

Desenvolvimento curricular para a garantia da aprendizagem de todos: reflexões em torno da supervisão pedagógica*

Louise Lima

Resumo

Na reflexão teórica sobre os pressupostos da Supervisão Pedagógica para a garantia de uma educação inclusiva, encontramos o comprometimento com a aprendizagem de todos, no geral, e com os alunos em contexto de Atendimento Educacional Hospitalar (AEH), em particular. Desse modo, o estudo centra-se na Supervisão Pedagógica como uma das estratégias de promoção de desenvolvimento curricular, incidindo em aspectos essenciais para o AEH. A partir de um olhar crítico e reflexivo, apoiado em ampla revisão da literatura, constrói-se uma argumentação que valoriza a Supervisão Pedagógica como ferramenta que promove a justiça social e a equidade na educação. Conclui-se que essa supervisão desempenha papel crucial na garantia da aprendizagem, inclusive no AEH e no trabalho pedagógico com alunos gravemente enfermos, reforçando seu potencial na construção de processos educativos mais inclusivos e, portanto, democráticos.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; processo supervisivo; ensino-aprendizagem-avaliação.

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais por meio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Instituto Público (IP), no âmbito do projeto "Supervisão pedagógica: contributos para a melhoria das práticas de mediação escolar a partir da articulação entre Escola e Universidade" (PE-CEIED-4/001/2023). Agradecemos a toda a equipe que faz parte deste projeto de investigação.

Abstract

Curriculum development to guarantee learning for all: reflections on pedagogical supervision

In the theoretical reflections regarding the premises of pedagogical supervision for guaranteeing inclusive education, we find a commitment to the learning of all, in general, and with students in the context of Hospital Education Support (HES) in particular. Therefore, the current study is centered on pedagogical supervision as one of the strategies for promoting curriculum development, focusing on essential aspects for HES. Stemming from a critical and reflective angle and supported by a broad literary review, an argument was produced that values pedagogical supervision as a tool that promotes social justice and equity in education. Ultimately, we conclude that this supervision is a major factor in ensuring learning, including in the contexts of HES and in pedagogical work with gravely ill students, reinforcing its potential in creating more inclusive and thus democratic educational processes.

Keywords: professional development; supervisory process; teaching-learning assessment.

Resumen

Desarrollo curricular para garantizar el aprendizaje de todos: reflexiones sobre la supervisión pedagógica

En la reflexión teórica sobre los presupuestos de la Supervisión Pedagógica para garantizar la educación inclusiva, encontramos un compromiso con el aprendizaje de todos, en general, y con los alumnos en el contexto de la Asistencia Educativa Hospitalaria (AEH), en particular. De esta forma, el estudio se centra en la Supervisión Pedagógica como una de las estrategias para promover el desarrollo curricular, centrándose en aspectos esenciales para la AEH. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, apoyada en una amplia revisión bibliográfica, se construye una argumentación que valora la Supervisión Pedagógica como una herramienta que promueve justicia social y equidad en la educación. Se concluye que esta supervisión desempeña un papel crucial para garantizar el aprendizaje, incluso en el AEH y en el trabajo pedagógico con alumnos gravemente enfermos, reforzando su potencial en la construcción de procesos educativos más inclusivos, y, por tanto, democráticos.

Palabras clave: desarrollo profesional; proceso de supervisión; enseñanza aprendizaje evaluación.

Introdução

A discussão realizada em torno das dimensões práticas e teóricas da Supervisão Pedagógica sublinha seu potencial para o desenvolvimento curricular, mediante os processos de ensino–aprendizagem–avaliação. Embora seu conceito tenha sido associado, originalmente, a uma relação hierarquizada e verticalizada, em que o conhecimento parte de um dos polos, podemos nos apropriar, na atualidade, de uma dimensão teórico-conceitual da Supervisão Pedagógica assente na colaboração, que se compromete com a promoção da melhoria dos processos de ensino–aprendizagem–avaliação, por meio da reflexão crítica e partilhada sobre a própria prática pedagógica. Nesse contexto, concordamos com a definição proposta por Alarcão (2020, p. 31) para o conceito de Supervisão Pedagógica como:

[...] uma tarefa de ação relacional, envolvendo uma atividade formativa, cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional do professor, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão.

Desse modo, destaca-se a importância da interação pensamento–ação, visando “compreender melhor para agir melhor” (Alarcão, 2020, p. 31). No entanto, trata-se de um processo complexo, com base em interações humanas, e, por isso, “uma atividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos de ação–formação em que atuam” (Alarcão, 2020, p. 31). Assim, as finalidades da Supervisão Pedagógica não se circunscrevem ao trabalho pedagógico, mas se inserem em um campo mais amplo no âmbito da melhoria dos processos de ensino–aprendizagem–avaliação e, por isso, do desenvolvimento curricular e da evolução profissional dos professores.

Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre os pressupostos da Supervisão Pedagógica para a garantia de uma educação inclusiva, ou seja, comprometida com a aprendizagem de todos, no geral, e com os alunos em contexto de Atendimento Educacional Hospitalar, em particular. Refletida na qualidade de fenômeno-interpretativo, a Supervisão Pedagógica pode ser concebida em sua dimensão dialógica, que permite, por meio das interações entre os envolvidos, a partilha de saberes, possibilitando uma formação continuada ampla e inclusiva. Nesse entendimento, a partir de um olhar crítico e reflexivo, apoiado em ampla revisão da literatura, o argumento construído ao longo das próximas seções considera a Supervisão Pedagógica enquanto um conceito nuclear para um desenvolvimento curricular comprometido com a garantia da aprendizagem de todos e a cada um dos alunos e das alunas, incluindo aqueles que estão em tratamento de saúde, ou em casa ou em hospitais. Tal pressuposto assenta no reconhecimento da própria missão social da escola e, por isso, importa a reflexão sobre o que é escola enquanto constituição e dinâmica. Reforça-se, nessa perspectiva, que a dimensão da escola integra um sentido mais amplo, pois transcende os muros de um espaço físico, concretiza-se em locais de finalidades múltiplas, os quais podem se constituir como ambientes de aprendizagem, por exemplo, no caso do Atendimento Educacional

Hospitalar. Ainda sobre essas práticas, ao assumirmos um currículo na condição de conceito que visa à coconstrução de uma sociedade mais justa e mais democrática (Estrela; Lima, 2024), a Supervisão Pedagógica destaca-se como uma estratégia promotora de possibilidades educativas congruentes com os pressupostos da inclusão e, por isso, mais democrática.

Tanto em Portugal como no Brasil, o atendimento educacional hospitalar tem por pressuposto garantir os processos de escolarização aos alunos e às alunas hospitalizados que estão impedidos de frequentar os espaços físicos das suas escolas de origem, total ou parcialmente, em função do tratamento à sua saúde. As práticas educacionais podem ocorrer em diversos espaços, de múltiplas finalidades, incluindo os hospitais e espaços físicos das escolas de origem, no caso de estudantes que já tenham concluído seus tratamentos ou quando não seja necessário o afastamento total da instituição escolar. No que tange aos documentos centrais (Barros, 2018), em Portugal, temos:

- Carta das Nações Unidas de 1945;
- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948;
- Declaração dos Direitos da Criança de 1959;
- Carta da Criança Hospitalizada de 1988;
- Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989;
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) de 1990; e
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca) de 1994.

Em relação ao Brasil, esses documentos também se aplicam e imprimem legitimidade aos diversos serviços de Atendimento Educacional Hospitalar (Fonseca, 1999).

Especificamente em Portugal, a Carta da Criança Hospitalizada reforça que o “direito à educação não é limitado ao ensino numa escola regular, mas sim deve ser dado à criança possibilidade da continuação escolar durante a sua permanência no hospital” (Barros, 2018, p. 41). Todavia, a garantia desse direito implica múltiplos esforços sociais, políticos e até mesmo culturais. Nesse rol de esforços, a Supervisão Pedagógica desempenha um papel relevante, na medida em que sua atuação é atravessada pelas realidades e necessidades emergentes das dinâmicas dos contextos educativos, sendo eles escolares ou de Atendimento Educacional Hospitalar. Nesses termos, a natureza dialógica e assertiva, tal como a proposta por Alarcão (2020), é uma realidade imanente.

Supervisão: (re)construir o conceito

Historicamente, a Supervisão Pedagógica foi vista como um processo de fiscalização e controle, em que os professores monitorizavam os futuros docentes, ainda em formação, para garantir a conformidade com os padrões estabelecidos. Esse modelo verticalizado de prestação de contas (Vieira; Moreira, 2011) assenta em relações de poder e de controle socioprofissional (Formosinho, 2002) que, ao se distanciarem de práticas mais reflexivas e colaborativas, associam-se a uma atividade de cariz mais inspetivo.¹ Essa visão tradicional da supervisão evidencia o entendimento de um processo que não é decidido coletivamente, porque imposto. No entanto, Alarcão e Tavares (2010) argumentam que a evolução dos sentidos sobre as práticas de supervisão, que se querem pedagógicas, tomaram um rumo ao sentido da orientação da própria prática pedagógica, numa lógica de supervisão enquanto um processo que incide na própria formação contínua. Isto é, “a supervisão, que nasceu como um processo essencialmente vertical, assume atualmente mais uma dimensão: a sinergia da horizontalidade, associada ao trabalho colaborativo e às atitudes reflexivas e críticas, em torno do desenvolvimento da pessoa e da prática” (Sousa, 2021, p. 11).

Esta recente perspetiva² ressalta a importância da colaboração e da reflexão coletiva no processo superviso, que se constrói em uma relação horizontal. Trata-se de uma oportunidade para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração (Bolívar, 2012), com vista ao aprimoramento contínuo dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e do desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse prisma, uma (re)construção dos sentidos atribuídos à supervisão se faz necessária: podemos pensar em uma Supervisão Pedagógica cujo objetivo se desloca da fiscalização e se aproxima do compromisso com o aperfeiçoamento da qualidade dos processos de desenvolvimento curricular, ou seja, da melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, em contexto de sala de aula ou em contexto qualquer, em ambiente qualquer onde ocorra a aprendizagem. Trata-se de uma amplificação do conceito de supervisão, que, em unidade dialética entre a teoria e a prática (Freire, 2016b), tem o potencial de regular os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Vieira, 1993; Vieira *et al.*, 2006), contribuindo para a promoção de aprendizagens culturalmente significativas e para o desenvolvimento profissional dos professores.

A partir de uma nova racionalidade associada às práticas de Supervisão Pedagógica, é traçada uma linha tênue entre o conceito de supervisão e os próprios conceitos pedagógicos. Tais práticas estão centradas no que é próprio do fazer da ferramenta Supervisão Pedagógica: acompanhamento sistemático de estudantes e professores, elaboração curricular e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, ao transitarmos da visão de supervisão enquanto processo instituído para uma visão de processo refletido coletivamente, passamos a assumir

¹ Referente a inspeção.

² No Brasil, usa-se “perspetiva”.

um conceito de supervisão enquanto motor de uma escola que é reflexiva e aprendente (Alarcão, 2002) e, por isso, aprende em contexto educativo, no geral, assim como no atendimento educacional hospitalar, em particular.

Nesse entendimento, a Supervisão Pedagógica deve ser concebida como um processo contínuo de melhoria das práticas pedagógicas, integrando saberes, funções e realizações dos educadores em um contexto de ação-reflexão. Para isso, é necessário promover uma cultura de colaboração e reflexão entre os professores, onde a supervisão não seja vista como uma forma de controle, mas como um meio de apoio e desenvolvimento profissional. Doravante, essa reflexividade é ainda mais patente no caso de atendimento educacional hospitalar ou do reingresso de estudantes gravemente enfermos nas escolas regulares.

Em direção a uma Supervisão Pedagógica como estratégia para desenvolvimento curricular comprometido com a aprendizagem de todos e que apoia o desenvolvimento profissional dos professores

82 A Supervisão Pedagógica tem o potencial de contribuir significativamente para a construção de uma escola mais democrática, que valoriza e respeita a diversidade, promovendo a inclusão e a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, aspetos³ também necessários ao Atendimento Educacional Hospitalar. No entanto, importa reconhecer que, enquanto seres sociais, nós aprendemos na partilha com o outro. Isto porque a colaboração e a reflexão entre os docentes podem contribuir para o desenvolvimento de uma cultura pedagógica (em espaço físico da escola ou outro) assente em princípios de equidade, justiça social e participação democrática, em que os docentes se envolvem ativamente no processo de tomada de decisões pedagógicas. Assim, podemos olhar para a escola e para o ambiente em que ocorre a aprendizagem – que podem ser múltiplos, como no caso das aprendizagens que são desenvolvidas através do Atendimento Educacional Hospitalar –, como espaços de aprendizagem contínua da nossa própria profissão. Por isso, as práticas supervisivas, numa perspetiva pedagógica, merecem ser legitimadas por serem um elemento de promoção de práticas coletivas de decisão pedagógicas, e não propriamente de uma ação meramente instituída. Assim, tanto em espaços físicos das escolas como no atendimento educacional hospitalar, a Supervisão se constitui enquanto elo reflexivo e possível promotor de equidade entre todos os agentes envolvidos, incluindo professores da educação hospitalar, pais e comunidade escolar.

Deste modo, por ser uma estratégia que também contribui para a melhoria dos processos de desenvolvimento curricular, isto é, de ensino-aprendizagem-avaliação, a Supervisão Pedagógica pode ser concebida como um elemento que fomenta a aprendizagem profissional contínua. Ao desenvolver-se num contexto de

³ No Brasil, usa-se “aspectos”.

ação-reflexão, na perspectiva de Schön (1991), sobre as próprias práticas que ocorrem dentro da sala de aula, ela integra os sujeitos, envolve os seus saberes e reconhece o seu contributo no aprimoramento da escola, no geral, e do próprio atendimento educacional hospitalar, em particular. Nesta perspectiva, a Supervisão Pedagógica pode ser assumida como uma ferramenta de reflexão sobre a prática dos professores, promovida pelos próprios professores. Isto porque os desafios enfrentados na consecução de uma escola para todos implica a atribuição de uma dimensão mais abrangente ao processo supervisivo que permita “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira; Moreira, 2011, p. 14).

Nesse sentido, não podemos ignorar que a Supervisão Pedagógica promove e integra outros processos, nomeadamente a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Para tanto, o processo supervisivo não é algo que acontece de maneira desestruturada, mas precisa ter uma intencionalidade. Por isso, deve contemplar a planificação do trabalho, a observação, a reflexão, o diálogo, a comunicação e o próprio processo de avaliação, também numa vertente pedagógica, atuando enquanto elemento de monitorização e melhoria das práticas desenvolvidas.

Deste modo, a Supervisão Pedagógica pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, para a garantia da aprendizagem de todos e a cada um dos alunos e alunas, assim como para a promoção de uma capacidade de renovação da organização, que pode vir a se constituir enquanto uma escola reflexiva e aprendente, nas palavras de Alarcão e Tavares (2010). Além disso, o processo supervisivo é uma oportunidade para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, para repensar atitudes e para contribuir com uma prática de ensino mais ajustada, comprometida, autoral e, portanto, mais autêntica, em que os professores são autores de um processo pedagógico, de um processo de desenvolvimento curricular, e não apenas técnicos que reproduzem soluções criadas no exterior dos seus contextos profissionais.

Sendo assim, o que se discute nesse artigo é a necessidade de uma transposição de um conceito de supervisão verticalizado para outro que pode ser horizontal. Ou seja, embora a Supervisão Pedagógica tenha origens como um processo eminentemente vertical, seu sentido pode ser reorientado de modo a assumir uma posição horizontal. Tal objetivo ganha força quando as práticas de Supervisão Pedagógica estão pautadas no trabalho colaborativo, num exercício crítico e reflexivo sobre o cotidiano da profissão, a partir do comprometimento com o desenvolvimento da pessoa e da própria prática. Daí a importância de se estabelecer uma cultura de colaboração, que pode vir a promover uma melhoria contínua do desenvolvimento profissional de todos e cada um dos professores, beneficiando aquilo que é o processo pedagógico, sobretudo no âmbito das aprendizagens dos alunos. No horizonte do atendimento educacional hospitalar, como aponta Covic (2008), tal necessidade de reflexividade é ainda mais emergente, na medida em que as práticas pedagógicas em ambiência hospitalar são atravessadas também pelas complexas dinâmicas das instituições de saúde e do cuidado, sendo elas: a fragmentação do tempo pedagógico, os próprios processos de saúde e doença dos estudantes, os processos e a institucionalização decorrentes das frequentes internações, entre outros.

Na lógica da “pedagogia para a autonomia”, de Paulo Freire (2016a), a Supervisão Pedagógica pode assentar numa visão colegial e dialógica, orientada à construção de uma sociedade democrática. E, por isso, a supervisão implica relações interpessoais dinâmicas, encorajantes, complexificadoras do processo da aprendizagem (Trindade; Cosme, 2010). Neste sentido, a Supervisão Pedagógica pode nos trazer uma visão transformadora, com um cariz mais libertador, mais emancipatório de cada um dos envolvidos e, portanto, mais democrático, indo ao encontro do conceito de escola que Vieira e Moreira (2011) defendem, enquanto uma comunidade aprendente e reflexiva, que não se restringe aos seus próprios muros. Por isso, o atendimento educacional hospitalar é um modo de ser escola. Tal desafio é necessário, pois é através do “pensamento e prática reflexiva que acompanha o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (Alarcão, 2001, p. 17) que conseguiremos delinear estratégias de mudança.

Ao reconhecermos a escola como um organismo reflexivo, estruturado em comunidades de aprendizagem (Pacheco, 2020),⁴ que se corporifica em ambientes múltiplos, como no caso do Atendimento Educacional Hospitalar, sublinhamos o potencial de seu contributo para a melhoria das próprias práticas de desenvolvimento curricular, em que a Supervisão Pedagógica se constitui como um alicerce para a garantia da qualidade das aprendizagens e para o desenvolvimento profissional de cada um dos sujeitos que estão envolvidos. Porque se estamos a pensar numa comunidade de aprendizagem, o docente está integrado em uma equipe, o que permite valorizar o contributo do grupo para o seu desenvolvimento profissional, além disso, reconhecer que pode contribuir para a evolução dos seus colegas. Daí, estamos a falar da construção de um pensamento coletivo, a partir do trabalho entre pares, que pode trazer uma riqueza epistemológica oportunizada pela reflexão sobre essas próprias práticas. Assim, o conceito de Supervisão Pedagógica, reorientado de uma verticalidade para uma horizontalidade, assume uma dimensão mais colaborativa e autorreflexiva.

Naturalmente, existem pressupostos que devem presidir a supervisão de professores (Alarcão; Tavares, 2003), porque o professor é uma pessoa, um adulto, um ser em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades, mas também com um passado. Portanto, o professor, que é um sujeito que aprende enquanto ensina, também está numa situação de aprendizagem. Deste modo, o processo de Supervisão Pedagógica é uma oportunidade para que os professores vivenciem experiências de aprendizagem. Por outro lado, não podemos ignorar que o supervisor também é uma pessoa, também é um adulto em desenvolvimento, e desempenha uma função que objetiva contribuir para a aprendizagem profissional do professor. No entanto, enquanto contribui, também se desenvolve. Além disso, todos os sujeitos, em

⁴ Referimo-nos, aqui, à ideia de Comunidades de Aprendizagem, consagradas pelas práticas e constructos teóricos de Pacheco (2020), na qual os processos de ensino, aprendizagem e avaliação se constroem em estreito diálogo entre educadores e estudantes, e não necessariamente refazendo os princípios e modelos clássicos inerentes à prática pedagógica.

comunhão através de uma relação dinâmica, também estão a contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a Supervisão Pedagógica é necessária para se delinear coletivamente formas de mudança, para interrogarmos, questionarmos e interpelarmos as nossas próprias ações, as nossas próprias crenças e as nossas próprias práticas. Para que nós possamos combater a cegueira, como diria Saramago (1995), face à própria realidade, é necessária a prática contínua e sistemática de reflexão. Reflexão esta que deve considerar a escola enquanto instituição que se situa para além dos seus muros, constituída e construída por sujeitos que são aprendizes ao longo de toda a vida. Afinal, como Bernard Charlot (2000, p. 53) nos diz, “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”. Depreende-se dessa assertiva a conclusão de que talvez todos possamos construir coletivamente aprendizagens, seja em processos formais ou informais, em espaço físico da escola ou no hospital, como um traço significativo de nossa condição humana. Nesse sentido, aprender não se restringe ao que a cultura ocidental dialeticamente construiu como o *locus* primeiro da aprendizagem e da escolarização: a escola. São nesses termos que a escolarização e os processos de aprendizagem que ocorrem fora ou em relação ao espaço escolar,⁵ como o caso do atendimento educacional hospitalar, também são escolas.

Cientes de que as pessoas são capazes de assumir as responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento, não podemos ignorar a importância dos pares nesse processo. Também não podemos ignorar que ele deve ser construído coletivamente, em vez de ser imposto, porque cada um tem suas próprias necessidades e cada contexto tem os seus desafios e especificidades. Diante do exposto, a Supervisão Pedagógica é fundamental, pois, quando realizada em contexto, corporifica uma reflexão sobre a prática à luz do que é específico no seu próprio ambiente. Daí que a Supervisão Pedagógica, segundo Vieira e Moreira (2011), deve ter uma articulação entre aquilo que é a prática reflexiva nos princípios de uma pedagogia para a autonomia (Freire, 2016a), para que o par não seja visto em termos de dependência, mas como sujeito decisivo para contribuir com o meu processo de empoderamento. Para tanto, é crucial que se possam cruzar experiências, interesses e expectativas, e que o professor se constitua como um consumidor crítico, mas também um produtor criativo daquilo que é o seu próprio saber profissional.

Deste modo, para um exercício efetivo da autonomia, na senda de Paulo Freire (2016a), precisamos de espaços de decisão do professor que se constituam como uma oportunidade para a assunção de papéis emancipatórios. Daí que é importante

⁵ Poderíamos, ainda, nos referir aos espaços educativos transformadores, como o caso da Escola da Ponte, tão disseminado no Brasil, e aos processos de descentralização e flexibilização curricular das escolas portuguesas. Tais experiências se constituem em processos de inovação em termos curriculares e da disposição espacial dos territórios educativos sem perder totalmente suas atribuições simbólicas e institucionais de “escola”. Digo, pois, que essa talvez seja a necessária transformação educativa e da própria conceção do que é ser escola: uma escola que, ao se distanciar da forma tradicional escolar (aquela constituída no bojo da cultura ocidental e do projeto iluminista de razão), consegue reinventar suas práticas, com foco na inclusão de todos e cada um dos alunos, promovendo o sentido mais amplo desses espaços, democráticos por condição.

refletir sobre o ato pedagógico da própria supervisão (Tracy, 2002), valorizando o professor enquanto protagonista no processo de decisão pedagógica. Como aponta Covic (2008), no atendimento educacional hospitalar no qual desenvolveu suas pesquisas, esse exercício de autonomia é levado a cabo na medida em que, muitas vezes, o próprio currículo e os objetos de ensino e aprendizagem são necessariamente elementos negociados e refletidos pelos professores, estudantes hospitalizados, e escolas de origem desses alunos. Reitere-se, portanto, mais uma vez, a condição de atuação da Supervisão Pedagógica no Atendimento Educacional Hospitalar como um elemento central na construção curricular, na formação direta ou indireta de professores e, portanto, na inclusão de todos os alunos e alunas.

Em jeito de síntese

O ensino é um ato observável que ocorre em um tempo e lugar específicos, seja em ambiente escolar, hospitalar ou em outros espaços educativos. Nesse espaço – que pode se situar para além dos muros físicos da escola, corporificada, por exemplo, no Atendimento Educacional Hospitalar –, as ações de ensino do professor e as interações com os alunos são acontecimentos significativos, que acontecem no interior da profissão e estão disponíveis para serem observados no próprio ambiente de aprendizagem. Aqui reside uma oportunidade de reflexão sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem-avaliação – portanto, de desenvolvimento curricular, contribuindo para o que pode ser aperfeiçoado nesse processo pedagógico –, e o desenvolvimento profissional dos professores.

A Supervisão Pedagógica deve ser concebida como um meio de promover a inclusão e a participação de todos os alunos – dimensões necessárias ao atendimento educacional hospitalar –, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, humanitária e democrática. Naturalmente, a Supervisão Pedagógica exige partilha, compromisso, melhoria contínua, diálogo reflexivo e liderança partilhada e, por isso, não é um processo inato, mas que é desenvolvido com intencionalidade. Assim, importa nos deslocarmos de uma supervisão entre pares que tem se constituído, durante muito tempo, enquanto algo imposto, para um outro polo em que a Supervisão se assume mais colaborativa e, portanto, numa perspetiva dialógica, democrática, em que se reconhece o direito à diferença no exercício da autonomia profissional. Ao fazer isso, a Supervisão Pedagógica pode desempenhar um papel fundamental na transformação das práticas educativas e na garantia da aprendizagem de todos.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001. (CIDInE, 14).
- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: FORMOSINHO, J. O. (Ed.). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, 2002. p. 217-238.
- ALARCÃO, I. *A Supervisão no campo educativo*. Aveiro: UA Editora, 2020. (Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, 8).
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. rev. Coimbra: Livraria Almedina, [2003]⁶ 2010.
- BARROS, A. R. A. *O profissional de Educação em contexto hospitalar*. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2018.
- BOLÍVAR, A. *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão, 2012. (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores).
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COVIC, A. N. *Aprendizagem da docência: um estudo a partir do atendimento escolar hospitalar*. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.
- ESTRELA, E.; LIMA, L. Towards a democratic curriculum: the narrative paradigm to achieve a state of viscosity. *Curriculum Perspectives*, Camberra, v. 44, p. 155-165, jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00238-x>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- FONSECA, E. S. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 177-129, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100009>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- FORMOSINHO, J. O. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In: FORMOSINHO, J. O. (Ed.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 2002. p. 94-120.

⁶ Indicado entre colchetes o ano da primeira edição.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016b.

INSTITUTO DE APOIO À CRIANÇA (IAC). *Carta da criança hospitalizada*. 5. ed. Lisboa: IAC, 2017. Publicação original de 1996. Disponível em: <https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/carta-crianca-hospitalizada-5-edicao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Carta das Nações Unidas*. [São Francisco, 1945]. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Paris, 1948]. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração dos Direitos da Criança*. [Genebra, 1959]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien*. [Jomtien, 1990]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. [Salamanca, 1994]. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Ed. rev. [S.l.]: ONU, 2019. Publicação original de 1989. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

PACHECO, J. Novas construções sociais de aprendizagem. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 5, e020023, 2020.

SCHON, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Publishing, 1991.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUSA, A. M. A. C. *Supervisão pedagógica entre pares e trabalho colaborativo: contributos para o desenvolvimento profissional docente e para a inovação curricular*. 2021. 278 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica)

– Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2021.

TRACY, S. J. Modelos e abordagens. In: FORMOSINHO, J. O. (Ed.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 2002. p. 19-92.

TRINDADE, R.; COSME, A. *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.

VIEIRA, F. *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Rio Tinto Edições, 1993.

VIEIRA, F. et al. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2006.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. *Supervisão e avaliação do desempenho docente para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

Louise Lima, doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (U.Porto), com pós-doutorado em Formação de Professores e Estudos Curriculares pelo Centro de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona (ULusófona), é docente nessa instituição, na Faculdade de Ciências da U.Porto e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Destaca-se a proximidade com os contextos educativos por meio do trabalho de intervenção, consultoria e formação – o que justifica as áreas de interesse na Formação de Professores, Estudos Curriculares, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico e Inclusão.

louiselima@fpce.up.pt

Recebido em 28 de maio de 2024

Aprovado em 10 de dezembro de 2024