



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

PERCEÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO SOBRE O SEU PAPEL E AÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Manuel Coge

Dissertação para Obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º Ciclo de Estudos)

Orientadora: Prof^a. Doutora Sandra Carina Guimarães
Coorientadora: Prof^a. Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, junho de 2017

Pense-se no presente para se proteger no futuro e na continuidade sempre renovada
(Alarcão e Tavares, 2003 p.134)

Dedicatória

A minha família que por muitas vezes sentiram a minha ausência nos convívios

Aos meus pais pelo que sou hoje

Ao meu pai in memoria que não pode presenciar este momento

Ao meu avô Coge in memoria, que assumiu tudo o que eu poderia desejar num pai

A Deus por ter me abençoado para que este trabalho tornasse realidade.

Agradecimentos

O presente trabalho foi possível ao valioso contributo de várias pessoas, não podemos deixar o nosso profundo agradecimento.

Às minhas orientadoras, pelo apoio e dedicação que manifestou ao longo da concretização deste trabalho, pelo apoio e incentivo em muitos momentos, pela cedência e indicação de bibliografia relevante ao estudo em análise.

À Sua Excelência Diretor Geral do Instituto Superior Técnico Militar, Tenente-General Jaime M.P. Vilinga pelo apoio que tornou possível prosseguir na concretização deste objetivo. Obrigado por me ter dito cada coisa no seu tempo. Não há um dia eu que não sinta saudade de vossa Excelência de vos ter aqui no meu lado, como não há um dia em que não me lembre de vossa Excelência, estará sempre no meu coração.

Aos colegas e professores do curso de mestrado pelas experiências que partilhamos e pelas convivências que permitiram adquirir conhecimentos e me encorajaram e tornaram possível a conclusão deste trabalho.

A todos aqueles que me ajudaram direta ou indiretamente, sem o vosso apoio e disponibilidade incontestáveis, seria impossível fazer um trabalho tão gratificante.

Resumo

A supervisão pedagógica é transversal a qualquer atividade que envolva processos de ensino e aprendizagem. O papel de supervisor é, por isso, fundamental no apoio e na orientação ao Professor quer na definição e implementação de estratégias, critérios e objetivos, quer na reflexão sobre o próprio processo ensino-aprendizagem.

A investigação que aqui se apresenta, de natureza qualitativa, tem como objetivo compreender as perceções dos chefes de seção de departamento do Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) de Angola sobre o conceito de supervisão, o papel e funções do supervisor bem como da sua organização do trabalho. Assim, foram realizadas entrevistas a dez chefes de seção de diferentes departamentos do ISTM.

A análise, e conseqüente discussão e conclusão dos dados corroboram a literatura e a experiência empírica da área. Assim, é claro no discurso dos participantes que a supervisão é muito importante no desenvolvimento profissional do professor com repercussões no próprio processo ensino aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno. É ainda de realçar que na perspectiva dos chefes de seção entrevistados o supervisor tem a função de coordenação e organização do trabalho de forma coletiva na instituição, de orientação e assistência aos professores, bem como de proposta de materiais e sugestão de novas metodologias para enriquecimento da prática pedagógica. Na opinião dos mesmos a relação supervisor-professor deve ser empática e de colaboração.

Esta investigação alerta-nos para a necessidade de promover formação especializada a quem exerce funções de supervisor, clarificando conceitos e desenvolvendo estratégias pedagógicas promotoras de uma relação colaborativa e co-construtora do desenvolvimento profissional de todos os intervenientes, com impacto no próprio desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Papel do Supervisor, Chefes de Seção de Departamentos, Ensino Superior em Angola

Abstract

Pedagogical supervision is cross at any activity that involves the processes of teaching and learning. The role of supervisor is therefore crucial to support and guidance to the Professor wants in the definition and implementation of strategies, criterion and objectives, whether in the reflection on the teaching-learning process itself.

The research that is presented here, of qualitative nature, aims to understand the perceptions of the heads of Department section of the Instituto Superior Técnico (ISTM) of Angola about the concept of supervision, the role and functions of the supervisor as well as your organization's work. So, they held interviews with ten heads of different departments section of the ISTM.

Analysis, and subsequent discussion and conclusion of the data corroborate the literature and empirical experience of the area. So, of course, in the speech of the participants that the supervision is very important in the professional development of the teacher with repercussions on teaching learning process itself and in the development of the student. It is also noted that from the perspective of the section chiefs interviewed the supervisor has the function of coordination and organization of work collectively in the institution of guidance and assistance to teachers, as well as proposal for materials and suggestions of new methodologies for enrichment of pedagogical practice. In the opinion of the same supervisor-teacher ratio should be empathetic and collaboration.

This research alerts us to the need of promoting specialized training who exercises functions of supervisor, clarifying concepts and developing educational strategies that promote a collaborative relationship and co-constituted professional development of all stakeholders, with impact on the integral development of the student.

Keywords: Pedagogical Supervision, the Supervisor Role, Heads of Departments, higher education section in Angola

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Lista de Tabelas.....	vii
Introdução	viii
Capítulo I Enquadramento Teórico	3
1.1 Conceito de Supervisão Pedagógica	3
1.2 Processo de Supervisão Pedagógica	12
1.3 O papel do Chefe de seção como supervisor pedagógico.....	17
Capítulo II Metodologia	29
2.1 Participantes.....	29
2.2 Instrumento	30
2.3 Procedimentos.....	32
2.4 Resultados.....	32
2.5 Conceito de Supervisão.....	33
2.6 Papel de Supervisor	34
2.7 Funções do Supervisor	34
2.8 Estabelecimento de Objetivos	34
2.9 Organização de Tarefas	35
2.10 Comunicação: o que privilegiam	35
2.11 Desafios	36
2.12 Impacto do processo de supervisão	36
2.13 Necessidade de formação especializada	36
2.14 Acontecimentos de vida importantes para o exercício do papel do chefe de seção	37
Capítulo III Discussão	38
Considerações Finais	40
Referências Bibliográficas	43

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos Chefes de seção participantes	30
Tabela 2 - Guião de entrevista	31
Tabela 3 - Grelha de análise de conteúdo	33

Introdução

Os desafios educacionais e políticos do séc. XXI apontam numa perspectiva de maior prestação de contas, transparência e visibilidade do trabalho das escolas e dos professores, no sentido de elevar os padrões de ensino e os resultados dos alunos. A procura de maior eficiência e eficácia do desempenho profissional dos docentes tem levado a constantes reformulações da sua função e do nível de responsabilidades e missões agregadas à mesma.

Nesta ordem de ideia, exige-se dos profissionais da educação, como é caso do supervisor, uma competência técnica e política que os habilite a participar da construção da autonomia escolar construída a partir da autonomia garantida pela lei, abrindo-se amplas perspectivas que estimulem e assegurem a participação de todos.

De facto, o Supervisor pedagógico é um dos membros da equipa gestora, devendo, portanto, apoiar e orientar a ação pedagógica a partir da análise crítica do projeto educativo da escola compreendendo os problemas e, sobretudo, articulando soluções para os mesmos. É também importante que seja habilitado e capacitado para realizar as suas atividades de assessoria ao professor principalmente no planeamento, no desenvolvimento curricular e no processo avaliativo através de um contínuo processo ação-reflexão-ação.

Mas se a importância da ação deste profissional é inquestionável, se a legislação define de forma clara o seu papel, a verdade é que a realidade dos contextos educativos ainda está longe de o integrar na sua equipa educativa. Isto é ainda mais verdade em países como Angola em que a expressão “Supervisão pedagógica” é ainda recente e em que os primeiros passos de construção deste papel começam agora a ser dados.

Importa, por isso, compreender a perceção que os profissionais que assumem cargos de coordenação têm sobre a supervisão pedagógica e sobre a sua organização do trabalho (e.g. em que medida integram os princípios da supervisão) de forma a que a implementação deste processo de supervisão em Angola possa ser ajustado ao que já é feito, clarificando perceções e ajustando práticas.

Na sequência do referido, o trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo compreender as perceções de Chefes das Seções dos Departamentos do Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) em Angola sobre o seu papel e a forma como organizam o trabalho.

Em termos de estrutura está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico da temática definindo o conceito de supervisão, caracterizando o processo de supervisão e o papel do supervisor bem como as funções do Chefe de seção no ISTM. No segundo capítulo, Metodologia, é caracterizado o estudo, os participantes, os instrumentos e o procedimento. Os resultados são também descritos e analisados. Por fim, no terceiro e último capítulo são apresentadas as sínteses e conclusões possíveis, que não sendo definitivas nem generalizáveis, poderão sugerir algumas pistas de reflexão, de investigação ou ação de forma a promover o desenvolvimento dos processos de Supervisão Pedagógica em Angola.

PERCEÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO SOBRE O SEU PAPEL E AÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O desafio está lançado: esperamos que este estudo proporcione aos professores, investigadores, políticos de Angola que tomam decisões sobre a educação ou intelectuais que refletem sobre ela, uma melhor compreensão dos processos subjacentes à supervisão pedagógica.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1.1 Conceito de Supervisão Pedagógica

A educação é, atualmente, um campo de ação em constante mutação, por isso as mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares e outras definidas no quadro de sucessivas reformas e políticas educativas exigem dos professores que assumem funções de supervisão, novos papéis e novas competências para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

A supervisão, numa primeira fase do seu desenvolvimento, foi entendida como inspeção/fiscalização ou controlo. Hoje supervisão é o processo de construção em que o supervisor promove o desenvolvimento profissional do supervisionado através dos seus conhecimentos, experiência e/ou práticas e, naturalmente o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. Como refere Almeida (1996) à “medida que a reflexão das Ciências da Educação se foi desenvolvendo e o ensino superior criou cursos nesta área, esta conceção começou a fazer sentido e a ter alguma importância” (p. 32). No entanto, na prática, a supervisão pedagógica ainda é vista como inspeção, como o profissional que entra na sala de aula e que por ser desconhecido fere suscetibilidades, cria desconforto ao supervisionado (professor), que se sente avaliado; na verdade porque não foi feito qualquer trabalho prévio de acompanhamento e/ou preparação.

É, portanto, fundamental que se dote cada instituição educativa de um corpo docente a quem é reconhecida mais experiência, mais autoridade e mais formação e que assegure, permanentemente, as funções de maior responsabilidade na escola, ou seja, o desempenho de funções de coordenação, de supervisão pedagógica e avaliação de desempenho dos restantes professores, que se reflete na organização das escolas e no trabalho coletivo dos docentes, promovendo o sucesso educativo, prevenindo o abandono escolar e, conseqüentemente, uma melhoria da qualidade das aprendizagens.

Nesta ordem de ideia Formosinho (2012), diz que é tempo de existir uma supervisão que se coloca: em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado.

Assim sendo, é tempo de uma reconceptualização da supervisão pedagógica por parte do supervisor, que tem um papel preponderante no acompanhamento, em sala de aula, para o exercício da profissão docente, envolvendo-o na atividade diária do quotidiano e na prática refletida, solucionando possíveis problemas.

PERCEÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO SOBRE O SEU PAPEL E AÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003) defendem que a supervisão tem se centralizar, sobretudo, na “orientação da prática pedagógica”. Esta, por sua vez, incide diretamente no processo ensino-aprendizagem que facilita o desenvolvimento tanto do aluno como do professor em formação e até mesmo do supervisor que orienta a prática pedagógica.

Para estes mesmos autores há três ideias que devem presidir à supervisão de professores:

1. O professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências;
 2. O professor, ao aprender a ensinar, também está numa situação de aprendizagem;
 3. O supervisor também é uma pessoa em desenvolvimento, normalmente com mais experiência; tem a missão de ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se.
- (p.42).

Nesta perspetiva, definem supervisão “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. (p. 16).

A supervisão desempenha de facto um papel central na formação dos professores, representando um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio de professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Nóvoa, 1992). Traz, assim, à Escola em desenvolvimento, conhecimentos, democraticidade, reflexão, investigação, aprendizagem, formação, aceitação da mudança, em suma, melhorias na prática docente, desempenhando um papel fundamental de partilha e um meio de segurança e bem-estar na docência dos professores que iniciam a sua carreira. A formação de professores de qualidade é, desta forma, necessária para a melhoria na qualidade de ensino e também da motivação e da realização profissional dos docentes. O professor é, sem dúvida, um profissional responsável e autónomo, com capacidade de contribuir ativamente para a avaliação do desempenho da sua ação, dos seus alunos e das mais variadas componentes do processo didático; e a estimulação deve ser feita desde o início, no período da formação inicial (Rosales, 1992).

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (1987) afirmam que “(...) ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p.34). Como tal, cada vez mais é essencial que toda a comunidade escolar se consciencialize que o processo de formação dos professores vai para além da formação inicial, enquanto estagiário, e terá um longo e contínuo trabalho de aprendizagem e desenvolvimento. Deve-se, por isso, proporcionar ambientes construtivos do conhecimento profissional, de ajuda aos professores, de melhoramento das suas competências, assim como de alerta para suas necessidades de formação. Deve-se ainda, ser um meio para a prática e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, e situar a escola como uma organização aprendente, onde supervisores, professores e alunos, todos têm um papel a desempenhar para que as mudanças ocorram e se

reflitam nos processos de aprendizagem e na qualidade da escola (Vieira, 1993, 2006; Alarcão & Tavares 1987, 2003, Pawlas & Oliva 2007 citado por Pereira, 2012). Como referem Oliveira e Formosinho (2002), a supervisão é um processo orientado para o questionamento e a reflexão dos profissionais em todas as fases do ensino, quando o professor pensa e planifica as atividades letivas, quando realiza as mesmas e no final da sua concretização.

Para Vieira (1993), citado por Formosinho (2002, p. 116), a supervisão é um “processo de monitorização sistemática” da prática pedagógica, nomeadamente em processos de reflexão e experimentação. Esta autora define supervisão como um método de apoio ao processo de aprendizagem profissional, em diálogo e comunicação, que se desenvolve numa sala e numa instituição, no contexto de uma sociedade, cuja tradição cultural envolve saberes, normas, crenças e valores.

Assim, a supervisão é analisada com uma postura reflexiva num processo de monitorização da prática, que inclui aspetos como as regras e princípios que regulam a supervisão, os papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão, os estilos e modelos de supervisão e a sua instrumentação, como também, a observação como estratégia de formação. Inclui aspetos relativos às finalidades, objetos e formas de observação da prática pedagógica e, finalmente, de didática que refere o campo especializado de reflexão/experimentação e que adicionaria aspetos relativos ao processo ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Tendo em conta que a escola e a profissão docente são, cada vez mais, um desafio, é fundamental redimensionar o conceito de supervisão no contexto de uma escola que se quer reflexiva e mudanças sustentáveis das suas práticas, sendo necessário atualizar as didáticas disciplinares, os programas e os currículos com o intuito de mudança.

A supervisão em Angola tem sido pensada fundamentalmente para o professor em formação inicial e centrado na sala de aula mas, na conceção de escola atual, tem que se pensar a supervisão a toda a escola, e não só aos professores isoladamente. Assim, os professores são inseridos na dinâmica de interações de uma escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante. (p. 144).

Deste modo, a supervisão na escola reflexiva evidencia a formação inicial e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, bem como no desenvolvimento e aprendizagem organizacionais.

Diversos autores (Alarcão e Tavares, 1987; Vieira, 1993; Zeichner, 1993), salientam a relevância do processo de supervisão no estágio como fator de importância fundamental na preparação de professores.

No entanto, Alarcão e Tavares (2003) entendem supervisão: “(...) como a orientação da prática pedagógica e como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua” (p.104).

Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então, supervisão é fundamentalmente, interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar. (p. 104). Relatam ainda, que a supervisão em educação é uma atividade ou processo cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, pois quase todas as definições de supervisão vão ao encontro das funções que alguns profissionais exercem: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar as suas práticas.

Sá-Chaves (2000) menciona que a supervisão é: (...) uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo. (p. 75). Como tal, terá de existir uma relação de empatia e ainda de cumplicidade, uma vez que o supervisor e o supervisionado esforçar-se-ão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto.

Nesta linha de pensamento, Vieira (1993, p. 60) sugere que deverá existir uma reflexão conjunta, do supervisor pedagógico com o professor (subordinado), sobre formas de conhecimento, organização e gestão do processo de supervisão pedagógica. Neste contexto, o clima organizacional da escola tem um papel importante na estimulação à atividade dos professores. Assim, um clima organizacional que seja favorável à participação e à mudança, permitirá encarar a formação como uma necessidade de todos e não de um único indivíduo. Assim, o processo de supervisão deve proporcionar, ao professor (subordinado), um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento profissional, como relata Oliveira (1992):

Hoje em dia, a supervisão centra-se no acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um transmissor e facilitador de aprendizagens desenvolvidas. Desta forma, Alarcão e Roldão (2008, p. 54) defendem que a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. Como tal, tanto a organização como o supervisor devem fomentar um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem do professor (subordinado), promovendo a sua autonomia profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores é simultaneamente um processo de aprendizagem individual e coletivo. A importância do trabalho dos professores “emerge em razão direta do valor da educação escolar(izada)” que as sociedades actuais tornaram como sino qua non do sucesso dos indivíduos e do seu trabalho nas organizações bem-sucedidas.

No relatório da OCDE- Education at Glance 2010: OCDE Indicators (OCDE, 2010) concluí que os governos buscam incessantemente as políticas que tornem a educação mais eficaz, já que a mesma é fator essencial para os países que querem desenvolver o seu potencial de crescimento a longo termo e fazer frente às mudanças tecnológicas e populacionais que (re)definem os mercados de trabalho.

Desse modo, é necessário que os professores assumam convictamente a necessidade de ampliar continuamente os seus conhecimentos e a sua competência profissional (Herdeiro, 2010, Marcelo, 2009) para (co)responder as demandas dos tempos e da sua profissão. Para tal “*será imprescindível reaver os processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências*” (Marcelo, 2009, p.9).

É então esse desafio e o constructo complexo que se coloca na formação e identidade profissional dos professores.

“O professor é sempre um profissional em projeto” (Gonçalves, 2006, p.79) nesse sentido, deve ao longo da sua atividade manter uma atitude de permanente investigador da sua prática e simultaneamente de aprendiz. Só desta forma consegue manter-se em sintonia com o mundo e proactivo na busca da qualidade e na elevação dos padrões de ensino que possam contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos numa sociedade economicamente mais competitiva e exigente tecnicamente.

Palomero Pescador (2005, p.13) defende um modelo de formação de professores que incorpore “as competências sócio-afetivas, os aspetos emocionais e a autorreflexão, que rompa com a dualidade entre mente- corpo e razão- sentimento, apostado numa inteligência emocional que inclua a *ética*” para que desta forma seja possível os mesmos educar os seus alunos como pessoas capazes de olhar para si e para os outros com maior respeito pela individualidade de cada um, torná-los mais autónomos, responsáveis, coerentes e livres nas suas escolhas ao longo da vida.

Bisquerra Alzina (2005) reforça dizendo essa educação deve ser um processo contínuo e permanente e por isso, não só deve ser parte integral da formação académica e inicial do professor, mas acompanhá-lo ao longo do seu percurso profissional através da formação contínua. Ainda no entender do mesmo, será muito melhor para enfrentar a tarefa educativa e toda a sua complexidade.

A capacidade do profissional de revelar perante os seus pares saberes e não saberes, implica uma mudança radical de atitudes no seio da classe docente. O saber associar tal abertura à imagem de um profissional competente, responsável e ciente da complexidade da ação educativa que pressupõe aprender e partilhar com os outros é fulcral para a transformação da prática pedagógica. Ultrapassar o temor do confronto de ideias, da quebra de rotinas, de aceitação da crítica construtiva e fundamentada ancorados numa prática reflexiva são o pilar para uma formação contínua e desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Moreira, 2011).

Para Hargreaves (2003) na sociedade atual os professores necessitam de estar constantemente comprometidos e motivados para ampliar a sua formação, melhorar o seu desempenho, auto-monitorizar o seu trabalho, rever os seus conhecimentos profissionais. Para isso, devem também estar a par de uma forma crítica e consultiva das evidências e teorias concebidas ao nível da investigação educacional, produzir as suas próprias pesquisas de ensino, participar em equipas de trabalho para promoção de aprendizagens nas escolas ou em

grupos das redes virtuais, elaborar portfólios onde possam acumular e rever os seus processos de ensino e por último exigir níveis de remuneração salarial ajustadas ao grau de profissionalismo de cada um.

No entender de Ribeiro: “a partilha de perspetivas sobre a ação do Outro, sendo construtiva, requer uma fundamentação, só possível pela articulação entre a teoria a prática (...) podemos inferir que esta estratégia de reflexão dialogada com o Outro, parece ter lançado sementes para a formação continuada, como alicerce do desenvolvimento de competências intelectuais exigíveis a um educador, para compreender e transformar a prática”.(2011, p.51).

Esta forma de refletir a prática educativa e a supervisão promove sem dúvida entre os pares, a dialogicidade, maior abertura de espírito, a quebra de constrangimentos e de protecionismos profissionais e dinamizam as relações interpessoais deixando para trás “o *singular e o solitário*” comum nos contextos de formação docente (ibidem).

A este propósito, Gonçalves (2006 p. 60) afirma que é importante “a necessidade da utilização mais intimista da observação e análise da relação educativa enquanto garante da sintonia de discursos formativos entre supervisor e formadores”. Parece consensual, para todos os profissionais, o facto de se sentirem mais à vontade quando se conseguem rever nos dilemas, receios e dúvidas exprimidas pelos seus pares, facilitando o clima propício para uma reflexão coletiva e partilhada.

É importante também reconhecer que a escola está a sofrer grandes modificações, bem como a população docente. As políticas educativas levaram nos últimos tempos a uma saída drástica de professores através de reformas antecipadas e até mesmo de abandono da carreira por outras atividades profissionais. Assim as escolas perdem muito dos professores com mais experiência e ensinar passa novamente a ser uma profissão de gente mais jovem. Como tal é necessário promover uma formação capaz e contínua para que estes possam desempenhar a sua atividade com qualidade, flexibilidade e criatividade com os seus alunos para que possam ser capazes de enfrentar o mundo em constante mudança. Hargreaves, 2003).

Entender a escola como um sistema vivo que está em permanente (re)avaliação e formação é potencializar ao máximo a noção de escola reflexiva onde os professores não só ensinam como aprendem a ensinar (Alarcão, 2001).

Na atualidade quer no campo da investigação, como no campo da formação de professores a sala de aula parece ganhar um maior enfoque e valorização para a observação e recolha primordial de informação. Sobretudo porque possibilita não só observar o que é visível diretamente, mas também, o que se pode apreender do que não foi dito explicitamente através da palavra e da ação realizada, nela se consegue alcançar o pensamento do professor. Nas palavras de Vieira (1993, p. 39) a observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula”.

Maynard (2010) afirma que as suas investigações no campo da formação de professores lhe permitem fazer um retrato fidedigno das aspirações dos futuros profissionais. Acreditam que serão capazes de ensinar como desejam e desenvolverão as relações idealizadas com os alunos. Querem ser vistos como profissionais “carinhosos” “preocupados”, “motivadores” e

“carismáticos” professores. Esta visão idealizada, parte do pressuposto que para ensinar o essencial é estabelecer relações chegadas e pessoalizadas com os seus alunos.

No entanto, quando iniciam a sua prática rapidamente apercebem-se que para ensinar e para sobreviver enquanto pessoa e como professor necessitam de estabelecer e manter o controlo, de afirmar a sua autoridade e de retrainir um pouco a proximidade com os alunos e sobretudo aprender com a interpretação do “active learning”. Concluem que não chega o desejo e a motivação e as “relationships with pupils” para ensinar e que um desempenho bem-sucedido irá depender da sua vontade de criar andaimes de experiências e de situações ação-investigação quotidiana.

Com essa intencionalidade Nóvoa (1997, p. 28) acrescenta que “ (...) formação de professores passa obrigatoriamente pela experimentação, inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” para tal é fundamental que a formação no futuro, assentem métodos de investigação das práticas educativas.

Seguramente, haverá muito mais a ganhar se os professores forem capazes de compreenderem, (re)definirem, e projetarem novos desempenhos profissionais, sendo ao mesmo tempo, investigadores/atores em causa própria. Torna-se mais desafiante e arriscado, mas certamente mais profundo a análise das ações educativas, pois terá que se distanciar e aproximar consoante exercita cada um dos papéis.

Deve ainda num contexto de formação reflexiva capacitar o professor de uma autonomia própria, cortando com a imagem do professor tecnicista ou normativo que o sistema educativo português gerou. Assim a formação deve incutir no profissional competências de investigador, de pensador reflexivo, de facilitador das aprendizagens e permanente agente da mudança na própria sala de aula face à prática pedagógica. No fundo permitir ao professor não só um investimento pessoal, projetando novas realidades, estratégias criativas, mas ao mesmo tempo, a construção de uma identidade própria e profissional (Nóvoa, 1997, Pérez Gómez, 1997, Vieira, 1993).

Para Hargreaves (2003) as escolas não estão imunes as constantes mudanças e ameaças do mundo exterior que gera expansão do conhecimento, às alterações das comunidades e às voláteis políticas para o ensino. Perante tais factos, considera urgente os professores desenvolverem e ajudar a desenvolver competências para assumir riscos, saber lidar com as transformações, serem empreendedores perante novas exigências e novos problemas que repetidamente se confrontam com eles. Terão que usar a criatividade e correr riscos para experimentar novas ideias, estratégias e práticas de ensino.

Será imprescindível aprender a trabalhar em parceria e a solicitar conselhos aos colegas quer partilhem as mesmas convicções ou não.

Já Fullan (2005) considera existirem duas conclusões básicas para as mudanças na formação de professores, a primeira é que as mudanças no ensino continuarão a falhar até se encontrar formas de desenvolver as infraestruturas e os processos que envolvem o desenvolvimento dessa mesma formação. Em segundo lugar, é indispensável aprofundar as novas abordagens de

olhar para o ensino, mais adequado à sociedade atual, mas tendo consciência que não será uma tarefa fácil devido à resiliência das comunidades e culturas de escola fortemente enraizadas.

O pensamento de Day (1999b) acompanha também esta visão, dizendo se não se utilizarem os processos certos, se não se promoverem as aprendizagens corretas, se os professores não se desenvolverem profissionalmente, o tempo e a energia que investiram não surtirão resultados reais e práticos nos processos do seu desempenho, nem no, ensino- aprendizagem dos alunos. Ainda na opinião de Fullan (2005) a grande transformação educacional será “*change in practice*”, para o autor sempre que se introduz uma inovação, seja por exemplo ao nível mais simples na sala de aula, tal funciona como um fenómeno multidimensional. Há pelo menos três dimensões em jogo: a possibilidade de reformular ou usar novos materiais (sejam estes, conteúdos ou tecnologias), o uso de novas abordagens de ensino ou atividades; e alteração de crenças (concepções pedagógicas, teorias, novos programas ou até mesmo novas políticas). Estes três aspetos da mudança estão ligados e representam o meio de alcançar um determinado objetivo educacional ou conjunto de objetivos. (p.25)

Salienta ainda que o grande problema no ensino será que a mudança ao nível da formação dos professores ou no desenvolvimento da prática profissional está nas realidades subjetivas inseridas nos contextos individuais e organizacionais e as suas histórias pessoais. A forma como são abordados ou ignorados é crucial para as possíveis transformações na prática docente que resultem ao nível da utilização individual e da eficácia.

Nessa lógica Day afirma:

A formação dos professores tem sistematicamente omitido a formação pessoal do professor baralhado entre formar e formar-se por não aceitar que nem sempre a dinâmica da formação disponível não é viável com a prática em concreto. Por outro lado, muita da formação realizada pelos professores é descontextualizada dos seus projetos de escola, e como tal, as aprendizagens adquiridas não se enquadram como uma mais-valia para a comunidade educativa. Fica bem patente, um desfasamento entre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e por outro lado, desmotivação que muitas vezes gera a obrigatoriedade de formação à classe docente quando percecionada nestes moldes.

As práticas de formação existentes estão direcionadas para o professor que quer adquirir mais conhecimentos e técnicas para depois aplicar na sala de aula. É uma formação individualizada e isola na maioria das vezes o professor do seu contexto real, seja em relação aos alunos ou aos seus pares com quem trabalha e pretende aplicar as novas valências educativas conquistadas.

O tipo de formação contínua ideal será aquela que seja organizada em torno de práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, porque promovem a emancipação profissional e reforçam a ideia de uma profissão que no seu quotidiano constrói por si própria os seus saberes e valores como solução aos problemas com se depara (Nóvoa 1997).

Nesse sentido, Alonso, Maitê & Loza (2008) propõem a utilização de tertúlias dialógicas como estratégia metodológica que se apoia na reflexão crítica e na construção de conhecimento na formação contínua dos professores. Acreditam que a formação baseada na transmissão de saberes é redutora, limitativa e não permite experienciar, já que, o formador apenas terá que responder sobre aquilo que ensina no momento, sendo ele o detentor da informação e da ação perante os outros. Por oposição nas dinâmicas dialógicas existe espaço para um conhecimento que se constrói num diálogo igualitário, de interações e extrapolações coletivas entre o formador e os formandos de forma ativa e participativa e aberta.

Day e Gu (2010, p.5) defendem que antes de mais, é indispensável que o profissional se oriente por novas formas de estar perante o ensino. Deve para isso reunir certas características fundamentais para que possa ser bem-sucedido com os seus alunos:

I. uma combinação de técnica e de competências pessoais, profundo conhecimento da matéria, empatia e paixão. Os professores são pessoas que não podem ser separados daquilo que são e do que fazem profissionalmente. É a conjugação de ambos, atendimento e realização dos alunos que identifica os professores comprometidos;

II. forte sentido moral e positivo;

III. a capacidade de compreender e trabalhar as emoções consigo e com os outros;

IV. o comprometimento e,

V. resiliência.

Em sintonia com esta nova postura do profissional será necessário também aos responsáveis políticos, diretores das escolas e formadores de professores concentrarem a sua atenção em cinco fatores-chave:

I. a necessidade de ter em atenção as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores;

II. a intrínseca ligação entre o trabalho e a vida dos professores;

III. o comprometimento dos professores como ingrediente principal entre um ensino de qualidade e o sucesso dos seus alunos;

IV. a resiliência dos professores que aparece associado ao sentido individual e coletivo de bem-estar, de autoeficácia, atuação e identidade; e

V. a influência de eventos da vida e dos contextos relacionais e organizacionais, especialmente os que representam desafios pessoais

e/ou profissionais, no comprometimento e na capacidade de resiliência dos professores.

É importante nunca esquecer o que mantém o professor comprometido e inspirado com o seu trabalho, para que possam dar o seu melhor no seu desempenho quotidiano. E isso, passa pelo gosto de (re)aprender, de (re)ensinar, (re)inventar histórias e inspirando os seus alunos na busca do seu próprio conhecimento.

Para Pawlas & Oliva (2007) a supervisão continuará focalizada em três dimensões: instrução, o currículo e o desenvolvimento profissional. Afigurando-se no futuro cada vez mais diferentes níveis de supervisão, que se traduzirá em distintas categorias de supervisores, tais

como, supervisores mais generalistas que abarcam as três dimensões ao mesmo tempo, que outros se especializaram assumindo a responsabilidade numa dessas dimensões. Acreditam também, numa supervisão onde se aliam diferentes abordagens todas elas válidas tendo em conta a contextualização da escola, as características do corpo docente e da restante comunidade educativa.

Os estudos sobre supervisão apontam para que gradualmente a primazia seja a existência sobretudo de uma auto-supervisão baseada em práticas de colaboração profissional, tertúlias e narrativas dialógicas e o desenvolvimento de uma reflexividade crítica que surgem como coadjuvantes e facilitadoras do papel do supervisor.

Conclui-se que para as escolas serem melhores é imprescindível auscultar os professores e dar mais enfoque à formação e às práticas supervisivas, pois elas indicam caminhos e revelam processos de ensino mais apelativos e estimulantes para todos. Já que, reclamam um maior conhecimento de pedagogia/estratégias e métodos de ensino, de trabalho colaborativo; de atitude reflexiva e crítica; de uma dialogicidade permanente; destreza de gestão e organização (na sala de aula e na escola) e dimensão sócio-afetiva.

1.2 Processo de Supervisão Pedagógica

No processo de supervisão é necessário termos em conta que o desenvolvimento e a aprendizagem do supervisor, do formando e dos alunos caminham juntos. Para Sá-Chaves (2001), a aprendizagem deve atender ao nível de desenvolvimento do aluno, mas ao realizar-se deve possibilitar ao aluno atingir uma etapa mais elevada e complexo. O professor é assim responsável por este processo, no qual deve propor ao aluno tarefas de aprendizagem que estejam adequadas ao seu estágio de desenvolvimento e que estimulam a etapa seguinte..

Nesta ordem de ideia, trabalhando em conjunto com o aluno, também o professor tem o seu nível de desenvolvimento e permitirá determinadas tarefas de aprendizagem que o supervisor pode gerir e propor.

Neste processo, o objetivo do supervisor para além da sua ação sobre o professor, é o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. De acordo com Sá-Chaves e Alarcão (2001), o supervisor pode facilitar a aprendizagem do professor das seguintes formas: demonstração, reflexão, apresentação de modelos e jogos de simulação, análise de conceitos, exploração de atitudes e sentimentos, resolução de problemas, etc.

Para Ellen Gagné (1985), Lindsay e Nora (1977), e Romiszowski (1988) o avanço das novas tecnologias e, mais recentemente, o desenvolvimento das ciências cognitivas vieram dar um impulso extraordinário (citados por Alarcão & Tavares, 2013). Ao considerarem aprendizagem como um processo de resolução de problemas que passa pelo envolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos através de estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas e diferentes das habituais num

contexto afetivo-relacional propício à aprendizagem, alertam para a dimensão cognitiva e emocional do processo, estimulante favorável à realização.

Assim, como refere Alarcão e Tavares (2003) para compreender todo e qualquer processo de ensino/aprendizagem e conseqüentemente da supervisão ou da orientação da prática pedagógica, é fundamental ter em consideração quatro elementos essenciais:

- Os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta os principais aspetos da sua personalidade;
- As tarefas a realizar;
- Os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar;
- A atmosfera afetivo-relacional envolvente;

De facto, para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário que haja um clima favorável, um relacionamento afetivo e cultural positivo, de entre ajuda entre o supervisor e o professor, porque ambos continuam em desenvolvimento através do desempenho de determinadas tarefas.

Entende-se como cultura colaborativa: a cultura local do trabalho e da comunidade (valores partilhados, qualidade das relações, normas colaborativas) que influencia mais do que o conhecimento, competências e histórias pessoais. Nesta lógica assume de vital importância para a escola que mesma seja difundida e realizada numa vertente que conduza a um maior desenvolvimento humano e profissional dos seus professores. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002)

A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar atores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar” (p.12).

As constantes reformas legislativas e burocráticas, a mobilidade e instabilidade do corpo docente nas escolas e sucessivas reestruturações organizacionais têm impedido a criação de um trabalho contínuo e colaborativo entre os professores e capacidade para a resolução dos problemas com que se deparam na sua vivência diária dentro da escola. Nesta linha de pensamento Garmston, Lipton e Kaiser (1998 cit. por Oliveira-Formosinho, 2002, p.14) “ imaginam as escolas onde a função da supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, escolas onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos”.

Aborda-se aqui a ideia do supervisor como ecologista social que compreende que toda a ação é influenciada pelo contexto onde está inserido, logo procura criar condições para uma praxis numa cultura reflexiva, onde os professores estão empenhados numa auto-renovação colaborativa e que privilegie simultaneamente o seu desenvolvimento como os para os alunos (Oliveira-Formosinho, 2002).

Como refere Formosinho e colaboradores (2010, p.85)

uma reorganização do trabalho docente só pode ser baseada numa cultura colaborativa. Para que isso aconteça, os individualismos de cada um tem que dar lugar a um saber partilhado para que o seu potencial de conhecimento origine o aparecimento de comunidades de aprendizagem criativas.

Ainda neste contexto Perrenoud (2002) afirma que “a relação com o saber não mudará muito se cada um se puder abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples comparação de práticas”. A resiliência que o corpo docente sente por um lado, em falar do que se passa efetivamente na sala de aula, já que a toma como território seu, fechado, inviolável e total autonomia, dificulta a capacidade por outro lado, de os mesmos mostrarem as suas fragilidades, receios e problemas com que se debatem no interior da mesma, seja ao nível das estratégias de ensino ou comportamentais dos alunos.

A diferenciação um pouco estanque e sobretudo hierárquica na carreira docente naquilo que se designou por efeitos verticalizadores talvez não se tornem em características benéficas para abertura que é necessária por parte do professor e do seu espaço primordial que é a sala de aula em relação aos seus pares. Para que tal aconteça, é importante que o papel do supervisor nas escolas esteja mais associado a uma ação formativa, colaborativa, de ajuda no crescimento e especialização dos saberes do professor e menor o impacto do seu poder avaliativo na progressão na carreira dos seus pares. Assim, pretende-se que nas escolas a função de supervisionar se transforme cada vez mais numa “(...) orientação colaborativa e sistémica, escolas onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 14).

É importante não esquecer que o supervisor, é também professor, assim a sua ação supervisiva não se desenvolve só na direção dos outros, mas também de si próprio, nesse sentido, criar as melhores condições em termos de “atmosfera afetivo-relacional, de cultura positiva, de entreaajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e *solidária*” é fundamental para obter o melhor dos seus pares e de si. Ele deve funcionar como facilitador de aprendizagens ou como um gestor de aprendizagens em equipa (Alarcão, 2003, p. 61).

É esta perspetiva mais intimista e colaborativa que, tal como tem vindo a ser referido, nos leva “a encarar o professor observado no estatuto de fonte mais fidedigna da explicação e inteligibilidade dos seus comportamentos” ganhando uma relevância e total pertinência para

se compreender a importância que poderá ter uma supervisão partilhada e comprometida nas escolas. Ao se proceder desta forma torna-se viável obter uma “perspetiva da observação e análise educativa em que, para além do diretamente observável, interessa percebermos as suas razões e, deste modo, o seu real significado, intencionalidade, a sua organização e as razões da sua exibição” e certamente, contribuirá para uma maior sintonia entre supervisor e os seus pares (Gonçalves, 2006, p.58).

O trabalho colaborativo pode trazer duplamente benefícios ao permitir ao profissional aprender e ao mesmo tempo derrubar o isolamento no trabalho através do aparecimento da figura dos “Critical friendships” ou supervisor, tal figura pode possibilitar uma relação de maior proximidade entre os pares, se funcionar como um apoio e auxílio em processos aprendizagem, troca de experiências, percepções, valores, que se conjugaram em práticas e reflexões coletivas e ainda de conseguirem enfrentar e partilhar os receios, ansiedades e sentimentos sobre a carreira, os alunos e a escola (Day, 1999b; Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 1987, 2003).

O trabalho colaborativo pode ser um catalisador para a mudança positiva da supervisão, se os professores utilizarem da melhor forma a «visão» dos outros no seu trabalho. Não existe um professor que não apresente áreas do saber onde se sente menos confiante, conhecedor, experiente e até estimulado na sua prática educativa diária. O seu envolvimento com os outros, fortalece o seu conhecimento, diminui as suas fragilidades enquanto profissional e aumenta o seu desenvolvimento pessoal e humano.

A esse propósito, Pérez Gómez (1997, p.104) afirma “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem”. É nas experiências diárias como docente que se torna possível desenvolver um processo heurístico de (re)formulação das diferentes conceptualizações dos modelos de aprendizagem, de formas de estar e agir perante os outros.

A sociedade do conhecimento em que vivemos implica uma nova abordagem do ensino e do trabalho entre pares: realizando investigação, trabalhando em equipa e em redes sociais, perseguindo numa formação profissional contínua, promovendo a resolução de problemas, assumindo riscos, confiando nos seus colegas (independentemente de estar mais próximos ou não de si de concordar ou não consigo), capacidade de lidar com a mudança e o compromisso para melhoria da organização (Hargreaves 2003, Fullan 2005).

Ainda para Hargreaves (2003), a criação de comunidades de aprendizagem profissional e ao mesmo tempo, a promoção de atributos-chave como: trabalho de equipa, investigação e formação contínua, funcionam melhor quando são combinadas com culturas escolares que se baseiam em relações de longo prazo de confiança, de segurança e de compromisso entre professores e os outros. No livro *Teacher Development and Educational Change* (1992) Hargreaves e Fullan (2000) denominaram tais comunidades como “*collaborative work cultures*”.

Segundo Herdeiro (2010, p. 151) “é esta dinâmica reflexiva e em contexto escolar que o professor aprende a construir e a transformar os seus saberes profissionais essenciais ao bom

desenvolvimento da sua prática pedagógica” Só é possível construir a identidade profissional tendo como suporte a capacidade de analisar e de refletir através da observação as suas práticas pedagógicas e dos seus pares, incluído a figura do supervisor. Num contexto Bronfenbrenneriano, significa ampliar a visão do professor que se torna mais abrangente e que aprende a olhar para si próprio, os outros, as ações e os contextos de uma forma mais consciente e crítica para evoluir na sua prática educativa.

O supervisor deve assim impulsionar o trabalho de grupo, estabelecer relações de interajuda e cooperação, proporcionar momentos de partilha e de reflexão conjunta e tomar decisões. Os estudos apontam que os professores em trabalho de colaboração melhoram, não só os seus próprios desempenhos profissionais, como permitem uma melhoria na própria comunidade educativa. Para isso, também é necessário tornar mais humanizada a visão do papel do supervisor na ação educativa com os seus pares. Daí a importância em rever as características do supervisor, da supervisão e do trabalho do professor concebida nas escolas portuguesas.

As alterações na escola atual implicam que os professores estejam dispostos a trabalhar e a partilhar conhecimento, de uma forma aberta e recíproca. Deve ser capaz de eliminar a muralha de proteção que lhe permite apenas confiar e realizar atividades com aqueles que considera seus amigos no meio escolar. As imposições da sociedade do conhecimento obrigam também o professor a se relacionar com todos e a repensar a escola como uma organização onde os objetivos e finalidades a alcançar são do interesse de todos (Hargreaves 2003).

Neste contexto Sá-Chaves e Amaral (2000) afirma que é necessário o profissional do ensino deixar de ser o eu solitário para o eu solidário. Fullan (2005) reforça dizendo que a frequência da comunicação entre os professores, do apoio mútuo, da ajuda e da interação entre os mesmos é fundamental para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de cada um deles. No entanto, não se pode assumir que a autonomia é uma falha e a colaboração uma virtude. O que se pode afirmar é que *“one person’s isolation is another person’s solitude; one person’s collaboration is another person’s groupthink”* (2005, p.9).

Os professores têm que saber conciliar as suas necessidades pessoais com as necessidades do grupo, mas todos, têm que saber respeitar a individualidade de cada um, explorando da melhor forma as competências profissionais e as suas características emocionais dos seus pares em prol do grupo de trabalho e da comunidade aprendente. Tal facto, poderá implicar por vezes, saber dar espaço àqueles que produzem mais de forma isolada, mas que ao mesmo tempo conseguem transpor todo esse trabalho em benefício do grupo quando reunido para trabalhar no coletivo.

Para Simão et al (2009) se diariamente o professor exercita o aluno a ser um construtor do seu próprio conhecimento, estimulando as interações, colaboração e reflexões conjuntas com os seus pares, sob a orientação do professor, então também os professores podem igualmente desenvolver as suas competências e a sua profissionalidade no trabalho colaborativo com outros professores.

No entender de Fullan (2005), os professores devem compreender que apesar da sua individualidade são elementos de um sistema social - a escola e como tal, obrigatoriamente

tem que saber partilhar e trabalhar de forma colaborativa. Esta mudança real de trabalho de equipa, pode-se transformar para o docente numa pessoal e coletiva experiência cujos benefícios estarão espelhados numa sensação de domínio, realização e crescimento profissional.

É nesta perspetiva que o trabalho colaborativo deve ser preconizado como o pilar central do trabalho dos professores, na sua formação e do seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é urgente clarificar o caminho que se pretende para a formação inicial e contínua dos professores em Portugal, capaz de dar resposta numa sociedade do conhecimento e em permanentes mudanças políticas, económicas e sociais.

1.3 O papel do Chefe de seção como supervisor pedagógico

O supervisor, que é alguém com formação específica, mais experiência e com conhecimentos mais precisos e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, e que deve assumir perante o professor (subordinado) uma atitude colaborativa, responsável e de orientação.

Ela deve ser de uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto formativa, na medida em que os professores começam a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente a sua função social (Alarcão, 1996). Na sequência do referido e, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos alunos, deve-se analisar as diferentes formas de supervisionar a fim de poder comparar os procedimentos e avaliar em que medida se aproximam os modelos teóricos de supervisão. Um dos grandes receios entre a classe docente é a existência de pessoas rotuladas como supervisores. Apesar de reconhecerem dentro da escola a alguns elementos a funções de supervisão, nomeadamente, ao diretor, aos coordenadores de departamento, representantes da área disciplinares, aos coordenadores de projetos escolares, aos diretores de turma, ao professor dentro da sala de aula, mesmo assim, a palavra supervisor é camuflada por outros títulos que parecem ser menos intimidadores para os atores educativos (Pawlas & Oliva, 2007).

Aliás em todas atividades, tais como, comandantes de tropas e nos trabalhos administrativos tanto na função pública como privado, está bem presente a figura do supervisor, segundo Pawlas & Oliva (2007) citados por Paula Fernanda Pinto Pereira (2012), afirma que a grande diferença é que nestas áreas, as funções e regras estão bem definidas, evitando constrangimentos e assumido um papel natural dentro das organizações.

Ser supervisor é ser parceiro dos professores, para isso ficar atento á maneira como acontece o processo de ensino-aprendizagem, preocupando-se com a forma de cooperar, corrigir e lidar com erros. Deve assumir uma postura profissional capaz de transformar os erros e as

dificuldades em situações de aprendizagem para que o profissional supervisionado possa acertar e alcançar os objetivos preconizados. Também deve diagnosticar os problemas e identificar as conquistas e dificuldades do dia-a-dia e o acompanhamento deve ser contínuo. Ele deve ser um investigador e um orientador acompanhando os docentes na realização das suas tarefas, trabalhando coletivamente, reformulando atividades e construindo novos meios que levem os professores a descobrir o seu potencial.

A Revista “O Zarfaxinars” define a supervisor como orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional; O supervisor é alguém mais experiente, com formação específica e com conhecimentos mais precisos sobre práticas e dificuldades, que deve adotar perante o professor principiante uma atitude colaborativa, responsável e de orientação, ajudando o professor (subordinado) a progredir no seu desenvolvimento e aprendizagem, influenciando, deste modo, o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. O supervisor é o modelo para os docentes que ingressam na profissão, assim sendo, ao melhorar as competências destes profissionais estará a contribuir para uma melhor formação dos professores (subordinados).

O papel do supervisor no contexto de formação inicial é fundamental em termos de orientação, avaliação/monitorização e desenvolvimento profissional, não só dos professores, mas também dos supervisores.

No processo de supervisão torna-se necessário criar um clima adequado, um ambiente afetivo-relacional positivo, onde impere a entajuda, a reciprocidade, a abertura, a diferença, a espontaneidade, a autenticidade, a dialeticidade, a sociabilidade, a cooperação e a empatia e cumplicidade entre supervisor e formando, logo nos primeiros encontros, possibilitando que este processo decorra de forma mais propícia para todos os

Em qualquer área ou processo, existe sempre alguém que pelas suas características assume a posição de líder. Antes, de nos referirmos no conceito de supervisor automaticamente está relacionado com alguém que realizava a tarefa de orientar e verificar o trabalho de outra, isto no contexto de formação inicial de professores.

Mas, atualmente o papel do supervisor pedagógico aumentou-se de tal forma que ganhou não só uma dimensão de formação inicial de professores, mas também, de uma formação continuada dos mesmos. Alarcão & Tavares, (1987,2003), afirmam que o supervisor passa a ser alguém a quem compete ajudar o professor (subordinado) a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua ação perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si, o de exercer uma influência direta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor (subordinado) e uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (cadetes) que ele ensina.

Para que tal aconteça, é necessário e clarificar o papel do supervisor e as funções que lhe estão atribuídas no contexto escolar ou da Seção. As diferentes conceções sobre o que devem ser as funções de um supervisor, a escassez de informação na comunidade escolar e a deturpação dessas mesmas competências pela imposição de normativos legislativos que o

remetem apenas para tarefas avaliativas dos seus pares, não perspectiva uma aceitação natural e de eficácia desse cargo no sistema escolar angolano ou nas Instituições de Ensino Superior das Forças Armadas.

Para além disso, é obrigatório compreender a existência de diferentes patamares de responsabilidade na supervisão e diferentes tipos de supervisor. Saber aceitar de igual modo, o supervisor pedagógico, o qual exerce ação direta no desempenho e atividade profissional do professor, até mesmo o Diretor é a questão preponderante que se coloca nos nossos dias (Pawlas & Oliva, 2007).

O supervisor pedagógico desempenha um papel muito importante, como tal, é fundamental que possua uma formação especializada para que possa garantir o exercício das duas grandes áreas da supervisão clínica defendidas por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson já no final dos anos 50 referenciados por Alarcão & Tavares (1987, 2003): a dimensão analítica e a dimensão interpessoal.

A primeira requer a observação, análise e reflexão colaborativa entre o professor e o supervisor de situações reais do processo ensino-aprendizagem na sua sala de aula que lhe possibilitem à posterior mudanças na sua prática e desempenho profissional. Esta dimensão pressupõe obrigatoriamente uma aprendizagem continuada também fora da sala de aula, com a partilha de estratégias de ensino, de planificações e processos avaliativos e um constante questionamento em conjunto. Assim existe uma interação lado a lado, uma responsabilidade partilhada e um apoio constante que acentua a relação interpessoal entre ambos (Paula F. Ferreira Pinto Pereira, 2012)-

O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor - do ideal ao real na escola do séc. XXI em Angola, mas concretamente no Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) e outras instituições militares de ensino superior.

Para Vieira (1993), é um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta” ao mesmo tempo estabelece uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada na confiança sólida e fiável para o professor será sem dúvida a base para que possa procurar respostas às suas incertezas e dificuldades na prática letiva. Assim Sampson & Yeomans (2010) consideram fundamental que o supervisor seja um treinador capaz de criar nos jovens professores a autonomia necessária para dar resposta as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

E que ao mesmo tempo, estes incorporem gradualmente na sua forma de ensinar as sugestões e ensinamentos transmitidos pelo supervisor. Para que tal aconteça, é imperativo, que haja observação do trabalho do supervisor, ouçam os seus conselhos, explicações e que reflitam em conjunto sobre opções e estratégias de atuação do mesmo em determinados contextos.

Ainda, Alarcão & Tavares (2003) reforçam e alargam esta ideia considerando que o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adota uma relação adulta de colhimento, ajuda e formação numa

relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável”).

A supervisão é uma forma de ensinar, daí o papel fundamental do supervisor, não só como transmissor de saberes, mas também como criador de desafios que incentivem o raciocínio dos seus alunos e os leve a tornarem-se melhores profissionais. O papel do supervisor pedagógico é extremamente importante, uma vez que a sua ação se reflete no desenvolvimento do professor (subordinado) e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos. Assim, a função do supervisor é uma mais-valia, dado que todos os intervenientes (supervisor pedagógico; professor (subordinado) e cadetes) se encontram num processo de desenvolvimento. Como tal, esta função deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão ocorrendo.

O supervisor deve orientar e ajudar, num processo formativo e contínuo, os professores (subordinados) a aperfeiçoar as suas práticas, analisando as situações que vão surgindo e que, por fim, irão levar cada vez mais à sua autonomia. Para que isso aconteça é fundamental a relação que se estabelece entre supervisor e professor (subordinado). O supervisor tem de ser um bom comunicador, observador e ouvinte. Só assim será possível estabelecer uma relação de confiança propícia a um bom processo de ensino-aprendizagem. Para Alarcão (1991), o papel do supervisor consiste em: (...) abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem. (p. 10). Quando na supervisão existe uma colaboração, constitui-se um instrumento de pensamento e práxis nos determinados campos sociais assim como económico e entre os quais a educação, (Alarcão e Canha,2013). Por outro quando dois ou mais pessoas se aproximam para colaborarem entre si, o fazem com fim de alcançar alguma coisa, devido da interação que existiu entre ambos e esta relação tem o seu objetivo determinado que é o desenvolvimento.

É necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho sem pressões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só assim o professor (subordinado) será capaz de confiar ao supervisor pedagógico as suas preocupações e dificuldades. A relação tem de ser honesta, o orientador, mesmo criando um clima favorável à aprendizagem, deve saber transmitir o que o professor (subordinado) precisa de melhorar e dar sugestões. O problema, é que nem sempre o futuro professor está preparado para ouvir as críticas, como também nem sempre as mesmas são ditas da melhor forma. Como seres humanos, sabemos que temos conceções diferentes de ver o mundo e agimos de forma diferente sobre ele.

Cabe ao supervisor pedagógico minimizar essa situação e estar sempre disponível para ouvir as “angústias” do professor (subordinado) e ajudá-lo a ultrapassá-las. O ideal é pensarmos na supervisão do professor (subordinado) como uma etapa em que se pretende melhorar as práticas de ensino e, conseqüentemente, melhorar as aprendizagens dos alunos com o apoio

do supervisor. Alarcão (1982, pp. 151-168), apresenta algumas noções que retratam o contraste entre o supervisor do presente (passado) e o supervisor do futuro (presente).

Assim, o primeiro desempenha um papel fiscalizador e inibidor, sem qualquer tipo de relação com os estagiários e o segundo, pelo contrário, cumpre um papel integrador e orientador, relacionando-se e cooperando com os estagiários. Segundo Alarcão e Tavares (2003), durante o processo de supervisão deve existir uma "(...) relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido". (p. 71) Nesta perspectiva, estes autores citam Blumberg (1976) que se refere à supervisão como sendo um processo de intervenção interpessoal, em que o supervisor tem três tarefas fundamentais: fornecer a informação apropriada ao estagiário; promover o envolvimento deste na tomada de decisões; e desenvolver a sua autonomia, de modo a fazer escolhas devidamente fundamentadas e explicadas para se tornarem explícitas.

No entender dos autores acima referidos, o supervisor deve ter como objetivo desenvolver as seguintes capacidades e atitudes no supervisionado: 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento. 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência. 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas. 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria. 5) Capacidade de refletir e fazer críticas e auto-críticas de modo construtivo. 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos. 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes. 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo. (p. 72).

Como tal, o sucesso dos resultados a atingir é determinado pela relação interpessoal entre o supervisor e o professor em formação. Assim, o supervisor tem a função importante de instituir um clima afetivo relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do professor (subordinado). Glickman (1985), como relatam Alarcão e Tavares (2003, p. 74) citados por Toscano Paula (2012, p.75), identifica dez características que o supervisor deve manifestar perante o supervisionado: 1. Prestar atenção; 2. Clarificar; 3. Encorajar; 4. Servir de espelho; 5. Dar opinião; 6. Ajudar a encontrar soluções para os problemas; 7. Negociar - ajuda a ponderar os prós e contras das soluções apresentadas; 8. Orientar - diz o que deve ser feito; 9. Estabelecer critérios - concretiza os planos de ação e estabelece prazos para cumprir; 10. Condicionar - explica as consequências de cumprir ou não as orientações.

Na perspectiva de Montiel (2004, pp. 91-99), a educação é um processo de aperfeiçoamento das nossas potencialidades, capacidades e virtudes, facilitado pela intervenção do educador. Deste modo, o autor cita Millan Puelles, A. (1963, p. 74) referindo que, o que importa não é "que o homem atue bem, mas que esteja capacitado para tal". Inerente a este argumento está a ideia deste autor, defendendo que é conveniente uma relação pessoal em educação oposta à comunicação meramente informativa que não exige um laço especial de simpatia nem mútuo afeto entre informador e informado.

Assim sendo, o autor disserta sobre ser aconselhável promover uma afinidade e empatia entre os sujeitos, referindo ainda que “(...) a conveniência de uma relação pessoal em educação contrasta com a realidade que rodeia o encontro inicial do professor (supervisor) e do aluno (estagiário)” (p. 74). Esta relação exige que se respeite o outro como ser único, livre, incomparável e insubstituível, não podendo ser julgado. A esta relação, o autor contrapõe a relação formal de indiferença quanto à identidade do outro, perfeitamente substituível, que é encarado como se não existisse. O autor argumenta que educar não é somente ensinar um conjunto de saberes, mas “(...) ajudar nas realizações das melhores qualidades na essência do aluno”, citando Laín Entralgo, P. (1961, p. 218).

Por outro, se o objetivo da educação não se restringe a transmitir conteúdos, o supervisor deve dar a conhecer ao professor (subordinado) a sua convicção e “o gosto por aquilo que ensina, de modo que o siga na construção do saber” (Montiel, 2004, p. 100). O mesmo autor, explica que “ninguém dá aquilo que não tem”, como tal, o supervisor deverá possuir as virtudes que pretende transmitir (comunicar) ao professor (subordinado) tendo a preocupação de ir ao encontro dos seus interesses para, posteriormente, o desafiar para a sua caminhada na aprendizagem.

Ainda afirma, que o Homem tem uma tendência natural para imitar aqueles com quem tem afinidade, simpatia ou conaturalidade, e que o docente deve manter permanentemente uma atitude de reflexão sobre aquilo que ensina, investindo na sua formação contínua e no estudo pessoal. No entanto, como refere, não basta que o professor domine a matéria e que se atualize, se não tiver uma atitude de abertura para com o educando, ajudando-o a progredir nas suas aprendizagens.

Esta disponibilidade pedagógica vai para além do compromisso profissional, valorizando o envolvimento vocacional, que se interessa pessoalmente pela evolução dos seus alunos. Assim é possível retirar consequências orientadoras para a formação de professores. Se a educação se baseasse apenas na transmissão de conteúdos, então a formação de professores limitava-se à aquisição de saberes que depois se iria ensinar.

Como no seu entender isto não se verifica, é necessário desenvolver nos futuros professores para além de conhecimentos e técnicas, a dimensão orientadora da educação, indo ao encontro de cada aluno, da sua realidade e construindo e percorrendo com ele o percurso da sua aprendizagem. Assim, como já referimos anteriormente, o supervisor sendo alguém mais experiente deve adotar uma atitude colaborativa, responsável e de orientação.

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003): (...) o supervisor não será alguém que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-ação, um ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa e profissional. (p. 43) Segundo estes autores, há um conjunto de atividades fundamentais na supervisão e que passam por estabelecer um bom clima afetivo-relacional: criar condições para que o formando se desenvolva humana e profissionalmente; desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação; criar condições para que o aluno estagiário desenvolva e

mantenha o gosto pelo ensino; planificar e avaliar o processo ensino-aprendizagem e definir os planos de ação a seguir; identificar os problemas e as dificuldades que surgem; estabelecer estratégias e procedimentos; observar, analisar e interpretar os dados observados; avaliar o processo e definir o novo plano de ação a seguir. Nesta ordem de ideias, o supervisor deverá ser alguém que ajuda o professor a desenvolver-se quer a nível profissional, quer a nível pessoal, num clima relacional favorável à aprendizagem, de empatia, de diálogo, de partilha e de reflexão.

É fundamental o estabelecimento de uma relação de confiança, de partilha, de empatia, de reflexão, de estimulação e de comunicação, ou seja, uma verdadeira relação interpessoal entre o supervisor e supervisionado no processo de supervisão, que iremos tentar definir e procurar contextualizar de forma mais evidente em seguida.

A cada vez mais a escola é um conjunto de pessoas que age, interage, aprende e desenvolve-se como uma comunidade educativa de conhecimento e aprendizagem e desenvolvimento. Uma escola reflexiva, viva e dinâmica, onde todos os intervenientes desenvolvem estratégias próprias, em cada momento, para atingir objetivos educativos de formação, investigação e socialização (Tavares (1996) in Alarcão, 2000, p. 58). Sendo a interação importante no início da carreira dos professores, o professor no início de carreira aprende com o supervisor, com os alunos e nas interações que ocorrem em determinados contextos.

Assim, para Chiavenato (1983) “os seres humanos não atuam isoladamente e sim por interações com outros seres semelhantes (...). Nas interações humanas, ambas as partes envolvem-se “mutuamente”, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa”. (p. 20) “Segundo a teoria construtivista, a interação é um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem.

As pessoas aprendem através de processos de interação com os outros” (Formosinho, 2002, p. 121). Esta é uma etapa muito importante na carreira do futuro professor. É aqui que vai ter o primeiro contacto com a realidade educativa e designar que tipo de professor será no futuro, consoante o seu correto acompanhamento. Aliás no processo de aprendizagem, o supervisor vai ajudar o professor supervisionado a fazer a transição de aluno para professor. Muitas vezes esta transição nem sempre foi fácil, é um processo longo e nem sempre eficaz, pois quando termina o curso o professor irá deparar-se com situações imprevistas para as quais não se sente preparado. Cabe ao supervisor ajudá-lo a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino-aprendizagem.

Para que isso seja possível, é necessário que este triângulo de relações seja saudável e que exista uma boa comunicação entre todos os intervenientes. Ao supervisor, compete-lhe minimizar esta situação e valorizar as atitudes que considera positivas durante o decorrer do início da carreira e, assim, contribuir para um bom processo de supervisão.

Entenda-se supervisão “(...) como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu

desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 16). Segundo os autores referenciados afirmam que, o processo de supervisão é contínuo, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional do professor.

Mas para Formosinho (2002): a supervisão é um processo sistemático em que um candidato a educador recebe o apoio, suporte e orientação de um educador mais experiente e especializado para fazer a sua aprendizagem profissional em diálogo - comunicação com a instituição em que o aluno de práticas se está a formar com abertura deliberada à comunidade e a cultura envolventes. (p. 116)

A relação interpessoal entre o supervisor e o professor deve ser estabelecida com base na confiança, na cooperação, na empatia, no diálogo, na colaboração e na comunicação. Segundo Alarcão (2000), uma escola reflexiva é uma “(...) organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. (p. 13)

Só uma escola que se pensa a si própria será capaz de enfrentar os desafios que se lhe colocam diariamente, sendo uma organização em desenvolvimento e aprendizagem. Neste ordem de ideia, a autora define como objetivo da supervisão “(...) o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 35).

Desta forma o supervisor dentro de uma escola reflexiva tem a missão, de promover o desenvolvimento qualitativo da escola e das pessoas que nela trabalham, estudam ou ensinam, através de aprendizagens individuais ou coletivas, como “líderes de comunidades aprendentes e qualificantes”. Deste modo, a vida na escola é “complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas”. Uma escola “enfadonha”, não “estimulante” comandada por princípios antigos, com muita carga académica.

Para Edgar Morin (2000), citado por Alarcão (2000, p. 15), defende um ensino educativo, ou seja, a formação de uma cabeça bem feita, ao invés de uma cabeça “cheia” - capaz de transformar a informação recebida em conhecimento pertinente. Este autor destaca ainda a importância de nos tornarmos cidadãos, aprender a viver e a enfrentar a incerteza. Mas se queremos mudar a escola, tem que ser com a contribuição de todos os que vivem nela (alunos, professores, funcionários) e todos os que com ela convivem (pais, comunidade, instituições): “A minha convicção é que, se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender a construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2000, p. 17). A escola é um sistema aberto, em permanente interação com o ambiente que a rodeia. A mesma autora defende que uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem, constrói-se pelo pensamento e prática reflexivos, compreendendo a razão da sua existência, as características da sua própria identidade. Na atualidade, o agir profissional do professor tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional deve ser construído no diálogo com os outros e assumindo objetivos comuns.

Deste modo, o professor deixa de agir como um indivíduo isolado e assume-se como parte ativa do todo o coletivo. O professor passa a fazer parte de um processo de formação em contexto profissional, “aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”. (p. 17) Com as múltiplas funções que os professores exercem hoje na escola, o professor já não pode ser formado apenas na sua sala de aula, sendo ele membro de um grupo e vivendo numa organização com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem num espírito de cidadania integrada. Inerente às ideias referidas anteriormente, a supervisão na escola reflexiva tem como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização e dos que dela fazem parte.

Como tal, o supervisor é “líder ou facilitador de comunidades aprendentes” e a função principal da supervisão é fomentar ou apoiar contextos de formação, que visam a melhoria da escola. Alarcão continua defendendo (1987), que a supervisão não se pode limitar apenas à formação inicial de professores, sendo necessário alargá-la à formação contínua, com a revalorização do conceito de escola como coletivo pensante. Deste modo, o supervisor deverá trabalhar em íntima ligação com a direção e com os outros níveis de gestão; fomentar ou apoiar o processo reflexivo formativo da escola sobre si mesma; colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola; dinamizar atitudes de avaliação dos processos e dos resultados da educação dos alunos como função essencial da escola e assumir o papel de agente do desenvolvimento organizacional.

Em suma, a supervisão é uma forma de ensinar, daí o papel fundamental do supervisor, não só como transmissor de saberes, mas também como criador de desafios que incentivem o raciocínio dos seus alunos e os leve a tornarem-se melhores profissionais.

Ser supervisor é ser parceiro dos professores, para isso ficar atento á maneira como acontece o processo de ensino-aprendizagem, preocupando-se com a forma de cooperar, corrigir e lidar com erros. Deve assumir uma postura profissional capaz de transformar os erros e as dificuldades em situações de aprendizagem para que o profissional possa acertar e alcançar os objetivos preconizados

Também deve diagnosticar os problemas e identificar as conquistas e dificuldades do dia-a-dia e o acompanhamento deve ser contínuo. Ele deve ser um investigador e um orientador acompanhando os docentes na realização das suas tarefas, trabalhando coletivamente, reformulando atividades e construindo novos meios que levem os professores a descobrir o seu potencial.

Ao considerarmos as diferenças, deve-se ter em conta que algumas possuem características que possam gerar interações como: curiosidade, atenção, iniciativa, reação, persistência) e há aqueles que têm características inibidoras de tendências positiva tais como: impulsividade, agressividade, dispersão, desequilíbrio, emocional, apatia, falta de atenção irresponsabilidade, falta de interesse, também apresentando insegurança e timidez). Aqui observa-se que existem aqueles que têm tendências para concetualização e existem outros que possam ser atraídos por ação.

Porque outros gostam de trabalhar em grupos e outros nos trabalhos individualizados.

Para Bronfenbrenner & Morris (1998; 995 e 1009), citados por Alarcão e Canha (2013, p.77), que as características pessoais influenciam indiretamente o desenvolvimento em virtude da sua capacidade para detonar ou impedir a emergência de processos proximais, porque as interações entre as pessoas e o ambiente de proximidade sob a forma de outras pessoas objetos e símbolos possam provocar as transições ecológicas. Nesta ordem de ideia Glickman, considera que uma supervisão personalizada é importante, mas para Sá-Chaves destaca uma supervisão não Standard onde atenda as características das pessoas e das situações.

Ainda Glickman, sugere que a ênfase dada pelo supervisor a algumas destas atitudes (personalidade e grau desenvolvimento) determinam o seu estilo de supervisão e identifica três tipos principais:

- Não diretivo -prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho;
- Colaboração -servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções, negociar;
- Diretivo -Orientar, estabelecer critérios, condicionar. E Sá-Chaves (2002) vai mais

longe ao defender uma supervisão não standard, sendo única, flexível e que atenta á complexidade de cada situação.

Mas na mesma linha de orientação Duncan Waite (1995), coloca o acento na dimensão situacional sobre a relação entre características pessoais e oportunidades de criar condições de desenvolvimento pessoal e que de uma maneira aplica-se também aos grupos e as instituições.

A supervisão é promotora de qualidade das atividades e das pessoas que as realizam e com finalidades e análise contextualizada das atividades que são objeto da supervisão.

Alarcão e Canha (2013,p.76), o importante é considerarmos o como da supervisão, a sua dimensão processual e como identificar processos que permitem compreender situações e trazer á luz as suas razões de ser.

Os mesmos autores continuam afirmando que na verdade o que se destaca são os processos de observação e análise, de indagação e reflexo, de experimentação e avaliação, de apoio e desafio, de orientação e autonomização. Também têm vindo a salientar a relevância das dinâmicas comunicativo-relacionais de base dialógica.

Na ação supervisiva e sobretudo no que concerne a ação colaborativa, o diálogo desempenha um papel de relevância que deve ser perspetivado. Ao falarmos de diálogo, isto implica sempre a presença ativa de pessoas que respeitam os outros e são elas respeitadas.

O eixo da supervisão incide sobre a atividade, pessoa e contexto na busca da compreensão e do desenvolvimento, assim como da qualidade. Só através de diálogo que nos permite saber a ação das pessoas quando realizamos atividades nas suas possibilidades e limitações sendo também os processos de regulação, desenvolvimento e transformação dentro das relações intercontextuais e temporais. É com diálogo que os elementos acima referenciados têm uma ligação. Também através dele que podemos ter conhecimento dos conflitos interpessoais e

intrapessoais existentes e dar visibilidade dos esforços e sucessos e trazer a tona o que está dentro de cada ser que estava oculto.

Alarcão e Canha (2013), afirmam que o diálogo permite apresentar e confrontar a diversidade de ideias, desenvolver atitudes de partilha, construir sentido de comunidade. Sendo o diálogo elemento importante, é através de dele que clarificamos e construímos sentidos, e sem dúvida associa-se a processos de observação e monitorização, reflexo e questionamentos da realidade.

Bronfenbrenner diz que sempre uma pessoa, num determinado ambiente presta atenção as atividades de outrem, ou nelas participam, estabelecendo assim uma relação interpessoal.

Na mesma ordem de ideias podemos dizer que uma pessoa quando presta atenção sempre às suas atividades, estabelece-se uma relação intrapessoal.

Bronfenbrenner, diz que a colaboração não anula a pessoa ou pelo menos não o deve fazer e não o fará se estivermos em presença de uma verdadeira colaboração, ao contrário deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com outros, criando idealmente a existência de comunidades. O mesmo autor diz que a supervisão pode ajudar a criar estes contextos desde que não assuma um paradigma autoritário fiscalizador, distanciado, mas que se enquadre no tipo de supervisão formativa e estimulante e que se oriente pelas condições de colaboração. Deve-se ter em conta que a escola é como uma organização aprendente, reflexiva em desenvolvimento e em aprendizagem com isso implica admitir a existência no seio de comunidades de aprendizagem sistematicamente interligadas na grande comunidade que é a escola.

Para que o supervisor seja líder de comunidade aprendente, deve fazer a leitura do percurso da instituição, provocar discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar e a aprendizagem colaborativa, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais.

As pessoas e as instituições estão sempre abertas e em permanente interação com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contexto de aprendizagem e de desenvolvimento.

A título de exemplo deixamos as funções do Chefe de seção do ISTM_Angola que exerce funções de supervisão.

O chefe de seção é um oficial superior, funciona sob dependência direta do Chefe do Departamento e a ele compete:

1. Coordenar as atividades da seção
2. Garantir o cumprimento dos programas, planos, currículos do sistema de ensino e aprendizagem
3. Acompanhar as atividades do corpo docente e os níveis de assimilação dos discentes
4. Reportar ao chefe do Departamento toda a informação decorrente do exercício das atividades da seção

PERCEÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO SOBRE O SEU PAPEL E AÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

5. Dirigir as reuniões tanto ordinárias como extraordinárias da seção
6. Coordenar as atividades de investigação científica, encontros metodológicos e outras atividades afins no âmbito do Departamento
7. Realizar visitas de inspeção, ajuda e controlo nas salas de aulas
8. Funcionar e fazer funcionar o efetivo afeto a seção.

Capítulo II

Metodologia

O estudo que aqui se apresenta, de natureza qualitativa, mais do que explicar ou prever um fenómeno tem a sua ênfase na descrição, privilegiando o acesso a percepções nos seus ambientes naturais. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “as ações quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48) são melhor compreendidas. Assim, procura-se compreender o fenómeno estudado a partir da perspectiva do participante ao invés dos dados numéricos que procuram relações entre variáveis. Trata-se de um estudo sobre as percepções do supervisor pedagógico [Chefes de Seção] sobre o seu papel e organização do trabalho numa instituição de ensino superior militar em Angola. De uma forma geral podemos definir como objetivos: a) definir o conceito de supervisão; b) caracterizar práticas de supervisão pedagógica; c) compreender pontos fortes e a desenvolver no exercício do papel de supervisão numa instituição de ensino superior em Angola;

Neste estudo, as categorias foram construídas à priori, com base na revisão da literatura, num processo dedutivo, procurando caracterizar o papel do supervisor pedagógico numa instituição de ensino superior (Elo & Kyngas, 2008; Miles & Huberman, 1994). E uma vez que o sistema de categorias reflete uma determinada organização da informação, pode constituir um resultado em si mesmo.

Relativamente à análise dos dados ela é, segundo Bogdan e Biklen (1994), um processo de busca e de organização sistemático de entrevistas e de outros materiais que foram sendo reunidos com o objetivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de apresentar os resultados da sua análise. A investigação que pretendemos realizar desenvolver-se-á de acordo com a gestão operacional dos dados qualitativos defendida por Marshall e Rossman (citado por Afonso, 2005), que compreende seis fases: a organização de dados, a elaboração de categorias, a codificação de dados, a testagem de interpretações que vão surgindo, a procura de explicações alternativas e a produção do texto.

2.1 Participantes

Dez Chefes de Seção do Instituto Superior Técnico Militar de Angola participaram neste estudo. Foram contactados os informadores-chave para o objeto em estudo num universo de 23 chefes de seção e envolvidos os que se disponibilizaram. Como referem Bogdan e Biklen (1994):

alguns sujeitos estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações. Estas pessoas tornam-se

informadores-chave e, frequentemente, irá falar com eles por períodos de tempo maiores do que com os outros. (p. 95)

Estes participantes assinaram um consentimento informado depois de esclarecidos sobre os objetivos da investigação (Anexo 1). Foi, portanto, usada uma amostragem de tipo intencional. Salienta-se ainda que, em termos numéricos, os participantes deste estudo se encontram dentro dos intervalos indicados pela literatura (e.g., Hill, 2011 - 8 a 15) para a realização de estudos qualitativos baseados em entrevistas (Hill, 2011; Schilling, 2006).

Tabela 1
Caracterização dos Chefes de seção participantes

Departamento/ Seção	Sexo	Idade	N.º de anos na função	N.º de oficiais subordinados
Assuntos Académicos	M	48	5	4
C. Exatas e Humanas	M	38	7	4
	M	54	3	
C. Militares	M	45	2	15
	M	44	4	
Construções e fortificações	M	45	8	3
	M	28	2	
Eletrotecnia	M	54	8	6
Psicopedagogia	M	49	5	3
	M	38	5	

Como se pode analisar na Tabela 1 todos os entrevistados são do sexo masculino com a média de idades de 44 anos, havendo chefes de seção a exercer a função entre os 2/3 anos e os 7/8 anos.

2.2 Instrumento

A entrevista surge como a estratégia primordial de recolha de dados de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2009) permitindo explorar tópicos relativamente pouco estudados, identificar padrões e temas sob a perspetiva dos participantes, e ainda desenvolver um esquema analítico de um fenómeno. Como referem Bogdan e Biklen (1994) a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente aspetos do mundo” (p. 134). Assim, desenvolveu-se um guião de uma entrevista semiestruturada centrada no papel do supervisor,

com a preocupação desde o início, em apresentar uma organização suficientemente fluida e flexível que permitisse estudar as percepções do Chefe de Seção do ISTM_Angola sobre o seu papel de supervisão pedagógica.

Neste estudo, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas por parecerem mais adequadas ao contexto da nossa investigação e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas foram então conduzidas através de um guião que se iniciou com questões sobre o percurso de formação académica e profissional do entrevistado seguindo-se um conjunto de questões gerais, que foram exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados (Tabela 2).

Tabela 2

Guião de entrevista

<i>Questões</i>
1. Já ouviu falar da supervisão pedagógica? Se sim, o que sabe?
2. Na sua opinião qual é o papel de um supervisor? Por exemplo de um chefe de seção?
3. Quais as principais funções?
4. Estabelece objetivos no âmbito do seu papel como chefe de seção? Como o faz? E como organiza as diferentes tarefas?
5. O que privilegia do ponto de vista da comunicação?
6. Na sua relação com os subordinados, o que privilegia?
7. Já teve algum tipo de acompanhamento no início do cargo de chefe de seção?
8. Quais as principais dificuldades e desafios?
9. De que forma o processo de supervisão pedagógica influencia a sua função e desempenho no ISTM?
10. Sente necessidade de ter uma forma especializada na sua área específica?
11. Como construiu o seu papel de chefe de seção? Quais os acontecimentos, experiências e pessoas mais significativas?

As entrevistas foram todas conduzidas pela mesmo investigador o que conferiu maior consistência na forma como a informação foi explorada junto dos 10 participantes, podendo representar uma mais-valia na análise e codificação das entrevistas. Esta proposta de entrevista poderá ser um potencial instrumento na compreensão global do processo de supervisão, e um instrumento complementar em estudos centrados na análise de variáveis específicas do processo.

2.3 Procedimentos

Na realização de uma investigação há sempre necessidade do investigador pesquisar informações sobre o seu tema e realizar uma revisão bibliográfica sobre o mesmo. As delimitações e as questões que se pretendem dar resposta com este trabalho, como também a construção do instrumento utilizado teve em consideração todo esse trabalho prévio.

Em seguida foram desenvolvidos todos os procedimentos necessários para a obtenção da autorização oficial do ISTM, contexto profissional dos chefes de seção em estudo. Assim foi solicitada autorização ao Diretor Geral, Sua Excelência Tenente General Jaime M.P.Vilinga, e após aprovação foram agendadas as entrevistas com os respetivos participantes do estudo. O primeiro contacto pessoal foi iniciado com uma breve introdução onde foram esclarecidos os objetivos da investigação, garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, solicitada autorização para gravação em áudio e assinado o consentimento informado (Anexo 1), esclarecendo-se todas as dúvidas dos participantes. Posteriormente foram realizadas as entrevistas individualmente, durante o mês de maio de 2016, tendo a duração média de 40 minutos.

Após a recolha dos dados procedeu-se à transcrição *verbatim* das entrevistas efetuada pelo investigador principal seguindo-se uma análise de conteúdo qualitativa e categorial optando-se por um processo dedutivo de análise dos dados (Elo & Kyngäs, 2008; Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994). A codificação das entrevistas foi efetuada pelo investigador como o principal instrumento de análise dos dados e tomada de decisão (Bogdan & Biklen, 1994; García-Horta & Guerra-Ramos, 2009; Pope, Ziebland, & Mays, 2000). Na sequência do referido, foi então efetuada a análise dos dados, tendo em conta os resultados de cada uma das categorias.

2.4 Resultados

Os objetivos do estudo guiaram o processo de análise dos dados qualitativos. Deste modo, e seguindo também a grelha de análise de conteúdo (Tabela 3), efetuou-se uma discussão diferenciada para cada uma das categorias que passamos em seguida a descrever.

Tabela 3

Grelha de análise de conteúdo

Categoria	Designação
Conceito de supervisão	Perceção dos chefes de seção sobre o conceito de supervisão
Papel de Supervisor	Perceção dos participantes sobre o papel de supervisor, em particular o do chefe de seção do ISTM
Funções do Supervisor	Perceção dos entrevistados sobre as funções de um supervisor/chefe de seção
Estabelecimento de objetivos	Perceção dos protagonistas relativamente ao estabelecimento dos objetivos
Organização de Tarefas	Perceção dos chefes de seção sobre a forma como organizam as suas tarefas/atividades
Comunicação: O Privilegiam	Perceção dos participantes sobre o que é importante privilegiar na comunicação entre os chefes de seção e os operacionais
Desafios	Perceção dos Chefes de Seção sobre os desafios que experienciam no exercício do papel de Chefe de Seção
Impacto do processo de supervisão	Perceção dos participantes relativamente ao impacto do processo de supervisão no exercício do papel de Chefe de seção
Necessidades de Formação Especializada	Perceção dos entrevistados sobre as suas necessidades de formação específica.
Acontecimento de Vida importantes	Perceção dos participantes sobre os acontecimentos de vida ou experiências que marcaram a forma como exercem a sua função de chefe de seção

Em seguida, analisa-se individualmente cada categoria procurando transmitir ao leitor o conteúdo que os participantes revelam através dos seus discursos, mais do que a perspetiva do investigador sobre o fenómeno em estudo (Graneheim & Lundman, 2004; Lessard-Hébert, Goyett, & Boutin, 2005).

2.5 Conceito de Supervisão

Para os participantes deste estudo o conceito de Supervisão resume-se à avaliação do supervisionado (4 participantes), à orientação do seu trabalho (4 participantes), e ao seu controlo (2 participantes). Um dos participantes define ainda este construto como autoavaliação do seu trabalho.

2.6 Papel de Supervisor

Relativamente ao papel de supervisor é muito diversa a informação recolhida. Para uns tem um papel importante no processo educativo

“(...) a supervisão pedagógica é uma área importante na instituição de ensino vocacionada fundamentalmente a tornar ou otimizar aquilo que é o processo de ensino, isto é, verificação da interação entre vários atores do processo de ensino e aprendizagem nomeadamente a relação professor/aluno como entre aluno e docente, para além do pessoal administrativo ou de apoio”. (E7)

Para outros o supervisor deve controlar as atividades. Há também quem refira que o supervisor deve aconselhar, orientar, ajudar, colaborar e resolver os problemas.

“(...) as dificuldades encontradas dentro do processo de ensino e aprendizagem sob carências materiais, carências no domínio de pessoal, carências do conhecimento e as praticas pedagógicas devem ser detetadas pelo supervisor de forma a que o mesmo supervisor contribua para que sejam ultrapassadas as carências ou dificuldades encontrada”. (E6)

2.7 Funções do Supervisor

Quanto às funções do supervisor a informação recolhida é igualmente diversa e na direção da categoria anterior. Assim ara uns esta é a planificação das atividades, para outros o supervisor deve organizar e avaliar as atividades planificadas.

“(...) deve participar no desenho do modelo de atuação, na elaboração dos planos de estudo, porque é na seção que se inicia a ciência, deve projetar o processo de superação e garantir o cumprimento dos programas e o chefe deve acompanhar a execução dos mesmos se estão a serem cumpridos por parte dos professores”.(E6)

Há ainda quem considere que supervisor deve apenas dirigir.

2.8 Estabelecimento de Objetivos

Relativamente aos objetivos todos foram unânimes ao afirmarem que estabelecem objetivos. De acordo com o calendário letivo em vigor na instituição, para que as metas traçadas superiormente sejam alcançadas devem acompanharem a distribuição das atividades da seção e verificar a sua execução. Uns fazem a distribuição das atividades do departamento e estabelecem uma relação do que foi planificado acompanhando as atividades distribuídas verificando se as metas traçadas estão a serem cumpridas, através de briefings.

Um dos participantes diz que estabelece os seus objetivos no atendimento dos discentes que apresentam problemas de ordem académico ou social, assim como de convívio entre eles e seus comandantes, nalgumas vezes daqueles que apresentam distúrbios mentais.

PERCEÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO SOBRE O SEU PAPEL E AÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

“(...) nas deferentes tarefas, são traçados metas para cada disciplina em colaboração com os seus professores, para a execução das aulas e tudo o que foi programado é confirmado na supervisão que ele realiza mediante o acompanhamento tanto em sala de aula como nos encontros que ele tem tido com os seus colaboradores”. (E3)

“(...) Faz a distribuição das atividades do Departamento de acordo o período letivo e as horas a cumprir pelos docentes não descorando de que estes mesmos docentes são militares e têm outras atividades, afinal de contas para além de ser docente primeiro é militar para que não se prejudique o militar-docente”. (E6)

“(...) são estabelecidas estratégias no acompanhamento da elaboração dos programas_e das tarefas a serem cumprida na sua execução”. (E10)

2.9 Organização de Tarefas

No que concerne à organização do trabalho, os participantes apresentam perspectivas diferentes. Por outro lado, os protagonistas do estudo expressam claramente o acompanhamento, execução, fiscalização, análise, procedimentos das modalidades a executar, horas a cumprir e orientação das atividades.

2.10 Comunicação: o que privilegiam

Para um participante deste estudo a comunicação resume-se ao dialogo (2 participantes) e respeito mutuo entre supervisor e supervisionado (1 participante). Para grande parte dos restantes a comunicação deve realçar a boa interação entre colega:

“(...) busca sempre o ponto de vista de cada docente, alias todos eles têm a formação na área de educação, aquilo que falta eles complementam por isso é necessário privilegiar sempre o dialogo entre supervisor e supervisionado”. (E3)

“(...)O chefe não deve se sentir o dono do saber, deve ajudar o professor, as vezes a supervisão não é entendida, porque não sabemos o que é , e devemos explicar o que é supervisão. A comunicação deve fluir no seio da equipe”.(E6)

Nesta linha de pensamento a maior dificuldade é não poder acompanhar os avanços tecnológicos por falta de recursos técnicos (2 participantes), e falta de pessoal, (2 participantes). A falta de instalações próprias, materiais, pessoal com pouco domínio das práticas pedagógicas e atingir as metas traçadas.

“(...) muitas vezes é a oportunidade de auto superação e a oportunidade de muitas vezes institucional de nos superarmos, porque hoje para enveredar para uma formação contínua temos que contar com os recursos próprios e não da instituição”. (E7)

2.11 Desafios

Os participantes deste estudo têm como desafios alcançar a meta (1 participante), ultrapassar as carências (1 participante) e o recompletamento do pessoal (1 participante).

“(…)é a aceleração das tecnologias e nós no processo de ensino e aprendizagem encaramos muitas vezes estudantes que têm mais recursos que os próprios docentes, assim sendo devemos do nosso lado acompanhar a evolução tecnológico para sermos mais eficazes, nos superando sempre através de uma formação contínua e dar resposta daquilo que é hoje na atualidade”. (E7)

2.12 Impacto do processo de supervisão

Relativamente ao impacto do processo de supervisão os protagonistas resumem-se na identificação das deficiências, suas causas e efeitos (1 participante), na formação de futuros oficiais tecnicamente, cientificamente e militarmente (1 participante),e no trabalho supervisionado (2 participante). Grande parte refere as dificuldades e a necessidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem (5 participantes).

“(…) tem uma grande influência_de forma positiva porque lhe permite determinar positivamente como se estão cumprindo os programas de estudo e identificar as deficiências, suas causas e efeitos e tentar debela” (E1)

“(…) tem grande influência de uma forma decisiva uma vez que tal como anteriormente que é uma atividade de facilitação, sendo assim se for encarada como atividade de policiamento, pode criar barreiras naquilo que é o desempenho da atividade do docente de forma decisiva”. (E7)

2.13 Necessidade de formação especializada

No que concerne a necessidade de uma formação especializada todos os participantes afirmam terem necessidades de uma formação. Dois participantes especificaram a área de formação como sendo a supervisão pedagógica e 1 participante na área de pedagogia.

“(…)preciso de uma pós-graduação porque conhecimento é sempre conhecimento”.(E3)

“(…) Na área em que estou inserida é necessário de uma formação contínua que é fundamental para um bom desempenho (E8).

2.14 Acontecimentos de vida importantes para o exercício do papel do chefe de seção

Quanto aos acontecimentos mais importantes salientam os seus professores e chefes de seção(5), como o medico Adão Manuel Sebastião -legista e métodos de trabalho de alguns chefes e subordinados.

“(...)os professores como atores de salas de aulas, chefes de Departamento e chefes de outras seções juntos formamos uma equipe”.(E3)

“(...)olhando sempre para subordinados, olhando para aqueles meus superiores hierárquicos e inferiores hierárquicos e também para todos aqueles que comigo trabalham porque hoje somos resultado de uma influência de alguns chefes e subordinados com quem trabalhamos)” (E7).

Capítulo III

Discussão

Os dados do presente estudo reforçam a concepção de supervisão como avaliação e orientação do trabalho do supervisionado. De acordo com Gaspar, Seabra e Neves (2012) diferentes perspectivas do conceito têm emergido “merecendo destaque aquela que a associa de forma primordial à avaliação de professores, considerando-a o foco para a definição do conceito de supervisão no campo da Educação (Daresh, 2006)” (p.34). Este enfoque na avaliação tende a surgir associado a uma perspectiva da supervisão como uma atividade técnica especializada, tendo por finalidade a utilização racional dos fatores que intervêm, direta ou indiretamente, na consecução de produtos, serviços ou bens destinados à satisfação de necessidades (Chiavenato, 2001, in Trindade, 2007).

O supervisor é o profissional que sustenta a proposta pedagógica da escola através da ação de orientar acompanhar, controlar e avaliar o trabalho dos professores. (Medina, 1997. P. 11). O papel do supervisor passa, então a ser redefinido com base em seu objeto de trabalho, e o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina e o aluno que aprende passa a constituir o núcleo do trabalho do supervisor na escola (Medina, 1997, p. 22). Passerino (1996) argumenta que o supervisor é visto como sendo um instrumento minimizador de problemas qualitativos referentes ao sistema escolar e também como um acionador dos mecanismos capazes de elevar quantitativa e qualitativamente a qualidade educacional do sistema de ensino como um todo. O trabalho do supervisor educacional deve ser orientado pela concepção libertadora de educação, exige um compromisso muito amplo, não somente com a comunidade na qual se está trabalhando, mas consigo mesmo”. Trata-se de um compromisso político que induz a competência profissional e acaba por refletir na ação do educador, em sala de aula, as mudanças almejadas. Todavia, a tarefa do supervisor é muito difícil de ser realizada, exige participação para a integração em sua complexidade

Para Kimball Wiles (1997) os supervisores são mediadores. Ajudam a estabelecer a comunicação. Ajudam os indivíduos a ouvirem uns aos outros. Servem como ligação para as pessoas em contato com aqueles que têm problemas semelhantes ou com pessoas - recurso que podem ajudá-los. Estimulam os membros do quadro pessoal a verificar a extensão em que as ideias e os recursos estão sendo compartilhados e o grau em que os indivíduos são encorajados e apoiados quando tenham novas coisas.

Medina (1997) reforça dizendo que, considerando as características próprias do professor, o supervisor desenvolve com ele as formas possíveis de controlar o processo de ensinar e do aprender. Ao abdicar do seu poder e controle sobre a prática docente, o supervisor é capaz de assumir uma postura de problematizador do desempenho docente, tornando-se um parceiro político-pedagógico do professor que contribui para integrar e desintegrar, organizar

e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação contínua, no qual os saberes e conhecimentos se confrontam

Estabelecer os objetivos é a base de todas as outras funções da administração. Não seria possível organizar os recursos e a estrutura da empresa se não existissem objetivos e planos. Também não seria possível dirigir de maneira eficaz os membros organizacionais se o que se pretende alcançar não estivesse claro. Como se pode motivar uma pessoa se não estiver definido o que se pretende dela? Por último, é impensável controlar as atividades se não tiverem sido estabelecidos objetivos ou parâmetros de desempenho.

A organização das tarefas apresenta perspectivas diferentes em relação de como organizam as suas tarefas. Por outro lado, os protagonistas do estudo expressam claramente o acompanhamento, execução, fiscalização, análise, procedimentos das modalidades a executar, horas a cumprir e orientação das atividades.

A comunicação resume-se no dialogo e no respeito mutuo entre o supervisor e o supervisionado para que haja uma boa interação entre ambos.

Através dos resultados obtidos neste estudo, não é possível concluir qualquer correlação entre o subordinado e o chefe de seção, porque a pesquisa restringiu-se apenas aos chefes de seções.

Considerações Finais

Ao se estabelecer um conceito supervisão, é importante esclarecer o sentido etimológico do termo. A palavra Supervisão é formada pelos vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver). Indica a atitude de ver além, com mais clareza uma ação qualquer. Como significação do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma “ideia de visão global”.

O supervisor no sistema de ensino e aprendizagem faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação, organização das atividades didáticas e curriculares, a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo.

Nesta perspectiva, na atualidade pode-se dizer que o papel do supervisor está ligado à gestão da escola como um todo. Uma vez que ele busca junto com o professor minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino-aprendizagem.

No caso da Instituição onde decorreu a pesquisa a supervisão não se faz sentir, devido das normas reguladoras da disciplina militar em que a hierarquia tem tido em conta as vezes o chefe/supervisor agindo como um controlador e não de uma forma colaborativa. Como a ordem do chefe é inconstentavel e que deve ser cumprida na integral, deixando as vezes o subordinado a recorrer a seus chefes.

Quando ao país (Angola), a supervisão pedagógica se faz sentir mais no subsistema de ensino não superior de formação de professores e que alberga um conjunto de subsistema de sistema educativo de angola, da 10ª á 13ª e do 1º ciclo até a 9ª classe onde os estudantes de formação de professores do ultimo ano (13ª classe) realizam um estágio supervisionado no ensino geral para que sejam habilitados como professores. Quando ao ensino superior me parece não existir, porque durante 6 anos há professores que lecionaram em algumas universidades do país e nunca viram os professores a serem supervisionados, no caso pelos coordenadores de cursos e da formação de professores porque fiz o curso de professor e fui supervisionado durante o ano letivo.

A supervisão no sistema educacional foi considerada uma grande aliada ao professor, mas para que se possa alcançar esse objetivo, é necessário que a supervisão seja vista de uma perspectiva baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de que o supervisor e o professor sejam parceiros, com posições definidas e garantidas na escola, embora exista a hierarquia militar como no nosso caso em que supervisor é de maior patente em relação ao supervisionado, agindo como um controlador e não de forma colaborativa.

Por isso o supervisor deve ser um supervisor aberto, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos supervisionados ou da escola e capazes de atribuir a estes um papel muito ativo na resolução de problemas que, em conjunto, se propõem resolver e não agindo como chefe.

No ensino e aprendizagem a supervisão desempenham um papel importante no desenvolvimento profissional do professor cuja a missão é de melhorar o ensino, onde o

supervisor, coordena e organiza os trabalhos de forma coletiva na instituição, oferecer orientação e assistência aos professores, bem como fornecer aos mesmos materiais e sugestões de novas metodologias para enriquecer a prática pedagógica e aconselhando e avaliando, estimulando o aperfeiçoamento das suas práticas de ensino.

Isto só é possível se a organização e o supervisor proporcionarem um clima favorável para que tal aconteça, promovendo, deste modo, a sua autonomia, melhorando também as aprendizagens e resultados dos alunos. Por estarmos numa sociedade em constante evolução, é necessário também que o professor evolua, seja inovador e preencha certos requisitos, vistos como mais-valia para melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, os resultados dos alunos. A interação que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o supervisionado influencia o desenvolvimento do supervisionado. O supervisor pedagógico deve criar forma de motivar os supervisionados que é fundamental para desenvolvimento deste para que se torne um melhor profissional.

De um modo geral, os entrevistados consideram que essa relação deve ser de ajuda, empática e de diálogo, devendo estabelecer um clima de confiança e apoio, confrontando o supervisionado com situações de desafio, o supervisor pedagógico deve servir de espelho, valorizar as atitudes positivas e ajudar a encontrar soluções adequadas para os problemas que surgem no processo ensino-aprendizagem de modo a serem ultrapassados, transmitir o gosto e motivação pela docência, percorrer o percurso de aprendizagem interagindo com o supervisionado, promover uma relação empática e ajudar a aplicar o conhecimento adquirido e estimular o seu desenvolvimento e criar um clima relacional com o supervisionado, orientar o mesmo em relação ao desempenho das suas tarefas e às suas possibilidades.

A análise feita das respostas das questões abertas das entrevistas relativamente à relação do supervisor pedagógico e professor, ainda nos permitir perceber, relativamente a esta categoria, que algumas pessoas valorizam uma relação empática.

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão perspectiva baseada num pensamento estratégico.

Nesse sentido, o enfoque da problemática escolhida visa indagar as percepções que os supervisores têm sobre as competências a atribuir aos primeiros; as características mais determinantes que devem estar na base da sua escolha e o trabalho que por estes deve ser realizado para que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus pares. Por outro lado, tentar perceber os reflexos e alcance desse trabalho supervisão nos supervisionados e quais as principais dificuldades com que se deparam no exercício da função, já que é uma Instituição Militar mesmo sendo de ensino, primando mais pela hierarquia.

Acreditamos que este estudo pode ser uma mais-valia para as próprias organizações educativas, porque ao fazer-se o acompanhamento e integração de forma adequada, perspectiva-se que os professores se envolvem na dinâmica, não só da sala de aula, bem como

PERCEÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO SOBRE O SEU PAPEL E AÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

dessas instituições, contribuindo para um bom ambiente de trabalho, para um melhor desempenho e desenvolvimento da sua formação e, conseqüentemente, melhores resultados dos alunos. Parece-nos evidente a importância deste estudo, uma vez que, tendo por base as nossas experiências no início do exercício da prática docente, consideramos que pode facilitar o supervisor pedagógico, com o papel de orientar, conduzir, integrar e acompanhar o professor a dar resposta às dúvidas e aos medos por ele sentidos e manifestados, principalmente nos primeiros anos de exercício da profissão docente.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade*. (Orgs). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores -Estratégias de supervisão*. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pegago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2a ed.). Coimbra: Almedina. (original publicado em 1987).
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 78-85). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J., & Pinto, J (2005) *da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos*. Alarcão., & Canha B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*.
- Alonso, M., Arandia, M., & Loya, M, (2008). *La tertulia como estratégia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinâmicas dialógicas*. [Versão electrónica.
- Almeida, J. (1996). *Identidade relacional entre comunicação e supervisão*. Lisboa. Texto policopiado.
- Amorim, I. (2010). *Paradigma da Supervisão Pedagógica como emergência de uma nova praxis: as percepções dos Coordenadores de Departamento Curricular*. Porto: Universidade Lusófona do Porto (Dissertação de Mestrado policop.).
- A. Pinto, J. (Orgs.,). *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed., pp. 9-27). Porto: Afrontamento: (original publicado em 1986).
- Brito, C. (1994) *Gestão Escolar Participada: Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, I.(2011). *Percursos reflexivos de acesso à interioridade. Estratégias dialógicas e autoscópicas*.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica - Fundamentos e Métodos e Técnicas*. (3ª ed.) Coleção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar - Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A. Parreira, Trad.). Coleção: Manuais de Gestão. Lisboa: Monitor - Projetos e Edições, Lda
- Gerias, In Silva, A. Pinto, J. (Orgs.,). *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed., pp. 54-78). Porto: Afrontamento. (original publicado em 1986).

- Hill, C. E. (Ed.) (2011). *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington DC: American Psychological Association.
- Revista Interuniversitária de Formação del Profesorado.11 (1), 71-77. Acedido em 7 de Fevereiro de 2012, em <http://www.aufop.com>
- Moreira, M: (Orgs.), Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (pp. 77-99). Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 5ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).
- Medina, 1997, p. 22). Supervisão escolar : perspectivas de ação face ao processo de avaliação da aprendizagem.
- Medina, A. S. Noves olhares sobre a supervisão. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Montiel, A.L. (2004). Aprendendo a viver juntos. Fases e fases da comunicação interpessoal. Lisboa: Livros Horizonte.
- Passerino, 1996 p. 40- Uma Educação de Qualidade
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2000). Supervisão Reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (1), 28-37.
- Silva, A. Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais.
- In Silva, Trindade, V. M. (2007). Práticas de Formação. Métodos e técnicas de observação. Orientação e avaliação (em Supervisão). Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2005). Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. (A. Rodrigues-Lopes, Trad., 3.º ed.,). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Villas-Boas, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In *Atas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação Atual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 627-631.
- Chiavenato, I. (1983). *Recursos Humanos*. 1ª Edição. São Paulo : Atlas.
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria geral da administração* 1.4ª edição. São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (1994). Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books.

Anexos

A preencher pelo investigador
Participante n.º _____ Data: ____ / ____ / ____

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que aceito participar no estudo “.....”, enquadrado na dissertação de mestrado de, do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.

Compreendo que a minha participação é inteiramente voluntária, podendo retirar-me ou desistir de participar a qualquer momento do processo, sem que para isso tenha que dar qualquer explicação ou haja qualquer consequência.

Declaro que compreendi os objetivos e procedimentos do estudo, tendo sido assegurado que toda a informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial, sendo que apenas o investigador responsável terá acesso aos dados.

Concordo em participar, pelo que, por este meio, declaro que presto o meu consentimento para participar neste estudo.

Assinatura do Participante

Data / /



FORÇAS ARMADAS ANGOLANAS
INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO MILITAR

Á

**Sua Excelência Director do Instituto
Superior Técnico Militar**

Luanda

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS

Manuel Coge, Major, 1º Professor de Educação Física do Departamento de Ciências Miliars, vem por este meio solicitar a autorização de V. Exa. para realizar a recolha de dados, no âmbito da elaboração de um estudo do trabalho final do mestrado em Supervisão Pedagógica, o qual me encontro a frequentar, na Universidade da Beira Interior (Covilhã - Portugal), cujo tema é “Perceções do Supervisor Pedagógico Sobre o Seu Papel e Organização do Trabalho no Ensino Superior”.

Dentro do âmbito da pesquisa para o tema que propus para futura dissertação, necessito caracterizar o campo alvo e a pesquisa.

Tendo em conta que, para além de ter de explicar e justificar o âmbito da pesquisa terei também que proceder a técnica de recolha de dados por entrevistas.

Assim sendo, solicito a autorização de V. Excelência. para que possa caracterizar o campo e recolher dados sobre o mesmo.

Todos os dados serão tratados de forma confidencial, não sendo mencionados nomes, nem mesmo o nome e localização da Instituição. Será apenas referido que o estudo incide sobre uma instituição escolar de Ensino Superior Militar em Luanda.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com os meus melhores cumprimentos.

Luanda, aos 28 de Abril de 2016

O SOLICITANTE

MANUEL COGE, MAJOR