Revista Poíesis Pedagógica

Revista Poíesis Pedagógica ISSN 2178-4442
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Janeiro/Dezembro, 2026 – Volume 24
e2026003, Páginas 1–16
10.69532/2178-4442.v24.75100

Fluxo Contínuo – Artigo

Formação Continuada e o Papel da Supervisão Pedagógica: Uma Análise sobre Aplicação de Metodologias Ativas

Continuing Education and the Role of Pedagogical Supervision: An Analysis of the Application of Active LearningMethodologies

Formación Continua y el Papel de la Supervisión Pedagógica: Un Análisis sobre la Aplicación de Metodologías Activas

Cláudia Maria Sousa Freire[1] e Braian Veloso[2]

Resumo

Para ressignificação das práticas pedagógicas, é necessário pensar na formação continuada para que docentes sejam facilitadores da aprendizagem. Na rede estadual de Minas Gerais, tal função é atribuída aos supervisores pedagógicos das escolas, que são responsáveis pelos encontros de formação. Assim, caberia à supervisão multiplicar os conhecimentos relacionados ao uso de métodos ativos. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar a compreensão de supervisores da rede de um município do Sul de Minas Gerais no tocante às metodologias baseadas na aprendizagem ativa. Ele aborda o reconhecimento desses profissionais no que se refere à importância da formação para a implementação de tais metodologias. Com abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos foram análise documental e realização de entrevistas. Como principais resultados, nota-se que a supervisão é elemento crucial para o processo formativo e apresenta conhecimentos genéricos relacionados ao tema, o que impacta na formação continuada.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Formação Docente; MetodologiasAtivas.

Abstract

Continuing education is essential for redefining pedagogical practices and enabling teachers to act as facilitators of learning. In the public school system of Minas Gerais, this responsibility is assigned to pedagogical supervisors, who coordinate training activities within schools. In this context, supervisors are expected to disseminate knowledge related to active learning methodologies. This article aims to analyze the understanding of pedagogical supervisors from a municipal school network in southern Minas Gerais regarding methodologies based on active learning, as well as their recognition of the importance of continuing education for implementing such approaches. The study adopts a qualitative methodology, using document analysis and semi-structured interviews as data collection procedures. The results indicate that pedagogical supervision plays a central role in the continuing education process by providing foundational knowledge on active learning, which significantly influences training practices within schools.

Keywords: Pedagogical Supervision; Teacher Education; Active Methodologies.

Resumen

Para redefinir las prácticas pedagógicas, es fundamental considerar la formación continua como un medio para que los docentes actúen como facilitadores del aprendizaje. En la red estatal de Minas Gerais, esta responsabilidad recae en los supervisores pedagógicos escolares, encargados de coordinar las instancias de formación. En este contexto, corresponde a la supervisión difundir conocimientos relacionados con el uso de metodologías activas. El objetivo de este artículo es analizar la comprensión de los supervisores pedagógicos de la red educativa de un municipio del sur de Minas Gerais respecto a las metodologías basadas en el aprendizaje activo, así como su reconocimiento de la importancia de la formación continua para su implementación. El estudio adopta un enfoque cualitativo, utilizando el análisis documental y entrevistas como procedimientos metodológicos. Los resultados evidencian que la supervisión desempeña un papel central en el proceso formativo, al proporcionar conocimientos generales sobre el tema, lo que incide directamente en la formación continua.

Palabras clave: Supervisión Pedagógica; Formación Docente; MetodologíasActivas.

[1]Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: claudia.freire2@estudante.ufla.br
[2]Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: braian.veloso@ufla.br

OPEN ACCESS

1. INTRODUÇÃO

No atual cenário educativo é exigido cada vez mais que professores tenham conhecimentos relacionados às novas formas de ensinar, que coloquem o estudante na centralidade do processo, agindo como protagonistas. Nesse sentido, com a revolução do acesso ao conhecimento, intensificaram-se as demandas de reformulação da prática pedagógica, o que influi diretamente nos processos de formação docente.

Para inserir novas práticas, os professores precisam de formação, a fim de que possam fazer as melhores escolhas para cada conteúdo a ser abordado em cada classe. Contudo, nos encontros inerentes ao cargo realizados regularmente, que deveriam enfatizar a formação no contexto das escolas, há sempre prioridade para as demandas técnicas do sistema de ensino, deixando os momentos formativos em segundo plano, aparecendo de maneira discreta no contexto educacional. A partir da concepção de Anastasiou e Alves (2004), entende-se que o processo de formação continuada deve ocorrer de forma que atenda ao contexto escolar e à realidade vivida, não se limitando ao simples repasse técnico do sistema de ensino.

Há necessidade de tal formação ser direcionada pelo supervisor pedagógico, tendo em vista que seu trabalho se desenvolve na busca de caminhos que solucionem ou minimizem as dificuldades presentes na escola. Isso deve ser feito em conjunto com os demais atores sociais na busca de uma educação transformadora e emancipatória para uma aprendizagem ativa e significativa (Franco; Gonçalves, 2013).

O desenvolvimento de um trabalho conjunto entre supervisão pedagógica e o profissional docente promove a articulação de saberes que se complementam para a reconstrução da prática pedagógica. Tal conexão se torna possível mediante a elaboração de percursos formativos viabilizados pelo supervisor pedagógico que acontecem dentro da própria escola.

Com a finalidade de alcançar o êxito da inserção de metodologias baseadas na aprendizagem ativa e de práticas pedagógicas tão urgentes na educação contemporânea, o papel do supervisor pedagógico, sob o ponto de vista da formação continuada, é essencial por se tratar da figura que norteia e acompanha o desenvolvimento do trabalho dentro da escola. Ele é quem deve assumir o papel de articulador e condutor desse momento da formação do professor, dada a importância de sua função, que é de planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico da instituição (Geglio, 2003).

Sendo assim, o artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), modalidade profissional, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O objetivo central deste artigo é analisar a compreensão de supervisores pedagógicos de escolas estaduais de um município do Sul de Minas Gerais no tocante às metodologias baseadas na aprendizagem ativa, abordando o reconhecimento desses profissionais no que se refere à importância da formação continuada em contexto para a implementação de tais metodologias.

Em termos de estrutura, após esta introdução, têm-se conceitos quanto às metodologias ativas, à constituição da função supervisora e sua atuação na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Depois, detalha-se a metodologia e o percurso metodológico da pesquisa, além da investigação quanto ao conhecimento sobre os métodos baseados em uma aprendizagem ativa e a atuação da supervisão pedagógica na formação continuada em contexto. Por fim, as considerações finais.

2. AS METODOLOGIAS BASEADAS EM UMA APRENDIZAGEM ATIVA

De acordo com Bacich e Moran (2018), o estudante da atualidade, de uma geração hiperconectada com facilidade de acesso à informação, necessita encontrar sentido e motivação nas atividades que lhe são

propostas para maior engajamento e participação. Nessa perspectiva, faz-se imprescindível a adoção de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa.

O termo "metodologias ativas" não é recente, já tendo sido abordado nas teorias de autores como Ausubel (1918-2008), que acreditava na associação dos conhecimentos prévios com os novos conhecimentos para uma aprendizagem significativa e duradoura; Vygostky (1896-1934), que destaca o valor dos saberes experienciais e as interações na aprendizagem do sujeito; e Dewey (1859-1952), que defendia a necessidade de investigação, participação e descoberta pelo estudante para a construção de conhecimento significativo.

As metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa constituem estratégias metodológicas possíveis de serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, associando os conceitos teóricos aos conhecimentos práticos com a mediação do professor. Nessa ótica, segundo Barbosa e Moura (2013), o estudante é incentivado a atuar de forma crítica, realizando tarefas cognitivas que envolvem análise, síntese e avaliação.

Na concepção de Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas são impulsionadoras da aprendizagem. Tais métodos colocam o estudante na centralidade do processo com a intencionalidade de aquisição de conhecimentos de forma consistente e relevante.

Para que isso seja possível, Duci e Gomes (2024) ressaltam a necessidade de a docência passar por uma reconfiguração de todo o processo de ensino-aprendizagem, indo desde o currículo até as metodologias utilizadas em sala de aula. No entanto, na perspectiva de Delgado (2016), o discurso sobre inovação pedagógica mantém-se, frequentemente, atrelado a uma abordagem meramente técnica focada nos métodos e nas ferramentas, ignorando a complexidade do contexto, reduzindo a temática a tão somente o *como* fazer pedagógico. Para o autor,

> Por meio de uma pressão inevitável a inovar, as políticas educacionais, assim como as ações e práticas de gestão educacional, [são] condicionadas [...] pelo discurso de adaptação à mudança perene imposta por tal racionalidade advinda do setor produtivo e do mercado (Delgado, 2016, p. 768).

Segundo Libâneo (2022, p. 113), "na visão neoliberal se destaca o caráter tipicamente instrumental, tecnológico e técnico das metodologias ativas e, assim, [elas são] desprovidas da contextualização". Em oposição a isso, é importante pensar em um formato de metodologia de ensino que, conforme explicitado por Libâneo (2022), não esteja focado em uma concepção utilitarista e meramente instrucional, mas que coloque o estudante na centralidade do processo, baseando-se em suas características individuais.

Todavia, é preciso considerar, conforme Claudio, Menin e Noda (2024), que as metodologias ativas, ainda que apresentem uma alternativa educacional capaz de sobrepujar práticas exclusivamente expositivas, na prática são comumente esvaziadas, disfarçando-se como progressistas no contexto de escolas orientadas por uma lógica empresarial subsumida às trocas entre oferta e demanda. Para Laval (2019), num cenário de neoliberalismo, a escola-empresa transforma a educação num "self-service". A personalização das práticas pedagógicas cede à noção de atendimento de "demandas" pessoais, cabendo aos docentes a responsabilidade por suprir aquilo que o sujeito pedagógico – agora consumidor – exige, dentro de uma ordem mercadológica.

No entendimento de Lima, Martins e Ferreira (2020), as metodologias ativas são esvaziadas de seu potencial transformador quando se entregam aos modismos e aos discursos rasos sobre inovação educacional. Inovar exige a ressignificação de práticas, transmutando modelos, processos e concepções. As metodologias ativas podem contribuir para transformar a educação, desde que alinhadas a uma perspectiva crítica e contextualizada, que esteja para além das investidas neoliberais – pouco preocupadas com a educação como bem social. Daí, que para atingir verdadeira inovação pedagógica, há que se pensar sobre

a mudança no próprio papel docente. Mudança que, porém, nada tem que ver, de um ponto de vista crítico, com a atribuição, ao professor, de incumbências mercadológicas, como problematizado por Laval (2019) e mencionado anteriormente.

Portanto, na implementação das metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa, os docentes devem atuar como facilitadores do processo. Para tanto, o supervisor pedagógico, responsável pela formação dentro da própria escola, torna-se peça central na ressignificação da prática docente para o desenvolvimento de tais metodologias. Esse profissional pode exercer papel fundamental na contextualização indicada acima, para que as metodologias ativas superem uma perspectiva meramente instrumental e atinjam, assim, um movimento de transformação da práxis. O supervisor pedagógico, como agente de formação em contexto, pode mobilizar a equipe docente para a análise e reflexão da realidade local e assim pensar em suas necessidades específicas para elaboração de um percurso formativo com aplicação de propostas metodológicas que atendam às reais demandas. Uma formação em contexto é, assim sendo, crucial para que se promova inovação verdadeiramente pedagógica, com criticidade e contextualização.

3. A CONSTITUIÇÃO DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR

Inicialmente, vale ressaltar que, no território, existem registros de diferentes nomenclaturas para o cargo do profissional responsável pelo trabalho pedagógico dentro das escolas. No estado de São Paulo, por exemplo, a denominação é coordenação pedagógica e no Paraná o profissional é chamado de pedagogo. No entanto, vamos nos ater ao termo “supervisão pedagógica”, utilizado na rede estadual de Minas Gerais, *locus* da presente pesquisa.

Dito isso, de acordo com Saviani (2002), nas sociedades primitivas a ação supervisora já existia nas diversas atividades desenvolvidas pelo grupo para sua própria subsistência. Nesse período, os responsáveis pelo acompanhamento das novas gerações eram os adultos mais experientes, que de forma continuada orientavam os mais novos em suas atividades cotidianas. Assim, mantendo essa relação com seus pares, eles se educavam e educavam seus descendentes.

Rangel (2001) relata que, no período da industrialização, o papel do supervisor ganha destaque, considerando que, em tal fase, o objetivo primordial seria a melhoria da produção. Nessa circunstância, a supervisão tinha como dever zelar por técnicas que contribuíam para a melhoria da produtividade e lucratividade. A partir de então a supervisão se distende para o contexto educacional a fim de propiciar um melhor desempenho.

Nessa ótica, foi somente após o período monárquico e com o surgimento do Estado moderno no contexto da revolução burguesa que, posteriormente a discussões, surge a concordância entre os governantes e documentos reguladores de se pensar em uma estruturação dos sistemas de ensino, momento no qual o papel da supervisão ganha maior definição.

Ainda segundo Rangel (2001), é com o advento da escola nova no século XX, por volta de 1930, que se luta por uma reconstrução da instituição escolar e seu processo educativo. Nesse momento, há uma maior valorização dos serviços educacionais e dos agentes envolvidos, embora a supervisão pedagógica permaneça sendo vista como uma função técnica com objetivo de controle e imposição.

O autor supracitado afirma que, com a publicação, no Brasil, da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1971, a função de supervisor escolar ganhou maior delineamento. A partir de então, a supervisão educacional passou a ter como função primordial o acompanhamento do trabalho docente para o controle da produtividade e qualidade do fazer pedagógico.

Dessa forma, o supervisor pedagógico consolida-se, historicamente, como agente de mudança essencial à melhoria do trabalho pedagógico e à qualidade do ensino. Com atuação técnico-pedagógica e visão ampla do contexto educacional, conduz a equipe docente na promoção de um ensino de qualidade e de aprendizagens significativas.

Posto isto, ao abordar esse desenvolvimento, vale contextualizar a análise para o recorte desta pesquisa, mencionando dois marcos legais importantes referentes ao estado de Minas Gerais. Assim, no ano de 1993, esse estado publica a Resolução n.º 7.150, explicitando as atribuições pertencentes ao supervisor escolar na rede de ensino, com vistas ao redimensionamento das tarefas desse profissional para o encaminhamento pedagógico. Posteriormente, no ano de 2004, a legislação mineira, por meio da Lei n.º 15.293, institui as carreiras dos profissionais de educação básica com incumbências específicas ao supervisor pedagógico, conforme apresentado no Quadro 1, que compara as duas legislações mencionadas.

Quadro 1 – Equivalência das funções do supervisor pedagógico da rede estadual de Minas Gerais segundo as legislações publicadas

Resolução n.º 7.150/1993	Lei n.º 15.293/2004
1. Planejamento e implementação do Projeto Pedagógico da escola com participação no plano de desenvolvimento da escola e elaboração do calendário letivo. 2. Articulação da participação da família no processo educativo, considerando o contexto cultural e socioeconômico da região, com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes e à orientação para sua inserção no mundo do trabalho, conforme seus interesses profissionais. 3. Assessoramento aos professores no uso de procedimentos didáticos e no encaminhamento de estudantes para atendimento especializado, quando necessário. 4. Avaliação do trabalho pedagógico com vistas às avaliações externas e análise de seus resultados. 5. Avaliação do desempenho docente e coordenação da capacitação profissional, com base no levantamento de necessidades formativas e no monitoramento de seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.	1. Controle do processo didático que perpassa o planejamento, acompanhamento e avaliação conforme plano de desenvolvimento da escola. Participação na elaboração do calendário escolar e coordenação do Conselho de Classe. 2. Atuação como elemento articulador das relações internas e externas que envolvam os profissionais, pais, estudantes e comunidade e entidades de apoio psicopedagógico, assim como aconselhamento e encaminhamento de educandos em sua formação geral e sondagem de aptidões específicas. 3. Apoio à docência. 4. Não consta no referido documento nenhum item referente ao processo de avaliação externa. 5. Planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço.

Fonte: Autoria própria.

Analisando as legislações pertinentes ao cargo de supervisor pedagógico da rede estadual de Minas Gerais, é notável que grande parte das atribuições da supervisão se mantém ao longo dos anos. No entanto, da primeira para a segunda regulamentação há maior enfoque na formação continuada de professores. Na primeira resolução, fala-se na capacitação voltada para a análise de resultados das avaliações sistêmicas, avaliação de desempenho dos docentes, levantamento de necessidade e formação de parcerias para oferta de formação continuada e, ainda, acompanhamento de sua aplicabilidade na prática pedagógica. A segunda Lei, por sua vez, delega à supervisão a responsabilidade pelo planejamento, execução e coordenação da capacitação em serviço dentre cursos, atividades e programas formativos.

Assim sendo, é possível observar que a supervisão pedagógica percorreu um longo caminho. No período de industrialização, a supervisão era enxergada como agente controlador e fiscalizador do processo produtivo; já na etapa de constituição das escolas primárias, além das atribuições já existentes, assumiu caráter punitivo em casos de descumprimento de preceitos preestabelecidos.

Atualmente, a posição que o supervisor pedagógico vem ocupando no Brasil, assim como no estado de Minas Gerais, consiste no acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, desde a

articulação dos membros da comunidade escolar com enfoque na formação continuada dos profissionais, visando a uma educação de qualidade.

Ora, fazendo análise do edital SEE/MG n.º 01/2025, que aborda recente concurso público de supervisores para as escolas estaduais mineiras, observa-se, segundo o anexo III do referido edital, dentre os requisitos, atribuições e funções do supervisor pedagógico, tem-se a menção à Lei n.º 15.293, de 05 de agosto de 2004. Esta compreende as ações de planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço, além de exercer atividades de apoio à docência.

Para melhor compreender o papel da supervisão pedagógica no contexto das escolas de Minas Gerais, cabe uma breve análise em termos de estrutura organizacional. Na educação mineira, atualmente, há o órgão máximo, que é a Secretaria de Estado de Educação (SEE). Esta conta com as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), que coordenam as escolas estaduais sob sua jurisdição, por meio de superintendentes, diretores de departamentos, analistas e inspetores escolares. Dentro de cada unidade escolar, para acompanhar todo o processo pedagógico, foi criado o cargo de supervisão pedagógica, profissional com atribuições especificadas em legislação própria do estado, como, por exemplo, o acompanhamento do trabalho docente. A referida estrutura organizacional se encontra na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura Organizacional da Educação em Minas Gerais



Fonte: Elaboração dos autores.

Mas, afinal, como anda a formação continuada de professores, que é crucial nas atribuições do supervisor pedagógico, e o conhecimento desse profissional com relação às metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa? O papel do agente articulador da formação, presente na legislação recente, é concretizado nas escolas? Vamos discutir dados sobre isso a seguir.

4. METODOLOGIA

Reforça-se que este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora. É um estudo realizado no âmbito da Universidade Federal de Lavras (UFLA), com abordagem qualitativa e coleta de dados em campo, em duas escolas estaduais de um município no interior do Sul de Minas Gerais – MG. A investigação foi submetida ao Comitê de Ética COEP/UFLA, tendo sido aprovada por meio do parecer n.º 6.468.437.

Em termos metodológicos, a princípio foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa para discutir a noção de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, a constituição da função supervisora e as legislações referentes à atuação desse profissional na rede estadual de Minas Gerais. Foram consultados artigos, teses, dissertações e livros em bases de dados como *Google* Acadêmico e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), além da legislação educacional mineira em vigor. Palavras-chave aderentes à temática do estudo foram utilizadas, tais como: metodologias ativas, métodos de aprendizagem ativa, supervisão pedagógica, supervisor educacional etc. Visou-se galgar os degraus teóricos necessários na construção de subsídios para discutir sobre a utilização das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e o papel da supervisão pedagógica na sua implementação.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a supervisão pedagógica da rede estadual dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio do município investigado, com o intuito de reunir informações relativas à formação continuada recorrente dentro das escolas, para o uso de metodologias baseadas na aprendizagem ativa. As cinco supervisoras pertencentes às escolas investigadas foram convidadas individualmente para participarem da pesquisa. Destas, quatro profissionais se dispuseram a participar. As entrevistas aconteceram de forma presencial e as conversas foram gravadas para possibilitar sua transcrição. Os dados foram analisados à luz das categorias referentes ao objetivo do estudo.

5. O CONHECIMENTO SOBRE OS MÉTODOS BASEADOS EM UMA APRENDIZAGEM ATIVA E A ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nas entrevistas realizadas com as supervisoras pedagógicas[1] das escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino do município investigado, foram coletados dados que apontam a compreensão dessas profissionais quanto aos métodos de aprendizagem ativa e sua abordagem nas formações continuadas ofertadas pela supervisão dentro das escolas nas reuniões coletivas, chamadas de Módulo II, que acontecem semanalmente. A seguir, serão discutidos esses dados à luz do referencial teórico da pesquisa, mas antes, cabe uma contextualização.

As entrevistadas que participaram da pesquisa possuem formações diversas, com diferentes níveis de experiências. Ressalta-se também que a situação funcional é distinta, com profissionais contratadas e outras estáveis mediante aprovação em concurso público. No tratamento dos dados da pesquisa, essas supervisoras serão denominadas como supervisoras A, B, C e D, respectivamente.

Nessa ótica, quando questionadas como enxergam o papel da supervisão pedagógica na formação continuada, as supervisoras afirmam poder contribuir para a prática pedagógica do professor, acreditando serem profissionais de suma importância na escola, atuando como elo e suporte dos demais atores da área pedagógica. Uma das entrevistadas disse que, após sua experiência no cargo, mudou a visão com relação ao papel do supervisor; trata-se de um profissional que está em todas as áreas da escola, auxiliando na gestão, no acompanhamento pedagógico e na formação dos professores.

Em face dos dados obtidos, observa-se a prevalência da figura multidimensional do supervisor pedagógico, que está presente e atuante em todos os ambientes da escola e não somente na formação continuada dos professores. No entanto,Placco (2006, p. 57) evidencia que: “uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”.

[1]1 O termo será tratado no gênero feminino por serem majoritariamente mulheres que participaram da pesquisa.

As entrevistadas foram questionadas quanto à responsabilidade de preparação das reuniões coletivas em suas escolas e, por unanimidade, todas as participantes da pesquisa, ou seja, as quatro supervisoras pedagógicas, afirmaram serem as responsáveis por essas reuniões em suas respectivas escolas.

Essa informação revela que o supervisor já se encontra inserido no contexto das reuniões que acontecem podendo, se tornar o agente fomentador de propostas formativas nos espaços escolares, ação defendida por Alonso (2002) quanto à importância da formação em contexto, auxiliando o docente na compreensão e análise do seu próprio trabalho à luz dos resultados obtidos.

A pesquisadora interrogou cada uma das participantes sobre os assuntos abordados nos encontros de Módulo II. As supervisoras, por sua vez, alegaram serem assuntos pedagógicos voltados para a aprendizagem dos estudantes, intervenções para melhoria dos indicadores educacionais, além de repasses de conteúdos de demanda da Superintendência Regional de Ensino – SRE e Secretaria de Estado de Educação – SEE, questões de planejamento didático, atribuições do professor, instruções quanto ao preenchimento de documentos e planilhas e estudo de resoluções e memorandos.

Diante das respostas, fica evidenciado que os assuntos comumente abordados nas reuniões não possuem cunho formativo, mesmo as participantes da pesquisa tendo reconhecido anteriormente a importância do supervisor pedagógico na formação docente.

Isso contraria a literatura estudada, como citado por Gadotti (2005), autor que afirma que os momentos formativos devem basear-se em atitudes como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação e revisão para reconstrução de sua prática.

Nessa perspectiva, Alarcão e Tavares (2003, p. 156) reiteram que “a supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos”, o próprio cenário deve ser analisado e refletido em busca de melhoria da prática pedagógica.

Quanto ao questionamento feito às supervisoras sobre momentos de formação continuada nas reuniões de Módulo II, solicitou-se que, em caso positivo, descrevessem os temas abordados. Assim, a supervisora A afirmou contar com momentos formativos nesses encontros, em que tenta dar dicas e motivar sua equipe docente. No entanto, relata uma alta carga de demandas burocráticas e mediação de conflitos que emergem das relações entre alunos ou entre professores e alunos, limitando o seu tempo para a preparação das formações.Já a segunda supervisora alegou que há formação na maioria das reuniões, com temas de interesse da escola. Por sua vez, a supervisora C relatou que a formação acontece e os assuntos são variados, a partir do que a SRE e a SEE sugerem. Por fim, na visão da quarta supervisora, toda reunião envolve um pouco de formação, já que se mostra aos docentes o que deve ser feito juntamente com os prazos; há, ainda, alinhamento com a equipe quando existe algum trabalho conjunto em andamento.

Os dados revelam a visão das supervisoras pedagógicas participantes da entrevista com relação à formação continuada. Para estas, os momentos formativos estão limitados aos conhecimentos teóricos e atendimento às demandas da instituição. A resposta concedida pela supervisora B nos leva à pressuposição de que não há clareza quanto à própria definição do que seria a formação continuada.

Em seus estudos, Nóvoa (1992) considera que a formação continuada vai muito além da aquisição de conhecimentos técnicos. Envolve oportunidades ímpares para o desenvolvimento da configuração profissional.

Nesse sentido, as supervisoras ora citadas poderiam oportunizar, nas reuniões, estratégias de formações que contribuam diretamente com a prática docente em sala de aula. Porém, muitas vezes questões técnicas e burocráticas acabam roubando esses espaços. O que não é adequado, pois, na perspectiva de

Alonso (2002), o trabalho da supervisão extrapola o campo técnico-pedagógico como é entendido com frequência. Na ocasião, envolve uma ação planejada e organizada com base em objetivos muito claros, visando ao fortalecimento do grupo e sua posição de responsabilidade diante do trabalho educativo.

Durante a entrevista, a pesquisadora perguntou se há dificuldade na elaboração de materiais para trabalhar com professores nas reuniões de Módulo II. As supervisoras afirmaram encontrar dificuldade devido à falta de tempo. Com a alta demanda, não estão fazendo o trabalho da forma que gostariam. Informaram ainda que, ao participar de reuniões junto à SRE, recebem materiais, os quais utilizam para repassar aos professores.

As informações obtidas nos revelam que as reuniões de Módulo II que acontecem nas escolas pesquisadas estão intrinsecamente ligadas a repasses dos órgãos hierarquicamente superiores. Nas falas das entrevistadas não há evidências de momentos de caráter formativo que emanam das próprias experiências da escola. Nesse sentido, Placco (2006) salienta ser crucial superar a segregação entre teoria e prática, de forma que haja um trabalho simultâneo para compreensão dos processos de ensino e dos saberes práticos, assim como dos momentos reflexivos que corroboram para a inovação da prática pedagógica.

Posto isso, é preciso pensar em um processo de mudança, que, segundo Alonso (2002), deve ocorrer a partir da própria escola, conduzido pela figura do supervisor pedagógico, e não comandado pelas instâncias superiores de administração. O supervisor seria o elemento essencial para a formação em contexto. No entanto, as demandas advindas do sistema subvertem isso.

Na pergunta feita às supervisoras se em algum momento as reuniões de Módulo II estão voltadas para alguma inovação da prática pedagógica, as participantes alegam que tentam divulgar didáticas e métodos de ensino mais atuais.

Os dados obtidos salientam as ações praticadas pelas supervisoras entrevistadas nas reuniões de Módulo II, com relação à abordagem de inovação da prática pedagógica. O assunto é tratado de forma genérica, abstrata, sem qualquer indicativo de relação com a realidade vivenciada ou aplicação prática.

Nesse entendimento, Oliveira-Formosinho (2002, p. 13) ressalta que: "é preciso pensar na supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-se na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re) qualificação".

Por conseguinte, tem-se a questão levantada junto às supervisoras que diz respeito ao termo "metodologias ativas", isto é, se o tema já foi abordado nas reuniões de Módulo II. Ora, a supervisora A contribuiu respondendo que já falaram sobre metodologias ativas em anos anteriores e sobre o quanto a tecnologia pode ser aliada à educação. A partir da fala da supervisora A, a pesquisadora interveio provocando uma nova reflexão, questionando sobre quais seriam as tecnologias necessárias para se trabalhar com metodologias ativas, o que levou a entrevistada a responder que seriam o uso do computador e o telefone celular em sala de aula.

Por sua vez, a supervisora B argumentou que se lembra de ouvir sobre metodologias ativas, mas não se recorda o nome dos métodos, portanto, não trabalhou tal temática nas reuniões de Módulo II. Em resposta ao questionamento quanto à abordagem das metodologias ativas nos encontros coletivos, a supervisora C informou que, durante o ensino remoto, isso foi muito falado com os docentes. A única forma de manter contato com estudantes era por meio de tecnologias digitais, inclusive as reuniões de Módulo II aconteciam via *Google Meet*. Já a supervisora D alegou sempre orientar seu grupo de professores para tentarem diversificar os métodos de ensino, mas admite não ter falado especificamente sobre metodologias ativas.

As falas das supervisoras entrevistadas nos oportunizam refletir sobre as suas definições quanto ao termo "metodologias ativas". Enquanto duas supervisoras não possuem conhecimento aprofundado do que seriam tais métodos, as outras duas participantes associam metodologias ativas aos recursos digitais. Dewey (1979) defende um modelo de educação em que o estudante deixa de ser mero receptor para se tornar o protagonista de seu próprio aprendizado, num contexto em que inexistia a presença de mídias e instrumentos digitais. Em sua teoria, Dewey (1979) acreditava em métodos de aprendizagem ativa, voltados para a pesquisa, a descoberta e a experimentação. Métodos esses que não dependiam de tecnologias digitais e com elas não devem ser confundidos. Os dados da pesquisa, portanto, evidenciam a necessidade de trabalhar melhor o conceito junto às supervisoras.

A pesquisadora indagou, ainda, às entrevistadas se consideram as metodologias ativas importante temática de formação continuada e qual seria a justificativa. As supervisoras responderam positivamente, alegando que a tecnologia aliada à educação só tem a acrescentar por trazer embasamento ao professor para mudança de sua prática e assim melhorar a qualidade do ensino.

Dessa forma, as supervisoras indicam reconhecer a importância de abordar as metodologias ativas em reuniões formativas, no entanto, pelas justificativas elencadas, não possuem convicção de como isso poderia ser implementado. Para tanto, podemos nos embasar na teoria de Nóvoa (1992), de que os encontros devem ser planejados passando pelo processo de experimentação e inovação didático-metodológica, assim como momentos reflexivos de aplicabilidade em sala de aula.

A pesquisadora questionou, inclusive, se as supervisoras acompanham as ações e práticas desenvolvidas em sala de aula e como isso acontece. Em resposta, a supervisora A ressalta que isso não acontece da forma como gostaria, para dar suporte e dicas pedagógicas aos professores, devido à falta de tempo. Aliás, cita que, ao tentar assistir a uma aula em que há apresentações de trabalho, por exemplo, acaba interrompendo o processo ao ter que sair para resolver problemas disciplinares.

Embora a fala da entrevistada demonstre interesse em contribuir para a prática pedagógica docente em sala de aula, sua atitude de presenciar as apresentações de trabalhos de estudantes não retrata, por si só, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Outros elementos precisam ser considerados, como, por exemplo, a inserção do tema e a forma de distribuição dos trabalhos, as orientações dadas pelo professor durante a sua elaboração, entre outros.

A supervisora B alegou que acompanha algum desenvolvimento de aula quando há um convite por parte do professor ou ainda, que faz alguma orientação mediante solicitação ou questionamento do docente. Assim como a segunda entrevistada, a supervisora C afirmou que vai participar de alguma atividade desenvolvida pelo professor quando é chamada. E que isso geralmente acontece quando os professores estão dando alguma aula prática. Já a supervisora D informou que são raros os momentos em que conseguiu participar de aulas ministradas pelos docentes sob sua supervisão, pois sempre há alguma demanda emergencial para ser resolvida.

Mais uma vez fica evidenciado pelas respostas das supervisoras que, no cotidiano da escola, suas intencionalidades são frustradas por questões imprevisíveis que exigem respostas imediatas. De forma recorrente, o planejamento de ações diárias acaba sucumbido às inúmeras demandas institucionais que recaem sobre a supervisão pedagógica por falta de definição de suas tarefas. Quanto a isso, Placco (2006) salienta que é preciso cuidado para que as urgências não ultrapassem as atividades de rotina e as importâncias.

Segundo a autora supracitada, as urgências são as situações-problema que surgem de forma imprevisível e exigem atenção imediata. Já as atividades de rotina são aquelas que regulam as ações para

manutenção do funcionamento da escola, não devendo ser confundidas com mesmice ou rigidez dos procedimentos. Por fim, as importâncias se constituem em ações prioritárias no atendimento às necessidades pedagógicas para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos dados, torna-se perceptível a escassez de momentos de orientação pedagógica feita pela supervisão aos docentes; o acompanhamento se dá de forma superficial e esporádica, o que não contribui efetivamente para melhoria da prática pedagógica. Com base nesse pressuposto, Freitas (2001) declara a necessidade de a supervisão, de forma conjunta com os docentes, problematizar e se permitir repensar suas identidades profissionais, discutindo a intencionalidade do seu trabalho, dialogando continuamente com a realidade e trabalhando para mudar as condições institucionais que restringem sua capacidade de reinventar sua abordagem profissional.

Na questão que versa sobre as metodologias mais frequentes nas escolas em que as supervisoras entrevistadas atuam, as supervisoras A e B responderam que suas instituições atuam prioritariamente na modalidade de tempo integral e isso faz com que os professores utilizem quadro e giz, que são os recursos mais tradicionais, mas diversificam por vezes utilizando recursos tecnológicos no período da tarde, no qual os estudantes saem da sala convencional com frequência, indo para a sala de informática e para a sala de vídeo. As supervisoras mencionam também que há desenvolvimento de atividades interdisciplinares para despertar o interesse dos estudantes.

A supervisora C afirmou, por seu lado, que alguns professores utilizam várias ferramentas digitais como televisão e projetor multimídia; outros, no entanto, utilizam como estratégias de ensino prioritariamente as aulas expositivas. A supervisora D relatou que os professores utilizam variados métodos de ensino, dos quais a escola dispõe. Durante a entrevista, citou como exemplo a sala de multimídia, sala de informática e mencionou a utilização por parte dos professores dos livros didáticos adotados.

Pelos dados coletados, nota-se que faltou um maior aprofundamento com relação aos métodos ativos, quanto ao seu conceito, à sua aplicabilidade e forma de organização do processo, tendo em vista que as entrevistadas focaram mais no instrumento, isto é, a tecnologia digital. Isso não deixa de ser parte do método, mas não se resume a ele, pois é possível implementar métodos de aprendizagem ativa sem a utilização de recursos digitais. Vale ressaltar que, segundo Berbel (2011), as metodologias precisam focar nos estudantes, seja por meio da escuta, valorização de suas opiniões, exercício da empatia ou respostas aos seus questionamentos que são favorecedores de ambiente propício à aprendizagem. Ou seja, a tecnologia digital se apresenta como mais um recurso favorecedor, e não como condição indispensável.

Ao serem questionadas se há predominância de uma pedagogia tradicional ou de aprendizagem ativa nas escolas em que trabalham, a supervisora A respondeu que os professores utilizam metodologias ativas, no entanto, ainda há muito da pedagogia tradicional por não saberem lidar com uma geração tecnológica. Geração essa que conhece recursos de seuinteresse, como os jogos eletrônicos, mas não sabe utilizar ferramentas básicas como editores de texto. Em contrapartida, a supervisora B defende que há uma aprendizagem mais diferenciada e dinâmica, embora relate que ainda existem aqueles que utilizam uma pedagogia mais tradicional. A supervisora C indicou que há na sua equipe os dois grupos de professores. Enquanto alguns gostam de utilizar sala de vídeo e demais tecnologias existentes na escola, há aqueles que optam por trabalhar da forma tradicional em sala de aula. E a supervisora D explicou que acredita que a metodologia usada seja mais ativa. Geralmente, as aulas acontecem em diversos espaços da escola. No entanto, reforça uma questão mencionada anteriormente de que existem os docentes que utilizam exclusivamente os livros didáticos e o quadro disponíveis na sala de aula.

Esses dados evidenciam que o corpo docente das escolas pesquisadas é composto por um grupo heterogêneo. Há, na visão das entrevistadas, profissionais que lecionam baseados em uma aprendizagem ativa e os que preferem uma pedagogia tradicional. Vale ressaltar que as respostas das supervisoras elucidam mais uma vez a associação de métodos ativos à tecnologia digital quando exemplificam como aprendizagem ativa o uso de recursos digitais. Entretanto, Bacich e Moran (2018) defendem que aprendizagem ativa é aquela que exige a participação estudantil nos processos de questionamento, experimentação, comparação e avaliação; processo esse mediado e motivado pelo docente para a construção do conhecimento.

A pesquisadora perguntou às supervisoras entrevistadas se estas consideram que na escola em que trabalham existe inovação pedagógica. Em caso positivo, o porquê de tal existência ou, em caso negativo, se julgam importante formar professores visando à inovação pedagógica.

A supervisora A respondeu que, em sua visão, há inovação pedagógica; no entanto, acredita que seja importante acontecerem formações para os docentes voltadas para a temática. A supervisora B disse que, com certeza, existe inovação pedagógica nas práticas dos professores, principalmente nos itinerários formativos do ensino médio que contêm um componente curricular denominado tecnologia e inovação. A supervisora C alegou que percebe haver inovação pedagógica, quando os docentes buscam dar aulas diferenciadas, porém, os professores deveriam estar mais bem preparados. Já a supervisora D relatou que consegue enxergar algumas aulas em que há inovação pedagógica, quando elas não acontecem nos moldes tradicionais, e acrescenta que tal prática poderia se tornar comum se os professores passassem por formações.

Percebe-se que as supervisoras consideram que há inovação pedagógica na escola por parte de alguns professores, entretanto, relatam a necessidade de se propiciar formações dentro desse contexto. Da justificativa apresentada pela supervisora B para a existência de inovação pedagógica, quando cita uma disciplina da grade curricular no ensino médio, emerge a necessidade de se pensar em formações em serviço, planejadas pela supervisão pedagógica, que contemplem os conceitos de inovação pedagógica, como salientado por Oliveira-Formosinho (2002, p. 13): "É preciso pensar na supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança".

As entrevistadas foram questionadas sobre como são feitas as suas orientações pedagógicas e *feedbacks* aos docentes a partir de observações feitas. A supervisora A explicou que, quando tal observação é realizada na sala de aula, anota em uma ficha de observação e posteriormente chama o professor e faz suas considerações. Demais orientações são repassadas em reunião de Módulo II com registro feito em ata. A supervisora B alegou que, quando vai à sala de aula, geralmente apenas assiste e somente contribui com sugestões quando solicitada pelo professor. A supervisora C disse tentar assistir aulas e faz um registro da visita à sala de aula, mas que nem sempre é possível. Quando consegue, tenta contribuir com o professor orientando-o em algo que considera necessário. A supervisora D informou que, como a maior parte do tempo não consegue acompanhar as aulas ministradas, repassa orientações em reuniões de Módulo II.

A partir das falas das participantes, conseguimos identificar a insatisfação das profissionais quanto à alta carga de trabalho da supervisão pedagógica dentro das escolas, e isso reflete negativamente no seu papel de suporte e apoio pedagógico aos seus respectivos grupos de professores. Por meio de tal situação, faz-se necessário que algumas responsabilidades sejam partilhadas. Segundo Placco (2006), é comum que o coordenador pedagógico atribua a si mesmo tarefas e requisitos impossíveis de serem concluídos. Sentem-se desgastados e insatisfeitos, mas não percebem que a partilha desses encargos aliviaria suas pressões e envolveria demais atores no comprometimento com os objetivos propostos.

Ao serem questionadas, na ocasião da entrevista, sobre quais são os principais desafios do ponto de vista da formação pedagógica no tocante à formação continuada de professores, a supervisora A afirmou ser a resistência por parte de alguns profissionais que consideram desnecessários os processos formativos sobre os quais supostamente já possuem conhecimento suficiente para a docência. Na perspectiva da supervisora B, o entrave está na falta de conectividade das escolas, não atendendo às necessidades para realização de cursos virtuais, por exemplo. Para a supervisora C, a principal barreira é o interesse dos docentes em realizarem cursos que são divulgados pela SEE-MG. A supervisora D, por sua vez, acredita que o problema está na falta de ligação entre as formações e a realidade docente, posto que os cursos não atendem às necessidades da escola e, por esse motivo, os professores reclamam e apresentam resistência.

Em resposta aos questionamentos, as falas das supervisoras entrevistadas remetem à ideia de que os cursos de formação ainda não conseguem atender de forma abrangente às necessidades dos docentes. Além do mais, infere-se que, segundo as entrevistas realizadas, as supervisoras pedagógicas, enquanto responsáveis pelos processos formativos, necessitam alinhar seu trabalho com as atribuições do cargo e ainda aprofundar na temática voltada para o uso de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São nítidas as transformações que ocorreram no sistema educativo, isso requer uma mudança de paradigma quanto às formas de ensinar e aprender. A atual geração necessita de engajamento para atuar como protagonistas e dos docentes como mediadores do processo. Tal ressignificação deve ser incentivada durante a formação continuada que, dentro das escolas, é implementada por intermédio da supervisão pedagógica.

No que se refere ao papel do supervisor pedagógico na formação continuada de professores dentro das escolas, figura essencial nos processos formativos, detectamos, a partir dos dados analisados, que a maioria das supervisoras pedagógicas entrevistadas associa métodos de aprendizagem ativa ao uso de tecnologias digitais. Tal dado revela a necessidade de aprimoramento da compreensão sobre o conceito, uma vez que recursos tecnológicos digitais e metodologias ativas, embora possam estar associados, não se constituem como sinônimos.

Outro aspecto importante está no fato de que as escolas investigadas não contam com momentos exclusivamente formativos. As supervisoras relataram a existência de uma alta carga de trabalho burocrático e inúmeras demandas diárias que as sobrecarregam e limitam o tempo dedicado à sua atribuição de atuar na formação dos docentes, sinalizando a emergência de reconstituição da função supervisora e um reordenamento de prioridades da sua atuação.

Há uma discrepância entre as atribuições do cargo previstas em edital de concurso público para investidura no cargo e a realidade vivida quanto aos encontros de formação continuada que acontecem dentro da própria escola. O certame cita como atribuições da supervisão pedagógica a organização, planejamento e execução das formações; no entanto, o que percebemos nos dados analisados é que isso não acontece na prática, ficando assim a formação em segundo plano.

Além do mais, emerge nessa pesquisa os conhecimentos rasos por parte da supervisão pedagógica para o uso de metodologias baseadas na aprendizagem ativa com associação indevida de recursos tecnológicos às metodologias ativas.

Dessa forma, podemos inferir que há necessidade de formar os próprios supervisores para que possam replicar com seus pares nos encontros coletivos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2003.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In*: FERREIRA, N. S. P. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.167-181.

ANASTASIOU, Léa das Garças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: **Processos de ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. pp. 67-100.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes. MOURA, Dácio Guimarães. (2013) Metodologias ativas da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, 39, 48-67.

BERBEL, Neuci. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CLAUDIO, Luciana dos Santos; MENIN, Samira Gonçalves Farath;; NODA, Marisa. Um estudo sobre escolas não-convencionais para o combate das narrativas neoliberais das metodologias ativas de ensino. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 8, n. 2, p. 1347–1369, 2024. Disponível em: https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1712. Acesso em: 5 jan. 2026.

DELGADO, Darlan Marcelo. Inovação em educação na berlinda: da instrumentalização à emancipação. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 21, n. 46, p. 764–783, 2016. DOI: 10.26512/lc.v21i46.4725. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4725. Acesso em: 23 dez. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUCI, Juliana Rossi; GOMES, Luiz Roberto. Inovação Pedagógica e Plataformização da Docência: apontamentos críticos. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 30, p. e52577, 2024. DOI: 10.26512/lc30202452577. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/52577. Acesso em: 23 dez. 2025.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena Gonçalves. **Coordenação Pedagógica e Formação de Professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional**. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n37/n37a07.pdf. Acesso em 17 de nov. 2024.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

GEGLIO**,** Paulo César. O papel do coordenador pedagógicona formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em 27 dez. 2025.

LIMA, Francine de Paulo Martins; MARTINS, Ronei Ximenes; FERREIRA, Helena Maria. Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas. **Devir Educação**, *[S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 149–169, 2020. DOI: 10.30905/ded.v4i2.307. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/307. Acesso em: 5 jan. 2026.

MINAS GERAIS. **Edital SEPLAG Nº. 01/2025**. Disponível em https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/concurso-publico-see-edital-no1-2025/#gallery-1. Acesso em 12 jul. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 15.293/2004de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-15293-2004-minas-gerais-institui-as-carreiras-dos-profissionais-de-educacao-basica-do-estado. Acesso em 17 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 7.150 de 16 de junho de 1993**. Define atribuições dos especialistas de educação (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) da rede estadual de ensino. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/resoluc3a7c3a30-nc2ba-7-150-de-16-de-junho-de-1993.pdf. Acesso em 19 fev. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). ***O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola***. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 47-60.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e prática**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. P. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.13-38.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 18/08/2025
Aprovado: 10/01/2026
Publicado: 15/02/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

FREIRE, Cláudia Maria Sousa; VELOSO, Braian. Formação Continuada e o Papel da Supervisão Pedagógica: Uma Análise sobre Aplicação de Metodologias Ativas. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, v. 24, e2026003, 2026. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.75100

Como citar esse artigo (APA)

Freire, C. M. S., & Veloso, B. (2026). Formação Continuada e o Papel da Supervisão Pedagógica: Uma Análise sobre Aplicação de Metodologias Ativas. *Revista Poíesis Pedagógica*, *v. 24*, e2026003. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.75100

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Introdução ou Considerações iniciais:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Referencial teórico:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Metodologia:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Análise de dados:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Discussão dos resultados:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Conclusão ou Considerações finais:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Referências:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Revisão do manuscrito:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso; **Aprovação da versão final publicada:** Cláudia Maria Sousa Freire, Braian Veloso.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – https://credit.niso.org/.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **Revista Poíesis Pedagógica** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho pu-blicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poíesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.

Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (***Double blind peer review***), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editora

Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral – Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil.

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás

Publisher

Este artigo foi Publicado na **Revista Poíesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poíesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educa-cional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editoral ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2021-2024)** a Revista Poíesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.