



Perspectivas da Supervisão Escolar: favorecer a reflexão no Curso de Pedagogia

Perspectives of School Supervision: to favor reflection in the Pedagogy Course

Katilen Machado Vicente Squarisi, Bianca Regina de Lima Salomão, Angélica Inês Miotto
Instituto Superior de Educação do CECAP - Brasília, Brasil

Resumen

Este artigo propõe refletir acerca dos sentidos da supervisão escolar enquanto campo de saber da educação por meio da perspectiva da supervisão da escola reflexiva. Em função de tal abordagem, tomou-se em análise o espaço da sala de aula e seus discursos na oferta da disciplina Coordenação e Supervisão Pedagógica na Educação Básica, para situar alguns pontos e questões que possibilitam pensar as características dos supervisores em escolas reflexivas.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, formação, desenvolvimento profissional

Abstract

This article proposes to reflect on the meanings of school supervision as a field of knowledge of education through the perspective of supervision of reflective school. Due to such an approach, the space of the classroom and its discourses in the offer of the discipline Coordination and Pedagogical Supervision in Basic Education were analyzed, in order to locate some points and questions that make it possible to think about the characteristics of supervisors in reflective schools.

Keywords: pedagogical supervision, training, professional development

Considerações Iniciais

Contreras (2012, p.147) chama atenção para o fato de assumir que as opções, interesses e pretensões em educação são variadas e, ainda que vivemos em um mundo plural que não se simplifica tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma estratégia didática sobre outra. Isso porque o que representa as diferentes opções são diversas razões de ser da educação e não diferentes caminhos para um mesmo fim.

A partir dessa noção, é possível pensar a temática da abordagem reflexiva como uma atividade que possibilita a formação profissional em grupo e contextualizada, ajudando a consolidar a consciência do coletivo de profissionais da escola (Alarcão, 2001).

Feitas as considerações iniciais, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores no Programa de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação do CECAP de Brasília.

As próximas seções deste texto apresentam a seguinte organização: primeiro discute-se as perspectivas da

supervisão escolar e a formação docente nos estudos de Alarcão (2001), Ferreira(2009) e Imbernón (2011).

Em seguida, explicitam-se os procedimentos metodológicos utilizados na realização da investigação. Na seção posterior aborda-se a sistematização e análise dos dados. Finalmente, na última seção apresentam-se algumas considerações sobre os resultados observados na pesquisa empreendida.

Supervisão Escolar: algumas considerações

Relativamente às reflexões sobre a prática da supervisão escolar é necessário partir do panorama histórico cuja função supervisiva está inserida.

Segundo Alarcão (2001), no contexto brasileiro, a supervisão surge nos anos 70 no cenário sociopolítico-econômico com a função de controle. O supervisor é apontado como instrumento de efetivação das políticas centralmente decididas, afigurando-se como verificador e condutor de tais políticas.

Na perspectiva de Ferreira (2009) vale lembrar que nas sociedades industriais as relações de trabalho que se estabelecem tendem a desmembrar as funções do planejamento e da execução. No fundo, o que acontece é que os processos de produção e trabalho adotam os princípios da eficiência e eficácia, ou seja, espelham o espírito do capitalismo que mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas.

Nesse sentido, a autora é enfática em afirmar que

[...] o grupo técnico (dirigente) planifica, o grupo operário executa e, para que essa linha processual se efetue sem desvios, é necessário um mediador – aquele que vai controlar o desempenho e a eficiência do trabalho – é o supervisor, mero controlador e instrumento da classe técnico-burocrática que toma as decisões. (Ferreira, 2009, p.76)

As reformas educacionais, os constantes desafios e as variadas mudanças que se colocam à escola e aos professores exigem um conhecimento ambivalente. Nesse processo, Alarcão (2001) identifica um conjunto de funções, muito atuais que a escola vem sendo convocada a desempenhar: instruir, avaliar, orientar pedagogicamente, socialmente e vocacionalmente os estudantes, acolher crianças, jovens e famílias, realizar a gestão e adaptação de currículos, organizar um maior número de atividades escolares, gerenciar recursos e informações educativas, autogerir e administrar,

envolver-se com sua própria autoavaliação, contribuir na formação de seus docentes, estruturar, conduzir e avaliar projetos, coparticipar na formação de todos ao longo da vida.

Nota-se, portanto uma expansão sobre as ações da escola e, assim percebe-se que a formação inicial de professores é sobretudo o começo do esforço necessário para o desenvolvimento profissional daqueles que terão que desenvolver habilidades substanciais em uma sociedade em mudança. Imbernón (2011) afirma que, nas próximas décadas a profissão docente necessitará desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com avançado nível tecnológico e uma evolução acelerada do conhecimento. Será preciso ir além da preparação disciplinar, curricular e mediadora, criando-se condições para incorporação de novos elementos que antes não pertenciam à profissão, como intercâmbios internacionais e relações com a comunidade, ou seja, será necessário incorporar uma importante bagagem sociocultural. Devemos ter presente, tal como refere Imbernón (2011) “será necessário formar o professor na mudança e para a mudança.”(Imbernón, 2011, p.35).

A problematização da figura do supervisor escolar é uma dimensão essencial no processo de formação dos futuros professores do ensino básico. Permeadas por divergentes visões, as concepções de supervisão escolar, bem como as questões relativas às suas práticas, estão associadas as seis abordagens: (i) artesanal, (ii) comportamentalista, (iii) clínica, (iv) reflexiva, (v) ecológica e (vi) dialógica (Alarcão, 2001, p.17).

O estilo artesanal põe em relevo o saber transmitido pelo mestre no exercício das funções educativas, por demonstração explicada e imitação comentada, para que o aprendiz se autodesenvolva num ambiente de escola como centro de formação em que o mestre assume a responsabilidade por formar e certificar, avaliando formativa e cumulativamente.

O estilo comportamentalista parte do pressuposto de corpo de conhecimentos e técnicas definidos a partir de investigações consignados em modelos e competências a dominar, com incidência na sala de aula, por meio de demonstração e réplica, com feedback corretivo do grupo, em ambientes geralmente simulados, experimentais, em que o supervisor é formador técnico e com avaliação cumulativa e formativa.

O estilo clínico inspirado no saber a construir, por meio da análise racional das práticas em sala de aula, como clínica, por observação, análise e experimentação, numa perspectiva de autodesenvolvimento apoiado, em ambiente de escola numa relação supervisiva de colegas, com avaliação formativa e cumulativa.

O estilo reflexivo emerge no saber dinâmico, contextualizado, emergente, construído a partir da prática do professor como educador e agente social, pela reflexão na e sobre a ação, sozinho ou com outros em ambientes normais de escola numa relação supervisiva de facilitador exigente que avalia formativamente e cumulativamente.

O estilo ecológico se apropria do saber contextualizado e interativo construído na formação ecológica em sala, na escola ou comunidade, por aprendizagem experiencial reflexiva, na rede de

interações organizadas e monitoradas pelo supervisor que avalia formativa e cumulativamente.

O estilo dialógico busca o saber pessoal e social construído na interpretação dos contextos da realidade educativa, por meio do diálogo explicativo, libertador entre professores e supervisor na escola como centro de formação numa relação não hierarquizada e em avaliação predominantemente formativa.

Reconhecemos a importância da figura do supervisor e o impacto que cada uma das abordagens pode ter na qualidade do ensino, bem como no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Assim, entendemos que a formação de professores no âmbito da supervisão deve afastar-se da função de inspeção, no sentido de verificação e controle. Partilhamos, no entanto, da opinião de Alarcão (2001) para quem o supervisor deve integrar-se na escola assumindo as funções de organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos com o objetivo de alcançar a melhoria da qualidade da educação.

Em síntese, nessa revisão deixou-se explícito que o conceito de supervisão, no cenário educacional, defronta-se com o ato de controlar e inspecionar ao ato de orientar e gerir, o que implica em intenções, avanços e contradições no espaço escolar.

Metodologia

Inscrita na abordagem qualitativa esta investigação analisa as concepções de supervisão escolar de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação do CECAP. A pesquisa junto aos estudantes referenciados despertou nosso interesse em relação às seguintes questões: Quais as razões para os planos curriculares incluírem saberes relativos à disciplina supervisão escolar na formação inicial de docentes? Que utilidade tem este estudo para o desenvolvimento profissional dos professores? Que percepções tem os estudantes acerca do estudo desta disciplina? Que contribuições as bases científicas, curriculares e didáticas vivenciadas nesta formação inicial ajudam o desenvolvimento profissional do docente de forma mais abrangente?

Com base nessas indagações para executar o estudo proposto estabelecemos como objetivo específico analisar as experiências e os conhecimentos construídos na formação inicial, especialmente, na disciplina Coordenação e Supervisão Pedagógica na Educação Básica acerca do papel do supervisor pedagógico, no sentido de colaborar como ferramenta de desenvolvimento profissional docente ao longo da profissão.

Nos estudos de natureza qualitativa interessa-se alcançar novas perspectivas sobre questões as quais já se sabe, abrindo a possibilidade de pensar o contexto. Por conseguinte, este tipo de pesquisa compõe-se das características, a saber: é empreendido por meio de contato intenso no campo, o pesquisador tem o papel de obter um panorama abrangente, os temas são revisados e, por fim, o principal foco da pesquisa é compreender e explicar as ações das pessoas (Gray, 2012, p.137).

Dessa forma, entendeu-se que a pesquisa enfatiza a importância da aproximação ao objeto de estudo em análise, e seu desenho é essencialmente interpretativo, especialmente, em razão de uma das pesquisadoras atuarem como docente da disciplina em questão. Tais condições foram determinantes para a definição da unidade de análise, o processo de estudo e a coleta de dados.

Inicialmente, procedemos ao estudo bibliográfico sobre supervisão escolar. Na sequência, para coleta de dados contextualizamos o Plano Curricular do Curso de Pedagogia e o Programa da disciplina, a partir da análise documental, realização de estudos dirigidos totalizando uma carga horária de setenta e duas horas-aula. Recorreu-se a aplicação de um questionário aos estudantes composto por perguntas abertas e aplicado no final do semestre letivo. Responderam ao questionário impresso um total de quinze estudantes, mediante a iniciativa de colaboração espontânea.

Dado o exposto, enfatizamos que as escolhas metodológicas são resultantes da revisão da literatura, da análise de documentos, da imersão no campo de pesquisa, do questionário aplicado com o objetivo de captar as percepções e vivências dos estudantes sobre as finalidades das práticas de supervisão no contexto escolar, das produções de modalidade avaliativa realizada pelos estudantes, e, conseqüentemente, a análise dos documentos: (i) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia; (ii) Plano Pedagógico da disciplina; (iii) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006). A triangulação desses dados apoiada no estudo bibliográfico possibilitou a construção da categoria: supervisão escolar e formação docente: conceitos em movimento.

Análise dos Resultados

A partir da leitura qualitativa dos dados elencamos a seguinte categoria de análise: as relações supervisão escolar e formação.

Relações: Supervisão Escolar e Formação

Sobre o sentido de ser um profissional reflexivo Contreras (2012) afirma que:

O intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais (Contreras, 2012, p. 203).

Em seus relatos, os estudantes destacaram a contribuição da disciplina Coordenação e Supervisão Pedagógica na Educação Básica para despertar uma atuação mais consciente sobre a importância do supervisor escolar ser o provocador de ações formativas e do desenvolvimento profissional de todos que atuam na escola, buscando intervir nas práticas pedagógicas do professor para provocar mudanças. As citações são ilustrativas destas opiniões:

E¹ “O papel do supervisor no meu ponto de vista é o profissional responsável para dar auxílio aos docentes

nas questões educacionais no sentido de ajudá-los no crescimento profissional e como ser humano. Pois é o docente que vai formar cidadãos e neste sentido o supervisor ajudará a buscar estratégias para que isso aconteça”.

E² [...] “ajudar o docente a adquirir maior competência didática. Ser um companheiro e incentivador nas decisões da escola que sejam interessantes para o amadurecimento dos alunos”.

E³ [...] “o supervisor deve buscar conhecimentos, uma formação contínua [...]”.

Segundo Contreras (2012, p.183), Smyth sintetizou um ciclo de quatro fases representando os tipos de reflexão que os docentes devem utilizar, através de perguntas como: o que realizo? Qual o significado do que realizo? Como cheguei a esse modo de ser e agir? Como poderia realizar as coisas de modo transformado?

A partir disso, reforça-se que as trocas, diálogos, vivências e atividades propostas no plano de curso da disciplina para despertar nos estudantes a possibilidade do envolvimento reflexivo, visando situar o papel do supervisor escolar como dinamizador do desenvolvimento qualitativo da escola são essenciais para construir e fortalecer a reflexão crítica.

O processo formativo na abordagem reflexiva da supervisão, explica Alarcão (2001, p.26) combina os elementos “reflexão sobre a ação”, ou seja, permite situá-la na “reflexão dialogante sobre o observado e o vivido”, pela via da metodologia “do aprender a fazer fazendo”, que funciona de forma sequenciada na “construção ativa no conhecimento na ação”.

Desse modo, a supervisão da escola reflexiva caracteriza-se na interação dos saberes adquiridos e constituídos com os saberes emergentes, decorrente da análise constante dos problemas e da procura de soluções, ou seja, passa pelo processo do exercício do espírito investigativo. Assim, este plano de aptidões implica em desenvolver o espírito da pesquisa de modo a alcançar e garantir o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no processo supervisivo. Nas palavras de Alarcão (2001) “uma escola que se interroga sobre si própria se transformará numa instituição aprendente, qualificante, autônoma e autonomizante” (Alarcão, 2001, p.8).

É no marco desse entendimento que a disciplina se propõe a oferecer subsídios pedagógicos e técnicos ao educando para coordenar e supervisionar a ação pedagógica nas instituições de educação básica de forma crítica e reflexiva (Projeto Pedagógico, 2007, p.88). Relativamente a este desafio educativo, consideramos que o fato dos estudantes cursarem a disciplina em sua formação inicial revela-nos, mais concretamente, a promoção de um trabalho pedagógico em sala de aula benéfico, o que poderá transformar-se numa motivação dos estudantes em buscar por conhecimentos neste domínio. O intuito da faculdade CECAP ao inserir em seu currículo a disciplina Coordenação e Supervisão Pedagógica na Educação Básica faz com que os graduandos tenham uma formação diferenciada e com um olhar crítico e reflexivo, pois nem todas as faculdades e universidades possuem a disciplina em questão.

Considerações Finais

A construção e o desenvolvimento da disciplina Coordenação e Supervisão Pedagógica na Educação é um convite à reflexão sobre as questões enfrentadas no contexto escolar e o papel do supervisor, especialmente, em relação ao desenvolvimento profissional docente. No que se refere a disciplina lecionada foi possível presenciarmos o crescimento de nossos estudantes indo ao encontro de Alarcão (2001, p.49) ao afirmar que “se sistematizada por metodologias de investigação-ação de cariz formativo, essa abordagem reflexiva sustentará a formação profissional em grupo, contextualizada, e ajudará a consolidar a consciência do coletivo profissional”. Importante lembrar que dada a complexidade de formar professores e supervisores pedagógicos, bem como explorar um conjunto de competências necessárias que auxiliem o trabalho destes profissionais em contextos educativos, acreditamos que o estudo empreendido foi beneficiado, particularmente, pelo processo de ensino e aprendizagem, e por consequência, desenvolveu num movimento constante a capacidade intelectual, mobilizadora e reflexiva dos estudantes, conscientizando-os dos vários compromissos que a atividade docente impõe a quem decide segui-la. Cabe assim, enfatizar que a formação é importante instrumento de reflexão e crítica para o desenvolvimento da profissão docente.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. (pp. 11-55). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Brasil, MEC, CNE/CP, Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Cecap, Instituto Superior de Educação. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Brasília: 2006. Disponível em: http://www.cecac.com.br/faculdade/phocadownload/projeto_pedagogico_%20pedagogia_2015.pdf
- Contreras, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2012.
- Ferreira, N. S. C. (2009). A supervisão: história da (re) produção. In Ferreira, N. S. C. *Supervisão educacional uma reflexão crítica*. (pp.55-77). Petrópolis: Vozes.
- Gray, D. E. (2012). Desenho de pesquisa: métodos qualitativos. In Gray, D. E. *Pesquisa no mundo real*. (pp. 135-162). Porto Alegre: Penso.
- Imbernón, Francisco. (2010). O conhecimento profissional docente. In Imbernón, F. *Formação continuada de professores* (pp. 30-37). Porto Alegre. Artmed.