

## A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E SEU PAPEL NA IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM ATIVA

### PEDAGOGICAL SUPERVISION AND ITS ROLE IN THE IMPLEMENTATION OF ACTIVE LEARNING METHODS

- **Cláudia Maria de Sousa Freire** – (Universidade Federal de Lavras – claudia.freire1@estudante.ufla.br)
- **Braian Veloso** – (Universidade Federal de Lavras – braian.veloso@ufla.br)

#### Resumo:

*A criação das primeiras escolas formais trouxe para o cenário educativo métodos de ensino baseados em uma pedagogia tradicional, onde o professor, como detentor do saber, possuía conhecimentos incontestáveis, cabendo ao estudante receber toda aprendizagem advinda de seu mestre. Mais adiante defensores de uma educação voltada às necessidades dos alunos postulam a mudança dos métodos puramente transmissivos sob a hipótese de que esses não são mais suficientes para atender às demandas de uma nova sociedade, sinalizando a urgência de mudança de paradigma, onde o estudante deixe de ser um acumulador de fórmulas e teorias e passe a atuar como sujeito ativo, agindo como protagonista de seu próprio aprendizado. Para que aconteça essa mudança paradigmática, faz-se necessário a preparação dos docentes a fim de que tenham propriedade para atuar em um processo de ensino-aprendizagem baseado em métodos ativos de aprendizagem, o que pode ser implementado via supervisão pedagógica em momentos de formação continuada que acontecem dentro da própria escola, onde são dedicados tempo e estudo para reflexão e melhoria da prática pedagógica. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a evolução dos métodos de ensino desde uma pedagogia tradicional até a emergência de se estabelecer processos formativos com os docentes para atuarem com os métodos baseados em uma aprendizagem ativa a partir da supervisão pedagógica. Esta que se apresenta como agente principal para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição escolar. O estudo parte de uma revisão bibliográfica narrativa, feita por meio da leitura de artigos e livros de teóricos importantes da área. Como resultado, verifica-se a relevância da supervisão pedagógica na formação de professores para constituição de uma equipe preparada para atuar com os métodos baseados em uma aprendizagem ativa.*

**Palavras-chave:** Método de ensino. Aprendizagem ativa. Formação de professores. Supervisão pedagógica.

#### Abstract:

*The creation of the first formal schools brought teaching methods based on traditional pedagogy to the educational scene, where the teacher, as the holder of knowledge, had indisputable knowledge, with the student being responsible for receiving all learning from their master. Further, defenders of an education focused on the needs of students postulate a change in purely transmissive methods under the hypothesis that these are no longer sufficient to meet the demands of a new society, signaling the urgency of a paradigm shift, where the student stops be an accumulator of formulas and theories and start acting as an active subject, acting as the protagonist of your own learning. For this paradigmatic change to happen, it is necessary to prepare teachers so that they have the ability to work in a teaching-learning process based on active learning methods, which can be implemented via pedagogical supervision in moments of continued training. that take place within the school itself, where time and study are dedicated to reflection and improvement of pedagogical practice. Therefore, the present work aims to present the evolution of teaching methods from traditional pedagogy to the emergence of establishing training processes with teachers to work with methods based on active learning based on pedagogical supervision. This presents itself as the main agent for the development of pedagogical work in the school institution. The study is based on a*



*narrative bibliographical review, carried out by reading articles and books by important theorists in the field. As a result, the relevance of pedagogical supervision in teacher training to create a team prepared to work with methods based on active learning is verified.*

**Keywords:** *Teaching method. Active learning. Teacher training. Pedagogical supervision.*

## 1. Introdução

Historicamente a pedagogia tradicional que as escolas utilizavam para transmitir o conteúdo a ser apreendido pelos estudantes tinha o professor como ator principal que possuía verdades absolutas. Dessa figura docente central partia todo o conhecimento ficando o estudante relegado a um papel de sujeito passivo e receptor de informações e conteúdos.

Com o passar do tempo e a evolução da sociedade, os olhares sobre o processo educativo se transformaram e as necessidades dos estudantes caminharam para um ponto onde apenas a reprodução de conteúdos passou a ser insuficiente para atender às expectativas de construção do conhecimento.

Em meio a esse processo, a disseminação de métodos baseados em uma aprendizagem ativa ganhou destaque de modo que a noção de aprendiz ativo passou a repercutir no mundo inteiro, exigindo dos docentes uma ressignificação de sua práxis. Os métodos ativos de aprendizagem dão um novo aspecto ao processo educativo; o estudante assume lugar de destaque como agente dinâmico e o professor passa a ser o mediador do conhecimento.

A fim de acompanhar as transformações e refletir sobre a sua conduta para uma mudança de perspectiva, os professores necessitam de formação continuada. Formação essa que, para além de cursos e atividades formativas diversas, deve ocorrer a partir da reflexão na prática, nos encontros de formação que ocorrem dentro da escola. Nesses encontros, os docentes terão a oportunidade de conhecer os métodos de aprendizagem ativa e ampliar o olhar sobre a sua própria prática reconhecendo o que pode ser inovado para ajustar-se à nova realidade educacional. Assim, considera-se que a possibilidade da mudança dentro da escola encontra terreno fértil na figura do supervisor pedagógico que é o principal responsável pela coordenação do programa de capacitação da escola, com preparação de material e de estudos, além da organização da pauta formativa a partir das necessidades de formação.

Dito isso, salienta-se que o objetivo principal deste artigo que é um recorte da dissertação da primeira autora, é apresentar a evolução dos métodos de ensino desde uma pedagogia tradicional até a emergência de se estabelecer processos formativos com os docentes para atuarem com os métodos baseados em uma aprendizagem ativa a partir da supervisão pedagógica. Também será objeto de estudo e discussão a formação continuada dos docentes, realizada dentro das instituições escolares e conduzida pela supervisão pedagógica, esta que é articuladora de todo o trabalho pedagógico. Como método, tem-se a revisão bibliográfica narrativa realizada a partir de livros e artigos da área.

No tocante à estrutura do texto, logo após a introdução apresenta-se uma breve revisão dos métodos tradicionais de ensino. Após isso, tem-se os posicionamentos contrários a essa escola tradicional a partir visão de teóricos da área. Em seguida, surgem as concepções sobre aprendizagem ativa e significativa, acompanhadas dos pressupostos desse tipo de abordagem. Por conseguinte, o trabalho discute a importância da supervisão pedagógica na formação de professores para o uso das metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa.



## 2. A evolução das metodologias de ensino-aprendizagem

### 2.1. Os métodos tradicionais de ensino

A educação formal ofertada por instituições de ensino teceu ao longo de sua existência um grande percurso histórico, iniciado por uma escola denominada tradicional. Patto (1990) afirma que as escolas tradicionais datam do século XIX, todavia, só ganharam abrangência no século seguinte, inspirada na emergente sociedade burguesa.

Segundo Gadotti (1995) embora fosse defendida uma educação democrática, essa escola ainda era elitista, pois somente uma camada poderia prosseguir até a universidade. A burguesia como classe ascendente, pretendia a partir da educação, a formação da massa trabalhadora como cidadãos disciplinados.

As características predominantes da educação tradicional consistem na passividade dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Libâneo (1992), uma das características marcantes desse modelo é a predominância da autoridade do professor que exige a atitude receptiva do aluno, transmitindo o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida. Os saberes culturais dos educandos não eram considerados em conta e em momento algum era dada aos mesmos a oportunidade de debater, discutir ou trocar experiências.

Gadotti (1988) comunga das mesmas ideias ao afirmar que a pedagogia tradicional está intrinsecamente ligada à autoridade, apontando a centralidade do processo associada ao professor. Nesse formato, o mestre detém todo o conhecimento e não admite nenhum tipo de contestação.

O modelo tradicional que ainda é comumente utilizado nas instituições escolares nos dias de hoje é abordado por Freire (1996) como um modo de memorização mecânica de fórmulas e teorias constantes nos materiais didáticos, que não oferecem nenhuma conexão com suas vivências. Os estudantes não fazem associações com a sua realidade, criando entraves para a sua formação enquanto sujeito ativo na sociedade. O professor narra o que aprendeu para o estudante que por sua vez, se mantém nessa prática de repetição.

Os registros da educação em seus moldes tradicionais apontam a existência de diversas instituições voltadas para técnicas de transmissão. Para Saviani (1991) nessa corrente o professor, total detentor do saber, através do método expositivo transmitia o conhecimento ao estudante, mero receptor de conteúdos.

O método expositivo é sintetizado por Mizukami (1986) como um método no qual o professor possui o domínio dos conteúdos a serem transmitidos de forma que, quando o estudante, mesmo que de forma automática e invariável, consegue reproduzir o que foi ensinado, considera-se que houve aprendizagem.

Nos métodos de ensino tradicionais, não é ofertada ao estudante a possibilidade de expressar seus pontos de vista e fazer uma análise reflexiva acerca do fenômeno que está sendo estudado para a sistematização do conhecimento.

Dewey (1979) expõe que a escola tradicional se ocupa prioritariamente com conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida e grande parte do que é apreendido fica apenas como matéria de informação técnica expressa em símbolos, neutralizando qualquer forma de participação estudantil.

O modelo tradicional discutido até aqui e ainda em evidência na sociedade atual, foi durante criticado por diversos autores, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX,

quando surgiram os primeiros indícios e movimentos para uma nova visão de educação, onde o estudante deveria ser enxergado como um ser ativo nas situações de aprendizagem.

## **2.2. Posicionamentos contrários à escola tradicional**

A escolarização por meio de métodos tradicionais defende uma educação conteudista, cabendo ao estudante decorar o que foi ensinado e fazer a reprodução fidedigna dos conceitos transmitidos pelo professor. Paulo Freire (1996) critica esse formato, salientando a necessidade de se ofertar uma educação emancipatória, em que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento. O professor deve oportunizar aos estudantes possibilidades para a construção do seu conhecimento percebendo-os como seres abertos à indagação e à curiosidade.

Na percepção de Dewey (1979) a pedagogia em seu modelo convencional fomenta práticas de transmissão mecanizada do saber, ignorando toda a necessidade social humana e criando apenas seres humanos meramente eruditos, incapazes de ter uma atitude mental social. Nesse formato, a técnica educativa consiste apenas em formar pessoas adestradas com atos repetidos de prestar atenção, observar e decorar, criando uma cultura de submissão que se constitui em um verdadeiro obstáculo à educação.

Antagonicamente ao que os sistemas de ensino tradicional estão habituados a ofertar, uma educação a partir de conteúdos engessados com respostas prontas e acabadas, o ambiente educativo deveria ser transformado em um espaço interativo propício a discussão, reflexão e análise crítica para construção do conhecimento.

A educação é um lugar de interpretação e de interrogação filosófica por excelência, na medida em que muito particularmente, a educação é um lugar onde o homem se interroga, responde diante do outro e por si mesmo. A educação é este lugar que o chama e o coloca totalmente em questão (Gadotti, 1981, p. 31).

Para Mizukami (1986), a escola tradicional envida seus esforços apenas na transmissão de conteúdos de forma contínua, negligenciando outros fatores importantes para a aprendizagem como os de ordem afetiva e emocional, o que pode afetar negativamente no processo.

Rogers (1971) defende que os métodos tradicionais e convencionais de ensino limitam o crescimento cognitivo e social do indivíduo, pois agem majoritariamente de forma passiva no processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia Freireana se opõe ao formato tradicional, a partir da premissa que o estudante não é um ser vazio que apenas recebe informações. Freire (2005) classifica o formato como educação bancária, com depósitos de conteúdos feitos pelo professor e o aluno como receptor que decora e transfere para as avaliações se esquecendo logo em seguida do que foi ensinado.

Em consonância com as ideias de Freire (2005), no ensino pelo método expositivo, o professor ministra sua aula utilizando conceitos e materiais que corroboram para uma prática repetitiva de teorias. Nesses moldes, o aluno é impedido de atuar de forma ativa no processo com suas percepções, interesses ou ideias, devendo apenas aceitar o que é ofertado pelo professor.

Para Ausubel (2003, p. 7), “a abordagem de ensino no método expositivo e aprendizagem por recepção, fomenta a aprendizagem de verbalismo vazio, desprovidos de qualquer significado e de compreensão”.

Dewey (1979) também não atribuía credibilidade ao ensino da escola tradicional, já que nesse modelo, ao estudante era dada apenas a oportunidade de receber o conhecimento de forma passiva. Em sua concepção, a ação educativa tem como princípio fundamental o



aperfeiçoamento das relações sociais, o que não é possível de se concretizar com a utilização de metodologias de ensino conteudistas.

À luz do pensamento de Anastasiou e Alves (2004, p. 68) “na metodologia tradicional a principal operação exercitada era a memorização. Hoje, esse método de ensino se revela insuficiente para dar conta do profissional proativo e dinâmico que o mercado de trabalho necessita”.

Moreira (1999), baseando-se na concepção de Ausubel menciona que a aprendizagem mecânica proposta pela pedagogia tradicional acontece de forma arbitrária, pois o objeto de conhecimento já é apresentado ao aluno em sua forma final, impedindo sua descoberta ou associação com suas vivências.

A teoria de Dewey (1979) se baseia no pressuposto de que a educação é um processo que deve ter como premissas a experiência, a investigação e a descoberta. Para o estudante alcançar uma aprendizagem significativa, ele deve ser sujeito ativo do processo de construção do conhecimento.

Os conteúdos ensinados na escola devem fazer sentido para o estudante. Quando se trata de algo desconexo de sua realidade e sua vivência, não é capaz de despertar seu interesse. O currículo de referência muitas vezes diverge do contexto em que o aluno está inserido, ou não está atrelado ao que ele tem interesse em descobrir, limitando-o a adquirir somente o que é imposto, sem qualquer tipo de descoberta. Para Moran (2018) a aprendizagem é mais profunda quando o estudante se sente parte do processo e pode contribuir com ele.

De acordo com Perrenoud (1999), os movimentos propostos pela Escola Nova e a pedagogia ativa suscitada no século XX, conferem a necessidade da escolarização estar associada à apreensão da realidade, tendo em vista que não adianta o aluno ir à escola se não adquire nela meios para agir no e sobre o mundo.

O que é fundamentado na teoria sócio-interacionista defendida por Vygostky (1984) na perspectiva de que os processos mentais superiores do indivíduo têm sua origem nos processos sociais. Para construir seu conhecimento, o estudante se apropria de vários elementos que estão presentes em seu cotidiano, sendo a interação social fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, Demo (2000) contribui salientando que o ato de aprender é um ato de reconstrução, onde é possível estabelecer relações entre fatos e objetos para a produção de novos saberes. Conhecimento e aprendizagem são peças fundamentais no desenvolvimento humano para o exercício de sua cidadania e autonomia.

De acordo com Silva (2004), por essa razão que Paulo Freire defendia uma educação problematizadora, onde todos os sujeitos estão ativamente envolvidos e o conhecimento é adquirido a partir um processo dialógico, na interação e na troca de experiências. A experiência dos educandos nesse modelo pedagógico passa a ser a fonte primária de conteúdos relevantes a serem ministrados.

À vista disso, é notável um posicionamento desfavorável à pedagogia tradicional, dando credibilidade ao aprendizado por meio da experiência e não pela simples memorização. Nessa prática, o estudante não aprende pela mera transmissão de conteúdos pelo professor, mas por uma aprendizagem colaborativa, que através do diálogo e interação entre os pares favorecem uma aprendizagem ativa e significativa.



### **2.3. Concepções sobre aprendizagem ativa e significativa**

As críticas à educação tradicional levam à noção de aprendizagem ativa, quando o método de ensino transmissivo da escola convencional passa a ser questionado pela postura passiva do estudante, tido apenas como um mero ouvinte e receptor de conteúdos. Assim, Saviani (1991) discute os movimentos que vão advogar a necessidade de a escola passar por uma reformulação nas práticas pedagógicas mudando a figura do professor de detentor do conhecimento, para uma posição de estimulador e orientador da aprendizagem a partir da iniciativa do próprio discente.

Bacich e Moran (2018, p.39) ressaltam que:

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

Na visão de Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa acontece mediante a interação do estudante com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo encorajado a construir o seu conhecimento em vez de recebê-lo de forma passiva.

Na teoria desenvolvida por Rogers (1971), a aprendizagem é facilitada quando o estudante participa ativamente do processo de forma responsável com independência, criatividade e autoconfiança. A aprendizagem mais eficaz é aquela na qual há uma abertura contínua à experiência, permitindo que as pessoas assumam o encargo de seguir novas direções ditadas por seus próprios interesses.

A partir de relações com a sua realidade e vivências, o estudante consegue identificar o que para ele tem sentido. Essa valorização de saberes experienciais oportuniza o engajamento no processo educativo. A construção do saber, a partir da bagagem cultural leva a uma aprendizagem significativa e duradoura, por essa razão o professor deve oportunizar um ambiente de debate e troca de experiência entre os pares.

A formação estudantil pautada em método ativo de aprendizagem busca oferecer condições para que o estudante possa compreender a sua realidade e analisar, construir, refletir, criticar e argumentar diante dela, gerando significado ao que está sendo estudado. Segundo Koch (2002), a partir do desenvolvimento dessas habilidades o professor prepara o estudante para ler o seu mundo e todos os mundos possíveis.

Ausubel (2003) postula que para a ocorrência de uma aprendizagem significativa é imprescindível considerar o contexto social, cultural e econômico em que o sujeito está inserido, a interação entre os conhecimentos prévios e os novos que permitem a aquisição de significados importantes para o aprendizado.

Na proposição de uma aprendizagem significativa, Novak (1981) também defende que a educação é um conjunto de experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras que contribuem para o engrandecimento do indivíduo. Os seres humanos pensam, sentem e atuam, o que deve ser valorizado no processo educativo.

Nesse sentido, o cenário atual exige a transposição didática para metodologias que impulsionem a aprendizagem. Um mundo permeado por tecnologias digitais e inúmeras fontes de comunicação e informação que estreitam as possibilidades da escola, esta que precisa atender a esse novo formato, propiciando conhecimentos múltiplos que sejam significativos para os estudantes.

A evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos no trabalho e na cidade. Nessa

perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças (Perrenoud, 1999, p.15).

Bacich e Moran (2018) comungam dessa ideia que o estudante dos dias de hoje está inserido em uma cultura digital, com grande praticidade no acesso à informação, conectados mundialmente, sendo possível partilhar amplamente seus interesses, práticas, conhecimentos e valores. O que faz emergir a necessidade de uma ressignificação das práticas educativas que levem a uma construção de um saber efetivo.

Para a ocorrência de uma aprendizagem ativa e significativa, são elencadas as metodologias ativas, compostas por um conjunto de recursos e instrumentos capazes de potencializar o processo de ensino. Com a utilização de metodologias baseada em uma aprendizagem ativa, os alunos ocupam a centralidade do processo, sendo corresponsáveis pela sua aprendizagem. No lugar de respostas prontas e acabadas o aluno, mediado pelo professor constrói colaborativamente o conhecimento.

#### **2.4. Metodologias baseadas na aprendizagem ativa**

Pereira (2012, p. 6) conceitua o termo da seguinte forma:

Por metodologias ativas entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

As metodologias baseadas na aprendizagem ativa partem do pressuposto de que a aprendizagem se constrói a partir de um regime de coparticipação do estudante no processo, não se restringindo apenas a conteúdos teóricos e dados prontos. Nesse formato, o aluno deve atuar de forma autônoma e engajada, na busca de significados e respostas para situações-problema que contribuem para uma aprendizagem expressiva.

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (Medeiros, 2014, p. 43).

Na compreensão de Borges e Alencar (2014), o ensino por meio de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa é capaz de viabilizar um maior interesse dos estudantes, haja vista que nesse tipo de abordagem sua curiosidade é despertada, por meio da utilização de situações cotidianas, trazendo novas e significativas descobertas.

Pereira (2012) reitera que no atual contexto o professor e o livro didático não são mais alternativas exclusivas de acesso ao saber, para tanto são evidenciadas metodologias à luz do conceito de aprendiz ativo que levam o aluno a ser o protagonista central na construção do conhecimento e o docente o mediador do processo.

Nas metodologias baseadas na aprendizagem ativa há uma ação de encorajamento constante ao educando para participar do processo, tornando-o responsável pela sua própria aprendizagem. Segundo Barbosa e Moura (2013), o aluno é desafiado a realizar tarefas diversas de alto nível que envolvem a análise, a síntese e a avaliação.

Baseados na concepção sobre educação de Dewey, autores como Bacich e Moran (2018) também consideram que as metodologias baseadas na aprendizagem ativa são capazes de

impulsionar a aprendizagem, já que propiciam uma construção contínua da instrução por meio da experiência, reflexão e reestruturação da trilha a ser percorrida.

De acordo com Berbel (2011), as metodologias precisam focar no protagonismo dos estudantes, favorecer a sua motivação e promover a sua autonomia de modo a encorajá-los para futuras tomadas de decisões no seu exercício profissional.

Bacich e Moran (2018) reforçam essa ideia, apontando as metodologias ativas como estratégias que colocam o estudante no eixo principal, com a intenção de propiciar uma verdadeira aprendizagem.

Micotti (1999) ainda complementa que na aplicação do aprendizado em diferentes contextos como sugerem as metodologias baseadas na aprendizagem ativa, exige-se muito mais que a simples memorização ou solução mecânica de exercícios. Requer domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio e capacidade de análise e abstração.

Assim, as metodologias baseadas na aprendizagem ativa fomentam as práticas que priorizam a interação constante entre seus pares e valorizam os saberes experienciais, já que “nessa abordagem, o ponto de partida é a prática social do aluno, que se torna elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 6).

A utilização de tais metodologias tem como intuito a utilização de recursos diversificados que ao partir do protagonismo estudantil, com o exercício da sua capacidade de analisar, discutir e refletir, o conhecimento vai sendo construído e solidificado de forma vultosa. Nesse aspecto, as tecnologias digitais da informação e comunicação, por exemplo, podem contribuir significativamente para uma aprendizagem ativa, por meio de seus recursos e inúmeras possibilidades de utilização.

Em face do exposto, torna-se perceptível a partir do arcabouço teórico construído, que os métodos de ensino sofreram alterações ao longo da história. Inicialmente, priorizavam o alto volume de informações transmitidas aos estudantes como verdades absolutas. Posteriormente, o cenário foi sendo revolucionado com a implementação de metodologias baseadas em uma aprendizagem ativa. Nessa perspectiva, os saberes prévios do estudante são considerados, colocando-o na centralidade do processo, como protagonista de sua própria aprendizagem.

### **3. A formação de professores para o uso de metodologias ativas: o papel e a importância da supervisão pedagógica**

No período de formação inicial a construção de saberes, a partir da preparação acadêmica, é de suma importância para os futuros professores, pois vem trazer conhecimentos científicos que darão suporte durante toda a sua trajetória docente. No entanto, nenhum profissional pode se limitar à graduação, devendo se aprimorar e estar sempre em busca de formações que contribuam para o seu crescimento profissional e para melhoria da prática docente.

Pimenta (2000) ressalta que a formação proposta pelos cursos de graduação não é mais suficiente para contemplar as necessidades de uma sociedade contemporânea, demandando a oferta de formações posteriores na preparação para atuar como mediadores do conhecimento e reformulação do processo de ensino-aprendizagem.

Imbernón reforça a ideia de mudança da postura docente que vem sendo reproduzida há tanto tempo:

A profissão docente deve abandonar a concepção dominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora. (Imbernón, 2006, p.7)



A formação continuada faz parte das exigências e atribuições do cargo de professor em todos os sistemas de ensino, já instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trata sobre o programa de educação continuada aos profissionais de educação em todos os níveis.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 12)

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Na instituição escolar a formação continuada oferecida ao corpo docente é realizado pela supervisão pedagógica, responsável por coordenar e implementar a política de formação continuada dentro da escola a partir das necessidades identificadas, visando a ressignificação da prática docente.

A ação supervisora, segundo Saviani (2002), se inicia nas sociedades primitivas na função de fiscalizador e zelador da produtividade. Posteriormente, com o advento das escolas primárias, além de controlar atua também como agente de punição em casos de desobediências às normas e regras. Somente muitos anos depois a supervisão passa a ser enxergada como um fio condutor no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Mediante um novo olhar dado à supervisão pedagógica, o supervisor adota a postura de mediador no processo formativo e reflexivo da docência, agindo em prol de reconfiguração das escolas e da prática pedagógica.

Segundo Vieira (2009), a proposta de formação continuada levada a cabo pela supervisão pedagógica tem como premissa oportunizar aos docentes a estruturação de um pensamento reflexivo que culmine em aquisição de capacidades para:

- Promover o compartilhamento de teorias e práticas pedagógicas com os pares;
- Estimular os estudantes a assumirem posições críticas frente a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções apropriadas;
- Coparticipar as teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos, propiciando-lhes voz ativa no processo educativo;
- Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como os professores e que nem sempre é tarefa simples, ou esperado, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista.;
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula;
- Fomentar a prática da comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a construção de sentidos;
- Coletar informação dos/sobre os alunos, de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução, através de formas diversas como o diálogo, a observação e reflexão.
- Analisar a informação captada com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem, envolvendo os estudantes em processos de reflexão sobre essas práticas e negociação pedagógica;
- Envolver os alunos nos processos avaliativos e encontrar formas de incorporar em sua competência de aprendizagem na avaliação global das aprendizagens, negociando critérios de avaliação e autoavaliação.

Dessa forma, como suscita Alarcão e Tavares ( 2003, p.144) “a supervisão pedagógica promove o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo novos agentes”.



Diante disso, considera-se que o supervisor pedagógico é agente principal de promoção da formação continuada na escola, isto é, daquela formação que ocorre no cotidiano das instituições de ensino. Ele é, portanto, fio condutor de processos formativos que possam mudar paradigmas, superando a pedagogia tradicional descrita mais acima. Por meio de atividades diversas e discussões que partam da experiência em sala de aula, o supervisor poderá estabelecer reflexões visando à construção de inovações pedagógicas a partir do uso crítico de metodologias baseadas na ideia de aprendiz ativo.

Fica evidente que é imprescindível a atuação da supervisão pedagógica assumindo seu papel de formador nos encontros que acontecem dentro das próprias escolas a fim de utilizar esse espaço de formação para trabalhar os métodos ativos de aprendizagem. Estes que são fundamentais para a docência no século XXI, diante de um contexto que requer práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo estudantil.

A supervisão, enquanto mediadora de um processo reflexivo da ação docente e condutora do percurso formativo, tem potencial para ser o agente transformador da qualidade do ensino favorecendo a ampliação do repertório de estratégias metodológicas propícias à aprendizagem ativa e significativa. A partir da articulação entre necessidade docente e uma nova realidade educacional, empenha-se em modalizar o processo formativo para a ressignificação da prática pedagógica.

Assim sendo, a formação contínua que acontece na escola conduzida pela supervisão pedagógica torna-se fator crucial para um novo fazer docente, contribuindo para o rompimento com o modelo transmissivo e expositivo. Tudo isso com vistas a uma atuação dinâmica envolvendo o estudante que está em constante processo de transformação cultural, de valores, interesses e necessidades para atuar como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4. Considerações finais**

O formato tradicional que liderou durante muito tempo a prática docente, como dissemos, pode ser identificado ainda hoje em diversos sistemas educativos. Possui a filosofia de ensinar por meio de métodos puramente transmissivos, limitando a capacidade estudantil de percorrer um itinerário de desenvolvimento que leve ao processo de reflexão e construção do próprio conhecimento.

A ideia de transmitir conhecimentos por métodos expositivos passou a ser criticada desde o movimento da Escola Nova, que defendia a necessidade de mudança de paradigma, afirmando que o aluno deveria estar na centralidade do processo, agindo ativamente com postura questionadora e argumentativa, além de fazer associações e descobertas para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Em se tratando de formação docente é perceptível que a formação inicial é insuficiente para atender às demandas de um cenário educativo permeado por tecnologias e alto volume de informações de fácil acesso. Nessa perspectiva, a escola enquanto instituição formadora deve se adaptar à nova realidade social, despertando em seus estudantes o interesse pelos estudos, o que pode ser planejado nos encontros de formação continuada. Estes, que acontecem nas sedes das escolas e são de exigência do cargo, constituem-se como momentos propícios para o desenvolvimento da prática docente. Na oportunidade, os professores são tutorados para que possam tomar conhecimento de temáticas e atitudes que vão ao encontro das necessidades de aprimoramento.

As formações em serviço têm como embasamento a formação e o aperfeiçoamento pessoal da equipe para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sendo subsidiadas pela supervisão pedagógica, figura central na articulação do percurso formativo das instituições escolares.

A supervisão pode ser classificada, portanto, como agente fomentador para a ressignificação da prática pedagógica docente. Por meio dos encontros formativos na escola, tem-se a possibilidade de ampliar o repertório cultural dos professores acerca dos conhecimentos relativos aos métodos de ensino, propondo a ampliação e utilização de métodos ativos de aprendizagem, a fim de tornar a escola um espaço propício para uma aprendizagem significativa dentro do contexto atual.

## Referências

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

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de ensinagem na Universidade.** Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. pp. 67-100.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

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

BARBOSA, E.F. & MOURA, D.G. (2013). Metodologias ativas da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, 39, pp. 48-67.

BERBEL, N. 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.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, 2014, pp. 119-143.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 16 jan. 2024.

DEMO, P. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. **A educação contra a educação.** São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paula: Ática, 1988.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1992.
- MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação.** Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.
- MICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.
- NOVAK, J. D. Uma teoria da educação. Tradução de M. A. Moreira. São Paulo: Pioneira, 1981.
- NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade.** São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.



ROGERS, C. R. Liberdade para aprender: **Uma visão de como a educação deve vir a ser**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

SAVIANI, D. 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.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Revista Educação & Sociedade**. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.