

POTENCIALIDADE DO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PELA SUPERVISÃO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DA ESCOLA PÚBLICA

CLODOMIR FALCÃO DO NASCIMENTO*

ILDA DA SILVA NASCIMENTO

MARIA ZENI LOBATO DOS SANTOS

Orientador: Prof. Esp. MAURO SÉRGIO SOARES RABELO†

RESUMO: O presente trabalho pesquisou a “potencialidade do uso dos recursos tecnológicos pela supervisão para a formação continuada docente na escola pública”. Objetivou investigar o papel da supervisão como facilitadora da capacitação dos professores para o uso de recursos tecnológicos. Evidenciou a necessidade de apreender saberes básicos para o manuseio significativo dos recursos tecnológicos existentes na escola numa interação eficaz entre teoria e prática curricular. Focalizou o método bibliográfico qualitativo em torno do tema investigado. Finaliza-se ressaltando a relação dialógica participativa na gestão entre supervisores e professores para “aprender a aprender” o uso dos recursos multimídias na atuação escolar.

Palavras-chave: Tecnologia. Supervisor. Orientador. Aprendizagem. Capacitação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende investigar o trabalho escolar, especificamente a atuação pedagógica da supervisão educacional, refletindo como este setor escolar

* Acadêmicos do Curso de Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar da Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (FATECH). E-mail: falcaodez@gmail.com, ildanascimento@hotmail.com, mariazenisantos@gmail.com.

† Pedagogo pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA, PA). Mestrando em Ciência da Educação pela Faculdade Integrada de Goiás (FIG). Graduado Tecnólogo em Gestão de Comércio Exterior (UNINTER). Prós graduando em Metodologia no Ensino Superior em EAD pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL, PR). Especialista em Educação Profissional pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP, AP). Email: maurorabelo2008@hotmail.com.

pode potencializar o uso dos recursos tecnológicos para a formação continuada dos professores na escola pública. Sabe-se, que tanto o supervisor quanto o orientador escolar, direta e indiretamente são convidados a promoverem a integração das tecnologias computacionais disponíveis no âmbito escolar e propor questionamentos aos professores a dominarem os recursos tecnológicos computacionais, bem como identificar *“potencialidades dos vários recursos que essa tecnologia oferece”*.

No fazer pedagógico educacional percebemos empecilhos administrativos ao dirimir a formação continuada dos professores em atuação, para uso das tecnologias. Torna-se imprescindível que a ação supervisora/orientadora seja aliada com a gestão escolar e comprometida na formação docente integral de forma humanizada, ao uso dos recursos tecnológicos existente no âmbito escolar.

Veremos neste estudo uma perspectiva histórica da supervisão sucintamente em três fases distintas (inspeção, tecnicista, liderança colegiada). Ver-se-á pela Lei 9.394/96 a possibilidade da escola promover inovações pedagógicas, inclusive inserção de tecnologias no ensino, com ênfase na organização escolar na visão de gestão colegiada. Apresenta-se no estudo o tripé gestão, supervisão e orientação sendo os profissionais mais próximos que compete a formação continuada dos educadores, explorando as múltiplas possibilidades desta função. Menciona a supervisão como elo articulador da gestão, com atribuição de promover a formação profissional continuada no âmbito escolar.

Ao identificar neste estudo o supervisor/orientador tem-se em vista serem os facilitadores proponentes de mecanismos eficientes que favoreçam entre os professores a intervenção e orientação sobre o manuseio e uso de recursos tecnológicos no fazer pedagógico para a realização de uma política educacional qualitativa e inovadora, incitando a formação constante do professor, na utilização tecnológica coerentes com os ideais da educação.

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A função supervisora no Brasil acompanha a ação educativa desde suas origens, acontece em três fases distintas. Numa primeira fase do seu desenvolvimento, autores, enfatizam que a supervisão remonta *“no cenário sociopolítico-econômico, historicamente como função de ‘controle’*” (Silva, 1998, p. 48), a prática de inspeção no sentido de fiscalização, relacionando-se mais aos

aspectos administrativos, como as condições do prédio escolar, frequência dos alunos e dos professores, observava-se mudanças desta concepção influenciada principalmente pelas ideias das ciências comportamentais, ressaltando-se a aplicação de princípios democráticos na escola.

Adentrando a segunda fase da supervisão, no final da década de 60, período militar acontecem reformas educacionais no campo da inspeção/supervisão, estando sua atuação voltada ao atendimento do ensino primário, confirmadas na LDB Lei 4.024 de 1961, em seu artigo 52 que prevê legalmente a formação de pessoal com a função de inspetores para atender esse nível estudantil. Segundo podemos constatar em Lima et al (2002, p. 71) quando menciona o artigo 52 enfatiza o seguinte quadro,

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância (LIMA et al., 2002, p. 71).

Neste sentido, a educação sofre significativas mudanças, os profissionais da área pedagógica exercem a função de controlar tecnicamente a qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que na esfera governamental exigia-se a formação dos professores em nível superior. Todavia, o que se observava em âmbito escolar era a divisão das tarefas, entendendo-se a supervisão como sendo, profissionais direcionados à função de orientadores, com vista a uma atitude imposta aos professores para que desenvolvessem conhecimentos técnicos no campo de exercício da profissão.

Em seguida na década de 80, terceira fase, surgiu a disseminação de concepções críticas da educação, onde os trabalhadores se manifestam em favor de reestruturações na organização educacional e do ensino, lutando por melhorias na qualidade da educação. Perpassando estas implicações institucionais, o papel da supervisão, na terceira fase, começava a ser entendida como condutor de treinamento e como guia aos novos profissionais, estando a serviço de acordo com as necessidades das pessoas implicadas na demanda escolar. A respeito destas concepções, Rangel (2002, p. 151) afirma,

A ideia e o princípio de que o supervisor não é um 'técnico' encarregado da eficiência do trabalho, e muito menos, um 'controlador' de 'produção'; sua função e seu papel assumem

uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos. RANGEL (2002, p. 151)

Neste prisma, para a autora a ação supervisora educacional na atualidade passa a ser entendida como orientação ao serviço profissional e para a assistência educacional tendo em vista coordenar, desenvolver e utilizar plenamente os recursos da organização humana e um investimento em tempo na formação funcional na escola, para que resultados apreciáveis pudessem ser alcançados.

Nessa perspectiva, a supervisão, finalmente, mantém uma relação de parceria e liderança colegiada preocupada com a formação continuada dos profissionais para trabalhos em equipe e consigam desenvolver uma educação de qualidade. A atualidade existente na escola busca caminhos e alternativas para o desencadeamento de uma práxis crítica e reflexiva, mediados com a utilização das tecnologias que adentram o interior escolar, provocando estudos do uso eficaz na educação, sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, homenageada como Lei Darcy Ribeiro.

2. A AÇÃO SUPERVISORA E A NOVA LDB 9.394/96

Sob a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, conhecida no meio acadêmico como Lei Darcy Ribeiro, pela venerável contribuição deste estadista nas discussões a esta legislação educacional. Segundo a LDBEN, a visão supervisora encontra-se aliada à concepção de coordenação pedagógica escolar, com um olhar mais abrangente da dimensão pedagógica, numa função coletiva escolar, que requer a aplicação de uma transformação do fazer pedagógico educacional. O colegiado escolar deve garantir a aplicabilidade das políticas públicas cobrando, incentivando e propondo meios de formação dos profissionais da escola nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, segundo afirma a Lei 9.394/96 em seu artigo 64,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação

em pedagogia ou em nível de pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 36).

Pela prerrogativa legal, políticas educacionais começam a fomentar mecanismos para que no âmbito escolar amplie a formação de profissionais de educação na graduação e especialização para atender a demanda para atuarem no espaço escolar nas áreas exigidas, carecendo na atualização e reformulação de uma nova identidade institucionalizada para a gestão escolar. Nesse pensamento, a escola torna-se pela ação gestora, aliando-se a supervisão e orientação encontram-se inserida administrativamente no âmbito educacional pela sua categoria a função colegiada de administração, garantindo direitos e reconhecimentos atrelados à equipe dos gestores escolares.

Diante do tema em estudo a Lei 9.394/96 abre caminhos para inovações. Ela facilita as práticas inovadoras dos gestores escolares e demais profissionais preocupados com o nível de organização educacional no âmbito escolar, pode-se evidenciar o que consta na LDBEN, em seu artigo 12, prevê que,

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996, p. 21).

Mediante essas recomendações em que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica”. Abre-se a necessidade de que os estabelecimentos de ensino administrem recursos materiais e humanos no interior escolar; estruturando a equipe gestora escolar para cumprir o que prescreve o artigo, em especial no que concerne na elaboração e execução das “propostas pedagógicas” da escola.

A LDBEN vem, com a proposta pedagógica escolar, contemplar a realidade sociocultural escolar, ampliando-se os conhecimentos formais ministrados e podendo a escolar inserir inovações quanto a meio de educação inovadora podem utilizar. Com isso, propõe-se rediscutir como os saberes tecnológicos e a utilização destes recursos tecnológicos podem propiciar reflexos positivos no ensino e na aprendizagem estudantil. Faz-se necessário “habilitar” os “técnicos” capacitar docentes para manusearem as tecnologias vigentes em uso na escola.

Ampliando a panorâmica do nosso estudo, buscar-se-á no tópico seguinte, pela pesquisa bibliográfica a compreensão da realidade social, aliada à capacidade crítica de intervenção, que supõe integrar teoria e prática da proposta pedagógica aliar á pratica supervisora e orientadora papeis distintos para repensar a formação docente dentro da escola, onde os profissionais “técnicos” da escola promovam métodos de estudo e organização do trabalho pedagógico, remodelando as expressões comunicativas advinda com as novas tecnologias. Pois as mesmas estão provocando no âmbito educacional postura e descobertas de saberes e habilidades renovadoras.

3. IMPERATIVOS DOS SABERES TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O discutir os imperativos dos saberes tecnológicos na formação docente, não queremos endossar nenhuma concepção educativa que deve sobrepor aos gestores esta demanda. Contudo, vemos que as tecnologias estão no âmbito escolar, carecendo um direcionamento pedagógico coletivo para sua operacionalização nas rotinas diárias, desde o uso do computador e seus aplicativos multimídias, em manuseá-lo adequadamente, aos modernos aparelhos celulares, mania da vida moderna, necessitam educadores, reaprenderem o estágio evolutivo e cíclico da comunicação e informação que a sociedade vem passando, como afirma Perrenoud (2000, p.128):

Formar para as novas tecnologias é formar o Julgamento o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e análise de textos e de imagens e representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. PERRENOUD (2000, p.128)

Para Perrenoud, educar para sociedade do conhecimento supõe o desenvolvimento de competências para julgar criticamente, construir o pensamento humano que o leve a desenvolver faculdades internas e ensinar a despertar a prática reflexiva, atuar no trabalho coletivo, além do memorizar e classificar exige autonomia de análise para a construção da rede de conhecimento, no manuseio e responsabilidade crescente na utilização, além de uma pedagogia diferenciada, que ofereça novas formas de repensar a aprendizagem com as tecnologias de comunicação.

No entanto, a educação tecnológica não deve ser entendida numa visão meramente tecnicista ou técnica, mas como elemento educativo voltado a orientar, educar e cooperar o aluno e os professores ao conhecimento aplicado, visto que a sociedade apresenta novas linguagens, como nos afirma Sarmiento (2000, p. 69),

(...) orientar, educar e cooperar para que nossos alunos e professores entendam a linguagem de nosso tempo [...] num mundo altamente mutante e permeado pelas novas tecnologias, é o desafio emergente mais instigante para os coordenadores pedagógicos neste fim de milênio. SARMENTO (2000, p. 69).

Desse modo, a autora reforça que as mudanças de pensar e agir no ensino precisam ser incorporados na vida cotidiana dos educadores. Destarte se faz reverter o ideário da leitura mecanicista das tecnologias dentro da educação. Nessa perspectiva, pelas novas tecnologias compete à coordenação pedagógica repensar as tecnologias na proposta pedagógica da escola, indicando a contribuição da formação continuada e em serviço dos professores para trabalharem de forma qualificada com as tecnologias na escola com diretrizes claras pontuadas no planejamento escolar.

Portanto, a partir do diagnóstico das necessidades, a escola, poderá no plano de ação, propor projetos e andamentos variados, promover atividades ou programas de formação continuada docente para manuseio dos recursos tecnológicos no âmbito educacional e outras essenciais em parcerias institucionais com a equipe gestora. Pois, onde o professor está atuando, em sua maioria, encontrar-se-á mais cedo ou mais tarde a necessidade das tecnologias no campo educacional.

Salientamos a importância da interatividade tecnológica, para a formação constante docente em qualquer ponto do globo. Afinal, A respeito das novas tecnologias na educação, concordamos com Paulo Freire (2003, p. 87) quando enfatiza,

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isto mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. FREIRE (2003, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, mediante o questionamento principal deste estudo, quais os empecilhos encontrados pela supervisão/orientação escolar na ocasião da formação continuada dos professores no manuseio de recursos tecnológicos na escola. Ressalta-se nesta investigação, a necessidade da construção da “proposta pedagógica” escolar para que possam rever papéis e funções, pois a educação necessita de *“formação ético-humanística aos desafios tecnológico-científicos”*, MORAN; BEHRENS; MASETTO (2006, p.72), conforme reafirmam,

O homem precisa se apropriar da técnica e colocá-la a seu serviço, buscando uma melhor qualidade de vida para si e para seus semelhantes. [...] A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora. MORAN; BEHRENS; MASETTO (2006, p. 72).

Segundo o autor por intermédio de uma gestão administrativa e pedagógica comprometida com novas perspectivas, mais flexibilidade, promovendo encontros internos, planejamento, estudos e capacitações constantes em dias predefinidos pelo colegiado escolar para que docentes sejam orientados a agir e interagir no manuseio adequado das tecnologias. Ela tende a dinamicidade.

A partir do contexto de que a gestão escolar, sob a tutela da supervisão, deve ser ela, o elo de promoção colegiada da formação docente para o melhor manuseio dos recursos tecnológicos no âmbito escolar. Introduzir mecanismos de atualização constantes da formação continuada e em serviço do professor, ela possibilitará abrir espaços inovadores no âmbito escolar, minimizando equívocos que o sistema muitas vezes não cumpre em sua completude formativa. Nesse sentido, Pais (2005, p. 10), afirma *“que a disponibilidade física dos recursos tecnológicos, no meio escolar [...] não traz nenhuma garantia de ocorrer transformações significativas na educação”*.

Daí é importante enfatizar que esse arsenal tecnológico e as transformações trazidas podem não se tornarem significativas na atividade do professor, nesse caso, o supervisor não é mais aquele profissional voltado “a inspeção” como alguém que se encontra num determinado local apenas para vigiar e apontar os defeitos dos demais colegas de trabalho, mantendo uma visão tecnicista em que a maior

preocupação é rigorosamente acompanhar as metodologias colocadas em práticas pelos docentes, postura essa que por muito tempo foi executada pelo o supervisor, convidado hoje a desmitificar, a visão tecnicista engendrada na tecnologia, segundo descreve Sarmiento (In: BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2000, p. 65),

Precisamos começar a desmitificar, entre os educadores, a visão tecnicista de que a tecnologia é máquina, é ferramenta. Tecnologia não pode ser confundida com aparato tecnológico, com máquina. Tecnologias é conhecimento aplicado, é saber humano embutido em um processo automático ou não, implique artefato ou não. Nova tecnologia é, antes, uma mudança no fazer que frequentemente embute uma correspondente mudança de concepção. SARMENTO (2000, p. 65).

É pertinente enfatizar, que dentre a atividade pedagógica dos supervisores deve-se priorizar mecanismos múltiplos de capacitação, mencionados anteriormente, para ampliar a formação no interior escolar para uso equilibrado dos recursos tecnológicos de forma mais significativa, visto que existem *“potencialidades dos vários recursos que essa tecnologia oferece”* para a educação pública brasileira.

Portanto, essa contribuição acadêmica ofertada aos profissionais gestores em educação, demonstra o esforço simplório em instigá-los sobre o leque da aprendizagem teórico-prático da vida escolar em seus mananciais de conhecimentos. Reafirmando que o progresso cultural humano exige uma relação dialógica onde,

Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional. FUSARI, J. C (In: BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2000, p.23).

Concluindo, o estudo, ressalta-se que a adesão formativa contínua do professor implica em permitir-se aperfeiçoar e crescer no processo de caminhada profissional. A gestão, supervisão e orientação escolar precisam reconhecer-se como auxiliares e parceiros diretos no processo de formação continuada dos educadores, de modo que seja possível, *“aprender a aprender”* no espaço escolar, motivando o desenvolvimento individual-coletivo para a construção e reelaboração de saberes necessários à ação educativa pessoal-profissional. É preciso inovar e, para isso, utilizar-se de recursos multimídias vislumbrará reflexos positivos no processo ensino e aprendizagem educacional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. **Trabalho, Educação e Política Educacionais**. São Paulo: Alinea, 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03 de fevereiro de 2015.
- COSCARELLI, Carla Viana. (org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs). São Paulo: Loyola, 2000.
- LIMA, Elma Correa de et al. "Um olhar histórico sobre a supervisão", IN: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- MACHADO, Lurdes Marcelino. (cord); MAIA, Graziela Zambão Abdian. (org). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2003.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PERRENUOD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RANGEL, Mary. (org) **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. **O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias**. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs). São Paulo: Loyola, 2000.
- SILVA, N. S. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.