# SOUZAEAD
Revista Acadêmica Digital

ISSN 2595-5934



PERIODICIDADE
MENSAL

NOV 2026 EDIÇÃO Nº103

IDIOMAS
PORTUGUÊS E INGLÊS

QUALIS B3

CAPES

www.souzaeadrevistaacademica.com.br

SOUZAEAD
Revista Acadêmica Digital
ISSN 2595-5934
NOV 2026 EDIÇÃO Nº103

# A SUPERVISÃO ESCOLAR COMO MEDIADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DIANTE DO ENVELHECIMENTO DO CORPO DOCENTE

# SCHOOL SUPERVISION AS A MEDIATOR OF CONTINUING EDUCATION IN THE FACE OF TEACHING WORKFORCE AGING

FRANCO, Thais da Silva[1]

**RESUMO**

O envelhecimento do corpo docente brasileiro impõe às redes de ensino um desafio ainda pouco sistematizado: como planejar processos de formação continuada para professores em diferentes fases da carreira, valorizando a experiência profissional sem reduzi-la a modelos formativos padronizados. Este artigo analisa de que forma a supervisão escolar pode mediar processos de formação continuada diante desse cenário, reconhecendo os saberes experienciais construídos por professores em fase avançada da carreira. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada na articulação da literatura sobre desenvolvimento profissional docente, supervisão escolar e gestão do conhecimento. A análise evidencia que a supervisão escolar pode favorecer processos formativos mais contextualizados por meio de estratégias como mentoria entre pares, comunidades de aprendizagem profissional e mecanismos de compartilhamento do conhecimento institucional, ao mesmo tempo em que revela tensões relacionadas à transmissão acrítica de práticas, à dificuldade de explicitação dos saberes experienciais e à resistência a mudanças impostas verticalmente. Conclui-se que a mediação supervisora, para ser efetiva, deve reconhecer a experiência docente como conhecimento a ser problematizado, compartilhado e continuamente ressignificado ao longo da carreira, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a qualificação da formação continuada.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar. Envelhecimento Docente. Saberes Experienciais. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional.

**ABSTRACT**

The aging of Brazil's teaching workforce poses a challenge that remains insufficiently addressed by educational systems: how to design continuing professional development processes for teachers at different career stages while valuing professional experience without reducing it to standardized training models. This article analyzes how school supervision can mediate continuing professional development in response to this scenario, recognizing the experiential knowledge developed by teachers in advanced stages of their careers. This qualitative, exploratory bibliographic study is grounded in the integration of the literature on teacher professional development, school supervision, and knowledge management. The analysis

[1] Pós-Graduação em Supervisão Escolar pela Faculdade FaSouza. thais.franco31@gmail.com

SOUZAEAD
Revista Acadêmica Digital
ISSN 2595-5934
NOV 2026 EDIÇÃO Nº103

demonstrates that school supervision can foster more context-sensitive professional learning through strategies such as peer mentoring, professional learning communities, and institutional knowledge-sharing mechanisms, while also highlighting tensions related to the uncritical transmission of practices, the difficulty of making experiential knowledge explicit, and resistance to top-down changes. It is concluded that supervisory mediation, to be effective, should recognize teachers' professional experience as knowledge to be critically examined, shared, and continuously reinterpreted throughout the teaching career, thereby contributing to professional development and to the improvement of continuing professional education.
**Keywords:** School Supervision. Teacher Aging. Experiential Knowledge. Continuing Professional Development. Professional Development.

## INTRODUÇÃO

O Brasil vive um processo de envelhecimento do seu corpo docente que deixou de constituir uma projeção para se tornar uma realidade concreta das redes de ensino. Dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica confirmam essa tendência ao registrar crescimento expressivo da proporção de docentes em faixas etárias mais avançadas nas últimas duas décadas, acompanhado de redução no ingresso de professores mais jovens na carreira, o que evidencia mudança estrutural na composição etária do magistério brasileiro (BRASIL, 2025). Esse cenário não é exclusivo do Brasil: pesquisas internacionais recentes documentam o mesmo fenômeno de envelhecimento e crescente diversidade geracional do corpo docente, associado a desafios de transmissão do conhecimento acumulado e de convivência entre gerações de professores (PRUAÑO et al., 2022).

Essa transformação demográfica impõe novos desafios à gestão educacional, especialmente no que se refere à organização da formação continuada. Em muitos contextos escolares, as ações formativas ainda são planejadas de maneira uniforme, oferecendo os mesmos cursos, oficinas e reuniões pedagógicas a professores que se encontram em momentos bastante distintos da trajetória profissional. Essa lógica desconsidera que o desenvolvimento docente ocorre ao longo de um ciclo marcado por necessidades e desafios específicos em cada fase da carreira (HUBERMAN, 2000; DAY, 2001). Isso reduz o potencial da formação continuada, que passa a tratar professores com trajetórias distintas como um grupo homogêneo.

SOUZAEAD
Revista Acadêmica Digital
ISSN 2595-5934
NOV 2026 EDIÇÃO Nº103

Diferenças efetivas entre gerações docentes — maior domínio tecnológico entre os mais jovens e competências processuais e relacionais mais consolidadas entre os experientes — reforçam a necessidade de itinerários formativos diferenciados por fase de carreira, e não de programas uniformes (AROCA; ABELLÁN; LÓPEZ, 2023).

Esse cenário de heterogeneidade geracional tornou-se ainda mais evidente a partir da pandemia de Covid-19, que impôs a migração abrupta para o ensino remoto emergencial e, posteriormente, a consolidação de modelos híbridos de ensino, exigindo dos professores — independentemente da fase da carreira em que se encontravam — a apropriação acelerada de tecnologias digitais de informação e comunicação para as quais nem sempre haviam sido formados (MAIA, 2025).

Passado o período mais agudo da pandemia, pesquisas recentes mostram que a formação continuada voltada ao uso pedagógico dessas tecnologias permanece insuficiente em muitas redes de ensino, mesmo diante do uso cotidiano que os professores já fazem delas em sala de aula (MACHADO; SANTARÉM; GARCIA, 2025). Esse descompasso reforça, sob um ângulo tecnológico, o argumento central deste artigo: também aqui a supervisão escolar é convocada a mediar processos formativos sensíveis às diferenças entre professores de diferentes gerações e trajetórias, e não apenas a oferecer capacitações genéricas em tecnologia.

Nesse contexto, a supervisão escolar assume papel estratégico ao mediar processos de desenvolvimento profissional docente por meio da articulação de espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento (LIBÂNEO, 2018; PARO, 2015; NÓVOA, 2017). Mais do que organizar ações formativas, cabe à supervisão reconhecer as diferentes fases da carreira docente e promover processos que valorizem a experiência profissional acumulada sem desconsiderar a necessidade permanente de aprendizagem.

Diante desse cenário, o presente artigo parte da seguinte questão de pesquisa: como a supervisão escolar pode mediar processos de formação continuada diante do envelhecimento do corpo docente? Para responder a essa questão, tem como objetivo geral analisar de que forma a supervisão escolar pode promover processos formativos

capazes de responder ao envelhecimento do corpo docente, valorizando a experiência profissional acumulada ao longo da carreira.

Para responder ao problema proposto, o estudo caracteriza o envelhecimento do corpo docente brasileiro e seus desafios para os sistemas educacionais, discute a supervisão escolar como mediação do desenvolvimento profissional (LIBÂNEO, 2018; PARO, 2015; NÓVOA, 2017), problematiza os limites da formação continuada padronizada à luz das diferentes fases da carreira docente (HUBERMAN, 2000; DAY, 2001; TARDIF, 2002) e analisa possibilidades de atuação da supervisão escolar voltadas à valorização dos saberes experienciais e à gestão do conhecimento nas instituições de ensino.

A relevância deste estudo decorre da limitada atenção dedicada pela literatura ao envelhecimento do corpo docente como questão pedagógica. Predominam estudos voltados à organização do trabalho escolar, à coordenação pedagógica e à gestão institucional, permanecendo pouco exploradas as implicações desse fenômeno para o planejamento da formação continuada (FERREIRA, 2006; LIBÂNEO, 2018; PARO, 2015).

Essa lacuna repercute na prática das escolas e reforça a necessidade de investigar a supervisão escolar como mediadora de processos formativos sensíveis às diferentes fases da carreira docente (HUBERMAN, 2000; TARDIF, 2002; NÓVOA, 2017). A produção acadêmica sobre liderança pedagógica dos gestores escolares ainda articula pouco esse tema ao desenvolvimento profissional docente, sobretudo quanto às diferentes fases da carreira dos professores (ROBERTO, 2023).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada nos pressupostos da pesquisa científica em Ciências Humanas (GIL, 2019; MINAYO, 2014). A análise foi construída a partir do diálogo entre a literatura sobre desenvolvimento profissional docente, supervisão escolar e gestão do conhecimento, articulada à análise de dados oficiais referentes ao perfil etário do magistério brasileiro.

Com esse percurso analítico, busca-se compreender de que maneira a supervisão escolar pode contribuir para a construção de processos de formação

continuada mais coerentes com as transformações demográficas que atravessam a profissão docente e para a valorização da experiência profissional como elemento estratégico do desenvolvimento docente.

## 1. DESENVOLVIMENTO

O diálogo entre supervisão escolar e envelhecimento docente constitui campo ainda pouco sistematizado na literatura brasileira de gestão educacional, embora reúna elementos já consolidados em áreas afins: o estudo do desenvolvimento profissional ao longo da carreira, a reflexão sobre os saberes construídos na prática e a discussão, mais recente, sobre gestão do conhecimento nas organizações.

A articulação entre esses campos permite compreender que o envelhecimento do corpo docente não é apenas fenômeno demográfico a ser administrado, mas problema pedagógico que interpela diretamente a função mediadora da supervisão escolar.

### 1.1 O envelhecimento do corpo docente brasileiro

O envelhecimento do corpo docente brasileiro possui contornos próprios, distintos do envelhecimento populacional em sentido amplo. O Censo Escolar mostra que a faixa etária entre 40 e 49 anos já concentra a maior parcela de professores da educação básica em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2023).

Esses números dialogam diretamente com os dados já apresentados na introdução: mais do que hipótese distante, o envelhecimento do magistério configura tendência em curso, com reflexos diretos sobre o planejamento de recursos humanos das redes de ensino.

Essa tendência nacional manifesta-se de forma heterogênea entre as regiões brasileiras. Redes de ensino que ampliaram significativamente seus quadros docentes entre as décadas de 1980 e 1990, como ocorreu em diversos estados da Região Sul, apresentam atualmente uma elevada concentração de profissionais próximos da

aposentadoria, reflexo da reduzida renovação do corpo docente nas décadas subsequentes e do envelhecimento da força de trabalho educacional (BRASIL, 2025).

Huberman (2000) oferece leitura que ultrapassa a dimensão numérica desse fenômeno, ao descrever o desenvolvimento profissional docente como sucessão de fases que incluem a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação e, mais adiante, momentos de serenidade, distanciamento afetivo ou, em certos casos, resistência a mudanças.

Essa formulação desloca o envelhecimento docente do campo estritamente previdenciário para o campo pedagógico: não se trata apenas de saber quantos professores se aposentarão, mas de compreender em que fase da trajetória profissional cada um deles se encontra, e que tipo de mediação formativa essa fase demanda.

Para as redes de ensino brasileiras, esse duplo movimento — de renovação numérica e de heterogeneidade de fases profissionais — coloca em xeque um modo de planejar a formação continuada que ainda opera por lógica de curso único, aplicado indistintamente a toda a equipe docente.

Um professor em fase de consolidação de carreira busca, em geral, aprofundamento e autonomia; um professor em fase de distanciamento pode buscar reconhecimento e transmissão daquilo que construiu; um professor iniciante busca segurança e orientação prática (HUBERMAN, 2000). Estudo recente sobre professoras iniciantes reforça essa distinção ao evidenciar que a fase inicial da carreira é marcada por condições de trabalho precárias que comprometem a saúde e o desenvolvimento profissional docente (SANTANA; CRUZ; SANTOS, 2025).

Tratar essas demandas como equivalentes não é neutro: é decisão de gestão que, na prática, converte a formação continuada em rito burocrático, e não em processo de desenvolvimento profissional.

### 1.2 Supervisão escolar como mediação profissional

A supervisão escolar constitui função historicamente vinculada ao acompanhamento pedagógico e à articulação entre os agentes da comunidade

escolar. Ferreira (2006) situa essa função em uma trajetória de transição, no Brasil, de uma concepção fiscalizadora e tecnicista para uma concepção dialógica, voltada à construção coletiva do projeto pedagógico.

Libâneo (2018) avança nessa direção ao descrever a supervisão como parte de um processo articulado de coordenação do trabalho pedagógico, cuja finalidade é assegurar as condições necessárias tanto à aprendizagem dos estudantes quanto ao desenvolvimento profissional dos professores.

Paro (2015) tensiona essa leitura ao insistir que a administração escolar — da qual a supervisão é parte constitutiva — só se justifica quando subordinada aos fins pedagógicos da educação, e não à lógica burocrática que, historicamente, tende a capturar as funções de gestão. Onde Libâneo enfatiza a coordenação de processos, Paro alerta para o risco de que essa mesma coordenação se transforme em controle administrativo esvaziado de sentido pedagógico.

Essa tensão não é apenas teórica: revisão sistemática internacional sobre a atuação de gestores escolares frente ao desenvolvimento profissional docente identifica, em diferentes países, o mesmo desequilíbrio entre demandas administrativas e pedagógicas, além de lacunas na formação dos próprios gestores para essa função (ROBERTO, 2023).

É nesse ponto de tensão — entre a necessidade de organizar processos formativos e o risco de burocratizá-los — que se situa o desafio concreto da supervisão escolar diante do envelhecimento docente: planejar a formação continuada exige organização, mas essa organização não pode se sobrepor ao reconhecimento das diferenças entre professores em fases distintas de carreira.

Nóvoa (2017) contribui a essa discussão ao compreender a formação docente como processo contínuo, que não se encerra na formação inicial, mas atravessa toda a trajetória profissional. Essa perspectiva reposiciona a experiência acumulada por professores em fase avançada de carreira: não como questão administrativa relativa à aposentadoria, mas como patrimônio pedagógico a ser mobilizado pela própria supervisão.

SOUZAEAD
Revista Acadêmica Digital
ISSN 2595-5934
NOV 2026 EDIÇÃO Nº103

Combinada à leitura de Paro, a formulação de Nóvoa sugere que a mediação supervisora só cumpre sua função pedagógica quando consegue enxergar, em cada professor, uma trajetória singular — e não apenas um cargo a preencher no organograma escolar.

Essa concepção de formação contínua ganha contornos ainda mais complexos no cenário pós-pandêmico, no qual a incorporação de tecnologias digitais e, mais recentemente, de recursos de inteligência artificial ao currículo da educação básica não pode ser tratada pela supervisão escolar como mera capacitação instrumental, sob risco de reduzir a mediação pedagógica a uma lógica tecnocrática e mercadológica de formação (RIDOLFI et al., 2026).

### 1.3 Formação continuada, ciclo de carreira e saberes experienciais

Se Huberman descreve o desenvolvimento profissional como sucessão de fases, Tardif (2002) explica por que essas fases produzem saberes distintos entre si. Para o autor, os saberes experienciais — construídos pelo professor no exercício cotidiano da função — constituem o núcleo vital do saber docente.

Esses saberes permitem ao professor julgar a pertinência dos demais conhecimentos e adaptá-los às condições concretas da prática. Lidos em conjunto, Huberman e Tardif sugerem que professores em fase avançada de carreira não apenas ocupam posição diferente no ciclo profissional, mas acumulam também um tipo de conhecimento — tácito, situacional, difícil de formalizar — que os programas de formação continuada tradicionais, voltados sobretudo à atualização de conteúdos, frequentemente não sabem reconhecer.

Estudo misto conduzido em escolas espanholas confirma essa lacuna ao demonstrar que o afastamento gradual de professores experientes tende a reduzir a disponibilidade de conhecimento crítico para a escola, ao mesmo tempo em que evidencia dificuldades concretas na manutenção de relações profissionais entre docentes de diferentes gerações (PRUAÑO et al., 2022).

Day (2001) aprofunda essa discussão ao defender que as políticas de formação continuada precisam ser sensíveis às diferentes fases da vida profissional e pessoal do professor, sob risco de gerarem desmotivação entre docentes mais experientes.

A formulação de Day, no entanto, permanece majoritariamente prescritiva quanto ao que fazer diante da resistência desses professores a mudanças — resistência que, à luz de Tardif, não deveria ser lida apenas como conservadorismo, mas como reação legítima de quem possui parâmetros práticos consolidados para avaliar a pertinência de uma proposta formativa nova.

Essa leitura cruzada entre Day e Tardif revela um limite pouco discutido na literatura: formação continuada sensível à experiência não significa formação sem tensão, e a supervisão escolar precisa lidar com esse atrito como parte do processo, e não como falha a ser eliminada.

Nas escolas brasileiras, onde a formação continuada costuma ser planejada de cima para baixo, a partir de calendários definidos pelas redes de ensino, com pouco espaço de negociação com os próprios professores, esse atrito ganha relevância prática.

Um professor que construiu, ao longo de vinte ou trinta anos, um repertório sólido de estratégias pedagógicas pode reagir com desconfiança a formações que desconsideram esse repertório e o tratam como ponto de partida a ser corrigido, e não como base a ser dialogada.

Esse mesmo repertório foi posto à prova de forma inédita durante a pandemia de Covid-19, quando professores experientes precisaram reconstruir, em tempo recorde, práticas consolidadas ao longo de décadas para atuar em ambientes remotos e, posteriormente, híbridos — processo que evidenciou tanto a fragilidade da formação continuada tecnológica oferecida até então quanto a capacidade de adaptação de docentes de diferentes gerações quando amparados por mediação pedagógica adequada (MAIA, 2025).

Esse reconhecimento é condição para que a supervisão escolar evite dois erros simétricos: tratar a experiência como obstáculo a ser vencido, ou tratá-la como valor inquestionável que dispensa qualquer atualização.

SOUZAEAD
Revista Acadêmica Digital
ISSN 2595-5934
NOV 2026 EDIÇÃO Nº103

### 1.4 Tensões e limites da mediação supervisora

Reconhecer o potencial da supervisão escolar diante do envelhecimento docente não deve conduzir a uma leitura ingênua de suas possibilidades. A mentoria entre pares, por exemplo, frequentemente apresentada como solução natural para a transmissão de experiência, apresenta limites concretos.

Quando organizada sem critérios claros de pareamento e sem espaço de reflexão crítica, tende a reproduzir práticas consolidadas sem questioná-las, funcionando mais como transmissão hierárquica de rotinas do que como processo formativo dialógico. Um professor experiente pode, nesse arranjo, ensinar a um colega iniciante exatamente aquilo que a própria pesquisa educacional já apontou como pouco eficaz, apenas porque tal prática lhe é familiar.

A retenção do conhecimento institucional enfrenta obstáculo semelhante. Documentar práticas pedagógicas bem-sucedidas pressupõe que o professor consiga formalizar aquilo que, em grande parte, permanece tácito — construído no corpo, no tempo de resposta às situações de sala de aula, na leitura de sinais que a própria linguagem verbal dificilmente traduz (TARDIF, 2002). Iniciativas de documentação que ignoram essa dificuldade tendem a produzir registros burocráticos, distantes da complexidade da prática que pretendem preservar.

Há, ainda, um risco inverso ao da padronização: o de que a valorização da experiência se converta em resistência institucionalizada a qualquer mudança pedagógica, sob a justificativa de que “sempre funcionou assim”.

A supervisão escolar precisa, portanto, atuar em equilíbrio delicado — reconhecendo a legitimidade dos saberes experienciais sem transformá-los em barreira à atualização pedagógica, e propondo formação diferenciada por fase de carreira sem fragmentar o projeto pedagógico da escola em iniciativas paralelas e desarticuladas. É esse equilíbrio, e não uma solução definitiva, que define a mediação supervisora diante do envelhecimento docente.

SOUZAEAD
Revista Acadêmica Digital
ISSN 2595-5934
NOV 2026 EDIÇÃO Nº103

### 1.5 Possibilidades de atuação da supervisão escolar

Wenger (1998) descreve as comunidades de prática como grupos que aprendem coletivamente por meio da interação regular em torno de problemas concretos, unidos por um domínio de interesse comum e não por hierarquia formal. Nonaka e Takeuchi (1997), por sua vez, propõem um modelo mais institucional de gestão do conhecimento, no qual o saber tácito é deliberadamente convertido em saber explícito, documentado e replicável.

Colocados em diálogo, os dois modelos revelam tensão produtiva: Wenger valoriza a espontaneidade da aprendizagem entre pares, enquanto Nonaka e Takeuchi apostam na intencionalidade da gestão institucional do conhecimento. Para a supervisão escolar, o desafio não é escolher um modelo em detrimento do outro, mas criar condições organizacionais — tempo, espaço, reconhecimento — que permitam à espontaneidade das trocas entre professores ganhar algum grau de sistematização, sem que essa sistematização sufoque o que a torna, de fato, formativa.

A partir desse diálogo teórico, delineiam-se três frentes de atuação para a supervisão escolar. A primeira consiste na estruturação de programas de mentoria entre pares com critérios claros de pareamento e momentos definidos de reflexão crítica conjunta, evitando que a experiência se transmita sem ser questionada.

A segunda refere-se à criação de espaços coletivos de reflexão docente — comunidades de aprendizagem profissional, nos termos de Wenger — nos quais professores de diferentes fases de carreira compartilhem problemas concretos da prática, e não apenas boas práticas já validadas.

A terceira envolve mecanismos graduais de documentação do conhecimento tácito, que respeitem a dificuldade de formalizar a experiência e privilegiem registros construídos pelo próprio professor, e não formulários padronizados preenchidos às pressas ao final da carreira.

Nessa direção, proposta recente ancorada na Gestão do Conhecimento oferece um modelo aplicado de mentoria entre pares para a formação continuada de professores da educação básica, estruturado justamente para converter o

conhecimento tácito compartilhado nesses encontros em aprendizagem efetiva para ambas as partes, e não apenas em transmissão unilateral de rotinas (BOLSONELLO; LARA; MACUCH, 2024).

Essas mesmas frentes de atuação precisam hoje incorporar, de forma transversal, o desafio da apropriação pedagógica das tecnologias digitais, uma vez que a ampliação do ensino remoto e híbrido no período pós-pandêmico consolidou o uso de ferramentas digitais no cotidiano escolar sem que a formação continuada oferecida tenha acompanhado, no mesmo ritmo, essa transformação (MACHADO; SANTARÉM; GARCIA, 2025). Essa constatação reforça a defesa de itinerários formativos personalizados diante das transformações digitais do século XXI, em contraposição a modelos genéricos de capacitação tecnológica (CARVALHO et al., 2025).

Em síntese, o argumento central deste artigo é o de que o envelhecimento do corpo docente aciona a necessidade de mediação supervisora, que se materializa em processos de formação continuada; esses processos, quando sensíveis ao ciclo de carreira, fortalecem o desenvolvimento profissional docente e reconhecem os saberes experienciais construídos ao longo da trajetória.

Esses saberes, por sua vez, retroalimentam a própria forma como a escola compreende e planeja o envelhecimento de seu quadro docente. Trata-se, portanto, de um ciclo contínuo de mediação, e não de uma resposta pontual a um problema demográfico estático.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o envelhecimento do corpo docente brasileiro ultrapassa a condição de um fenômeno demográfico a ser administrado pelas redes de ensino, configurando-se como um desafio pedagógico que interpela diretamente a função mediadora da supervisão escolar. Compreender o professor experiente a partir da fase de carreira em que se encontra, e não apenas de

sua proximidade com a aposentadoria, desloca o debate do campo estritamente previdenciário para o desenvolvimento profissional docente.

Ao promover o diálogo entre Huberman e Day, Tardif e Nóvoa, Libâneo e Paro, bem como entre Wenger e Nonaka e Takeuchi, este estudo demonstrou que a mediação supervisora diante do envelhecimento docente não se limita à adoção de estratégias amplamente difundidas, como mentoria, comunidades de aprendizagem e gestão do conhecimento.

Cabe ainda destacar que as transformações educacionais aceleradas pela pandemia de Covid-19 — a consolidação do ensino remoto e híbrido, a ampliação do uso de tecnologias digitais e, mais recentemente, da inteligência artificial no currículo da educação básica — reforçam, e não diminuem, a necessidade de uma supervisão escolar capaz de promover processos permanentes de aprendizagem e desenvolvimento profissional, sensíveis tanto às diferentes fases da carreira docente quanto às novas competências exigidas dos professores nesse novo cenário (MAIA, 2025; RIDOLFI et al., 2026).

Mais do que implementar essas ações, torna-se necessário reconhecer as tensões que as acompanham, entre elas o risco de a mentoria transformar-se em transmissão acrítica de práticas, a dificuldade de explicitar saberes essencialmente tácitos e a possibilidade de que a valorização da experiência seja interpretada como resistência à inovação pedagógica.

Os resultados da análise indicam, ainda, que modelos padronizados de formação continuada tendem a desperdiçar um dos principais patrimônios das instituições escolares: os saberes experienciais construídos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional.

Nesse sentido, a supervisão escolar é chamada a assumir uma postura mediadora capaz de reconhecer a diversidade de percursos profissionais, promovendo processos formativos que valorizem a experiência acumulada sem abrir mão da reflexão crítica e da permanente atualização pedagógica.

Como contribuição teórica, o modelo conceitual proposto articula envelhecimento docente, mediação supervisora, formação continuada, saberes

experienciais e desenvolvimento profissional em um processo contínuo, oferecendo um referencial analítico que pode subsidiar tanto futuras investigações quanto o planejamento de ações no contexto da gestão escolar.

Dessa forma, desloca-se o foco da aposentadoria compreendida como evento administrativo isolado para a valorização da experiência docente como um processo pedagógico permanente, a ser cultivado durante toda a carreira.

Como limitação, reconhece-se que esta pesquisa possui natureza eminentemente bibliográfica, não permitindo verificar empiricamente como as tensões discutidas se manifestam nos diferentes contextos escolares brasileiros.

Recomenda-se, portanto, que estudos futuros desenvolvam investigações de campo envolvendo supervisores escolares e professores em diferentes fases da carreira, de modo a compreender como essas relações se concretizam na prática e a ampliar as evidências sobre as possibilidades e os limites da mediação supervisora diante do envelhecimento do corpo docente.

## REFERÊNCIAS

BOLSONELLO, Jani; LARA, Angela Mara de Barros; MACUCH, Regiane da Silva. Proposta de mentoria entre pares para a formação continuada de docentes no Ensino Fundamental I. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 29, e10777, 2024. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e10777.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dados revelam perfil dos professores brasileiros. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros. Acesso em: 11 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2025.

CARVALHO, Juniel dos Santos *et al.* Formação continuada de professores no século XXI: necessidades e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 1, p. 69-85, 2025. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17790.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional: para uma escola de qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante; SANTARÉM, Estrela Dinamar Vinente; GARCIA, Fabiane Maia. Tecnologias digitais para além da formação continuada de professores: estudo de caso no município de Borba/AM. *ARACÊ*, v. 7, n. 12, e11333, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/arev7n12-254.

MAIA, Fernanda Jardim. *Formação continuada: reflexão sobre as contribuições da tecnologia para o desenvolvimento profissional docente*. 2025. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 11 jul. 2026.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PRUAÑO, Antonio Portela *et al.* Intergenerational professional development and learning of teachers: a mixed methods study. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 21, p. 1-10, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/16094069221133233.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação continuada de professores, currículo da Educação Básica e inteligência artificial: transições e contrapontos na

contemporaneidade. *Veredas do Direito*, v. 23, n. 6, e235829, 2026. DOI: https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5829.

ROBERTO, Alex Moreira. Liderança pedagógica dos gestores escolares e o desenvolvimento profissional docente: uma revisão sistemática. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 8, e10818, 2023. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e10818.

AROCA, Juan Antonio Salmerón; ABELLÁN, Pedro Moreno; LÓPEZ, Silvia Martínez De Miguel. Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: a systematic review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence*, v. 11, n. 1, art. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001.

SANTANA, Laiane Santos; CRUZ, Lilian Moreira; SANTOS, Alexandre José dos. Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes na Educação Básica: reflexos na saúde e no exercício da docência. *Debates em Educação*, Maceió, v. 17, n. 39, e18852, 2025. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18852.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.