

CONCEÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA(S) E TEORIA(S) DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

PEDAGOGICAL SUPERVISION CONCEPTS: PRACTICE(S) AND THEORY(IES) OF A PUBLIC INSTITUTION

Cristina Paula Garcia Ferreira Pinto¹ | Daniela Gonçalves²

Resumo

As mudanças alucinantes da sociedade e, por conseguinte, da escola enquanto organização perspetivam-nos dúvidas, incertezas, ao mesmo tempo que se configuram como um desafio. São muitos os entraves, alguns impostos por nós próprios, à construção de um saber experimentado e reflexivo. Consideramos que esta reflexividade está subjacente ao conceito de supervisão pedagógica, sendo essencial na supervisão horizontal (entre pares), que adquiriu uma maior importância fruto da alteração do Estatuto da Carreira Docente. Partindo destas premissas, esta investigação tem como grande finalidade compreender as perceções de três docentes e três coordenadores de departamento curricular, de um Agrupamento de Escolas do

¹ Agrupamento Escolas Infanta D. Mafalda; CIPAF/ESEPF, Portugal. cristinappinto@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9894-3864>

² ESE de Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano; CIPAF/ESEPF, Portugal. dag@eseopf.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-2138-1124>

Distrito do Porto, relativamente à conceptualização da área de saber da supervisão pedagógica, para além do seu campo de atuação. Por outras palavras, e tendo em conta a atual organização da instituição escola, procurou-se compreender de que modo o coordenador de departamento exerce as funções de supervisão que estão inerentes ao seu desempenho, preconizadas na legislação hodierna. A par da compreensão destas perceções, são igualmente identificadas limitações na supervisão pedagógica, subvertendo toda a estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Portanto, foi desenhado um estudo exploratório, pressupondo a seguinte intencionalidade: compreender e descrever limites e transgressões do ato supervisor, tendo em conta a perceção dos docentes, assim como as funções do supervisor pedagógico.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; Coordenador de departamento curricular; Funções do supervisor.

Abstract

The big changes that our society is carrying out, and, consequently, the changes imposed to the school organization, draw us not only a chart of doubts and uncertainty, but also a challenge. Many barriers are built when considering a reflexive and an experienced knowledge, and many of these barriers are built by ourselves. The ability to think about supervision among our peers is inherent to the concept of pedagogical supervision; as we consider it, it became even more important after the change of the Teaching Career Status. The research we present takes all of the stated above into consideration, and it aims to understand the perceptions and perspectives of three teachers and three heads of department of the same Oporto school. The aim is two folded: the knowledge concept in what the pedagogical supervision is concerned, and its field of action, i.e., how the head of a department performs the inherent supervision tasks as they are established in the actual law. The understanding of these perceptions also leads to the recognition of pedagogical supervision limitations, which somehow

influence the teacher's both personal and professional development strategy. In conclusion, it is our purpose to conceive an exploratory study in order to understand and describe the limits and the transgressions of the supervising action according to the teachers' perceptions and the pedagogical supervisor's functions.

Keywords: Pedagogical supervision; Department head; Supervisor's functions.

Introdução

Tendo inicialmente o seu âmbito delimitado na formação inicial de professores, o campo da supervisão pedagógica situa-se, atualmente, num contexto mais alargado. Neste contexto situam-se a organização escolar, a formação ao longo da vida, o trabalho docente nas nossas escolas.

Sabemos que a supervisão está sujeita a muitos condicionalismos e subjetividade, que, na perspetiva de Vieira (2010), se traduz, não em atingir a perfeição com a supervisão, mas em procurar construir a mesma com tentativas de aproximação a essa perfeição desejada, com avanços, recuos e atendendo a novos problemas. Importa, desde logo, refletirmos sobre a relevância que a supervisão pedagógica adquiriu ao longo destes últimos anos. Referimo-nos não à supervisão ao nível da formação inicial, como orientação da prática pedagógica, mas a uma visão mais alargada, proposta por Sá-Chaves, onde “o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha” (2007, p. 117). A supervisão entre pares, que Sá-Chaves (1999) denomina supervisão horizontal, assume então agora, um papel de relevo, tendo como pano de fundo a avaliação de desempenho docente, apesar de todo o trabalho supervisor conter em si uma abrangência maior do que a avaliação de desempenho.

Sabendo que, em qualquer tipo de estratégia supervisora, estão implícitas a avaliação, a reflexão e a capacidade de melhoria, não pretendemos, neste texto, reduzir a supervisão pedagógica à avaliação de desempenho docente, que está muito presente no

dia a dia das nossas escolas, considerando o facto de que a classificação que lhe está implícita torna todo o processo de supervisão um palco cheio de limitações, inquietudes e transgressões. A supervisão pedagógica possui um campo muito mais alargado que a “simples” classificação. Não pretendemos com esta investigação perceber o alcance do supervisor enquanto avaliador, como consagrado na avaliação de desempenho docente, mas somente que caminho deve seguir na supervisão entre pares, que instrumentos e estratégias tem ao seu alcance para superar as limitações que estão inerentes ao ato supervisor. Contudo, compreendemos que, quando a supervisão entre pares resulta de um compromisso de construção do conhecimento, reflexivo e refletido, poderá minimizar os efeitos, porventura perversos, da classificação, tal como se verifica no atual domínio da avaliação de desempenho docente. Julgamos que a dimensão ética é essencial à atividade formativa, em particular na reinvenção do conceito perdido de responsabilidade profissional, merecendo uma atenção mais cuidada (Krejsler, 2005). Ora, as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir de forma a existir uma maior participação. Todos devem questionar, refletir e manter um diálogo (democrático) que promova a coparticipação e a corresponsabilização de vários atores – professores, alunos, encarregados de educação [...] –, beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam autodirigidos, auto-organizados, (auto)construtores e (auto)avaliadores.

Neste contexto, a supervisão pedagógica assume, cada vez mais, um papel de relevância, tendo em vista a melhoria da educação e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como os contextos educativos. De acordo com Flores (2010), torna-se necessário promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à própria prática profissional, num cenário de autoformação.

1. Objetivos da investigação

No momento atual em que nos encontramos, com a sociedade em constante mutação, também a escola sofre as diversas influências da sociedade, não se podendo dissociar desta. Torna-se, assim, uma organização complexa que tem em conta uma permanente mutação. É num cenário de mudanças vertiginosas e dinâmicas, que verificamos uma cada vez maior importância atribuída à qualidade da educação, personificada na figura do professor, e, conseqüentemente, à supervisão pedagógica, o que nos coloca perante algumas questões: de que modo a supervisão é efetivada? Que dispositivos legais a legitimam? Quais as perceções dos docentes relativamente à supervisão entre pares? Que limitações surgem no ato supervisor?

Com estas inquietudes, afigura-se-nos pertinente perceber e identificar as limitações da supervisão entre pares, tendo em conta as seguintes questões norteadoras: quais as perceções dos docentes relativamente à supervisão entre pares? Qual o papel do coordenador de departamento enquanto supervisor? Que dúvidas e inquietudes surgem no trabalho de supervisão entre pares? De que forma se poderá realizar a supervisão pedagógica no contexto da prática educativa?

Deste conjunto de questões resultaram os seguintes objetivos de investigação, a saber: a) conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica; b) identificar as principais funções supervisoras do coordenador de departamento curricular; c) identificar instrumentos/estratégias de supervisão utilizados pelo coordenador de departamento curricular enquanto supervisor pedagógico; e d) identificar as limitações e condicionalismos no trabalho supervisor.

2. Método

Ancorada nos objetivos expressos para este estudo, a metodologia adotada é de cariz qualitativo. Esta abordagem qualitativa é coerente com um paradigma interpretativo de investigação que, segundo alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert,

1994), consiste em conhecer o sujeito, procurando compreender o contexto e os diversos fenómenos a ele ligados, sendo resultante do crescente interesse pelas questões educacionais. Na mesma linha de raciocínio, concordamos com Denzin e Lincoln (1994, p. 2, citado por Aires, 2011), que consideram que a investigação qualitativa “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Situando-se as nossas preocupações num campo relativamente recente, com convulsões e constantes alterações legislativas, não existem ainda muitos estudos elaborados no nosso país que possam sustentar a nossa investigação, pelo que a situaremos no domínio de um estudo exploratório. De acordo com Yin (2005, p. 183), “um caso exploratório [...] pode tratar do tema ou do problema que está sob exploração, dos métodos exploratórios, das descobertas feitas a partir da exploração e das conclusões (para pesquisa adicional)”. Nesta investigação, foi nossa pretensão realizar o estudo de um caso, atendendo quer à natureza do fenómeno (cingido a um espaço próprio), quer aos participantes (amostra de conveniência), quer à questão temporal. A este propósito, consideramos ainda a teoria pública de Theodorson e Theodorson (1970, p. 142), que apresentam a seguinte definição de estudo exploratório:

a preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem [...].

Apesar da complexidade da temática selecionada a investigar, as nossas opções metodológicas contemplam objetivos claros e adequados à metodologia adotada. Mais uma vez, temos em conta a perspectiva de Yin (2005, pp. 42-43), que, no que respeita o estudo exploratório, realça: “deveria apresentar uma finalidade e os critérios que serão

utilizados para julgar uma exploração como bem-sucedida”. Por outras palavras, é necessário apresentar um objetivo e a metodologia adotada no decurso do trabalho investigativo; tal é o nosso caso.

1.1. Contexto e participantes da investigação

Num estudo é importante o modo como a recolha de dados é efetuada, situando-a “no espaço, geográfico e social” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 159). Deste modo, o contexto onde realizámos a nossa investigação é o de um agrupamento de escolas, situado no distrito do Porto, a cuja direção foi solicitada autorização para a realização da presente investigação. Por uma questão de confidencialidade, designaremos o agrupamento como Agrupamento X.

O Agrupamento X é constituído por vários níveis de ensino e está inserido num meio semiurbano onde prevalecem pequenas indústrias, muitas delas de cariz familiar. É frequentado por cerca de 1500 alunos, sendo que cerca de 700 frequentam a escola-sede do agrupamento, e os restantes alunos os outros seis estabelecimentos de ensino que constituem o agrupamento de escolas. Exercem as suas funções no Agrupamento X mais de 140 docentes, 92 dos quais exercem a docência na escola-sede (2.º e 3.º ciclos do ensino básico, secundário e profissional).

No agrupamento funcionam seis departamentos curriculares – Educação pré-escolar; 1.º ciclo; Matemática e ciências experimentais; Línguas; Ciências sociais e humanas; Expressões. Cada departamento possui um coordenador, designado pelo diretor do agrupamento.

Para o nosso estudo seleccionámos três departamentos curriculares: o departamento 1 abrange seis grupos de recrutamento; o departamento 2 abrange sete grupos de recrutamento; e o departamento 3, oito grupos de recrutamento. Os participantes que constituem a nossa amostra são três coordenadores de departamento e três docentes, um de cada departamento.

Relativamente aos seis participantes na presente investigação, podemos referir que pertencem ao género feminino, situando-se na faixa etária entre os 41 e os 55 anos e possuem entre 14 e 34 anos de tempo de serviço. Relativamente aos coordenadores de departamento, dois exercem as suas funções há mais de dez anos, enquanto um assumiu esta função há um ano.

1.2. Instrumentos de investigação

As técnicas de recolha de dados de investigação utilizadas foram o inquérito por entrevista (guião semiestruturado), a observação direta e participante e a análise documental, referidas por diversos autores (Yin, 2005; Lessard-Hébert, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Segundo De Bruyne *et al.* (citado por Lessard-Hébert, 1994), estes três grupos de técnicas de investigação são utilizados nas ciências sociais, como instrumentos característicos das investigações qualitativas; tal é o nosso caso. Yin (2005) realça a importância de obter informações de múltiplas formas, utilizando diversos instrumentos de recolha de informação, por forma a permitir a triangulação dos dados e a corroboração dos mesmos. A diversidade de técnicas de recolha de dados possibilita a confrontação das informações recolhidas, essencial numa investigação desta natureza.

Procedemos à construção de um guião semiestruturado, dirigido aos coordenadores de departamento, atendendo aos objetivos definidos, assim como aos temas selecionados, procurando que o mesmo fosse abrangente, de modo a fornecer um conjunto alargado de informações sobre as perceções dos entrevistados relativamente a temas que considerámos pertinentes. Como forma de validar o referido guião, bem como compreender o interesse desta investigação, previamente, aplicámos o inquérito por entrevista a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo (entrevista exploratória) de modo a que os temas fossem realmente ao encontro dos nossos

objetivos. Partindo do guião para os coordenadores de departamento, foi elaborado um outro dirigido a docentes.

Salientamos que a aplicação desta técnica de recolha de dados ocorreu na escola-sede do agrupamento, num local apropriado à concretização da mesma, sendo a data e o horário previamente acordados com os entrevistados. Os participantes foram informados acerca dos objetivos e propósitos da nossa investigação, sendo assegurada a confidencialidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Seguidamente, a referida transcrição/protocolo de investigação foi facultada a cada um dos entrevistados para, caso o desejassem, fazer a revisão do conteúdo. Realçamos que, em nenhum caso, foi necessária esta alteração.

Ora, aplicámos a técnica de inquérito por entrevista aos participantes do nosso estudo, passando pela observação de duas reuniões de departamento, assim como pela análise de documentos considerados relevantes. Seleccionámos dois momentos de reunião em meses distintos para aplicar esta técnica de recolha de informação, cujos resultados se apresentam na análise e discussão dos dados de investigação.

A análise documental é outra das técnicas de recolha de dados que permitem a triangulação das informações obtidas. Yin (2005, p. 112) considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Foi, pois, nossa intenção, no âmbito desta investigação, consultar documentos relativos ao contexto onde se insere o estudo, de modo a recolher informações pertinentes à temática em investigação, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno do agrupamento em questão.

Para o tratamento dos dados de investigação, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo-se à categorização e codificação dos dados, como se apresentará mais adiante.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin (2006, p. 38), obedece à observação de determinados requisitos,

nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas”.

Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade; a categorização apresenta-se como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela sua importância (pertinência), quer, conseqüentemente, por fornecer um conjunto de dados significativos para esse e/ou outros estudos (produtividade). Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo. Relativamente a esta codificação, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação, foi possível obter um número diversificado e oscilante de indicadores que auxiliaram a compreensão da própria categoria, tendo em conta a ótica dos entrevistados.

No caso deste estudo, as categorias definidas, assim como as unidades de registo, representam ainda inferências do próprio investigador; portanto, a técnica da análise de conteúdo possui uma dimensão descritiva – dá-nos conta do que é “dito” – e uma dimensão interpretativa – que surge por parte do investigador, ao procurar conhecer melhor o seu objeto de estudo.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho empírico, nomeadamente a construção do guião semiestruturado do inquérito por entrevista, aplicado a coordenadores de departamento e a docentes, tendo em conta o objetivo geral do nosso trabalho – “compreender as perceções dos docentes relativamente à supervisão pedagógica” –, abordamos os seguintes temas: conceções acerca da supervisão pedagógica; funções do supervisor; estratégias utilizadas no ato de supervisão; instrumentos utilizados no ato supervisor; comunicação; colaboração; supervisão pedagógica e atual contexto de avaliação de desempenho docente; potencialidades da supervisão pedagógica; limitações da supervisão pedagógica; formação especializada.

Partindo destes temas, e após uma leitura flutuante da transcrição das entrevistas – protocolo de investigação –, para facilitar o processo de análise de conteúdo e triangulação dos dados recolhidos, definimos o que, no nosso entender, correspondia a cada uma das categorias. De salientar que a formulação das categorias resultou dos tópicos selecionados, tendo, contudo, deixado em aberto algumas categorias emergentes da análise dos dados recolhidos.

3. Resultados da investigação

No que concerne à perceção que coordenadores e docentes apresentam da supervisão pedagógica, verificamos que ambos sublinham a sua relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como a importância no acompanhamento da prática pedagógica, tendo em vista a sua melhoria. Existe, no entanto, um coordenador que considera que a supervisão pedagógica surgiu pela necessidade de se realizar a avaliação de desempenho docente.

Relativamente às funções do supervisor, constatamos que coordenadores e docentes apresentam uma visão diferenciada das mesmas. Enquanto os coordenadores são unânimes em considerar que a principal função, enquanto supervisores, se situa ao nível da colaboração entre pares, os docentes referem sobretudo a função avaliativa. Contudo, as suas perceções aproximam-se no caso de outras funções, onde ambos os grupos de entrevistados reconhecem funções de transmissão de informações, emanadas de outros órgãos, mediação, organização, motivação e acompanhamento da prática pedagógica. A função de inspeção foi igualmente abordada por uma docente, mas refutada por um coordenador.

No que toca às estratégias supervisoras, os participantes neste estudo são unânimes em referir os momentos formais (como as reuniões, onde planificam, refletem e analisam questões relacionadas com as aprendizagens), mas atribuem igualmente uma importância relevante aos encontros informais (nomeadamente os encontros na sala de professores) como espaços privilegiados para a troca de experiências e opiniões.

Através da análise dos dados recolhidos, verificamos que os instrumentos de supervisão referidos, quer pelos coordenadores de departamento, quer pelos docentes, se reduzem ao uso das novas tecnologias, privilegiando o correio eletrónico e a plataforma *Moodle* para partilha e registo de documentação. Esta análise demonstra um fraco recurso a instrumentos de supervisão diversificados, pelo que podemos concluir que esta categoria não foi significativa.

No que concerne à opinião dos entrevistados acerca do trabalho colaborativo, existe unanimidade, porque todos o valorizam e salientam os seus benefícios, ao nível da partilha de experiências, recursos, reflexão, análise, que contribuem para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da prática educativa, tendo em vista o sucesso dos alunos. A opinião relativa aos constrangimentos do trabalho colaborativo foi também unânime, quer entre coordenadores de departamento, quer entre docentes, que consideraram a falta de tempo como o principal constrangimento. Além da questão temporal, a maioria dos entrevistados referiu ainda o elevado número de docentes em cada departamento, os quais, por terem diversos interesses, dificultam o trabalho entre pares, sobretudo porque pertencem a diversos grupos disciplinares.

Relativamente à relação entre a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente, os coordenadores apresentam uma opinião que diferencia supervisão pedagógica de avaliação de desempenho. Os docentes, embora considerem que estas são duas lógicas diferenciadas, revelam a existência de algum caos entre os conceitos, referindo que a supervisão remete para a avaliação de desempenho. Um coordenador revela igualmente a confusão de conceitos. Os entrevistados são unânimes em considerar como positiva a supervisão pedagógica, nomeadamente no que se refere ao acompanhamento da prática e à prevalência de trabalho colaborativo, em oposição à avaliação de desempenho, que contribui para a existência de conflitos entre pares e o “esbater” dos aspetos positivos da supervisão atrás mencionados.

Todos os docentes consideram a supervisão pedagógica como essencial para a melhoria das suas práticas. Um coordenador de departamento partilha da mesma opinião. Podemos inferir que este é ainda um assunto a ser alvo de reflexão, por parte dos professores, porque nenhum dos entrevistados conseguiu concretizar a possibilidade de mudança, partindo dos contributos da supervisão.

Quanto às limitações do ato supervisor, verificamos que coordenadores e docentes possuem opiniões diferentes. Enquanto os coordenadores referem, como limitação principal ao ato supervisor, a questão temporal [*falta de tempo para exercer o que entendem como essencial à supervisão – acompanhamento da prática, a reflexão, (...)*], os docentes apontam as limitações técnicas e científicas, que advêm de, muitas vezes, o coordenador de departamento não pertencer ao mesmo grupo disciplinar. Um coordenador refere ainda a dificuldade na gestão das relações interpessoais, e um docente salienta o elevado número de docentes no departamento.

Pela análise da categoria “formação especializada”, observamos que dois coordenadores de departamento realizaram formação, ao nível da avaliação de desempenho, possuindo conhecimentos científicos acerca da supervisão pedagógica; por outro lado, um coordenador não possui qualquer tipo de formação especializada, o que em nosso entender contribui para uma situação de vulnerabilidade, pessoal e profissional, também referida pelo próprio. Entre este e os docentes é unânime a importância da formação especializada para o exercício do cargo, nomeadamente no que concerne às exigências atuais (mais concretamente, o processo de avaliação de desempenho docente), sendo este um fator que distingue aquele coordenador de outros colegas.

No decurso do nosso trabalho de investigação, um dos instrumentos utilizados foi a observação direta/participante. Neste sentido, enquanto investigador, participamos em duas reuniões do departamento 3, ocorrendo a primeira no final de abril e a segunda no início de junho de 2012. Obtivemos antecipadamente autorização, quer do

coordenador de departamento curricular (CD), quer dos docentes, para as observações, informando os presentes do âmbito do nosso estudo.

Em ambas as reuniões verificámos que o CD enviou a convocatória e o guião a todos os docentes por correio eletrónico, no sentido de agilizar a reunião, e utilizou as novas tecnologias frequentemente no decorrer das duas reuniões, sobretudo para elucidar questões levantadas pelos docentes; verifica-se assim uma valorização das TIC como meio privilegiado de comunicar. As reuniões realizaram-se após as 18h30, contando com cerca de vinte docentes.

O coordenador mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas, repetindo-o ao longo de toda a reunião. Utilizou sempre o mesmo tom de voz, calmo, tendo, contudo, na segunda reunião necessidade de elevar o tom em algumas palavras, de modo a captar a atenção de todos os docentes. Para além disto, nas reuniões, o CD agiu como transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico. Deu espaço e tempo para os docentes trocarem ideias e darem sugestões, partilhou documentos e ouviu experiências dos docentes, sempre num clima cordial. Em situações onde o consenso era difícil, propôs soluções viáveis, do agrado de todos. Solicitou a ajuda de outros docentes para responder a questões solicitadas nas reuniões.

Na primeira reunião, perante a necessidade de se proceder a um levantamento de estratégias no sentido de resolver uma situação problemática relativa aos resultados escolares dos alunos, alguns docentes manifestaram ao coordenador a sua vontade de refletir sobre essa tarefa individualmente em casa, para, posteriormente, discutir a questão com os colegas, ou enviar o resultado desse trabalho por correio eletrónico, para o coordenador. De salientar que, enquanto na primeira reunião que observámos, sentimos que a nossa presença condicionou de algum modo o ambiente – embora cordial, assumiu um aspeto mais ou menos formal, com os docentes constrangidos com intervenções muito raras –, na segunda observação, os docentes interpelaram mais o coordenador, levantaram mais dúvidas, participaram e “discutiram” mais certos assuntos, não se verificando a unanimidade da observação anterior. Podemos inferir

que a presença do observador condiciona, de alguma maneira, o modo de agir dos presentes, corroborando assim o pensamento de Yin (2006), relativamente às limitações deste tipo de instrumento de investigação.

Em síntese, os resultados obtidos parecem ir ao encontro da conceptualização de supervisão pedagógica preconizada por Gonçalves (2010, p. 33), quando refere que “parece ser importante que o supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade para que a relação que estabelece com os docentes seja mais profícua e motivadora e que resulte de igual modo uma evolução positiva e significativa nos docentes, que resultará no sucesso educativo dos alunos”.

Importa ainda referir que o supervisor compreende a ideia de interajuda, de monitorização, de encorajamento para ultrapassar as diversidades diárias, bem como a ideia de que a sua função assenta num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros. Este processo deve incluir estratégias de observação, reflexão e ação do supervisor e do docente, desenvolvendo neste a sua identidade tanto pessoal como profissional (Gonçalves, 2010). Questões como o tempo, os instrumentos e as estratégias serão, portanto, tarefas de todos e de cada um, caso o desejo de fazer mais e melhor seja partilhado.

4. Conclusões

Consideramos pertinente referir que os resultados deste estudo permitem perceber a realidade específica do contexto analisado, que, por opções metodológicas, não poderão ser generalizados. Importa, contudo, salientar que o mesmo permitiu responder às questões norteadoras que integravam uma visão geral acerca das perceções dos docentes sobre a supervisão pedagógica entre pares.

Assim, relembando um dos objetivos do nosso estudo – conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica –, verificamos que, apesar de os participantes no estudo reconhecerem, de

forma geral, quais os objetivos da supervisão pedagógica, a visão de controlo e inspeção é ainda referida, o que vai ao encontro da conceção histórica do termo, referida por Alarcão e Tavares (2010), com quem partilhamos a ideia de que só muito lentamente essa conceção poderá ser ultrapassada.

No que concerne ao objetivo – identificar as principais funções supervisoras do coordenador de departamento curricular –, constatamos que os coordenadores de departamento e os docentes possuem uma visão diferenciada das funções do CD enquanto supervisor: enquanto os CD a reportam mais numa dimensão formativa, salientando a colaboração, a partilha, a discussão de opiniões, a reflexão acerca de estratégias, tendo em vista o sucesso dos alunos, os docentes relevam a dimensão sumativa. Esta visão contraria o princípio da supervisão entre pares, que deverá ser essencialmente formativo, como referem Alarcão e Roldão (2008) e tal como a sucessiva legislação publicada sugere, no sentido de a avaliação de desempenho docente se constituir com base numa visão formativa, com vista à melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional dos professores. Concordamos, pois, com as palavras de Vieira (2010, p. 40), quando refere que “um dos principais dilemas do supervisor reside na conciliação entre as funções de apoio e avaliação”. Na realidade, as cada vez mais complexas e exigentes funções do coordenador de departamento conduzem a esta situação ambivalente que, enquanto investigadores, nos remete para novas inquietudes: desde logo, de que modo o coordenador de departamento poderá conciliar e cumprir estas funções – tendo em conta as limitações temporais que foram apontadas neste estudo – para refletir, analisar, observar, apoiar, avaliar. Neste sentido, consideramos o coordenador como o fiel de uma balança, que se pretende bem equilibrada. Mas até que ponto poderá manter-se o equilíbrio de uma balança, quando ocorrem sucessivas alterações legislativas, quando o próprio “fiel” não sabe (ou não quer) como posicionar-se perante os pares, tendo ele próprio dúvidas quanto ao seu papel? Aliás, de acordo com Gonçalves (2017), a atitude/atividade supervisora de um líder intermédio deve criar e gerar oportunidade(s) *para uma visão de todos*, num contexto de formação ao longo da vida, exigindo repensar práticas pedagógicas e

posturas organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade e autonomia.

Neste cenário, verificamos que, entre as funções de supervisão, destacam-se como fundamentais a empatia, a mediação e a partilha, valorizando-se assim a relação interpessoal, essencial à supervisão, tal como referem diversos autores (Sergiovanni, 1996; Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000; Alarcão e Tavares, 2010).

A identificação de estratégias/instrumentos supervisores utilizados pelo coordenador de departamento curricular, enquanto supervisor pedagógico, constituiu outro dos objetivos desta investigação. Estas estratégias/instrumentos revelaram-se escassas e diminutos, a ponto de se efetuarem unicamente como imperativo da avaliação de desempenho docente (caso de aulas observadas e relatórios de autoavaliação). Consideramos, novamente, que uma boa relação interpessoal, baseada na confiança, comunicação e partilha, se constitui como uma pedra basilar no desenvolvimento da relação supervisora, que pode corresponder a ambientes colaborativos, tal como refere Hargreaves (1998); contudo, como salienta o mesmo autor, essa relação só por si não promove o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, não sendo pois sinónimo de uma verdadeira colaboração. A desvalorização de algumas estratégias supervisoras, nomeadamente a observação de aulas e a realização de registos escritos, resulta na perda de uma importante alavanca para a reflexão e melhoria das práticas, referida por Vieira e Moreira (2011), Fullan e Hargreaves (2001) e Gonçalves e Nogueira (2017).

Pretendemos também nesta investigação identificar as limitações e condicionalismos no trabalho de supervisão, tendo verificado que as limitações apontadas pelos docentes à supervisão e à colaboração vem ao encontro de do que é apontado por alguns autores (Hargreaves, 1998; Vieira e Moreira, 2011; Gonçalves e Nogueira, 2019): falta de tempo. O elevado número de docentes por departamento, também referido como limitação, corrobora a ideia de Sergiovanni (1996) de que pequenos grupos de trabalho

permitem um efetivo comprometimento e reflexão conducente à melhoria do desempenho de cada docente e conseqüentemente do sucesso educativo dos alunos.

O não reconhecimento de competência, na área científica de alguns docentes, por parte do coordenador de departamento, prende-se igualmente com esta visão de vários grupos disciplinares se agruparem num mesmo departamento. Consideramos, pois, fundamental a formação especializada, defendida por vários autores (Sá-Chaves, 2007; Alarcão e Tavares, 2010; Vieira, 2010) e expressa na legislação – Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, nomeadamente no artigo 35.º, alínea 4: “as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada”. A formação especializada permite colmatar limitações, também apontadas pelos participantes dessa investigação, a nível de conhecimentos técnicos e científicos e obter um melhor desempenho do cargo.

O facto de a supervisão pedagógica entre pares estar agora a despontar nas nossas escolas e de, nos discursos dos professores, aparecer frequentemente associada à avaliação de desempenho docente deturpou a perceção que têm de supervisão, confundindo frequentemente estes dois conceitos. Por outras palavras, esta contrariedade pode ter condicionado a concretização em pleno dos objetivos a que nos propusemos. Não podemos esquecer que, apesar de a avaliação de desempenho docente, no momento em que realizámos a recolha de dados, se encontrar em reestruturação e se ter cingido à construção de instrumentos para a implementação de um novo modelo, deixou marcas negativas, muito presentes nos discursos e nas narrativas dos professores.

Para além disto, sublinha-se a conceção sistematizada da supervisão:

ação de acompanhamento e monitorização das atividades contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa [...] transformadora, de natureza reflexiva e

autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento. (Alarcão & Canha, 2013, p. 83)

A supervisão visa, pois, acompanhar e regular atividades realizadas por pessoas cuja atuação tem sempre um cenário/contexto. Para esse efeito, “socorre-se de processos de monitorização, regulação e avaliação suportados por comportamentos de gestão e de liderança” (Alarcão, 2019, p. 10).

Em nosso entender, a supervisão estimula a qualidade do serviço educativo prestado, o desenvolvimento e a transformação, e é nossa convicção que a presente investigação pode constituir-se como um ponto de partida para uma reflexão e análise da importância da supervisão pedagógica, no sentido da mudança de práticas. Esta é uma aposta educativa e comprometida que exige uma contínua supervisão, que

va permitindo hacer una reflexión sistémica, con la que apropiarse de un conjunto de aprendizajes experienciales y epistemológicos que, confrontado en un plano ético, nos permiten dar alcance a un proyecto educativo democratizador (Vítton & Gonçalves, 2014, p. 538).

Pretende-se assim uma pedagogia sustentável, que sustenta uma práxis formativa reflexiva no sentido de construir conhecimento crítico com uma proposta de mudança transformadora.

Gostaríamos ainda de salientar a importância cada vez maior atribuída ao coordenador de departamento e às suas abrangentes e complexas funções, pelo que consideramos interessante que futuras investigações possam abordar esta temática.

Constatámos, através do nosso estudo, que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de uma clarificação da conceção de supervisão pedagógica e, concomitantemente, de uma concretização dos seus objetivos, no domínio da supervisão entre pares. Numa sociedade complexa, com alterações vertiginosas, a que as questões da educação e da escola estão sujeitas, urge dar a conhecer, agilizar, simplificar e implementar o que realmente se pretende para efetivar o sucesso educativo.

Não dependendo única e exclusivamente dos professores, essa mudança pressupõe a atuação destes profissionais, porque estes não se podem colocar numa posição de *outsiders* das questões educativas, devendo por isso assumir um papel de comprometimento, implicação e responsabilidade.

5. Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação*. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora. Coleção NovaCIDInE.
- Alarcão, I. (2019). A supervisão na vida das escolas. In *A escola de Aprender. Contributos para a sua construção*. Castelo Branco: IPCB, pp. 3-10.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357. <https://doi.org/10.1080/00313830500202850>
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- Gonçalves, D. (2017). Monitorização da prática letiva e desenvolvimento profissional. In *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*: livro de atas (pp. 734-738). Bragança: Instituto Politécnico. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4960>.
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2017). A indução de novas práticas supervisivas no docente no espaço superior de educação superior. In *1.ª Conferência Internacional da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE-SEC), A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais, processos transnacionais* (pp. 652-659). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.454.73-88>
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 – II Conferência Internacional de Educação Comparada*. Funchal: CIE-Uma, pp. 525-536.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lessard-Hébert, M., et al. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. (1996). *Tristes escolas*. Porto: Afrontamento.
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, I., et al. (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, conhecimento e identidade – Universidade e contemporaneidade. *Saber (e) Educar*, n.º 12, Porto: ESEPF (9-28).
- Sergiovanni, T. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.
- Teodorson, G. A., & Teodorson, A. G. (1970). *A Modern Dictionary of Sociology*. Acedido em <http://books.google.pt/books?id=A8IOAAAAQAAJ&pg=PA142>.
- Vieira, F., et al. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a avaliação de professores. <https://doi.org/10.11606/d.48.2015.tde-27102015-095118>
- Vitón, M. J., & Gonçalves, D. (2014). Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo. In Santos Janneth (Coord.), *Didáctica actual para enseñanza superior*. Madrid: Editorial, pp. 525-542. <https://doi.org/10.22201/cgep.9786073020626e.2019>
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.