

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

Cristina Paula Pinto¹, Daniela Gonçalves²

cristinappinto@gmail.com | dag@esepf.pt

¹AgrupamentoEscolas Infanta D.Mafalda, Portugal

² ESE de Paula Frassinetti; Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

As mudanças alucinantes da sociedade e, por conseguinte, da escola enquanto organização perspetivam-nos dúvidas, incertezas, ao mesmo tempo que se configuram como um desafio. São muitos os entraves, alguns impostos por nós próprios, à construção de um saber experimentado e reflexivo. Consideramos que esta reflexividade está subjacente ao conceito de supervisão pedagógica, sendo essencial na supervisão horizontal (entre pares), que adquiriu uma maior importância fruto da alteração do Estatuto da Carreira Docente. Partindo destas premissas, esta investigação tem como grande finalidade compreender as perceções de três docentes e três coordenadores de departamento curricular, de um Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, relativamente à conceitualização da área de saber da supervisão pedagógica, para além do seu campo de atuação. Por outras palavras, e tendo em conta a atual organização da instituição escola, procurou-se compreender de que modo o coordenador de departamento exerce as funções supervisivas que estão inerentes ao seu desempenho, preconizadas na legislação hodierna. A par da compreensão destas perceções, são igualmente identificadas limitações na supervisão pedagógica, subvertendo toda a estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Portanto, foi desenhado um estudo exploratório, pressupondo a seguinte intencionalidade: compreender e

descrever limites e transgressões do ato supervivivo, tendo em conta a percepção dos docentes, assim como as funções do supervisor pedagógico.

Palavras-Chave: supervisão pedagógica, coordenador de departamento curricular, funções do supervisor.

1. Introdução

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

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

Certos que em qualquer tipo de estratégia superviviva está implícita a avaliação, a reflexão e a capacidade de melhoria, não pretendemos, neste texto, reduzir a supervisão pedagógica à avaliação de desempenho docente, que está muito presente no dia-a-dia das nossas escolas, na certeza de que a classificação que lhe está implícita torna todo o processo supervivivo um palco cheio de limitações, inquietudes e transgressões. A supervisão pedagógica possui um campo muito mais alargado que a “simples” classificação. Não pretendemos com esta investigação perceber o alcance do supervisor enquanto avaliador, como consagrado na avaliação de desempenho docente, mas somente que caminho deve seguir na supervisão

entre pares, que instrumentos e estratégias tem ao seu alcance para superar as limitações que estão inerentes ao ato supervisivo. Contudo, compreendemos que quando a supervisão entre pares resulta de um compromisso de construção do conhecimento, reflexivo e refletido, poderá minimizar os efeitos, porventura perversos da classificação, tal como se verifica no atual domínio da avaliação de desempenho docente.

Neste contexto, a supervisão pedagógica assume, cada vez mais um papel de relevância, tendo em vista a melhoria da educação e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

2. Objetivos da investigação

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

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

Deste conjunto de questões resultaram os seguintes objetivos de investigação, a saber: a) conhecer as percepções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica, b) identificar as principais funções supervisivas do coordenador de departamento curricular, c) identificar instrumentos/estratégias supervisivas utilizadas pelo coordenador de departamento

curricular, enquanto supervisor pedagógico e d) identificar as limitações e condicionalismos no trabalho supervisão.

3. Método

Ancorada nos objetivos expressos para este estudo, a metodologia adotada é de cariz qualitativo. Segundo Bogdan (1994), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (p.70). Para Almeida (2007), a investigação qualitativa, “não poderá ser feita sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações” (p. 25), considerando os métodos qualitativos mais holísticos e abrangentes. Bogdan (1994) caracteriza a abordagem qualitativa como descritiva, porque pretende explicar realidades múltiplas, salientando entre as suas limitações, o ser demorada, com uma difícil síntese dos dados, os procedimentos não são estandardizados, assumindo o investigador um contacto intenso com os sujeitos.

Algumas teorias públicas (a título de ilustração, Bogdan, 1994) salientam que nos estudos qualitativos se interrogam um número limitado de indivíduos, pelo que a questão da representatividade não se coloca. Esta abordagem qualitativa é coerente com um paradigma interpretativo de investigação que, segundo alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert, 1994), consiste em conhecer o sujeito, atendendo ao contexto, procurando compreender os diversos fenómenos, sendo resultante do crescente interesse pelas questões educacionais. Na mesma linha de raciocínio, concordamos com Denzin & Lincoln (1994, p.2, citado por Aires, 2011) ao considerarem que a investigação qualitativa “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Situando-se as nossas preocupações num campo relativamente recente, com convulsões e constantes alterações legislativas, não existem ainda muitos estudos elaborados no nosso país que possam sustentar a nossa investigação, pelo que a iremos situar no domínio de um estudo exploratório. De acordo com Yin (2005), “um caso exploratório (...) pode tratar do tema ou do problema que está sob exploração, dos métodos exploratórios, das descobertas feitas a partir da exploração e das conclusões (para pesquisa adicional)” (p.183). Mais ainda, salientamos a ideia de Yin (2005) de que o estudo de caso surge na sequência de se pretender conhecer

melhor um fenómeno, uma situação, que deve ser significativa, sendo amplamente utilizado nas ciências sociais.

No entanto, nesta investigação, foi nossa pretensão realizar o estudo de um caso, quer pela natureza do fenómeno (cingido a um espaço próprio), quer pelos participantes (amostra de conveniência), quer pela questão temporal. A este propósito, consideramos ainda a teoria pública de Theodorson e Theodorson (1970), que apresentam a seguinte definição de estudo exploratório:

a preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem (...) (p.142).

Apesar da complexidade da temática selecionada a investigar, as nossas opções metodológicas contemplam objetivos claros e adequados à metodologia adotada. Mais uma vez, temos em conta a perspectiva de Yin (2005) que realça o seguinte sobre o estudo exploratório: “deveria apresentar uma finalidade e os critérios que serão utilizados para julgar uma exploração como bem-sucedida” (pp. 42-43). Por outras palavras, é necessário apresentar um objetivo e a metodologia adotada, tal é o nosso caso, no decurso do trabalho investigativo.

3.1. Contexto e participantes da investigação

Num estudo é importante o modo como a recolha de dados é efetuada, situando-a “no espaço, geográfico e social” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.159). Deste modo, o contexto onde realizamos a nossa investigação trata-se de um agrupamento de escolas, situado no distrito do Porto, a que, por uma questão de confidencialidade, iremos chamar Agrupamento X, tendo solicitado à direção do referido agrupamento, autorização para a realização da presente investigação.

O Agrupamento de escolas X é constituído por vários níveis de ensino, desde a educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino profissional, inserido num meio semiurbano, onde prevalecem pequenas indústrias, muitas delas de cariz familiar. É frequentado por cerca de 1.500 alunos, sendo que cerca de 700 frequentam a escola sede do agrupamento, frequentando

os restantes mais 6 estabelecimentos de ensino, que constituem o agrupamento de escolas. Exercem as suas funções no agrupamento X, mais de 140 docentes, sendo que 92 exercem a docência na escola sede (2.º e 3.º ciclos do ensino básico, secundário e profissional).

No agrupamento funcionam seis departamentos curriculares – educação pré-escolar; 1.º ciclo; matemática e ciências experimentais; línguas; ciências sociais e humanas; expressões. Cada departamento possui um coordenador, designado pelo diretor do agrupamento.

Para o nosso estudo selecionamos três departamentos curriculares, sendo que o departamento um, abrange seis grupos de recrutamento; o departamento dois, abrange sete grupos de recrutamento e o departamento três, abrange oito grupos de recrutamento. Os participantes que constituem a nossa amostra são três coordenadores de departamento e três docentes, um de cada departamento.

Relativamente aos seis participantes na presente investigação, podemos referir que pertencem ao género feminino, situando-se na faixa etária entre 55 e 41 anos e possuem entre 34 e 14 anos de tempo de serviço. Relativamente aos coordenadores de departamento, dois exercem as suas funções há mais de 10 anos, enquanto um assumiu esta função há um ano.

3.2. Instrumentos de investigação

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

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

Lessard-Hébert (1994) refere que entre as técnicas utilizadas na investigação qualitativa, se encontra o inquérito por entrevista, efetuada a pessoas representativas, que se expressam sobre o objeto de estudo. Daqui resulta, também, o interesse cada vez mais focado no indivíduo, por parte dos investigadores. Na nossa investigação, utilizamos a entrevista com um guião semiestruturado, pois neste tipo de entrevista, segundo Albarello *et al.*, (1997) o investigador

solicita ao interlocutor informações úteis para objectivos, em geral estabelecidos independentemente da pessoa interrogada. (...) A orientação da pesquisa é apresentada de maneira directiva e são as respostas às perguntas introdutórias que servirão de ponto de referência para a condução do resto da entrevista. (pp. 93-94).

Portanto, a nossa opção por esta técnica está ligada à finalidade de conhecer as perceções dos entrevistados sobre o conceito e campo de atuação da supervisão pedagógica, tendo o investigador de redireccionar as questões em função do seu objeto de estudo. Contudo, o próprio entrevistador deverá instaurar um clima de confiança para que haja interação com o entrevistado, considerando fulcral que se fomenta uma relação empática, tendo sido esta a nossa preocupação durante a aplicação do inquérito por entrevista.

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

Salientamos que a aplicação desta técnica de recolha de dados ocorreu na escola-sede do agrupamento, num local apropriado à concretização da mesma, sendo a data e o horário previamente acordado com os entrevistados. Os participantes foram informados acerca dos objetivos e propósitos da nossa investigação, sendo assegurada a confidencialidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Seguidamente, a referida transcrição/protocolo de

investigação foi facultada a cada um dos entrevistados para, caso fosse o seu desejo, proporcionar uma possível revisão do conteúdo. Realçamos que, em nenhum caso, foi necessária esta alteração.

Ora, aplicamos a técnica de inquérito por entrevista aos participantes do nosso estudo, passando pela observação de duas reuniões de departamento, assim como pela análise de documentos considerados relevantes.

No que diz respeito à observação direta/participante, alguns investigadores (Yin, 2006; Bruyne *et al.*, citado por Lessard-Hébert, 1994) diferenciam a observação direta da observação participante. Enquanto na observação direta o investigador se limita a observar e recolher dados (Yin inclui aqui a observação de reuniões), permitindo recolher evidências sobre o que estamos a investigar, assumindo o investigador um papel passivo, na observação participante o investigador ao mesmo tempo que recolhe dados, participa ativamente interagindo socialmente com o seu objeto de estudo. Quivy e Champenhoudt (1992) consideram a observação participante como uma variante da observação direta. Lopes (1996) refere a dificuldade em distinguir a observação direta da participante, realçando contudo que a observação direta se rege “pelos códigos do anonimato e impessoalidade” (p.89), referindo que o investigador se poderá limitar à observação visual e auditiva, atendendo às suas opções metodológicas. Os referidos autores são unânimes na influência que o observador pode ter sobre o contexto observado, podendo influenciar o modo de agir dos observados. No nosso caso, selecionamos dois momentos de reunião em meses distintos para aplicar esta técnica de recolha de informação, cujos resultados se apresentam na análise e discussão dos dados de investigação.

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

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

apresentará mais adiante. A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin (2006), obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas” (p.38).

Almeida (2007) destaca a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (p.25). A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas” (p.266). As categorias decorrentes da análise categorial “(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006, p.111). Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade).

Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo que, segundo Vala (2001, citado por Lima e Pacheco, 2006) “(...) é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-a numa dada categoria” (p. 25), sendo esta “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (ibidem). Relativamente à codificação das unidades de registo, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação, foi possível obter um número diversificado e oscilante de indicadores que auxiliaram a compreensão da própria categoria, tendo em conta a ótica dos entrevistados. No caso deste estudo, as categorias definidas, assim como as unidades de registo representam, ainda, inferências do próprio investigador; portanto, a técnica da análise de conteúdo possui uma dimensão descritiva – dá-nos conta do que é “dito” – e uma dimensão interpretativa – que

surge por parte do investigador, ao procurar conhecer melhor o seu objeto de estudo.

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

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

4. Resultados da investigação

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

Relativamente às funções do supervisor, constatamos que coordenadores e docentes apresentam uma visão diferenciada das mesmas. Enquanto os coordenadores demonstram unanimidade ao considerarem que a principal função, enquanto supervisores, se situa ao nível da colaboração entre pares, os docentes referem sobretudo a função avaliativa. Contudo, as suas perceções aproximam-se, relativamente a outras funções, onde ambos os grupos de entrevistados reconhecem funções de transmissores de informações, emanadas de outros órgãos, mediação,

organização, motivação e acompanhamento da prática pedagógica. A função de inspeção foi igualmente abordada por uma docente, mas refutada por um coordenador.

No que toca às estratégias supervisivas, os participantes neste estudo são unânimes a referir os momentos formais, como as reuniões, onde planificam, refletem e analisam questões relacionadas com as aprendizagens, mas atribuem igualmente uma importância relevante aos encontros informais, nomeadamente os encontros na sala de professores, como espaços privilegiados para a troca de experiências e opiniões. Através da análise dos dados recolhidos, verificamos que os instrumentos supervisivos referidos, quer pelos coordenadores de departamento, quer pelos docentes, se reduzem ao uso das novas tecnologias, privilegiando o correio eletrónico e a plataforma *Moodle* para partilha e registo de documentação. Esta análise demonstra um fraco recurso a instrumentos supervisivos diversificados, pelo que podemos concluir que esta categoria não foi significativa.

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

Relativamente à relação entre a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente, os coordenadores apresentam uma opinião que diferencia supervisão pedagógica da avaliação de desempenho. Os docentes, embora considerem que estas são duas lógicas diferenciadas, revelam a existência de algum caos entre os conceitos, referindo que a supervisão remete para a avaliação de desempenho. Um coordenador refere igualmente a confusão de conceitos. Os entrevistados são unânimes ao considerarem os aspetos positivos da supervisão pedagógica,

nomeadamente no acompanhamento da prática e a prevalência de trabalho colaborativo, em oposição à avaliação de desempenho, que contribuiu para a existência de conflitos entre pares e o “esbater” dos aspetos positivos da supervisão, atrás enumerados.

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

Quanto às limitações do ato supervisivo, verificamos que coordenadores e docentes possuem opiniões diferentes. Enquanto os coordenadores referem, como limitação principal ao ato supervisivo, a questão temporal [*falta de tempo para exercer o que entendem como essencial à supervisão – acompanhamento da prática, a reflexão, (...)*], os docentes apontam as limitações técnicas e científicas, que advêm de, muitas vezes, o coordenador de departamento não pertencer ao mesmo grupo disciplinar. Um coordenador refere ainda a dificuldade na gestão das relações interpessoais e um docente salienta o elevado número de docentes no departamento. Pela análise da categoria formação especializada, observamos que dois coordenadores de departamento realizaram formação, ao nível da avaliação de desempenho, possuindo conhecimentos científicos acerca da supervisão pedagógica, enquanto um coordenador não possui qualquer tipo de formação especializada, o que em nosso entender contribui para uma situação de vulnerabilidade, pessoal e profissional, também referida pelo próprio. Entre este e os docentes é unânime a importância da formação especializada para o exercício do cargo, referindo nomeadamente as exigências atuais (mais concretamente, o processo de avaliação de desempenho docente), bem como sendo este um fator que o distingue de outros colegas.

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

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

Em ambas as reuniões verificamos que o CD enviou a convocatória e o guião a todos os docentes, por correio eletrónico, no sentido de agilizar a reunião, tendo utilizado as novas tecnologias frequentemente ao longo das duas reuniões, sobretudo para elucidar questões levantadas pelos docentes, verificando-se uma valorização das TIC como meio privilegiado de comunicar. As reuniões realizaram-se após as 18 horas e 30 minutos, contando com cerca de 20 docentes.

O coordenador mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas repetindo-o ao longo de toda a reunião. Utilizou sempre o mesmo tom de voz, calmo, tendo, contudo, na 2ª reunião necessidade de elevar o tom em algumas palavras, de modo a captar a atenção de todos os docentes. Para além disto, nas reuniões, o CD agiu como transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico. Deu espaço e tempo para os docentes trocarem ideias, darem sugestões, partilhou documentos e ouviu experiências dos docentes, sempre num clima cordial. Em situações onde o consenso era difícil, propôs soluções viáveis, do agrado de todos. Solicitou a ajuda de outros docentes para responder a questões solicitadas nas reuniões.

Na 1ª reunião, perante a necessidade de se proceder a um levantamento de estratégias no sentido de revolver uma situação problemática, relativa aos resultados escolares dos alunos, alguns docentes manifestaram ao coordenador a sua vontade em refletir e efetuar essa tarefa, em casa, individualmente e, posteriormente, os discutiriam com os colegas, ou enviariam o resultado desse trabalho por correio eletrónico, para o coordenador. De salientar que, enquanto na 1ª reunião que observamos, sentimos que a nossa presença condicionou um pouco o ambiente, que embora cordial, assumiu um aspeto mais formal, mostrando-se os docentes pouco à vontade e intervindo poucas vezes, na 2ª observação, os docentes interpelaram mais o coordenador, levantaram mais dúvidas, participaram e “discutiram” mais certos assuntos, não se verificando a unanimidade da 1ª observação. Podemos inferir que a presença do observador condiciona, de alguma maneira, o modo de agir dos presentes, corroborando assim o pensamento de Yin (2006), relativamente às limitações deste tipo de instrumento de investigação.

Em síntese, os resultados obtidos parecem ir de encontro a conceptualização de supervisão pedagógica preconizada por Gonçalves (2010), quando refere que

“parece ser importante que supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade para que a relação que estabelece com os docentes seja mais profícua e motivadora e que resulte de igual modo uma evolução positiva e significativa nos docentes, que resultará no sucesso educativo dos alunos” (p. 33).

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

5. Conclusões

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

Assim, e relembando um dos objetivos do nosso estudo – conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica - verificamos que, apesar dos participantes no estudo reconhecerem, de forma geral, quais os objetivos da supervisão pedagógica, a visão de controlo e inspeção é ainda referida, o que vai de encontro à conceção histórica do termo, referida por Alarcão e Tavares (2010), partilhando, com estes autores a ideia de que só muito lentamente essa conceção poderá ser ultrapassada.

No que concerne ao objetivo - identificar as principais funções supervisivas do coordenador de departamento curricular – constatamos que os coordenadores de departamento e docentes possuem uma visão diferenciada das funções do CD enquanto supervisor; enquanto os CD a reportam mais numa dimensão formativa, salientando a colaboração, a partilha, a discussão de opiniões, a reflexão acerca de

estratégias, tendo em vista o sucesso dos alunos, os docentes relevam a dimensão sumativa, o que contraria o princípio da supervisão entre pares, que deveria ser essencialmente formativo, como referem Alarcão e Roldão (2008), e tal como a sucessiva legislação publicada sugere, no sentido de avaliação de desempenho docente se constituir com base numa visão formativa, com vista à melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional dos professores. Concordamos, pois, com as palavras de Vieira (2010) quando refere que “um dos principais dilemas do supervisor reside na conciliação entre as funções de apoio e avaliação” (p.40). Na realidade, as cada vez mais complexas e exigentes funções do coordenador de departamento conduzem a esta situação ambivalente e que, enquanto investigador nos remete para novas inquietudes, desde logo, de que modo o coordenador de departamento poderá conciliar e efetuar estas funções - tendo em conta as limitações temporais que foram apontadas neste estudo - para refletir, analisar, observar, apoiar, avaliar. Neste sentido, consideramos o coordenador como o fiel de uma balança, que se pretende bem equilibrada. Mas, até que ponto poderá manter-se o equilíbrio de uma balança, quando ocorrem sucessivas alterações legislativas, quando o próprio “fiel”, não sabe (ou não quer) como posicionar-se perante os pares, tendo ele próprio dúvidas quanto ao seu papel?

Verificamos que, entre as funções supervisivas, se destacaram a empatia, a mediação e partilha como fundamentais, no domínio da colaboração destacando-se assim a valorização da relação interpessoal, essencial à função supervisiva, tal como referem diversos autores (Sergiovanni, 1996; Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000; Alarcão e Tavares, 2010).

A identificação de estratégias/instrumentos supervisivos utilizados pelo coordenador de departamento curricular, enquanto supervisor pedagógico, que constituía outro dos objetivos desta investigação, mostraram-se escassas e alguns minimizados, no sentido de se efetuarem unicamente como imperativo da avaliação de desempenho docente (caso de aulas observadas e relatórios de autoavaliação). Consideramos, novamente, que uma boa relação interpessoal, baseada na confiança, comunicação e partilha, se constitui como uma pedra basilar no desenvolvimento da relação supervisiva, que pode corresponder a ambientes colaborativos, tal como refere Hargreaves (1998), mas, como salienta o mesmo autor, só por si não promove o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, não sendo sinónimo de uma verdadeira colaboração. O desvalorizar de algumas estratégias supervisivas,

nomeadamente a observação de aulas e a realização de registos escritos, constitui-se como perda de uma importante alavanca para a reflexão e melhoria das práticas, referida por Vieira e Moreira (2011) e Fullan e Hargreaves (2001).

Pretendemos, também, nesta investigação identificar as limitações e condicionamentos no trabalho supervisory, tendo verificado que as limitações apontadas pelos docentes à supervisão e à colaboração, vem de encontro a diversos estudos apontados por alguns autores (Hargreaves, 1998; Vieira e Moreira, 2011): falta de tempo. O elevado número de docentes por departamento, sendo também referido como limitação, corrobora as ideias de Sergiovanni (1996), que defende a ideia de pequenos grupos de trabalho, para um efetivo comprometimento e reflexão conducente à melhoria do desempenho de cada docente e conseqüentemente do sucesso educativo dos alunos.

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

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

De qualquer modo, julgamos pertinente a presente investigação, podendo constituir-se como um ponto de partida para uma reflexão e análise acerca da importância da supervisão pedagógica, no sentido da mudança de práticas. Gostaríamos ainda de salientar a importância cada vez maior atribuída ao coordenador de departamento e às suas abrangentes e complexas funções, pelo que consideramos interessante que futuras investigações possam abordar esta temática.

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

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

6. Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação*. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt>.
- Albarelo, L. et al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão e Tavares (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, L. e Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lessard-Hébert, M. et al (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (org.), (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (1996). *Tristes escolas*. Porto: Afrontamento.
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, I. et al (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal, in *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, Conhecimento e Identidade – Universidade e Contemporaneidade, in *Saber (e) Educar*, nº12, Porto: ESEPF, 9-28.
- Sergiovanni, T. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.
- Teodorson, G.A. e Teodorson, A.G. (1970), *A Modern Dictionary of Sociologie*. Acedido em <http://books.google.pt/books?id=A8IOAAAAQAAJ&pg=PA142>
- Vieira, F. et al (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. e Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso- Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.