



## **Supervisão e orientação educacional: possíveis aproximações com as escolas livres de música**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

*Italan Carneiro*

*IFPB / UFPB – italan Carneiro@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho buscou refletir acerca das possibilidades de aproximação entre os conceitos e práticas da supervisão e orientação educacional (RANGEL, 2001; MARTELLI, 2006) e o contexto das escolas livres de música. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma escola da cidade de João Pessoa-PB, abordando seu corpo docente e gestor. A partir da análise dos dados obtidos, emergiram expectativas e demandas docentes que podem ser associadas à falta de articulação entre os profissionais atuantes na escola, o que ressalta a importância da presença de um profissional voltado para as questões de supervisão e/ou orientação educacional.

**Palavras-chave:** Escolas livres de música. Escolas alternativas de música. Supervisão educacional. Orientação educacional.

**Supervision and educational guidance: possible approaches to the free music schools**

**Abstract:** This study aimed to reflect on the possibilities of approximation between the concepts and practices of supervision and educational guidance (RANGEL, 2001; MARTELLI, 2006) and the context of the free music schools. Therefore, we conducted a case study in a school in the city of João Pessoa, PB, addressing its teaching staff and manager. From the data analysis, emerged expectations and teachers demands that can be linked to a lack of coordination between the professionals working in the school, which emphasizes the importance of the presence of a focused professional to questions of supervision and/or educational guidance.

**Keywords:** Free music schools. Alternative music schools. Educational supervision. Educational guidance.

### **1. Introdução**

O presente artigo é fruto de pesquisa de pós-graduação lato sensu, realizada na área de Educação, que teve como um de seus objetivos refletir acerca das possibilidades de possíveis inter-relações entre as práticas e conceitos da supervisão e orientação educacional no contexto das escolas livres de música. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma das principais escolas da cidade de João Pessoa-PB, onde buscou-se avaliar as demandas e expectativas do corpo docente e suas possíveis aproximações com a atuação de um supervisor e/ou orientador educacional.

É importante ressaltar que as escolas livres de música não apresentam um quadro de funcionários regulamentado pois não possuem vínculo com a rede oficial de ensino, não sendo subordinadas às determinações curriculares do Ministério da Educação ou órgãos estaduais e municipais de regulamentação educacional. Tal ausência de regulamentação justifica-se por tratarem-se de espaços que ofertam a “educação profissional de nível básico”, modalidade que constitui-se em educação não-formal<sup>1</sup>. Nesta modalidade, o ensino realizado

é “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (BRASIL, 1997: p. 7760). Segundo Silva (1996),

De modo geral, são escolas que apresentam um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, vinculados aos instrumentos dos quais dispõem, e também, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender música, sem oferecer, contudo, a concessão de diplomas. (SILVA, 1996: p. 51)

## **2. Supervisão e orientação educacional**

Segundo Martelli, (2006), a supervisão educacional nasce a partir da figura do inspetor de ensino que surge com a função de exercer controle sobre a escola, julgando as atividades pedagógicas e a atuação do professor, de acordo com os interesses do Estado. O surgimento desse profissional é datado da Idade Moderna e, após a Revolução Francesa (1789), ele passa a se chamar inspetor técnico, ainda com a função voltada apenas para a inspeção da atividade docente.

A origem da orientação educacional, por sua vez, é relacionada à orientação profissional realizada nos Estados Unidos, por volta de 1930, sendo consequência das mudanças científicas, tecnológicas e industriais das últimas décadas do século XIX (MARTELLI, 2006: p. 252). Em 1968, através da Lei nº 5.564, de 21 de dezembro, regulamenta-se a profissão do orientador educacional no Brasil com a seguinte formatação:

Art. 1º. A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas. (BRASIL, 1968: p. 11113)

Nestes termos, sua atuação caracterizava-se numa vertente psicológica que buscava intervir no desenvolvimento da personalidade do aluno, reforçando a ideologia das “aptidões naturais”<sup>2</sup> e tornando-se um instrumento do então governo militar no exercício de uma política de caráter moral-assistencialista, com fins de controle social.

A partir dos anos de 1980 – onde destaca-se o retorno do país à democracia em 1985 – paulatinamente, a supervisão e a orientação educacional foram adquirindo novos contornos de atuação, buscando, inclusive, o distanciamento com o caráter fiscalizador e intervencionista, anteriormente destacados. Nesse contexto, diversos autores passaram a entender que tais profissionais, na verdade, encontram sua adequada função atuando enquanto coordenadores, passando a utilizar a nomenclatura coordenador educacional ou pedagógico. “Observa-se que em cada região do país e de acordo como as escolas organizam-se, pode-se

encontrar o profissional supervisor escolar ou o coordenador pedagógico” (MARTELLI, 2006: p. 254).

Podemos relacionar a atual concepção de supervisão e orientação educacional com a sua significação escrita, referindo-se ao “olhar de cima”, na tentativa de obter uma visão geral das demandas do contexto escolar. Por isso, o supervisor/orientador pode contribuir de forma significativa para a obtenção da tão desejada articulação entre os membros envolvidos na dinâmica escolar. Desse modo, pode-se afirmar que uma das mais importantes funções do profissional da educação que desempenha a função de orientador, supervisor ou coordenador é promover a conexão de todos os sujeitos e elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, cabe ao supervisor a difícil tarefa de “organizar e chamar o grupo à participação nas tomadas de decisões e de buscar soluções diante das necessidades impostas pela realidade em que atua” (LUZ; MELLO, 2011: p. 7). Refletindo nesse sentido, Rangel (2001) afirma que:

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação - organização [...] das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. A coordenação é, portanto, por natureza, uma função que se encaminha de modo interdisciplinar. (RANGEL, 2001: p. 57)

### **3. A escola pesquisada**

Apesar de estar em funcionamento há relativamente pouco tempo, aproximadamente cinco anos, o espaço pesquisado destaca-se como uma das principais escolas livres de música em funcionamento na cidade de João Pessoa-PB, tanto em quantidade de estudantes matriculados quanto em divulgação na mídia. Estavam disponibilizadas, no momento da pesquisa, aulas dos seguintes instrumentos: bateria, canto popular, contrabaixo elétrico, guitarra, teclado e violão popular. As aulas poderiam ser ministradas na modalidade do curso regular ou ofertadas de forma avulsa. O curso regular é composto de uma aula semanal com duração de 60min que pode ser realizada individualmente ou em uma turma com até 4 (quatro) alunos. Os cursos não possuem currículo e duração previamente definidos, ficando a critério do professor e do estudante tais delimitações. Refletindo acerca das características dos cursos livres em música, destacamos a pertinente reflexão de Requião (2002):

Percebemos que a busca de estudantes pelo saber musical fora das instituições oficiais se deve ao tipo de conteúdo aí oferecido, intrinsecamente ligado ao repertório, que é determinante para a oferta e seleção dos instrumentos musicais. Deve-se também à possibilidade de uma maior

autonomia dos alunos em seu percurso de formação. (REQUIÃO, 2002: p. 65)

No momento da coleta de dados, a escola contava com um quadro de funcionários composto da seguinte forma: 2 (dois) proprietários, 1 (um) gestor; 1 (uma) coordenadora geral; 9 (nove) professores; 1 (uma) secretária e 1 (um) auxiliar de limpeza. Seu corpo discente encontrava-se composto de 162 (cento e sessenta e dois) estudantes que, em sua maioria, tratavam-se de jovens com faixa etária média de 15 anos. A escola também atende alunos especiais e da terceira idade.

A partir de estudo anteriormente realizado (XXX, 2014), não foram localizados supervisores, orientadores ou coordenadores pedagógicos (atuando com ou sem formação pedagógica) presente nas escolas livres de música da cidade de João Pessoa. Conforme mencionado anteriormente, tratam-se de espaços que não atendem a uma regulamentação específica e, portanto, acabam estruturando-se em configurações bastante diversificadas.

#### **4. Metodologia da pesquisa realizada**

O universo desta pesquisa foi constituído pelo gestor da escola, abordado através de entrevista semiestruturada, e por 6 (seis) dos 9 (nove) docentes da escola pesquisada, abordados através da aplicação de questionários, sendo estes compostos de dois tipos de questões – as questões do tipo fechada, visto que “uma vez que se conhecem os tópicos geralmente mencionados pelos respondentes acerca de uma dada temática, especialmente quando existem muitos respondentes e/ou pouco tempo, deve-se usar perguntas fechadas” (GUNTHER, 2003: p. 7); e as questões do tipo aberta pois:

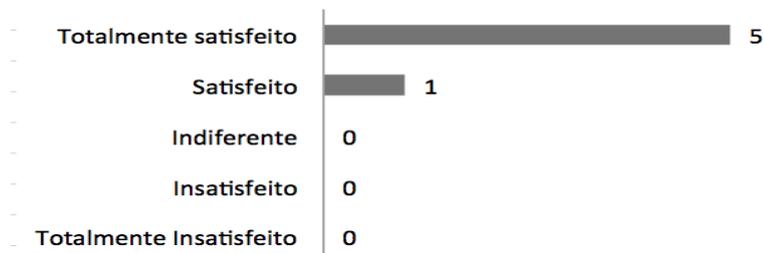
Da mesma maneira que perguntas abertas servem no início da entrevista para estabelecer um clima receptivo entre pesquisador e respondente, servem, no fim do levantamento, para capturar justamente aquelas opiniões não cobertas pelos itens fechados. Além de um ‘apanhado final’ ao concluir o questionário ou a entrevista, as perguntas abertas podem ser feitas no fim de um conjunto de perguntas, vez que servem para reforçar a essencial percepção do respondente de que o pesquisador tem interesse na opinião dele, respondente. (GUNTHER, 2003: p. 8)

Nas questões fechadas, optamos pela incorporação da *Escala Likert*, utilizando cinco níveis de gradação. Conforme Gunther (2003: p. 11), “esta mensuração é mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas”.

Na intenção de preservar a privacidade dos pesquisados e obter respostas mais fidedignas, o questionário não solicitou a identificação do respondente.

## 5. Resultados

Dos seis professores abordados, dois começaram sua carreira docente na escola pesquisada. Dentre os quatro professores que já atuavam profissionalmente antes de ingressar na escola, quando questionados sobre as diferenças e semelhanças em relação aos espaços de atuação anterior, destacaram-se comentários apontando que “a estrutura é mais adequada que as escolas anteriores, tanto física como profissional” (Questionário 6<sup>3</sup>). A satisfação em relação ao aspecto físico-estrutural da escola é confirmada através da questão 3, que indagou acerca das condições de trabalho, a partir da estrutura física da escola<sup>4</sup>, e obteve significativo nível de satisfação docente, conforme indica o gráfico abaixo:



**Gráfico 1 – Grau de satisfação do corpo docente em relação a estrutura física da escola**

Ilustrando a satisfação dos docentes em relação ao aspecto físico da escola, destacamos o comentário do professor ao ressaltar que “o ponto forte da escola é a estrutura física” (Questionário 1). Encontramos ainda comentários como: “dentre todas escolas em que trabalhei, a escola X foi a que me trouxe maior satisfação, principalmente em relação à estrutura física” (Questionário 4).

Um fato que explica, em parte, esse diferencial refere-se ao seu projeto arquitetônico: a escola realizou a construção de um prédio específico para atender as necessidades de uma escola de música<sup>5</sup>, evitando a realidade comum à maioria das escolas livres que configura-se na adaptação nem sempre bem sucedida de uma edificação que foi construída para outra finalidade (edificação familiar, comercial, etc.). É necessário destacar que a adequação das condições estruturais e materiais das escolas de música – lembrando que tratam-se de estruturas físicas bastante particulares e diferenciadas das escolas do ensino tradicional, visto a demanda do tratamento acústico necessário – é um aspecto extremamente importante para o adequado atendimento aos estudantes e profissionais atuantes.

O próximo item do questionário contemplou o nível de interação entre os estudantes dos diversos instrumentos ofertados pela escola. Metade dos professores (3) indicou uma interação frequente entre seus alunos e alunos de outros instrumentos, porém a outra metade indicou um índice de frequência baixo ou inexistente, conforme apresenta o gráfico 2:



**Gráfico 2 – Frequência de interação entre os estudantes dos diversos instrumentos**

Caracterizando a pouca interação que ocorre entre significativa parte do corpo docente, um dos professores enfatizou que “um problema a ser resolvido na escola é o pouco convívio entre os alunos” (Questionário 5). Um elemento que pode ser destacado, contribuindo para a não interação entre os estudantes da escola pesquisada, refere-se à ausência de disciplinas coletivas como “prática de conjunto”, “percepção musical”, “teoria musical”<sup>6</sup>, etc. que, via de regra, proporcionam a aproximação entre os estudantes dos diversos instrumentos. Nessa perspectiva, destacamos a reflexão do professor ao observar que “falta disciplinas coletivas, as aulas de prática de conjunto não deveriam acontecer só no final do semestre [nos semestres em que ocorrem recitais], deveria ser uma disciplina constante” (Questionário 2).

Acerca das relações pessoais entre o próprio corpo docente, verificando o nível de interação entre os professores através da presença de coleguismo, amizade, etc., encontramos o seguinte quadro:

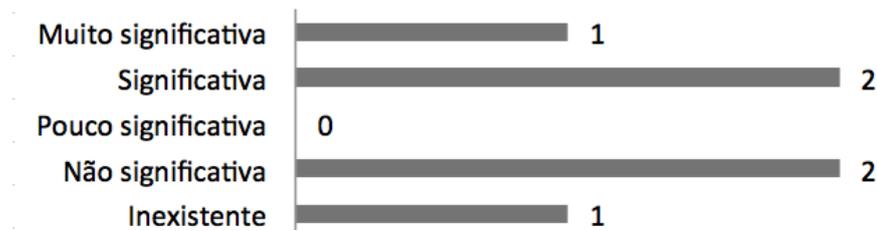


**Gráfico 3 – Nível de interação pessoal entre o corpo docente**

Apresentando a perspectiva de um dos professores que indicou a interação pessoal entre os docentes como “não significativa”, destacamos seu comentário no sentido de que “a

escola deveria promover momentos de confraternização entre os professores” (Questionário 1).

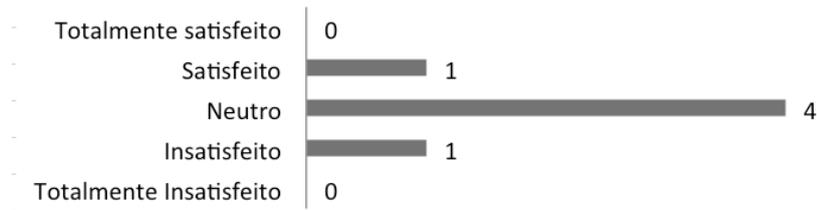
Quando questionados sobre outra modalidade de interação, a profissional, o que inclui a presença de planejamentos coletivos, discussões sobre conteúdos e sobre a escola, projetos realizados em parceria, etc., metade dos professores indicou uma proximidade “não significativa” ou “inexistente”, conforme apresenta o gráfico 4:



**Gráfico 4 – Nível de interação profissional entre o corpo docente**

Segundo o gestor da escola, o principal momento de contato entre os professores e entre a direção e os professores ocorre nas reuniões pedagógicas, mas estas não possuem frequência sistematizada e dificilmente contam com a presença de todos os docentes. Confirmando a fala do gestor, um dos professores salientou que “a relação pessoal e profissional é boa, mas pode melhorar com uma frequência maior de reuniões e discussões relativas à escola” (Questionário 6). Refletindo sobre a importância de encontros dessa natureza, Luz e Mello (2011: p. 4) ressaltam que “as reuniões pedagógicas são espaços organizados para que a parceria e a relação construída pelo diálogo criem possibilidades de mobilização do coletivo em torno de sua realização”. Ainda ilustrando a pouca interação entre os profissionais da escola, foi destacada pelo gestor a dificuldade na promoção de eventos coletivos como os recitais de final de semestre, visto que o planejamento de tais atividades requer uma forte articulação interna no que diz respeito à escolha de repertórios, montagem de grupos, definição de horários de ensaios, etc. Nesse sentido, encontramos ainda o professor que destacou: “falta alguém que articule os professores. Acho que alguém que ficasse responsável por isso poderia aproximar os professores em questões pessoais e didático-pedagógicas” (Questionário 2).

Acerca da organização didático-pedagógica da escola, englobando a proposta político-pedagógica, a proposta curricular, o acompanhamento pedagógico e o material de apoio, os docentes indicaram os seguintes graus de satisfação:



**Gráfico 5 – Satisfação do corpo docente em relação à organização didático-pedagógica da escola**

Ilustrando a perspectiva dos docentes em relação às questões didático-pedagógicas da escola, apresentamos os comentários de cinco dos seis professores abordados:

Questionário 1: “se faz necessário uma atenção maior na questão do material pedagógico”.

Questionário 2: “a escola tem uma projeção muito forte na mídia mas a falta de articulação entre coordenação e professores faz com que o espaço funcione como aulas particulares”.

Questionário 3: “a escola precisa de material didático e plano pedagógico mais consistentes e padronizados”; e “proporcionar apresentações musicais dos alunos e professores”.

Questionário 5: “o ponto fraco da escola é a organização da parte pedagógica”.

Questionário 6: “deficiência na integração curricular entre as áreas (instrumentos) e [ausência do] material de apoio que atenda as áreas em geral, promovendo a interdisciplinaridade entre as linguagens das áreas e gerando interação entre alunos dos diversos instrumentos”.

A partir dos depoimentos acima destacados, percebemos que a ausência de direcionamentos pedagógicos em diversos momentos – apesar de tratar-se de uma característica recorrente nesses espaços – é apontada com unanimidade pelo corpo docente como uma fragilidade da escola.

## **6. Considerações finais**

A ausência de direcionamentos pedagógicos mais efetivos dentro da escola pesquisada fez emergir questões recorrentes pelos docentes ao longo dos questionários. A ausência de documentos como o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), ou instrumento equivalente, que explicita a proposta formativa e curricular da escola – apesar da não-obrigatoriedade de tal documento visto que trata-se de um espaço que oferta a educação profissional de nível básico, conforme mencionado anteriormente – contribui com a presença de diversas lacunas de ordem curriculares e metodológicas. Concordamos com Betini (2005: p. 37) quando este afirma que o PPC “mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas”. O autor conclui seu

raciocínio afirmando que “a importância do PPP<sup>7</sup> está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo”. Portanto, ao contrário de um instrumento burocrático, o PPC diz respeito a um instrumento que precisa estar “vivo”, contribuindo na integração e direcionamento dos atores envolvidos no processo educativo.

A falta do suporte realizado através de um material didático sistematizado, destacada com recorrência pelos docentes, também diagnostica a ausência de um profissional responsável por coletar demandas de ordem pedagógica e promover a devida articulação entre corpo docente e gestão. A elaboração de um material dessa natureza, que atenda satisfatoriamente os diversos instrumentos e repertórios consiste em tarefa de extrema complexidade e demandaria um alto grau de articulação entre os docentes.

Ainda apresentando demandas do corpo docente no que refere-se às questões metodológicas, destacamos a seguinte a reflexão do professor que sugeriu: “a escola poderia estimular mais os alunos se oferecesse mais do que simplesmente aulas. Apresentações musicais, workshops, masterclasses são sempre bem vindos e ainda são pouco explorados pela instituição” (Questionário 3).

A resolução das questões acima apontadas exemplifica apropriadamente a importância da presença de um profissional voltado para a integração entre os atores escolares, ou seja, um profissional voltado para a coleta de demandas docentes (e discentes) e trabalhando em prol da resolução de tais questões. Nesse sentido, destaca-se o papel do supervisor e orientador educacional que constitui um elo importantíssimo na corrente que deve perpassar por todos os profissionais da escola, sendo possível afirmar que a mediação entre os corpos da escola (discente, docente e gestor) é uma de suas principais atribuições.

Portanto, a partir das demandas apresentadas pelo corpo docente da escola pesquisada, é possível estabelecer relações significativas entre as reflexões e práticas da Supervisão e Orientação Educacional e o contexto das escolas livres de música.

## Referências

BETINI, Geraldo Antônio. A Construção do Projeto-Político-Pedagógico da Escola. **Revista EDUC@ção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei nº 5.564, de 21 de Dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/12/1968, p. 11113 (Publicação Original). 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5564-21-dezembro-1968-358617-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09/03/2013.



\_\_\_\_\_. Leis, Decretos. **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/4/1997, p. 7760 (Publicação Original). 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01/08/2013.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais** (UnB - Laboratório de Psicologia Ambiental), Brasília, n. 01, 2003. Disponível em: [www.psiambiental.net/pdf/01Questionario.pdf](http://www.psiambiental.net/pdf/01Questionario.pdf). Acesso em: 30/11/2013.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes; MELLO, Lucrécia Stringhetta. A identidade do Supervisor Pedagógico: um processo em construção. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011.

MARTELLI, Andréa Cristina. Aspectos históricos sobre a função do pedagogo. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 01, n. 01, p. 251-256, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1042/891>> Acesso em: 22/10/2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 07, p. 59-67, set. 2002.

RANGEL, Mary (Org). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 03, p. 51-64, jun. 1996.

<sup>1</sup> Utilizamos a definição dos espaços de ensino e aprendizagem na área da música partindo da classificação de Queiroz (2007): “**espaços formais**, que abrangem escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país; **espaços não-formais**, constituídos por ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música, etc.; e **espaços informais**, que abarcam manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas, etc. (QUEIROZ, 2007: p. 2, grifos do autor)

<sup>2</sup> Sobre a ideologia das “aptidões naturais”, consultar BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). Educação e hegemonia de classes. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 31-67

<sup>3</sup> Os questionários foram numerados aleatoriamente.

<sup>4</sup> Qualidade e quantidade de instrumentos musicais disponibilizados; salas de aula, em seu aspecto funcional, tratamento acústico, organização, limpeza; e organização dos espaços coletivos da escola.

<sup>5</sup> Onde podemos destacar a presença de paredes duplas, piso flutuante, portas específicas, etc.

<sup>6</sup> No momento da pesquisa, a escola disponibilizava apenas a disciplina “instrumento”, ficando a critério do professor de instrumento o ensino dos conteúdos teóricos.

<sup>7</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) equivale ao Projeto Pedagógico Curricular (PPC).