticas para atender às novas demandas e desafios.

Atualmente, enfrentamos uma significativa lacuna na valorização da cultura humana, um fator que compromete a qualidade do ensino. Essa carência é exacerbada pelo imediatismo, que busca respostas rápidas e corretas, e pela rotina excessivamente repetitiva, marcada pela falta de inovação e criatividade. A sobrecarga de tarefas, o cansaço físico e psicológico, o acúmulo de atividades burocráticas, a realização de reuniões frequentes e pouco produtivas, além das críticas não construtivas e a falta de apoio e reflexão, contribuem para um ambiente educativo que prioriza o pragmatismo sobre a reflexão profunda e o desenvolvimento cultural (Saviani, 2013).

Nesse cenário, muitos profissionais da educação entram num modo automático, onde o entusiasmo e a paixão pelo ensino são substituídos por uma abordagem mecanicista e desmotivada. Isso reflete um problema maior no campo da supervisão pedagógica, onde a falta de recursos e suporte adequado pode levar os supervisores e professores a se conformarem com práticas menos inovadoras e mais rotineiras.

A pesquisa sobre os desafios enfrentados pelos supervisores pedagógicos em Coelho Neto revela que a falta de infraestrutura e formação contínua contribui para esses problemas. Os supervisores enfrentam dificuldades em manter uma abordagem criativa e adaptativa devido à sobrecarga de trabalho e à falta de recursos adequados. Além disso, a comunicação limitada e as demandas burocráticas exacerbam o problema, dificultando a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e a promoção de uma cultura educacional mais enriquecedora e inovadora.

Portanto, é necessário que as escolas e os seus profissionais estejam abertos à mudança e à formação contínua para superar essas dificuldades. Apenas assim será possível resgatar o verdadeiro espírito educativo, que deve ser baseado numa compreensão profunda e enriquecedora da cultura e do conhecimento, em vez de se restringir a soluções imediatas e superficiais.

5.3 Análise da observação

As observações realizadas nas escolas urbanas e rurais de Coelho Neto, Maranhão, revelam uma série de desafios e oportunidades para a supervisão pedagógica. Esses obstáculos enfrentados pelos supervisores pedagógicos, tem influência tanto na formação continuada, nos

recursos adequados ou não, na articulação entre supervisores e professores, e nas estratégias de supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais.

Tabela 3

Nome e localização das escolas campo, Coelho Neto–MA.

Ordem	Nome da Escola	Localização
01	Escola Municipal Agostinho José de Aguiar	Rural
02	Escola Municipal São Domingos	Rural
03	Escola Municipal Deputado Raimundo Bacelar	Rural
04	Escola Municipal Bernardo José Gaspar	Rural
05	Escola Municipal José Dias Torres Filho	Rural
06	Escola Municipal Santa Rosa	Rural
07	Escola Municipal Manoel Felipe de Oliveira	Rural
08	Escola Municipal Professora Dulcimar de Figueiredo Barreto	Rural
09	Escola Municipal José Barreto de Araújo	Urbana
10	Escola Municipal Nossa Senhora Santana	Urbana
11	Escola Municipal Professor Francisco Cléber Sampaio dos Santos	Urbana
12	Unidade Mais Integral Dr. Benedito Duarte	Urbana
13	Unidade Escolar Dr. Moacyr Bacelar Nunes	Urbana

Nota: Fonte: Autor, 2024.

Os principais desafios enfrentados pelos supervisores pedagógicos incluem a falta de recursos materiais e financeiros, a dificuldade em promover a formação continuada devido à carga horária dos professores e a resistência dos docentes a mudanças ou inovações pedagógicas. Esses desafios evidenciam a complexidade do trabalho dos supervisores em um contexto de escassez de recursos e sobrecarga, que limita a sua capacidade de implementar melhorias e apoiar os professores efetivamente.

Além disso, a sobrecarga de trabalho dos professores também é um obstáculo significativo. A falta de tempo para aplicar sugestões recebidas e a percepção de *feedback* crítico em vez de construtivo são dificuldades enfrentadas por muitos docentes. Esses fatores sublinham a necessidade de uma abordagem mais sensível e prática por parte dos supervisores, que deve levar em consideração a carga de trabalho e os recursos disponíveis.

Relativamente às necessidades de formação, tanto os supervisores quanto os professores identificaram a atualização em metodologias pedagógicas modernas, gestão de sala de aula, uso de tecnologias educacionais e habilidades para lidar com a diversidade no ambiente escolar como áreas cruciais. A formação continuada é essencial para que os profissionais possam adaptar-se às novas demandas educacionais e tecnologias, e a falta de formação nas áreas mencionadas compromete a eficácia das práticas pedagógicas e a capacidade de lidar com a diversidade dos alunos.

Libâneo (2013) enfatiza a relevância da formação continuada no contexto brasileiro, é necessária para que os professores possam enfrentar os desafios da prática educativa contemporânea e promover uma educação de qualidade. O processo formativo contínuo deve englobar não apenas a atualização sobre novas metodologias e tecnologias, mas também o desenvolvimento de uma prática reflexiva que permita ao educador repensar e aprimorar as suas abordagens pedagógicas. Para que a formação seja efetiva, é necessário haver um alinhamento entre os objetivos dos programas de formação e as reais necessidades dos professores, garantindo que estes possam aplicar o conhecimento adquirido de forma prática e eficaz no seu contexto de trabalho.

Os supervisores pedagógicos oferecem suporte aos professores através da revisão de planos de aula, fornecimento de sugestões e recursos pedagógicos, realização de observações em sala de aula e organização de encontros de formação. Esse suporte é fundamental para ajudar os docentes a aplicar novas estratégias e melhorar o planejamento das aulas. No entanto, a implementação de mudanças pode ser limitada pela sobrecarga de trabalho e pela falta de recursos adequados.

Historicamente a educação pública, no Brasil, tem se constituído um campo de disputas e debates em defesa de projetos de governo e de organizações da sociedade civil, em face de diferentes formas de planejamento e da gestão em torno do campo educacional. É possível afirmar desse ponto de vista, tendo em conta diferentes concepções quanto ao dever do Estado frente às demandas da sociedade pelo atendimento educacional, bem como determinações sobre formas de gestão e de financiamento, o que torna a educação um território de disputa,

particularmente quanto à destinação de recursos financeiros com vistas ao atendimento público universal (Araújo, 2019).

A comunicação entre supervisores e professores ocorre principalmente por meio de reuniões presenciais, *e-mails* e, em alguns casos, mensagens em grupos de aplicativos. A utilização de múltiplos canais é essencial para garantir a clareza das informações e orientações. No entanto, a eficácia da comunicação pode ser afetada pela frequência e clareza das interações.

As principais interações observadas entre supervisores pedagógicos, professores e alunos incluem discussões sobre estratégias pedagógicas, suporte direto aos professores e interações informais com alunos. Essa interação direta é fundamental para alinhar a teoria com a prática e adaptar-se às necessidades dos alunos. A cooperação entre supervisores e professores mediante reuniões e projetos colaborativos fortalece a prática pedagógica e permite a troca de conhecimentos e experiências.

Áreas de melhoria identificadas nas práticas pedagógicas incluem a necessidade de maior integração entre teoria e prática, o aprimoramento das estratégias de engajamento dos alunos e a necessidade de mais recursos didáticos e tecnológicos. A falta de recursos pode limitar a capacidade dos professores de aplicar métodos eficazes, enquanto a integração entre teoria e prática é essencial para o sucesso das práticas pedagógicas. As estratégias de trabalho em equipe adotadas pelos supervisores e professores incluem reuniões de planejamento conjunto, formação de grupos de trabalho e o desenvolvimento de projetos colaborativos. Essas estratégias são fundamentais para a melhoria contínua da prática pedagógica e para criar um ambiente escolar mais coeso e colaborativo.

Os supervisores pedagógicos promovem a participação e o engajamento dos alunos por meio de metodologias interativas e inclusivas, atividades que envolvem os alunos em projetos e discussões, e a criação de um ambiente de aprendizado estimulante. Essas práticas são cruciais para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. A análise das observações revela que os desafios enfrentados pelos supervisores pedagógicos são multifacetados e estão profundamente enraizados nas condições estruturais e administrativas das escolas. A falta de recursos e a resistência à mudança são obstáculos significativos que precisam ser abordados para melhorar a qualidade educacional.

A formação continuada é vital para que supervisores e professores possam se atualizar e aplicar novas metodologias. Melhorar a infraestrutura escolar e oferecer suporte contínuo são medidas essenciais para garantir a eficácia das práticas pedagógicas e a implementação de estratégias inovadoras. A cooperação e a comunicação efetiva entre supervisores e professores

são fundamentais para a implementação bem-sucedida das práticas pedagógicas. Melhorar esses aspectos pode levar a um maior alinhamento entre teoria e prática e, conseqüentemente, a melhores resultados educacionais.

As estratégias de supervisão pedagógica devem focar na integração entre teoria e prática, no engajamento dos alunos e na colaboração entre supervisores e professores. A adoção dessas estratégias pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão.

As recomendações incluem promover a formação contínua integrada à prática diária, melhorar a infraestrutura escolar e reforçar a comunicação e o suporte entre supervisores e professores. Essas medidas podem fortalecer a supervisão pedagógica e promover uma cultura de melhoria contínua nas escolas. A análise das observações fornece uma visão crítica e detalhada dos desafios e oportunidades na supervisão pedagógica, oferecendo um caminho para a melhoria da qualidade educacional no contexto específico de Coelho Neto. A implementação das recomendações propostas pode contribuir para a criação de um ambiente educacional mais eficaz e equitativo.

Com isso, conforme a observação realizada nas escolas rurais, percebe-se que os supervisores pedagógicos em Coelho Neto desempenham atividades essenciais como a elaboração e acompanhamento de planos pedagógicos, a realização de visitas às salas de aula para observação das práticas docentes e a promoção de reuniões com os professores para discutir estratégias e avaliar resultados. Eles também são responsáveis por fornecer suporte técnico e orientação sobre metodologias de ensino e recursos didáticos, visando melhorar a qualidade do ensino nas escolas, mesmo enfrentando limitações de infraestrutura.

As interações entre supervisores pedagógicos, professores e alunos são frequentemente marcadas por um ambiente de colaboração e apoio mútuo. Os supervisores trabalham diretamente com os professores para identificar e resolver problemas pedagógicos e promovem o diálogo constante para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas. No entanto, essas interações podem ser limitadas pela falta de recursos e pela grande carga de trabalho dos professores, o que pode impactar a qualidade do suporte recebido.

A comunicação entre supervisores pedagógicos e professores em Coelho Neto geralmente ocorre por reuniões periódicas e relatórios escritos. Muitas vezes, a comunicação informal também desempenha um papel importante, com troca de informações por meio de mensagens de texto ou telefonemas. Apesar disso, a comunicação pode ser afetada pela

infraestrutura limitada das escolas e pela falta de acesso a tecnologias mais avançadas, o que pode dificultar o fluxo eficiente de informações.

No ambiente escolar, as estratégias de trabalho em equipe adotadas pelos supervisores pedagógicos e professores incluem reuniões de planejamento conjunto e a criação de grupos de estudo e discussão sobre práticas pedagógicas. No entanto, a eficácia dessas estratégias pode ser comprometida pela sobrecarga de trabalho e pela falta de recursos, o que limita o tempo e o espaço disponíveis para uma colaboração mais efetiva e contínua.

Contudo, observou que os supervisores pedagógicos enfrentam desafios significativos, como a escassez de recursos didáticos e infraestrutura inadequada. A falta de formação contínua e a alta rotatividade de professores também são problemas frequentes. Esses fatores dificultam a implementação de estratégias pedagógicas eficazes e a oferta de suporte adequado para os professores, afetando a qualidade do ensino.

Há apoio ao planejamento e execução de aulas pelos supervisores pedagógicos aos professores no planejamento e execução das suas aulas por meio de orientações e sugestões práticas. Eles também fornecem *feedback* baseado em observações das aulas e ajudam a ajustar planos pedagógicos para melhor atender às necessidades dos alunos. Contudo, a falta de recursos pode limitar a capacidade dos supervisores de fornecer suporte mais abrangente.

Os professores frequentemente enfrentam dificuldades relativamente à supervisão pedagógica, como a falta de *feedback* contínuo e a sobrecarga de tarefas. A comunicação limitada e a ausência de recursos adequados também podem dificultar a implementação das sugestões dos supervisores. Além disso, a falta de formação específica pode levar a uma resistência à mudança e à dificuldade em aplicar novas metodologias. As principais necessidades de formação identificadas incluem a atualização em novas metodologias de ensino, o uso de tecnologias educacionais e técnicas de gestão de sala de aula. Tanto supervisores quanto professores precisam de oportunidades de desenvolvimento profissional para melhorar as suas práticas e enfrentar os desafios específicos do contexto local.

Os supervisores pedagógicos promovem a participação e o engajamento dos alunos por meio da implementação de atividades dinâmicas e motivadoras, além de incentivar práticas que valorizem a participação ativa dos estudantes. No entanto, as limitações de infraestrutura e recursos podem restringir a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente.

Apesar de todos os desafios, inclusive a desvalorização salarial do próprio supervisor, assim como do professor também se enquadra como obstáculos na relação e atuação de todos

no ambiente escolar, mas observou-se que os supervisores tentam executar a sua função da melhor forma, cumprindo o seu papel em prol da educação de qualidade.

5.4 Análise geral da triangulação das respostas

A análise integrada das observações em sala de aula, gráficos, entrevistas e demais dados coletados revela um panorama complexo da supervisão pedagógica em Coelho Neto, Maranhão. O objetivo principal desta pesquisa é analisar os desafios e explorar as possibilidades da supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais, buscando contribuir para a melhoria da qualidade educacional. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos que visam identificar obstáculos, analisar a influência da formação e dos recursos, investigar a articulação entre supervisores e professores, e propor estratégias para fortalecer a supervisão pedagógica.

Avaliando a investigação dos principais obstáculos pode-se identificar: a análise dos gráficos (Figura 07) e das entrevistas revela que os principais obstáculos enfrentados pelos supervisores pedagógicos incluem:

- **Falta de Recursos Financeiros (36%):** A ausência de recursos financeiros compromete a infraestrutura e a disponibilidade de materiais didáticos, afetando diretamente a capacidade de implementar práticas pedagógicas inovadoras e adequadas (Libâneo, 2013).
- **Questões Relacionadas aos Professores (45,6%):** A resistência dos professores às orientações pedagógicas e a desmotivação são desafios significativos. A resistência é frequentemente associada à falta de formação continuada e à alta carga de trabalho, o que reflete uma dificuldade em adotar novas metodologias e práticas (Silva; Sacristán, 2013; Day, 2009).
- **Formação e Desenvolvimento Profissional (6,5%):** A necessidade de formação contínua para supervisores e professores é uma constante. A falta de atualização em metodologias pedagógicas e tecnologias limita a eficácia da prática pedagógica (Nóvoa, 2009).
- **Outros Fatores (11,9%):** A falta de colaboração entre escola, família e comunidade também é um fator relevante, que sugere a necessidade de redes de apoio mais eficazes (Gadotti, 2001).

Quanto as influências da falta de formação continuada e recursos adequados, pode-se entender que a falta de formação continuada e a inadequação de recursos impactam diretamente a atuação dos supervisores pedagógicos e a qualidade do ensino, pois a necessidade de

atualização em metodologias e práticas pedagógicas é uma constante. A falta de formação contínua afeta a capacidade dos professores e supervisores de se adaptarem às novas demandas educacionais e de aplicarem metodologias eficazes (Figura 08; SP3, SP20, G7, G10). Quanto aos recursos adequados, observou-se que a percepção sobre a adequação dos recursos (Figura 09) destaca uma disparidade significativa. Enquanto uma parte considera os recursos adequados, outra parcela expressa preocupações com a disponibilidade e a qualidade deles. Isso sugere a necessidade de investimentos na melhoria da infraestrutura e na oferta de recursos didáticos e tecnológicos.

Para articulação e cooperação entre supervisores e professores a comunicação e colaboração foi observada nas entrevistas onde indica que a comunicação e colaboração entre supervisores e professores são fundamentais, mas enfrentam desafios: Para comunicação regular e clara, a comunicação ocorre principalmente por meio de reuniões e canais informais, mas a falta de clareza e regularidade pode prejudicar a eficácia do suporte pedagógico (Figura 08; SP24, SP25, SP26). Já para o trabalho colaborativo, as estratégias de trabalho em equipe, como reuniões de planejamento conjunto e grupos de estudo, são essenciais. No entanto, a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos limitam a efetividade dessas práticas (Figura 11).

Levando em conta as estratégias e práticas eficazes para melhorar o desempenho Acadêmico, estratégias identificadas sugere que algumas práticas e estratégias podem ser efetivas para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, sendo:

- **Integração entre Teoria e Prática:** A melhoria da integração entre teoria e prática nas atividades pedagógicas, por meio da revisão dos planos de aula e do fornecimento de sugestões práticas, é crucial (Figura 11).
- **Formação Continuada:** A promoção de uma formação contínua integrada à prática diária é essencial para superar a resistência a mudanças e aplicar novas estratégias pedagógicas (Figura 08).
- **Melhoria da Infraestrutura:** Investir na infraestrutura escolar e na disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos é vital para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico (Figura 09; SP7, SP14, G4, G10).

Portanto, algumas recomendações e soluções para fortalecer a supervisão pedagógica, leva em conta algumas propostas para melhoria, baseando-se nas análises realizadas, as seguintes recomendações são propostas para fortalecer a supervisão pedagógica e promover uma cultura de melhoria contínua:

- Fortalecimento da Formação Continuada: Implementar programas de formação contínua bem estruturados e institucionalmente apoiados (Figura 12; SP3, SP20, G7).
- Melhoria da Comunicação: Estabelecer um sistema regular de feedback e reuniões entre gestores e supervisores para otimizar a colaboração (Figura 08; SP24, SP25).
- Utilização Adequada de Recursos: Garantir que os recursos didáticos e tecnológicos sejam acompanhados de suporte e treinamento adequado (Figura 09; SP7, SP14).
- Implementação de Estratégias Personalizadas: Desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos, com acompanhamento e ajustes contínuos (Figura 11; SP2, SP6, G3, G9).

A análise integrada dos dados revela que a supervisão pedagógica em Coelho Neto enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos, a necessidade de formação contínua e a sobrecarga de trabalho dos professores. No entanto, também identifica oportunidades para melhorar a qualidade educacional, como a necessidade de melhor integração entre teoria e prática, investimentos em infraestrutura e recursos, e fortalecimento da comunicação e colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. A implementação das recomendações propostas pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente educacional mais eficaz e equitativo no Ensino Fundamental anos finais.

Capítulo 6

CONCLUSÕES E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÕES

6.1 Considerações Finais

A supervisão pedagógica é um componente essencial para a garantia de qualidade no ensino, desempenhando um papel vital no desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos do Ensino Fundamental anos finais. Em Coelho Neto, Maranhão, a complexidade dos desafios enfrentados por supervisores e professores é acentuada por limitações de recursos e a necessidade de formação contínua.

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e explorar as possibilidades da supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais do município de Coelho Neto, Maranhão, Brasil. A pesquisa focou na identificação dos principais obstáculos enfrentados pelos supervisores pedagógicos, na influência da falta de formação continuada e de recursos adequados, no nível de articulação e cooperação entre supervisores e professores, e na proposta de estratégias para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. A questão central investigada foi: "Quais são os desafios e as possibilidades enfrentados pela supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais de Coelho Neto?"

Os dados revelam que os principais obstáculos identificados na supervisão pedagógica em Coelho Neto são a falta de recursos financeiros e materiais, a resistência dos professores às mudanças e a necessidade de formação continuada. A falta de recursos financeiros (36%) e a baixa adesão dos professores às orientações pedagógicas (45,6%) foram destacados como desafios significativos. Estes problemas foram corroborados pela análise das entrevistas e observações em sala de aula, que apontaram para a escassez de recursos e a sobrecarga de trabalho como barreiras substanciais para a aplicação eficaz de novas práticas pedagógicas.

Para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, as estratégias sugeridas incluem a implementação de formação continuada estruturada, a melhoria da infraestrutura e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. As práticas identificadas como efetivas incluem a integração entre teoria e prática, o uso adequado de recursos didáticos e a criação de um ambiente de aprendizagem mais estimulante.

A análise das entrevistas e observações revelou que a formação contínua e o uso de tecnologias educacionais são cruciais para superar a resistência dos professores e melhorar a qualidade do ensino. O fortalecimento da formação continuada e a melhoria da infraestrutura

escolar foram identificados como estratégias fundamentais para superar os desafios e promover uma cultura de melhoria contínua.

O nível de articulação e cooperação entre supervisores e professores foi identificado como um fator crítico para a eficácia da supervisão pedagógica. A falta de comunicação clara e regular e a sobrecarga de trabalho foram apontadas como barreiras para a colaboração efetiva. Os dados indicam que melhorar a comunicação e estabelecer um sistema regular de *feedback* pode fortalecer a colaboração entre supervisores e professores. A falta de articulação entre esses profissionais prejudica a implementação de estratégias pedagógicas e limita o desenvolvimento profissional contínuo. A hipótese de que a falta de articulação contribui para os desafios enfrentados na supervisão pedagógica foi confirmada pela análise dos dados coletados.

Com base nas conclusões, as seguintes recomendações são propostas para fortalecer a supervisão pedagógica e promover uma cultura de melhoria contínua: Fortalecimento da Formação Continuada - Implementar programas de formação contínua bem estruturados, que sejam integrados à prática diária dos professores e supervisores. A formação deve ser direcionada às necessidades específicas dos educadores e às novas demandas educacionais; Melhoria da Infraestrutura e Recursos - Investir na melhoria da infraestrutura escolar e na disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos adequados. Isso inclui a aquisição de materiais pedagógicos atualizados e a oferta de tecnologias educacionais que possam ser utilizadas de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem; Promoção da Comunicação e Colaboração – Estabelecer um sistema regular de *feedback* e reuniões entre gestores e supervisores para melhorar a comunicação e a colaboração. A criação de espaços para a troca de experiências e a promoção de trabalho colaborativo são essenciais para o sucesso das práticas pedagógicas; Desenvolvimento de Estratégias Personalizadas - Adotar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos e às condições locais. A personalização do ensino, com acompanhamento e ajustes contínuos, pode contribuir para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

A pesquisa revelou que a supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais de Coelho Neto enfrenta desafios significativos relacionados à falta de recursos, formação continuada e articulação entre supervisores e professores. Para superar esses desafios e melhorar a qualidade do ensino, é essencial investir na formação contínua dos educadores, melhorar a infraestrutura escolar e fortalecer a comunicação e colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo. A implementação das recomendações propostas pode contribuir para a criação de um ambiente educacional mais eficaz e equitativo, promovendo

uma cultura de melhoria contínua e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade educacional no município de Coelho Neto.

6.2 Linhas futuras de Investigação

A análise das práticas de supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto revelou questões importantes e valiosas sobre os desafios enfrentados e as possibilidades de melhoria. No entanto, o campo de estudo oferece diversas oportunidades para aprofundamento e expansão. As lacunas identificadas e os resultados desta pesquisa sugerem várias linhas futuras de investigação que podem contribuir significativamente para a melhoria contínua da prática pedagógica.

Primeiramente, é essencial explorar mais detalhadamente como a falta de recursos e a formação continuada impactam a prática pedagógica em diferentes contextos, considerando especialmente as variáveis específicas dos ambientes rurais e urbanos. Estudos adicionais poderiam investigar como tecnologias emergentes, como o uso de ferramentas digitais no ensino, podem ser integradas de maneira eficaz em contextos com recursos limitados.

Além disso, novas pesquisas poderiam adotar abordagens metodológicas alternativas, como estudos longitudinais ou pesquisa-ação, para oferecer uma perspectiva mais dinâmica sobre a evolução das práticas pedagógicas e o impacto das intervenções. A realização de análises comparativas com outras regiões e países também pode revelar *insights* valiosos sobre a universalidade dos desafios e a eficácia das estratégias implementadas.

Outra área promissora é a avaliação das políticas e intervenções educacionais recentes, bem como a proposta de novas políticas baseadas nas necessidades identificadas. Focar em aspectos específicos da prática pedagógica, como metodologias adaptadas para alunos com necessidades especiais, pode proporcionar uma compreensão mais profunda e prática das soluções possíveis.

Essas linhas futuras de investigação têm o potencial de expandir o conhecimento existente e contribuir para a formulação de estratégias mais eficazes, promovendo melhorias substanciais na supervisão pedagógica e, conseqüentemente, na qualidade do ensino no Ensino Fundamental anos finais.

Referências Bibliográficas

Adrião, T., & Peroni, V. M. V. (Orgs.). (2006). *Educação e produtividade: A reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. Xamã.

Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas* (4.^a ed.). Cortez.

Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Almedina.

Almeida, M. J., & Placcco, E. (2008). *Desafios da educação no século XXI: A formação continuada dos professores e o papel do supervisor pedagógico*. Editora Vozes.

Almeida, R. S. (2018). *Trabalho colaborativo e desenvolvimento de habilidades sociais*. Editora Acadêmica.

Alonso, M. (2003). A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (4.^a ed.), (pp. 31-121). Cortez.

Alves, P. R. (2016). *A colaboração entre supervisores e professores como fator crítico para a eficácia pedagógica*. Editora Appris.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.^a ed.).

Antunes, C. (2014). *Relações interpessoais e autoestima: A sala de aula como um espaço de crescimento integral* (10.^a ed.). Vozes.

Apple, M. W. (2012). *Conhecimento, poder e educação: Os trabalhos selecionados de Michael W. Apple*. Routledge.

Araújo, F. (2019). *A agenda de elaboração do plano municipal de educação de Petrópolis*.

Araújo, J. C., & Castro, A. M. D. A. (2011). *Participação e gestão democrática na escola: Desafios e perspectivas*. Cortez.

Ávila, E. (2015). *Gestão pedagógica e inovação: Desafios e práticas*. Cortez.

Barbosa, R. F. (2008). *A função supervisora de ensino: Encontro e desencontros* [Dissertação de Mestrado, Universidade Cidade de São Paulo].

Barros, J. C. (2019). *Colaboração entre supervisores e professores: Um fator determinante para a qualidade educacional*. Editora Vozes.

Bartnik, C. (2012). *A reorganização escolar e o papel do professor: Metodologias e práticas educativas*. Editora Appris.

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). *Principles of biomedical ethics* (7.^a ed.). Oxford University Press.

Brandt, A. G., Nascimento, F. S. C., Magalhães, N. R. S., & Silva, M. C. (2014). O trabalho do pedagogo nos IFs: Uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. *Revista Eixo*, 3(1).

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil. (2014). *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Brasil. (2018). *Políticas educacionais no Brasil: O que podemos aprender com casos reais de implementação?* Edições SM.

Cavalcante, M. C. (2016). *Supervisão pedagógica e sua influência na prática docente: Uma análise das relações interpessoais*. Editora Papirus.

Chede, R. A. F. V. (2014). *A história da supervisão de ensino paulista: Características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)* [Tese de Doutorado, Universidade de Campinas].

Correia, A. (1989). *Educação e transformação: A formação contínua dos profissionais da escola*. Editora Ática.

Costa, F. S. (2017). *O papel da supervisão pedagógica na formação e prática docente: Uma abordagem colaborativa*. Cortez.

Cunha, E. de P. (2002). Políticas públicas e sociais. In A. Carvalho & F. Sales (Orgs.), *Políticas públicas* (pp. xx-xx). Editora UFMG.

Cusinato, M. N. C. (2007). *O novo perfil do supervisor de ensino: Um ideal a atingir* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista].

Day, C. (2009). The impact of continuing professional development on teachers' professional learning and development. In *Teachers' professional development*. Routledge.

Delacalle, N. P. (2010). *A ação supervisora no cotidiano escolar: É possível contribuir pedagogicamente com a escola?* [Dissertação de Mestrado, Universidade Cidade de São Paulo].

Deleuze, G. (1992). Postscript das sociedades de controle. *Outubro*, 59, 3-7.

Dias, P., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 125-154.

Dourado, L. F. (2002). A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In M. Â. Aguiar & N. S. C. Ferreira (Orgs.), *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional* (pp. 149-160). Papirus.

Dourado, L. F. (2007). O público e o privado na agenda educacional brasileira. In N. S. C. Ferreira & M. Â. Aguiar (Orgs.), *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos* (pp. 281-294). Cortez.

Dourado, L. F. (2013). Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação. *Educação & Sociedade*, 34(124), 761-785. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>

Dourado, L. F. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: Concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, 36(131), 299-324.

Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de. (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, 29 (78), 69-85.

Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. A. (2007). *A qualidade da educação: Conceitos e definições*. INEP.

Fachin, O. (2006). *Fundamentos de metodologia* (5.^a ed.). Saraiva.

Ferini, R. (2007). *A supervisão de ensino: Características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas].

Fernandes, Â. (2013). *O papel da supervisão na formação dos educadores: Competências e compromissos*. Editora UFMG.

Fernandes, M. M. (2013). A opção da supervisão diante da ambivalência. In R. M. Silva Júnior (Org.), *Nove olhares sobre a supervisão* (16.^a ed.). Papirus.

Ferraz, M. A. S. (2015). *Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores coordenadores e diretores: Um aprimoramento das práticas da formação continuada* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

Ferraz, M. H. C. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (39.^a ed.). Paz e Terra.

Ferraz, M. H. C. (2013). *Pedagogia do compromisso*. Paz e Terra.

Ferreira, C. B. (2006). *A prática pedagógica e a formação inicial de professores: Perspectivas e desafios*. Editora UnB.

Ferreira, J. S., & Vieira, F. (2009). *A gestão da educação e o papel do supervisor escolar: Novos rumos e desafios*. Editora Appris.

Figueiredo, A. (2017). *Gestão escolar e supervisão pedagógica: Uma análise crítica*. Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2010). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gadotti, M. (2004). *Educação e reforma: Novos caminhos para a escola pública*. Cortez.

Gandin, L. A. (2002). *Qualidade da educação e gestão escolar: Um enfoque crítico*. Cortez.

Gatti, B. A. (2014). *Formação de professores no Brasil: Desafios e perspectivas*. Papirus.

Hernández, F. (2012). *Políticas públicas e avaliação educacional: Estudos e análises*. Editora FGV.

Klein, R., & Oliveira, A. (2011). *O papel do pedagogo na gestão escolar: Desafios e possibilidades*. Editora Vozes.

Lima, J. A. (2009). *A prática docente e a supervisão educacional: Desafios e perspectivas*. Editora UFMG.

Lima, R. (2015). *O papel da supervisão na melhoria da prática pedagógica*. Editora Appris.

Lopes, J. F. (2010). *Educação e qualidade: A avaliação e seus impactos*. Artmed.

Lopes, M. E. (2012). *Gestão pedagógica e práticas educativas: Desafios contemporâneos*. Editora Ática.

Macedo, M. A., & Santos, E. L. (2018). *O impacto das políticas educacionais na prática docente*. Editora FGV.

Menezes, C. (2011). *Educação e gestão: Desafios para o século XXI*. Editora Nova Fronteira.

Moraes, M. C., & Silva, A. T. (2016). *Educação e gestão escolar: Reflexões e práticas*. Editora Appris.

Moraes, S. M. (2008). *Educação e formação de professores: Políticas e práticas*. Cortez.

Nogueira, M. (2007). *A prática da supervisão e a formação dos professores: Novas abordagens*. Papirus.

Oliveira, A. (2013). *Gestão educacional e supervisão pedagógica: Estudos e práticas*. Editora UFMG.

Oliveira, J. (2008). *Políticas públicas e o papel da supervisão educacional*. Cortez.

- Pereira, F. (2017). *A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos educadores*. Editora Vozes.
- Pereira, T. (2016). *Desafios e oportunidades na formação de professores*. Editora Papirus.
- Pinto, C. (2019). *Educação e gestão: Políticas públicas e práticas escolares*. Artmed.
- Ribeiro, L. (2012). *O papel da supervisão pedagógica na formação inicial e continuada*. Editora Ática.
- Ribeiro, M. A. (2015). *Educação e gestão escolar: Desafios e perspectivas*. Editora UFMG.
- Resnik, D. B. (2015). *The ethics of research with human subjects: Protecting people, advancing science, promoting trust*. Springer.
- Sacristán, J. (2013). *O professor e o conhecimento: Profissionalismo e identidade*. Paidós.
- Sacristán, J. G. (2013). *Mudança educacional e resistência: Enfoques teóricos e práticos*. Editorial Graó.
- Saez, A. B. (2008). *O perfil profissional do supervisor de ensino* [Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo].
- Sant'anna, I. M., & Sant'anna, V. M. (2004). *Recursos educacionais para o ensino: Quando e por quê?* Vozes.
- Santos, A. P. (2019). Formação continuada e resistência às tecnologias na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 24(3), 45–58. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019000300005>
- Santos, B. de S. (2004). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- Santos, F. (2015). *Gestão escolar e práticas pedagógicas: Uma abordagem crítica*. Editora UFMG.
- Santos, L. (2013). *Políticas públicas e supervisão: Perspectivas e desafios*. Paz e Terra.
- Santos, M. P. (2012). Historiando a supervisão educacional no Brasil: Da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, 13(2), 25–36.
- Santos, R. de O. da F. (2022). Supervisão de ensino e orientação educacional: O desafio da indisciplina, conflitos e violência no ambiente escolar. *Revista Educação Pública*, 22(8).
- Saviani, D. (1996). *A formação dos professores e a prática docente: A formação inicial e a formação continuada*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2000). A supervisão educacional em perspectiva histórica: Da função à profissão pela mediação da ideia. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade* (pp. 13–38). Cortez.

Saviani, D. (2008). A supervisão educacional em perspectiva histórica: Da função à profissão pela mediação da ideia. In N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. Cortez.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica* (11ª ed.). Autores Associados.

Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (4ª ed.). Autores Associados.

Schuck, C., & Wood, J. (2011). *Inspiring creative supervision*.

Silva Jr., C. A. da. (2000). Supervisão, currículo e avaliação. In N. S. C. Ferreira (Org.).

Silva, A. C. (2014). *A prática pedagógica e os desafios da supervisão escolar*. Cortez.

Silva, A. M. C. (2013). *A supervisão escolar e as intervenções do supervisor no processo de ensino e aprendizagem* [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias].

Silva, C. (2010). *A supervisão escolar no Brasil: História e legislação*. Editora FGV.

Silva, C. (2018). *Gestão da educação e supervisão: Reflexões e práticas*. Editora Appris.

Silva, E. (2009). *Políticas educacionais e a supervisão pedagógica: Uma análise crítica*. Paz e Terra.

Silva, J. B. (2020). *Infraestrutura tecnológica e práticas pedagógicas inovadoras*. Editora Acadêmica.

Silva, J. D. (2010). *A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático da escola pública* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].

Silva, J. P. (2017). Feedback individualizado e avaliação formativa na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 22(2), 123–136. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017000200005>

Silva, J., & Fernandes, Â. (2017). *A cultura da colaboração no trabalho pedagógico: Práticas e reflexões*. Editora Penso.

Silva, L. M. (2011). *A formação de professores e o papel da supervisão educacional*. Cortez.

Silva, N. F. (2018). *Supervisão pedagógica e práticas docentes: Reflexões e práticas*. Editora Vozes.

Silva, R. A. (2018). *Desafios e consequências da falta de colaboração entre gestores e professores na educação básica*. Editora Contexto.

Silva, T. S. da, & Araújo, E. N. de. (2016). Um breve olhar para a supervisão pedagógica: O supervisor na contemporaneidade. *Organizações & Sociedade*, 5(4), 127–136.

Soares, M. (2017). *Educação e práticas de supervisão: Tendências e desafios*. Artmed.

Sodré, M. (2006). *Reinventando a educação*. Vozes.

Souza, M. E. (2018). *Efeitos da falta de integração entre supervisão e prática docente no desempenho dos alunos*. Editora Papirus.

Souza, P. (2014). *O impacto das políticas educacionais na supervisão pedagógica*. Editora Vozes.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

UNESCO. (2007). *Educação para todos: O desafio da qualidade*. Relatório Mundial de Monitoramento da Educação.

Urban, D. (1985). *A supervisão educacional no contexto da ditadura militar: Uma análise crítica*. Editora Brasiliense.

Valente, A. (2019). *Desenvolvimento profissional docente e práticas pedagógicas*. Editora Appris.

Vasconcelos, A. (2015). *Transformações sociais e o impacto das tecnologias no século XXI*. Editora Universitária.

Veiga, I. P. (2013). *Gestão escolar: Desafios e práticas para uma educação democrática*. Cortez.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação.

Vieira, M. S. (2008). Gestão democrática na educação: As contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In M. R. A. Marques (Org.), *LDB: Balanço e perspectivas para a educação brasileira*. Alínea.

Werlang, S., & Mendes, A. (2013). *Desafios contemporâneos na formação e comportamento social*. Editora Moderna.

Zabalza, M. Á. (1999). *Competências docentes e profissionalização do professor*. Artmed.

Zoccal, M. S. P. (2014). *As atribuições do supervisor de ensino no programa "Ler e Escrever" da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Centro Universitário Moura Lacerda].

Apêndice I
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

SUPERVISORES PEDAGÓGICOS, COORDENADORES, PROFESSORES E GESTORES

1. Qual é a sua função/posição atual na área educacional? (Supervisor pedagógico, professor, gestor educacional, coordenador pedagógico, outro)
2. Na sua opinião, quais são os três principais desafios enfrentados pela supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão? a) Falta de recursos financeiros b) Baixa adesão dos professores às orientações pedagógicas c) Desmotivação dos professores d) Falta de formação adequada dos supervisores pedagógicos e) Outros desafios (especificar): _____
3. Como você avalia o suporte oferecido aos professores do Ensino Fundamental anos finais em relação à formação continuada? a) Excelente b) Bom c) Regular d) Insuficiente e) Não há suporte oferecido
4. Em termos de recursos disponíveis, como você classificaria a adequação e a disponibilidade de materiais didáticos e tecnologia educacional para o Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão? a) Muito adequados e disponíveis b) Adequados e disponíveis c) Nem adequados nem disponíveis d) Inadequados, mas disponíveis e) Inadequados e indisponíveis
5. Na sua perspectiva, qual é o nível de articulação e cooperação entre supervisores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental II na implementação de práticas pedagógicas? a) Muito alto b) Alto c) Moderado d) Baixo e) Muito baixo
6. Você considera que existem obstáculos para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental anos finais? Em caso afirmativo, quais são eles? a) Falta de recursos tecnológicos b) Resistência dos professores às mudanças c) Falta de capacitação dos professores d) Limitações do currículo educacional e) Outros obstáculos (especificar): _____
7. Quais estratégias de supervisão pedagógica têm sido adotadas com sucesso para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes no Ensino Fundamental anos finais? a) Observação de aulas e feedback individualizado b) Planejamento colaborativo entre supervisores e professores c) Mentoria para professores iniciantes d) Grupos de estudo e troca de experiências entre professores e) Outras estratégias (especificar): _____
8. Com base em sua experiência, quais recomendações você daria para fortalecer a supervisão pedagógica e melhorar a qualidade da educação no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão? a) Investir em programas de formação continuada para supervisores e professores b) Disponibilizar mais recursos didáticos e tecnológicos para as escolas c) Promover uma maior articulação entre supervisores pedagógicos e professores d) Estabelecer políticas de apoio à inclusão e diversidade no ambiente escolar e) Outras recomendações (especificar): _____

Apêndice II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS

SUPERVISORES PEDAGÓGICOS, PROFESSORES, GESTORES EDUCACIONAIS

1. Como você descreveria o papel e as responsabilidades da supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão?
2. Quais são os principais desafios enfrentados pelos supervisores pedagógicos nessa etapa educacional?
3. Quais são as maiores dificuldades que os professores do Ensino Fundamental anos finais enfrentam na sua prática diária?
4. Como a falta de formação continuada afeta a atuação dos supervisores pedagógicos e dos professores nessa etapa educacional?
5. Quais são os recursos educacionais disponíveis para apoiar a supervisão pedagógica e o trabalho dos professores no Ensino Fundamental anos finais?
6. Como é a relação de colaboração e comunicação entre os supervisores pedagógicos e os professores do Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão?
7. Quais estratégias de supervisão pedagógica têm sido adotadas com sucesso para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes?
8. Quais são as barreiras ou obstáculos que impedem a implementação efetiva de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Fundamental anos finais?
9. Como a supervisão pedagógica pode promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar do Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão?
10. Quais recomendações você daria para fortalecer a supervisão pedagógica e melhorar a qualidade da educação no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão?

Essas perguntas abertas permitem que os entrevistados expressem as suas opiniões, experiências e percepções de forma mais ampla, fornecendo *insights* valiosos para a pesquisa sobre os desafios e possibilidades da supervisão pedagógica no Ensino Fundamental anos finais em Coelho Neto, Maranhão.

Apêndice III

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA

OBSERVAR A DINÂMICA ENTRE SUPERVISORES PEDAGÓGICOS, PROFESSORES E ALUNOS.

1. Quais são as principais atividades desempenhadas pelos supervisores pedagógicos durante o período observado?
2. Quais são as principais interações observadas entre supervisores pedagógicos, professores e alunos?
3. Como ocorre a comunicação entre os supervisores pedagógicos e os professores? Quais são os principais canais de comunicação utilizados?
4. Quais são as estratégias de trabalho em equipe adotadas pelos supervisores pedagógicos e professores?
5. Quais são os principais desafios enfrentados pelos supervisores pedagógicos no contexto do Ensino Fundamental anos finais?
6. Quais são as principais áreas de melhoria identificadas nas práticas pedagógicas observadas?
7. Como os supervisores pedagógicos apoiam os professores no planejamento e execução de suas aulas?
8. Quais são as principais dificuldades que os professores enfrentam em relação à supervisão pedagógica?
9. Quais são as principais necessidades de formação identificadas entre os supervisores pedagógicos e professores?
10. Como os supervisores pedagógicos promovem a participação e o engajamento dos alunos durante as atividades observadas?

APÊNDICE IV

Termo de Consentimento da escola

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

A presente pesquisa contempla o projeto de pesquisa do Instituto Lusófono de Educação Superior - ILUSES, no Mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica de convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal e se propõe a observar e entrevistar os envolvidos no tema da pesquisa.

Na escola _____
de Ensino Fundamental. A pesquisa intitula-se: A Supervisão Pedagógica no Ensino Fundamental de Coelho Neto, Maranhão: Desafios, Possibilidades e Impactos na Qualidade do Ensino. Para este fim, os intervenientes (gestores, coordenadores, professores e alunos) serão convidados a participar da referida pesquisa como voluntários com entrevistas e observações sobre o uso das estratégias desenvolvidas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo.

Entretanto, como estudo exploratório que se impõe, pede-se permissão para menção aos nomes ou imagens dos participantes quando estas se fizerem necessárias à comprovação dos dados e informações, sendo preservada a identificação e imagem dos sujeitos participantes, em quaisquer apresentações orais ou trabalho escrito, que seja publicado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) participante pode a qualquer momento interromper a sua participação, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Após ter sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa ACADÊMICA e ter tido oportunidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, eu (DIRETOR) autorizo a utilização dos dados, informações e imagens da escola, enquanto Participante da pesquisa.

Eu ___ autorizo a recolha, registo, tratamento e análise das respostas em questionários, depoimentos em entrevistas e conversas informais, bem como de imagens e documentos escolares relacionados exclusivamente ao fim desta pesquisa.

Coelho Neto–MA, Brasil, 20 de agosto de 2023

Direção Escolar

APÊNDICE V**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) A Supervisão Pedagógica no Ensino Fundamental de Coelho Neto, Maranhão: Desafios, Possibilidades e Impactos na Qualidade do Ensino. Desenvolvido pelo mestrando pesquisador – Alex Sandro Dias de Sousa, afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. A minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou o seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções, ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Coelho Neto–MA, 12 de julho de 2023.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____