

**As Funções da Supervisão Pedagógica: um estudo de caso
sobre a percepção dos atores educativos, entre teoria e prática,
dentro da escola, em Portugal e no Brasil**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre na área de Supervisão e
Orientação Pedagógica

Juliana Maria de Oliveira Rodrigues Fermanian

Orientador

Professora Madalena Teixeira

2016, junho

Mestrado em Supervisão Pedagógica

As Funções da Supervisão Pedagógica: um estudo de caso sobre a percepção dos atores educativos, entre teoria e prática, dentro da escola, em Portugal e no Brasil

Juliana Maria de Oliveira Rodrigues Fermanian

Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Supervisão e Orientação Pedagógica

Orientação: Professora Madalena Teixeira

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha família que sempre me apoiou, principalmente meu pai, marido e irmã.

Agradeço também a minha orientadora Professora Doutora Madalena Teixeira e a todos os outros funcionários da Escola Superior de Educação de Santarém que me deram todo apoio necessário à realização deste trabalho.

Deixo também meu agradecimento a todos os colaboradores inquiridos nesta investigação. A todos os supervisores/coordenadores das instituições brasileiras e portuguesas.

Agradeço a minha amiga, Professora Ana Luiza Rios pelo apoio nas horas de dúvida e de colaboração na aplicação dos questionários no Brasil. Agradeço também ao meu amigo e antigo professor, Professor Tito Barros Leal, pela colaboração neste estudo.

Resumo

A supervisão pedagógica é parte importante dentro da prática pedagógica objetivando o desenvolvimento de pessoas e processos voltados ao ensino e aprendizagem. Este estudo foi realizado no sentido de tentar compreender as funções e práticas relacionadas ao trabalho do supervisor pedagógico. Tentamos nesta investigação centrarmo-nos nestes aspectos, sempre voltados para uma percepção destas funções e práticas no meio pedagógico. Buscamos partilhar visões determinadas por supervisores que foram questionados em ambos os países; Brasil e Portugal; de forma a compreendermos e analisarmos como estas se processam em suas especificidades. Convidamos ao total de nove supervisores, cinco da Escola Superior de Educação de Santarém – Portugal, e mais quatro supervisores de instituições diferentes do Brasil, Instituto Superior de Teologia Aplicada e Universidade Estadual Vale do Acaraú. Com este estudo esperamos contribuir de forma fundamental para o trabalho realizado pelos supervisores.

Palavras-chave: supervisão, supervisor pedagógico, funções, prática pedagógica, escola.

Abstract

The pedagogical supervision is an important piece of the pedagogical practice, which proposal is to develop people and processes in the context of teaching and learning. This study was made in order to try to understand the tasks related to the job of a pedagogical supervisor. We tried, in this investigation, to focus on these issues, always considering the perception of these tasks in the pedagogical environment. We attempted to share the supervisors perspectives that were questioned in both countries; Brazil and Portugal; in order to understand and analyse how those are processed in their specifics. We invited a total of nine supervisors, five from School of Education of Santarém – Portugal, and other four supervisors from different institutions from Brazil, Applied Theology Institute and Acaraú Valley State University. With this study, we pretend to do a fundamental contribution to the supervisors.

Keywords: supervision, pedagogical supervisor, tasks, pedagogical practice, school.

Índice

| | |
|------------------------|------|
| Índice de quadros..... | VIII |
| Lista de siglas..... | VIII |
| Introdução..... | 1 |

Parte I

| | |
|---|----|
| 1. Um olhar sobre a educação..... | 4 |
| 2. Para uma noção de supervisão pedagógica..... | 6 |
| 3. Funções da supervisão..... | 11 |
| 4. O supervisor e os modelos de supervisão..... | 19 |
| 5. O que se pretende com a supervisão..... | 29 |

Parte II

| | |
|--|----|
| 6. Procedimentos metodológicos..... | 31 |
| 6.1 Objetivos de investigação..... | 31 |
| 6.2 O tipo de estudo..... | 31 |
| 6.3 Questionário..... | 32 |
| 6.4 Os participantes..... | 33 |
| 6.5 Procedimentos e recolha de dados..... | 33 |
| 7. Tratamento e análise dos dados..... | 34 |
| 7.1 Formação e experiência dos supervisores..... | 34 |
| 7.2 Prática de supervisionar..... | 37 |
| 7.3 Atividades exercidas pelo supervisor..... | 39 |
| 7.4. Uma visão sobre o que é ser supervisor..... | 41 |

| | |
|---|-----------|
| 7.5 Competências necessárias ao trabalho..... | 44 |
| 7.6 Estilo de supervisão e trabalho colaborativo do supervisor..... | 46 |
| 7.7 Dificuldades e desempenho no trabalho do supervisor..... | 47 |
| 7.8 Funções do supervisor | 51 |
| Considerações Finais..... | 55 |
| Bibliografia..... | 58 |
| Anexos | 65 |
| Anexo I – Questionário dos supervisores..... | 65 |

Índice de Quadros

Quadro 1 – Atividades realizadas pelos supervisores brasileiros

Quadro 2 – Atividades realizadas pelos supervisores portugueses

Quadro 3 – Respostas dos inqueridos sobre o que é ser supervisor

Quadro 4 – Competências supervisiva

Quadro 5 - Dificuldades no exercício do trabalho supervisivo

Quadro 6 – Funções dos supervisores

Lista de Siglas

SB – Supervisor Brasileiro

SP – Supervisor Português

Introdução

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica, teve como fonte motivadora a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor em contexto escolar em ambos os países, Brasil e Portugal.

O ato de querer buscar um maior conhecimento pode ser compreendido aqui como um momento de busca por saciedade, de algo que ainda não se encontra preenchido, pois olhar e perceber também o que se passa fora do âmbito que vivenciamos em sala de aula, não se trata de uma quebra com o mundo vivido, (Bicudo, 2003), mas sim de um momento de interesse e curiosidade, de formação e informação.

No decorrer do primeiro ano do mestrado pude observar através do contato teórico em sala de aula, junto aos professores das disciplinas lecionadas da grade curricular do mestrado, em específico a disciplina de supervisão pedagógica, o quanto, de algum modo, ainda necessitava compreender as reais funções ligadas a supervisão pedagógica e o trabalho do supervisor dentro do espaço escolar.

Pude ainda recordar de minha breve experiência profissional, enquanto professora, e me questionar sobre como possivelmente melhor compreender a função de uma atividade que parece exigir muito mais daquilo que vivenciamos em sala de aula enquanto indivíduos em formação para futuro supervisores, pois com o decorrer dos tempos ainda se observa uma relativa falta de consenso teórico sobre os papéis, posições e relações que um supervisor deve desempenhar. (Formosinho, 2002)

Poderíamos até pensar que exatamente como ocorre na formação inicial de professores, em que os alunos passam por estágios curriculares, os futuros supervisores também pudessem vivenciar de algum modo o contato com o trabalho de um supervisor, pois o trabalho que se realiza através da supervisão pedagógica tem o seu espaço de ser e estar dentro da escola, é então neste local, que se verificam diferentes contextos de vida, valores, filosofia e a política de trabalho que são necessariamente fundamentais para a compreensão do trabalho a ser realizado pela supervisão pedagógica.

Enquanto estudante e investigadora creio na importância de refletirmos sobre o facto de um contato, que seja não apenas teórico, na área da supervisão ou não possa ser relevante a compreensão das atividades desempenhadas pela supervisão

pedagógica para nós, futuros supervisores e creio, também, ser importante podermos constatar a verdadeira relação entre a teoria e a prática, pois muitas vezes “quando um recém formado supervisor sai da universidade, ele se defronta com problemas na escola para os quais não possui um referencial que o habilite a enfrentá-los (Alves et al., 2006, p. 33)”

Cabe, também, aqui analisarmos o quanto se evoluiu e como vem se colocando a supervisão neste complexo contexto de mudanças e transformações que ocorrem continuamente, seja em relação a influência das mudanças ocorridas na sociedade, ou seja em relação ao que ocorre no espaço da escola, já que é neste local que se verifica principalmente “uma inesgotável variabilidade de situações e atividades que se atualizam constantemente” (Barros, 2008, p. 43).

Ao analisarmos a supervisão de hoje, de acordo com Formosinho (2002) ela surge num conjunto diverso de formas, com numerosos modelos, papéis, funções e estruturas organizacionais, o que torna ainda mais complexa a compreensão entre a teoria e prática no trabalho realizado por ela. Segundo Alarcão e Roldão (2010) o campo da supervisão foi acompanhado de uma evolução das abordagens de educação. Ao longo dos anos, a abertura da escola, apta a fazer uma maior participação nas questões e problemáticas das comunidades, fez com que as funções ligadas a supervisão também fossem alargadas com intuito de atender a complexa atividade que é a educação. A supervisão pedagógica da atualidade passa a estar muito mais interligada junto a questões que envolvem educação, a escola e a relação que ambas possuem com a sociedade e suas transformações.

De acordo com Formosinho (2002) novos parâmetros práticos na supervisão foram surgindo ao longo do tempo devido, principalmente, a essas mudanças ocorridas na escola e na sociedade que vieram ampliar as suas ações sobre as organizações e culturas onde a sua atividade ocorre e sobre a qual incide. Daí é que se observa a complexidade de questões que envolvem o trabalho da supervisão no decorrer dos anos.

Alguns questionamentos são aqui ressaltados com intuito de orientarmos sobre a necessidade de reflexão quanto as funções ligadas ao trabalho da supervisão:

Apresentar teorias que discutem a supervisão poderá ser suficiente para compreendermos o dia-a-dia do trabalho exercido dentro da escola, e ainda definir o que realmente é de função ou não dos supervisores?

As funções relativas ao trabalho da supervisão que são apresentadas na teoria são efetivamente reconhecidas e colocadas em prática pelos supervisores dentro da escola?

Ao longo dos anos, como vem se caracterizando as ações da supervisão pedagógica em contexto escolar (teoria/prática)?

Para quem se destina o trabalho da supervisão?

Como se caracteriza a supervisão pedagógica no âmbito brasileiro e no português?

Ao estarmos em processo de formação, enquanto professores e ainda reconhecedores de que o conhecimento não se restringe à complexidade de apenas um momento de formação, que o conhecimento é contínuo, aberto e reflexivo, acreditamos na importância de se buscar, para além daquilo que já foi compreendido através de uma perspectiva de formação nas disciplinas do mestrado em supervisão pedagógica, um aprofundamento sobre a relação entre os aspectos teóricos e funcionais, logo práticos, que envolvem o trabalho da Supervisão Pedagógica através da perspectiva dos profissionais de ambos os países e de sua visão sobre o trabalho que realizam.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo, equacionamos a seguinte estrutura: i) numa primeira parte, debruçar-nos-emos numa reflexão teórica acerca de temáticas que envolvem a educação e supervisão, na qual também apresentaremos modelos de supervisão pedagógica, articulando-os com as funções que se esperam do supervisor pedagógico; ii) seguidamente, indicaremos a metodologia utilizada que sustenta o desenvolvimento da investigação, tendo como premissa, o fato de considerarmos necessário dar voz a supervisores; iii) num momento final, teceremos considerações acerca do percurso traçado.

De modo geral, esta investigação se caracteriza como uma ferramenta de contribuição ao conhecimento sobre as teorias e práticas relacionadas com a supervisão, pretendendo, num futuro próximo, poder partilhar os resultados obtidos com outros colegas.

Parte I

1. Um olhar sobre a educação e os educadores

É importante compreender o quanto a educação é uma ferramenta de transformação da sociedade, pois é com ela que se possibilita formar os indivíduos para o exercício das atividades com eficiência, auxiliando na integração em sua cultura, desenvolvendo ainda a capacidade de interação crítica no meio social e profissional e também propiciando a formação dos recursos humanos que são necessários ao crescimento de um país. Podemos refletir aqui sobre duas questões que se relacionam ao contexto da educação: i) os profissionais que estão envolvidos nas funções educacionais; ii) a sua relação com as mudanças ocorridas ao longo do tempo na educação e na escola.

Primeiramente, ao refletirmos sobre os profissionais que estão envolvidos no espaço da escola, observa-se que se evidencia claramente uma contínua mudança dos que trabalham em educação, principalmente no que se refere a necessidade de adquirir novas competências (Formosinho, 2009). No decorrer dos tempos, vê-se um maior apelo à mudança de postura dos profissionais envolvidos no trabalho diário dentro das escolas, é desejável que estes passem a ser, por exemplo, mais encorajados a terem atitudes de criatividade e inovação, de crítica construtiva no trabalho realizado na escola, de cooperação entre os profissionais e de autoquestionamento sobre a sua formação e desenvolvimento. Verifica-se, nas escolas, uma maior ênfase na necessidade de ter profissionais que estejam voltados para iniciativas que promovam o ensino e a aprendizagem com qualidade, e que estes desempenhem um papel não mais individualizado, mas sim em constante colaboração preocupando-se com o seu próprio desenvolvimento e com o desenvolvimento da escola e dos outros profissionais. Os papéis que os educadores realizam no âmbito escolar passam a ser cada vez mais importantes na consecução de objetivos que contribuem para uma escola democrática, aberta a mudanças e onde todos possam ser realmente importantes na construção de uma educação em constante evolução.

Relativamente ao papel da escola, esta se legitima de acordo com Roldão (2003) como espaço de “tornar os cidadãos de uma sociedade dita do conhecimento, efetivamente dotadas das competências que lhes permitirão viver com mais qualidade e inteligência nessa mesma sociedade” (p. 76). A escola é um espaço que carrega em sua configuração enquanto território, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais entre aqueles que coabitam, e é dentro desse espaço, no núcleo social

escolar, que as dinâmicas educacionais de ensino e aprendizagem se processam com intuito de atender a um variado público e diferentes situações. Este variado público surge, segundo Freire (2005), principalmente pela escolaridade obrigatória e também pela democratização e/ou massificação do ensino, que veio contribuir para a mudança de postura em busca de renovação das práticas e teorias objetivando se adequar as reais necessidades dentro das escolas.

Deste modo, conforme a perspectiva de Barros (2008), para que a escola possa fazer o seu real trabalho na função da educação, “é necessário um conjunto de pessoas que a façam funcionar, que usem de sua inteligência prática, que trabalhem com a sua engenhosidade, que façam o sistema educacional beneficiar-se de sua potência de criação e que inventem em suas relações cotidianas” (p. 64). É preciso que a instituição escolar tenha sempre em mente o sentido de autoanálise e que reveja constantemente a forma como aplica os princípios de coerência, continuidade, diferenciação, progressão e equilíbrio (Day, 2001), pois a carga de obrigações objetivando o melhor ensino, a aprendizagem significativa, a educação de qualidade, passa a interligar praticamente todos os que vivenciam a realidade do trabalho escolar.

Os constantes desafios enfrentados por estes profissionais, supervisores, professores, diretores e outros intervenientes do processo educacional, são aspectos fundamentais para o princípio de reconhecimento de medidas que valorizem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, do apoio aos que estão ligados a este processo e, principalmente, da qualidade na educação em geral.

A necessidade de alcançar metas e satisfazer necessidades passa a ser fundamental, pois nesse constante movimento de transformações que ocorrem na educação nesse espaço complexo de atividades e finalidades a serem atendidas e concretizadas, as situações que envolvem o cotidiano de trabalho “estão em constante renovação” (Barros, 2008).

Dentro dessa perspectiva das transformações ocorridas na educação, veremos, seguidamente, como a supervisão pedagógica vem se colocando nesse espaço complexo de atividades e finalidades a serem realizadas dentro da escola.

2. Para uma noção de supervisão pedagógica

Refletir sobre as funções dos sujeitos ligados às estruturas escolares na consecução de sua atividade torna-se fundamental para compreendermos as reais atribuições destinadas aos profissionais que ao longo do tempo passam por diversas transformações no contexto da educação e que conseqüentemente sofrem algum tipo de alteração na sua forma de pensar e agir dentro das instituições.

Não se reconhece mais uma educação escolar estagnada e alheia às questões que envolvem a sociedade. A escola de hoje percebe a necessidade de estar aberta às transformações sociais e também de estar preparada para responder a estas mudanças através de um planejamento que leve em conta os fatores que determinam a mudança educacional. A escola passa a se contextualizar em ambientes de descobertas, fruto da sua própria construção e reconstrução de ideais, buscando se reconfigurar e se adequar as constantes transformações que são vividas na educação (Picado, 2005).

Neste caminho, segundo Alarcão e Roldão (2010), o campo da supervisão, ao longo dos anos, foi acompanhando esta evolução das abordagens de educação e das transformações ocorridas dentro da escola. O foco do trabalho das estruturas de supervisão veio se alterando com o intuito de atender a diversificadas funções, desde momentos que a caracterizam como uma atividade fechada, prescritiva e de específicas funções para específicos indivíduos, a momentos que a caracterizam como uma atividade voltada para diversos indivíduos em diferentes situações dos contextos educacionais.

Ao analisarmos o contexto histórico - ideológico que envolve a supervisão escolar, observa-se que em cada época se distingue um tipo de supervisão realizada dentro das instituições que se sistematizavam de acordo com os parâmetros educativos vigentes, objetivando atender necessidades específicas. O reflexo dessa ação direta voltada para atender a interesses específicos em cada época, pode ser observado ao longo do tempo nas diversas transformações ocorridas dentro do conceito de supervisão em educação, visto que esta é, até hoje, motivo de debate sobre as suas funções e objetivos dentro das instituições escolares pela literatura.

Dentro desse movimento existe certa divisão temporal entre passado e presente, onde se relacionam as funções da supervisão a práticas de inspeção (Tafoi, 2001), a uma visão que passou a englobar uma supervisão mais abrangente e aberta de funções voltadas para educadores, professores e instituições (Alarcão, 2010).

Inicialmente, conota-se as práticas de supervisão em educação estando relacionadas a atividades inspetoras (Formosinho, 2002). A ideia de inspeção estava fortemente presente dentro deste momento inicial das práticas de supervisão em educação:

“Predominava a inspeção administrativa. Nada era determinado pelos professores, mas sim por um conselho governativo. Os que inspecionavam faziam-se mais sobre os próprios professores do que sobre o ensino que praticavam ou sobre a aprendizagem dos alunos. Comissões inspecionavam as escolas com o objetivo de assegurar standards religiosos e morais.” (Duffy, 1998 p. 32).

O contexto de trabalho da supervisão, nesta perspetiva “inspetorial”, identifica-se com uma prática de atuação educativa fragmentada e funcionalista. A inspeção era necessária como forma de manter padrões pré-estabelecidos, principalmente sobre os profissionais e a sua forma de trabalho. Desconsiderava-se a figura do professor, não se pensava, por exemplo, em um tipo de supervisão voltado para práticas de desenvolvimento e formação dos profissionais, (Alarcão, 2002). Isto se deve principalmente ao de fato de que durante parte do séc. XX o modelo educativo das escolas, em muito dos países (América, Europa), assentou-se em uma prática hierárquica e burocrática de educação, tornando-se dependente da ação do Estado e das suas prioridades (Quinta e Costa, et al., 2008). O reflexo deste modelo foi a curiosa propensão pelos atores educativos e supervisores a obediência e controle, deixando de lado, por neutralidade ou ingenuidade o real papel político educativo que deveriam necessariamente desempenhar nas escolas. Muitos dos supervisores tinham uma formação deficiente e desarticulada aos contextos onde se inseriam, o que caracterizava ainda mais a sua ação descomprometida e o carácter meramente fiscalizador dos supervisores.

Aproximadamente na década de 80, sob influência dos ideais da indústria (produção, quantidade, qualidade), muitos países, inclusive Portugal e Brasil, voltaram-se para uma mentalidade de educação modernizadora e gerencial de educação privilegiando a obrigação pelos resultados e eficácia (Quinta e Costa, et al. 2008; Rangel, 2001). Com este discurso, a escola passa também a absorver a ideia do trabalho para eficácia e a sistematizar, através da supervisão, um trabalho de desenvolvimento voltado principalmente para os profissionais que nelam vivenciam o trabalho de ensinar. A escola começou gradualmente a espelhar as capacidades específicas e as atitudes necessárias à eficácia exigida na sociedade industrial.

“estabelecem- se relações de ajuda entre supervisores e professores” (Duffy, 1998, p.32).

Com o processo contínuo de massificação do ensino, e o nítido crescimento das escolas, fruto da pós-revolução industrial, a função da supervisão passou a ser uma parte importante na racionalização das atividades dentro da instituição privilegiando principalmente um trabalho que fosse voltado para a qualidade dos docentes e do trabalho realizado por eles. O impacto dessas transformações passa a ser incorporado nas escolas e a ideia de qualidade para eficácia passa a se traduzir na busca por melhores profissionais e no seu desenvolvimento para o serviço nos diversos cargos e funções dentro das escolas (Rangel, 2001). O interesse em apoiar e formar profissionais melhores para o trabalho, passa a ser legitimado como fator indispensável a qualidade do ensino nas instituições.

Segundo Alarcão (2002), o trabalho da supervisão passou a se assumir num sentido mais amplo envolvendo todos os profissionais inseridos no âmbito escolar. O esforço cooperativo entre os profissionais passa a ser evidenciado:

“A supervisão passa a ser encarada como um processo dinâmico que se encoraja através do intercâmbio de ideias entre os diversos profissionais. Os professores passam a ser percebidos como elementos chave na identificação e análise de problemas educativos, bem como elementos privilegiados na implementação de mudanças.” (Duffy, 1998, p. 32).

Esta mudança que envolveu novas funções e pessoas seguiu a ideia da colegibilidade defendida por Day (2001), ou seja, o ensino como responsabilidade de todos, veio a ser incorporado na temática educacional e na ação da supervisão junto dos profissionais. Verifica- se a ênfase no ideal de um projeto educativo politicamente orientado, socializante, autônomo e coerente que possa ser perspectivado dentro da racionalidade econômica que tenta deixar para trás, de certo modo, a ideia de individualização, inspeção e controle e voltar- se para uma visão do fazer educacional mais socializante onde todos os atores do sistema educacional passem a integrar- se nas suas atividades, ou seja, na colegibilidade. Conforme Maio, Silva, e Loureiro (2010), as instituições passam por um processo de mudança onde estas “se assumem com uma identidade própria, sendo capaz de se autogovernar e autoregular através do trabalho realizado por todos em colaboração” (p. 38).

Hoje, segundo Penha (2013), a supervisão nas escolas vê-se também acrescida com o movimento que visa promover a autonomia destas instituições. Os processos de autonomia da escola vão necessariamente passar por todos os que vivem a ação educacional. Através desta abertura, configura-se uma nova forma de trabalho onde se privilegia a participação e a responsabilização de todos em todos os processos. A ideia que se têm da necessidade de trabalhar abertamente e principalmente em colaboração faz com que a escola seja ela própria, responsável por tudo o que se passa nela.

Para atender a esta nova forma de escola voltada para autonomia e autogestão, percebe-se que as funções da supervisão se tornaram ainda maiores. Deixou-se para trás a ideia de uma supervisão destinada apenas a um grupo específico de funções, com caráter meramente prescritivo, e se passou a defender uma maior ampliação das funções destinadas a supervisão voltadas para atender as necessidades de todos: instituição, alunos, professores, direção, pais de alunos, coordenadores, estagiários.

No contexto específico de Portugal, a supervisão surge articulada ao ideal de qualidade relacionado, fundamentalmente, a função na formação inicial dos professores e na profissionalização (Rangel, 2001). Em Portugal, não se pensava inicialmente em uma ação supervisiva voltada para professores já em serviço orientando a prática pedagógica, visto que estes docentes sabiam da inexistência de cursos de formação na área de supervisão e também da inexistência de referência teórica específica no país que fundamentasse concretamente a sua ação dentro da escola (Alarcão, 2007). Pensava-se e fazia-se um trabalho muito individualista, o que contribuía ainda mais para uma visão negativa pelos profissionais em atividade dentro das escolas relativamente ao trabalho da supervisão, efetivamente os professores com mais tempo de serviço consideravam-se autônomos nos seus trabalhos e independentes de uma ação supervisiva (Rangel, 2001). Para eles, a supervisão exprimia um caráter de poder sobre o outro, de submissão, e controle sob os relacionamentos sócio-profissionais (Formosinho, 2002). Esta forma de pensar só veio a se modificar com o surgimento de uma concepção de supervisão própria a realidade portuguesa que desse a conhecer as suas reais atribuições dentro do âmbito escolar ao longo dos anos e que continua ainda em processo de transformação (Formosinho, 2002)

A partir da década de 80 surgem as primeiras publicações sobre a área aonde vai se desenvolver um quadro de referência destinado a perceber a realidade portuguesa (Rangel, 2001). Nos anos 90 surgem os primeiros cursos de formação na área de supervisão, reconhecido, legalmente como área de especialização (pós-

graduação, mestrado, doutorado) e que passam a capacitar os profissionais para o trabalho dentro das instituições.

No contexto brasileiro verifica-se também o desenvolvimento da supervisão relacionado a práticas iniciais de inspeção, controle e monitoramento, típicos do modelo capitalista vigente (norte americano) que objetivava a racionalização das atividades e aumento da produtividade (Rangel, 2001). A supervisão na escola brasileira é produto da orientação técnica norte-americana, objetivando mudança de mentalidade para se alcançar um nível de vida mais sadio e economicamente produtivo. (Abdulmassih e Rodrigues, 2007).

Com a reforma universitária de 1968, a supervisão se consolida no sistema educacional brasileiro e passa a estar presente no ensino de 1º e 2º grau em todo país. A ideia do controle de fiscalização das atividades desempenhadas pelos professores ainda era muito forte, e o supervisor era visto como um agente controlador. A maioria dos supervisores não possuía formação específica na área de supervisão. (Rangel, 2001). Somente a partir da década de 80 é que se começa a pensar sobre o papel da supervisão escolar e na necessidade de uma melhor formação para estes profissionais, objetivando uma ação dentro da escola mais socializante e aberta a necessidade de cada escola e de seus profissionais. Em ambos os países se observa a influência do trabalho da supervisão na concretização da qualidade do ensino e também da qualidade dos seus profissionais.

3. Funções de supervisão

Não se tratando de uma tentativa de definir o que é certo do que é errado, e o que é de função específica no Brasil ou em Portugal, mas sim buscando contextualizar com o tempo passado e presente, e com as correntes de pensamentos existentes na literatura referente a área de supervisão (América e Europa), veremos algumas características que foram e ainda são consideradas como sendo práticas ligadas a ela, tentando desta forma compreendermos as funções inerentes ao trabalho da supervisão pedagógica ao longo do tempo.

Algumas formas de se ver a prática da supervisão estão contidas em conceitos focados no ensino e aprendizagem, como resposta a realidade externa em mudança, como reconhecedor do ensino como o principal veículo de facilitação da aprendizagem escolar, como promotora de práticas inovadoras (Formosinho, 2002). Outras concepções para supervisão encontram-se ligadas a ações de inspeção, formação, avaliação, apoio, desenvolvimento profissional e institucional (Alarcão & Tavares, 2003).

As funções relativas à supervisão são caracterizadas ao longo do tempo de determinadas maneiras que se enquadram como sendo práticas ligadas a ela em sua época e que de algum modo passaram a se manter, modificar e também incorporar certas características ao longo das transformações ocorridas na educação em ambos os países, Portugal e Brasil. Muitas dessas transformações ocorridas no âmbito da supervisão encontram-se relacionadas com influências diversas, como, por exemplo, os orçamentos educacionais, estruturas organizativas, leis estatais, políticas e prioridades locais e que são, de certo modo, determinantes para o reconhecimento de contínuas mudanças que o campo funcional da supervisão veio e ainda continua passando no decorrer dos anos. (Formosinho, 2002)

Essa agregação, ao longo do tempo, de características relativas às funções da supervisão, é especialmente notada pela variada corrente de pensamentos expostos sobre as suas atribuições dentro das instituições escolares. E têm se verificado através dessa integração de movimentos que refletem sobre o campo da supervisão, são aspectos que demonstram um trabalho muito mais amplo que as funções destinadas à área da supervisão, principalmente no que refere à integração nos

processos educacionais entre todos os encarregados de educação, nas responsabilidades, nas relações e no trabalho de desenvolvimento dos profissionais.

Temos a função da supervisão caracterizada como um trabalho de inspeção:

“ identificada com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares as normas oficiais emanadas das autoridades centrais. Nesse sentido, a vertente mais essencialmente burocrática, controladora, no exercício da centralização de um Estado que, formalmente, de cima para baixo, estipulava as regras do jogo, sem que os comparsas tivessem outro papel senão o de obedecer” (Alves, et al., Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola, 2006, p. 88)

Segundo Leal e Henning (2009), estes defendem que a supervisão escolar exerce uma função controladora através da regulação, sendo este controle não tão literal sob a forma de ordem e obediência, mas sim de uma ação que regula sem ser explicitamente controlador. Defende que a supervisão incorpora o exercício de concepções que orientem principalmente os profissionais para o sentido da autoregulação.

O trabalho de autoregulação configura-se em uma concepção de trabalho onde se privilegia a parceria, o envolvimento, a problematização, o diálogo e a colaboração.

Através da regulação busca-se desenvolver, por exemplo, no professor, a capacidade dele próprio controlar o seu comportamento dentro de padrões considerados coerentes com a atividade que realiza sem ser efetivamente impositivo, ou seja busca-se que o professor seja ele próprio regulador de suas ações:

“O supervisor convida sua equipe, na forma de diálogo e parceria, a ela também se envolver com o trabalho que realiza e a manter-se vigilante de sua prática conforme os compromissos assumidos junto à supervisão. É a autoregulação, efeito de poder disciplinar, contribuindo para a fabricação de sujeitos que, além de disciplinados, são incitados a olhar para dentro de si, a fim de corrigir

condutas inadequadas e permanecer vigilantes sob suas próprias ações.” (Leal & Henning, 2009, p. 256)

Ao supervisor cabe a tarefa de supervisionar, buscando incutir nos atores educativos a ideia de que se deve pensar constantemente sobre si enquanto imerso no contexto educacional e nas suas práticas, passando necessariamente a um constante convite a autoexame permanente, para o exercício da autocrítica e autovigilância contínua sobre si e sobre a sua prática (Leal & Henning, 2009).

De acordo com Maio, Silva e Loureiro (2010), esta ideia de regulação deve ser encarada como um processo que promova uma relação de mútua confiança para que o professor seja ativo, participante e responsável. No cenário proposto por Vieira (2009), no qual esta defende também o princípio da regulação, são apresentados alguns princípios reguladores de uma prática supervisiva que orienta para o mesmo sentido:

Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidades no ensino e na aprendizagem, criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios. (p. 203)

A ideia de regulação visa, portanto, a interligação entre os sujeitos a participação nos processos, favorecendo o desenvolvimento do nível de ensino e aprendizagem dos alunos e dos profissionais de educação.

Na supervisão enquanto ferramenta de apoio, colaboração e orientação, segundo Vieira, (2006), esta se volta principalmente aos membros que compõem o núcleo escolar, com ênfase maior no trabalho dos professores, pois como perspectiva Montero (2001), “a função no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades implica manter e aumentar as expectativas sobre o papel que o professor desempenha na consecução desse objetivo” (p. 25). Prevalece a ideia do trabalho em colaboração, pois as atividades são muitas e nem todos possuem a mesma capacidade de execução. Evidenciando-se a importância do trabalho da supervisão na execução de atividades que visam a “atuação em situações complexas, adaptabilidade, observação

crítica, o diálogo, a experiência de diferentes papéis, o relacionamento plural e o autoconhecimento relativo a saberes e práticas” (Alarcão e Roldão 2010, p. 54).

O apoio e orientação aos profissionais requer o conhecimento por parte de supervisores e de outros que compõe o sistema escolar, pois as mais variadas problemáticas podem surgir e todos devem pensar sobre os papéis que assumiram como responsáveis. O consenso de princípios importantes como o trabalho em equipe, o diálogo, o autoconhecimento sobre as práticas e teorias passa, essencialmente, a estar contextualizada nas ações da supervisão. O trabalho que se realiza na escola será voltado para uma perspectiva de contribuição para a manutenção do sistema educacional no qual prevaleça o caráter de qualidade e que necessariamente faça com que todos os profissionais estejam interligados nas ações exercidas no âmbito escolar.

Ainda nessa visão de apoio e colaboração, segundo Fernandes e Vieira (2006), estas funções do supervisor funcionam como um jogo de subversão de regras, em que professores e supervisores, em colaboração, recriam normas que visem atender aos seus propósitos e onde o prazer de jogar reside em transgredir práticas educativas. Essa quebra ocasiona, de certo modo, a singularidade do lugar onde se está inserido no trabalho colaborativo e na consecução de finalidades a favor da escola a que pertence. A quebra no jogo das regras caracteriza-se como uma tentativa de ruptura, de experimentação, no que possivelmente possa contribuir para a mudança através do trabalho da supervisão em cooperação com outros indivíduos.

As ações ligadas aos serviços de apoio e orientação demonstram o quanto a supervisão se apresenta com uma estreita ligação no trabalho em colaboração. Isto representa uma vertente segura do que demonstra ser a construção de uma visão de supervisão não apenas mais inspecional, mas que passou a proporcionar uma compreensão de supervisão que ultrapassou esses limites, tendo enfoque numa atuação mais voltada para sistema social que a escola pretende ser.

Relativamente às funções da supervisão enquanto relacionadas com o desenvolvimento das instituições escolares e dos profissionais, esta vai estar intimamente ligada a ações construtivas das instituições e principalmente ligada à prestação de serviços aos grupos e indivíduos, buscando necessariamente estar em interação com o nível de produção e desempenho dos atores educativos.

Segundo Alarcão (2002), o objeto da supervisão está na sua dinamização e no acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa. Apesar de estar voltada para praticamente todos os que participam dos processos educativos, a atenção maior será posta nas atividades que são desempenhadas pelos

docentes. Com a ênfase maior no trabalho do professor, segundo Formosinho (2002), a função de promoção do crescimento e desenvolvimento dos professores envolve pelo menos três ênfases diferentes: “promover práticas eficazes de ensino, proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo, mudar o caráter da escola e do ensino” (p.165). Day (2001) também aponta alguns princípios que orientam o desenvolvimento dos professores:

“O desenvolvimento do professor deve ser contínuo, autogerido, mas da responsabilidade conjunta do professor e da escola. Deve ser apoiado, proporcionado todos os recursos necessários. Em alguns momentos, implicará outros indivíduos, pois os professores não são autossuficientes. Deve ser desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo.” (p. 174).

O trabalho da supervisão nos processos pedagógicos está coerentemente interligado aos processos de contínua melhoria das instituições e dos profissionais e isto porque as ações da supervisão vão auxiliar nas atividades de outros professores, e auxiliar, principalmente, a escola a fazer da melhor forma o seu trabalho. Isso vai fazer da atividade de supervisionar uma função de encorajamento num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros em atividades que envolvem os profissionais em seu próprio desenvolvimento (Maio, Silva, & Loureiro, 2010), buscando criar comunidades de aprendizagem e de sujeitos interligados nos processos educacionais.

Segundo Formosinho, proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo aos profissionais é fundamental. A ação do trabalho da supervisão desenvolvido junto aos professores auxiliará também na correção de práticas de ensino indesejáveis aos sistemas de ensino e na melhoria das práticas, pois a supervisão age como uma “modeladora de ambientes de crescimento” (Formosinho, 2002) e, conseqüentemente, tais ações influenciarão na qualidade das aprendizagens dos alunos. As atividades que auxiliam os profissionais em seu desenvolvimento vão possibilitar o reconhecimento de novas formas de ações, sejam elas para professores em formação inicial ou professores já em serviço.

Uma abordagem que vem se tornando cada vez mais evidente é a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem. Esta tem-se tornado cada vez mais uma preocupação de todos os que estão envolvidos na educação, à medida que vem se reconhecendo o grande potencial para o desenvolvimento profissional dos professores, para a inovação, para as iniciativas de reforma e para a qualidade do ensino e aprendizagem (Maia, 2008). Segundo Alarcão (2002), caberá a supervisão “fomentar ou apoiar contextos de formação que se traduzem numa melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos” (p. 233).

Verifica-se também a importância da supervisão enquanto responsável pela formação inicial de professores, função que aparece como promotora de ações voltadas para a formação de novos agentes de educação, no acompanhamento e orientação aos estagiários na sua inserção profissional na ação docente, e também na formação contínua de “todos aqueles que direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura de partilha dessas redes, ou seja, sujeitos que de modo mais visível ou mais sutil deixam suas marcas, praticam o quotidiano escolar e contribuem para a invenção a cada dia da escola” (Ferraço, 2008, p. 43).

A supervisão surge articulada ao docente como aquela que vai proporcionar inicialmente e continuamente “a formação para o incerto e para o instável, para a dinâmica e o imprevisível, para o desconhecido e para a capacidade de afrontar não obstante os medos e os adamastores” (Sá-Chaves, 2011, p. 47). Além disto, forma também visando à conscientização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações, voltando-se para a sua melhoria enquanto profissional na teoria e prática do ensino e conseqüentemente para o ensino/aprendizagem. Os tipos de formação podem envolver: grupos de estudos, formações planejadas e executadas dentro da escola, apoio a formações externas, formação à distância, investigação ação, (Alarcão & Roldão, 2010; Vieira, 2006).

Outra função que também está relacionada ao trabalho da supervisão pedagógica é o de avaliação (Alarcão, 2002). Segundo Alarcão e Roldão (2010), os processos de avaliação contribuem para a compreensão dos acontecimentos, facilitando deste modo uma tomada de decisão que vise o reconhecimento dos erros e principalmente na melhoria das práticas. Através dos processos avaliativos é que se constata medidas necessárias a serem adotadas nas soluções de diversas problemáticas a avaliação auxilia a identificação de fatores negativos e/ou positivos que possam ser utilizados na manutenção ou mudança de ações nos profissionais e na escola. Nota-se, no entanto que, segundo Roldão (2003), os processos de avaliação são uma parte essencial das atividades de desenvolvimento da comunidade

escolar e por isto devem ser pensados como uma prática de mudança para a melhoria e não apenas como uma ferramenta de medição, seleção ou classificação. A função da supervisão enquanto avaliadora, é, segundo Formosinho, (2009) uma ferramenta que visa garantir a eficiência do processo educacional.

Ainda no contexto avaliativo, e de acordo com Roldão (2003), “importa entender esta avaliação como um caminho para a aprendizagem que ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, ajudará a compreender o que acontece e o porquê facilitando a retificação do rumo o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas” (p. 84). Através do conhecimento que se têm da realidade escolar a que se pertence, o trabalho da supervisão também estará presente nos processos de avaliação, objetivando constatar pontos que necessitam ser refletidos. A supervisão se caracteriza portanto como uma ferramenta que, na figura do supervisor, irá constatar que a escola vai mal ou não, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e no que fazer para melhorar a situação. (Alves, et al. 2006).

A ação da supervisão também está intimamente relacionada a práticas que orientam para melhorias. Segundo Maia (2008), este chama a atenção para a comunidade profissional e a importância organizacional destes em torno da eficácia nos processos educacionais. A supervisão está portanto presente nas ações que envolvem o melhoramento, orientando para a promoção de atividades que visam a qualidade do ensino, das práticas docentes e renovação constante:

Melhoramento da prática: os métodos com as quais os supervisores trabalham no sentido da mudança e melhoramento da instrução.

Melhoramento junto ao professor: com ênfase na eficácia junto aos alunos, o que implica num repertório de estratégias pedagógicas continuamente em expansão.
(Formosinho, 2002, pp. 24-25)

Em supervisão, os processos de ação não deixam de ser pensados a partir de certas motivações que vão de algum modo, contribuir na manifestação de atitudes necessárias ao cumprimento de iniciativas que possam englobar toda a complexidade do fazer educativo dentro das escolas, pois é perceptível que com o decorrer dos tempos novas funções foram pensadas para serem realizadas através do trabalho da supervisão. Neste sentido, evidenciamos outra função presente na rotina da supervisão que veio a ser anexado ao conceito atual de supervisão: a função da

supervisão na gestão do currículo, (Tafoi, 2011), no desenvolvimento curricular (Formosinho, 2002).

A necessidade de organização entre estes profissionais e interação em práticas de desenvolvimento da qualidade do ensino-aprendizagem e dos profissionais será uma prática também desempenhada pela supervisão em relação a gestão curricular. A participação na gestão do currículo é referida como uma função supervisiva que vai estar relacionada ao processo de transformação e mudança da escola, tanto para a necessidade de se conscientizar na necessidade de participação dos outros atores educativos, quanto para o estabelecimento de propostas que busquem uma maior “adaptação em cada situação e sistema ao qual pertencem.” (Sá-Chaves, 2011, p. 40)

Segundo Formosinho, (2002), a supervisão integra-se no planeamento curricular, intervendo na execução, na sua apreciação crítica e no aperfeiçoamento de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Neste processo, se verifica que o exercício da atividade supervisiva passou a ter uma maior participação em todos os acontecimentos e nas ações voltadas para o desenvolvimento da escola, passando também a se integrar muito mais com diretores, coordenadores e professores, onde estes passam a decidir sobre o currículo e também sobre a necessidade de se reorganizarem para a cooperação e para troca de experiências de atividades.

De um modo geral, pelo que se observa através das várias correntes de pensamentos relacionadas ao campo da supervisão, esta veio a se orientar para uma compreensão e atuação muito mais integrada, passando a reconhecer como fundamental a participação de todos nos processos educacionais (Alarcão & Roldão, 2010). Esta é uma das grandes mudanças observadas no campo da supervisão, pois se reorientou para uma atividade aberta à participação de todos os elementos da comunidade educativa nos processos que ocorrem dentro da escola.

As ações da supervisão pedagógica passam a ser voltadas para uma concepção democrática de supervisão dentro da escola, que valoriza e propicia estratégias de reflexão, aprendizagem em colaboração, autoaprendizagem, avaliação, investigação, regulação, a capacidade de gerir e partilhar o conhecimento, buscando desta forma o desenvolvimento e a aprendizagem para todos os que nela estão inseridos.

Face à realidade que envolve o trabalho da supervisão pedagógica, é através dessa relação de perspectiva funcionais que podemos compreender melhor, ao longo do tempo, a sua função dentro da escola e verificar que este não é um processo estagnado, mas sim em constante evolução.

4. O supervisor e os modelos de supervisão

A palavra supervisão dá-nos a indicação do ato de se ver algo amplamente, com uma visão superior, o que demonstra que a tarefa de supervisionar não se reduz a um processo meramente simplista. Se tomarmos o supervisor como aquele que tem por tarefa articular tudo o que ocorre no universo escolar (Miziara, 2005), podemos compreender que o supervisor se encarrega de muitos processos que ocorrem no âmbito educacional, tanto dentro como fora de sala de aula.

O ato de educar envolve um grande comprometimento e necessita que as ações dentro da escola sejam pensadas a partir da integração dos indivíduos que participam ativamente desse processo. O supervisor anteriormente visto como um superior subordinado a uma hierarquia, na qual desempenha a tarefa de controlar o trabalho docente utilizando-se, por exemplo, de visitas corretivas não planejadas de caráter dominante e impositivo (Tafoi, 2001), passa a ser reconhecido como um agente determinante na consecução de atividades voltadas para as necessidades do espaço a que pertence, priorizando o trabalho participativo de todos os indivíduos que vivenciam o âmbito escolar.

Atualmente já se começa a ter uma outra visão do papel do supervisor, contrária aquela que valorizava o superpoder (Alarcão, 2007). O supervisor é então “aquele que cria condições de sucesso” (Maio, Silva, & Loureiro, 2010, p. 40). Ele supervisiona profissionais e instituições com intuito de conhecer a realidade a que pertence de modo a agir em ações voltadas principalmente para pessoas (professores, alunos, pais de alunos, estagiários, coordenadores, diretores). No fundo é reconhecido como um líder. É aquele que se torna capaz de gerir tensões e dilemas (Day, 2001), buscando de algum modo transformar em realidade o que se observa de necessário na evolução da escola e dos profissionais para a melhoria constante e para o desenvolvimento contínuo.

Considera-se também o supervisor como “aquele que direciona para uma ação mais científica e mais humanística no processo educativo, reconhecendo, apoiando, assistindo, sugerindo, participando e inovando os paradigmas, pois tem sua especialidade nucleada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos” (Giancaterino, p. 87, 2012). O “novo supervisor” como aponta Formosinho, (2002) procura incentivar uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o

questionamento, uma cultura que desenvolva a independência e que promova o desenvolvimento de professores responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos os alunos.

Neste panorama, o supervisor passa a ser visto como aquele que pensa, sente e vivencia a escola e os profissionais não mais de forma neutral, mas sim em interação com aquilo que se vivencia no trabalho diário. Deixa-se para trás, de certo modo, a relação de poder que era instituído nas relações profissionais entre supervisores e supervisionados e passa a observar-se uma maior integração e responsabilização de todos os atores educativos em todos os processos que envolvem a melhoria e o desenvolvimento dos profissionais e instituições. A função deste profissional se torna amplamente reconhecida como integrante em praticamente todos os processos que ocorrem no âmbito escolar. Ele está relacionado com funções que envolvem a avaliação dos profissionais das instituições, no currículo, no apoio e ajuda aos profissionais, na relação entre família e escola, alunos, na integração entre direção- coordenação e entre escola e departamentos.

Por se tratar de uma atividade que envolve amplas funções, é necessário que os supervisores detenham especificações que lhe orientem na consecução de sua função. Conforme Alarcão (2002), os supervisores necessitam de ter diferentes níveis de competências necessários a realização de sua atividade das quais distinguiremos:

“Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas.

Competências de análise e avaliação – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos.

Competências de dinamização de formação – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa.

Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos.”

(p. 234)

Estas competências são determinantes para a consecução de atividades que envolvam análise e interpretação dos acontecimentos que são necessários para tomada de iniciativas relacionadas, por exemplo, à avaliação do ensino e dos profissionais, na formação de professores nas relações interpessoais fundamentais ao

desenvolvimento de ações que envolvem “direção, corpo docente, corpo discente e pais de alunos, estabelecendo a parceria e cooperação entre todos para a promoção de uma educação eficiente” (Mizziara, 2005, p. 7).

A atividade desempenhada pelo supervisor requer uma grande capacidade de resolução nas diversas problemáticas. Alarcão e Roldão (2010) demonstram alguns dos problemas que os supervisores podem encontrar no âmbito do trabalho: “excesso de trabalho e, sobretudo, pouco tempo para realizar as tarefas, falta de tempo para supervisionar corretamente, dificuldades organizativas, falta de articulação interinstitucional, resistências pessoais dos profissionais a ações de formação contínua” (p. 66). Esses aspectos refletem o caráter amplo de fatores que justificam o trabalho do supervisor como sendo uma atividade complexa, necessitando que este tenha competências necessárias para agir de forma coerente nas diversas problemáticas que possam surgir.

Importa também salientar, para além das competências, a necessidade de conhecimento, ou seja, formação específica para os supervisores. Conforme defende Rangel (2000), é preciso que o supervisor se detenha no estudo de aspectos que outros profissionais da educação não se detêm. Além de sua formação pedagógica – condição necessária, mas não suficiente – é importante que o supervisor adquira conhecimentos essenciais sobre as disciplinas que compõe os currículos, permitindo a realização de um trabalho isento de apelos a comportamentos de fuga, quer sob a forma de excessiva humildade, quer sob a forma de aparente arrogância (Alves, et al., 2006). Evidencia-se a importância da formação que habilite o supervisor a atender a múltiplos objetivos necessidades e finalidades, não apenas de um grupo funcional como os professores, mas também de todos os que vivenciam o trabalho escolar. Segundo Penha (2013), a formação é importante para que se possa, junto com os órgãos de gestão da escola, concretizar o projeto educativo e conseguir a qualidade da escola. O seu papel na formação e no desenvolvimento “irá consequentemente influenciar nas aprendizagens dos alunos, no desenvolvimento e aprendizagem organizacionais.” (Maio, Silva, & Loureiro, 2010, p. 41).

Para além do exposto, o supervisor é também um investigador. Segundo Alonso (2000), ele é um investigador, tanto na reflexão sobre a sua própria formação e desenvolvimento, como para o desenvolvimento e formação dos profissionais de educação. O supervisor enquanto investigador acaba por conhecer a sua própria realidade e dispor de dados que são objeto de reflexão para a sua atividade e que visam basicamente respostas positivas as necessidades da escola. Ele passa a conhecer e refletir sobre si, sobre os outros e sobre a realidade que se vivencia e na

qual se pretende de alguma forma colaborar na criação e desenvolvimento de ações positivas as instituições e profissionais.

Importa também salientar que o trabalho do supervisor deve ser sustentado por um modelo de ação supervisiva que guie a sua ação e que este seja a resposta para muitas das necessidades que cada supervisor venha a se deparar no trabalho diário. Os tipos de ação supervisiva, segundo Sá Chaves (2011) vão desde as intenções mais rígidas de controle até as mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento democrático dentro das práticas de supervisão, e o tipo de modelo de ação supervisiva será determinado principalmente pelo contexto de cada escola.

No espaço escolar, diferentes interações e necessidades se processam. Os diversos tipos de interesses, as condições dos sujeitos e suas relações de cultura, tecidas em redes, possibilitam nas escolas a criação de ambientes movediços entre lugares culturais, proporcionando a esses praticantes diferentes espaços e tempos de realização de negociação, traduções, performances (Ferraço, 2008). Pelo fato de a escola ter essa característica tão marcada por elementos que individualmente ou coletivamente agem nos processos de desenvolvimento educacional, na qual há uma dramática intersubjetiva¹ reconhece-se a necessidade de se definir um modelo que oriente a ação da supervisão e que tal modelo possa atender as necessidades de cada núcleo escolar.

Pensar em um modelo de supervisão requer a necessidade de compreender que alguns fatores são importantes no processo de sistematização. Um modelo de supervisão, dada a sua complexidade e abrangência, deve ser buscado inicialmente no esforço para a caracterização da realidade educacional a ser trabalhada, tentando manter uma relação adequada das proposições teóricas com a realidade circunstancial de cada espaço escolar. Tais fatores são fundamentais para a identificação do tipo de supervisão que irá ser adotado em cada escola, já que cada uma possui um modo específico de trabalho. Alguns fatores que podem ser levados em consideração na escolha, interpretação e aplicação de um modelo são:

As variáveis ligadas à iniciação incluirão o sistema de construção de significado do próprio supervisor e as suas premissas, crenças e valores acerca da identidade profissional, do papel do supervisor, do nível motivacional da equipe técnica, das expectativas da instituição, etc. As

¹Processo onde, os trabalhos dos educadores, no curso da atividade, inventam, criam e recriam permanentemente na relação com os instrumentos de trabalho e com outros trabalhadores incessantemente. (Barros, 2008)

variáveis relativas à mediação incluem os sistemas de construção de significado da equipe técnica, as suas atitudes relativamente ao trabalho, à instituição, ao papel da supervisão, o seu nível de compromisso, etc. As variáveis ligadas à eficácia envolvem dados qualitativos e quantitativos acerca da organização. (Formosinho, 2002, p. 61)

Com este embasamento, a ação supervisiva pode ser sistematizada por diferentes modelos que podem ser adotados como ferramenta de suporte ao trabalho. Isso também significa que mesmo tendo um modelo específico de supervisão como utilização, é necessário abrir os olhos para outras correntes de orientações que podem ser utilizadas no âmbito supervisivo, não se tratando de uma quebra com aquilo que se segue fielmente, pois nem sempre um único guia/modelo de supervisão possibilitará respostas positivas a todas as necessidades. Trata-se de reconhecer que o âmbito educacional é uma luta constante no qual as organizações precisam identificar problemáticas e concretizar objetivos, reagir a pressões, adaptar-se e manter-se internamente. É essencial o reconhecimento de que somente com uma perspectiva de abertura ao conhecimento amplo, os sistemas de supervisão possam ser realmente úteis aos núcleos escolares.

Consideramos que um modelo de supervisão é um modo de compreender a supervisão a qual se pretende conduzir a orientação da ação pedagógica, onde esta se enquadre num processo progressivo, dinâmico e experimental, e que seja voltado para atender as necessidades da escola. (Formosinho, 2002)

Ao observarmos a evolução das práticas de supervisão, verifica-se o fato de que o conjunto de procedimentos postos em marcha pela supervisão incide prioritariamente sobre pessoas que vivenciam o trabalho educativo. Ao pensar nesta supervisão como um instrumento de gestão da complexidade do fazer educativo, observa-se que o trabalho de supervisão exige fundamentalmente uma ação caracterizada por premissas essenciais às ações educacionais e que para atender a qualquer diversidade de situações, esta se assume de diferentes formas. No decorrer das transformações no âmbito da supervisão, acreditamos ser de fundamental importância o conhecimento sobre as primeiras orientações teóricas que derem início a contínuas transformações no modo de se ver e realizar a supervisão pedagógica com ênfase para o modelo clínico de supervisão.

Tendo sido iniciado nos finais dos anos 50 por Anderson, Cogan e Goldhammer, a supervisão clínica constituiu uma resposta ao modelo tradicional e

industrial de supervisão baseado na inspeção e controle. A primeira geração da supervisão clínica aparece com intuito fundamental de apoio as aprendizagens dos docentes no seu desenvolvimento (Formosinho, 2002). A valorização dos profissionais e do seu desenvolvimento torna-se um dos principais focos. A necessidade de concretizar a qualidade e eficácia da ação dos docentes passa a ser fundamental. Baseada na ação do supervisor enquanto “clínico”, este realizava a sua ação junto aos professores, observando, analisando, planejando e fornecendo *feedback* aos docentes. O trabalho do clínico era baseado na mútua confiança e no trabalho de comunicação entre os professores com intuito de estabelecer uma ligação que contribuísse para o trabalho de ambos, orientando-se fundamentalmente pelo planeamento, observação e diagnóstico.

A supervisão clínica era sistemática e orientada para objetivos, embora flexível, pois os estilos de ensino e das preferências individuais dos professores eram levados em consideração.

Segundo Formosinho, (2002) às práticas dominantes de supervisão baseavam-se no modelo clínico, contudo, os esforços feitos no sentido do melhoramento do ensino e da renovação das escolas produziram vários modelos e configurações que incluem aspectos do modelo clínico inicial, embora dele se diferenciasssem.

O modelo clínico original foi um marco aos posteriores modelos. Muitos teóricos deram suas contribuições ao ramo da supervisão. Aqui, destacaremos e analisaremos três modelos de segunda geração da vertente de supervisão clínica.

Primeiramente, o modelo técnico didático. Este modelo baseia-se na premissa de que as competências necessárias para um ensino eficaz são independentes do contexto escolar. Neste modelo é utilizada a observação em sala de aula ou contexto escolar partícipa como principal fonte de *feedback* no reforço de um modelo de ensino específico e predeterminado identificado como desejável. Os supervisores incentivam os professores a prestarem atenção e a monitorizarem comportamentos específicos (como a gestão e a utilização do tempo), a estabelecerem e a fazerem verificações relativamente ao nível de dificuldade de ensino (Formosinho, 2002).

Em segundo, o modelo artístico humanista. Este modelo adota os aspectos humanísticos existenciais da primeira geração do modelo clínico, tendo-se desenvolvido como resposta às interpretações técnicas, burocráticas e prescritivas que prevaleciam durante os anos 70. Apresentam-se, de seguida, modelos artísticos que se baseiam numa orientação psicológica humanista, mas que oferecem distintas interpretações: o modelo de intervenção interpessoal de Blumberg, e o modelo da abordagem artística de Eisner (Formosinho, 2002).

No modelo de intervenção interpessoal de Blumberg, este apresenta as escolas como centros de investigação onde professores e os supervisores colaboram como solucionadores de problemas. Este modelo acredita que os supervisores devem demonstrar uma preocupação ativa relativamente à instrução em sala de aula, tal como deverão, eles próprios, apresentar-se como modelos de aprendizagem dos adultos adotando comportamentos reflexivos, estando dispostos a cometer erros e pedindo *feedback* acerca dos seus comportamentos. O modelo é baseado em relações autênticas, pois para Blumberg as relações e a responsabilidade representam a chave para a satisfação das necessidades dos adultos.

O modelo da abordagem artística de Eisner irá focar-se na análise das suas características individuais, estando concebido para alimentar e desenvolver os seus talentos pessoais. A abordagem artística de Eisner à supervisão é fortemente baseada em questões ligadas ao ensino e ao currículo. Eisner acredita que os professores devem ter uma compreensão clara do currículo e um repertório extenso em termos de ensino, de modo a personalizá-lo no sentido de atender as necessidades diversas dos alunos. O ensino é visto como um processo artístico guiado pelos valores, crenças e perspectiva pessoais do professor. Os supervisores deverão estar atentos, não apenas aquilo que é ensinado, mas também a forma como é ensinado. Eisner identifica o papel do supervisor como um crítico. Os supervisores críticos devem expressar publicamente as suas reações face ao desempenho, de forma a tornarem-se úteis e significativos para os outros.

Em terceiro o modelo de desenvolvimento reflexivo. Este modelo parte do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem são influenciados pelos contextos pessoal, social, organizacional, histórico, político e cultural dentro dos quais operam. De acordo com este modelo, a interação da supervisão tem como objetivo mediar o pensamento as perceções, crenças e premissas do professor, à medida que este trabalha no sentido do autoaperfeiçoamento e de crescente complexidade ao nível de processamento cognitivo (Formosinho, 2002). Os supervisores procuram reforçar e expandir as relações entre os pensamentos e intenções dos professores e o seu desempenho. Esta filosofia e prática de supervisão trazem consigo um novo enfoque no desenvolvimento cognitivo do professor com base na crença de que o crescimento pode ser alcançado através do desenvolvimento do funcionamento intelectual. A supervisão vai estar, portanto diretamente relacionada com a mudança no pensamento do professor.

Há uma variedade de exemplos desta orientação para a supervisão onde se destaca a prática reflexiva como um processo que possui o maior potencial para

desenvolver a sensibilidade moral, ética e social necessárias para a excelência na educação. Destacamos aqui o modelo reflexivo de Schon.

O modelo de prática reflexiva de Schon. Neste modelo Schon sugere que os práticos utilizem a perspectiva das suas próprias experiências para enquadrarem os problemas e selecionarem objetivos profissionais. De modo a desenvolver esta capacidade do professor, Schon (1983), propõe que o supervisor funcione como um treinador que tem em conta três níveis de interação. O primeiro nível consiste na interação do aluno com os fenômenos de aprendizagem (isto é, informação escrita ou um conceito específico); o segundo nível é o da interação do professor com o aluno (ora seja, as inferências, interpretações e escolhas do professor relativamente à ação subsequente); o terceiro nível é o da interação do supervisor com o professor (entenda-se, as suas próprias inferências, averiguações e respostas aos professores). Em cada interação, existem questões relevantes concebidas para ir ao âmago da experiência proporcionando o combustível para a reflexão.

Com medidas que visavam à qualidade do ensino e o desenvolvimento de competências, com ênfase nos professores, as primeiras correntes de orientações relacionadas aos modelos de supervisão caracterizavam principalmente sobre uma vertente de ação supervisiva mais fechada e de caráter prescritivo relativamente à ação docente. Ao analisarmos o modelo técnico didático podemos observar a ação do supervisor que através da observação direta em sala de aula junto ao professor estabelecia um diagnóstico onde se determinava aspectos comportamentais coerentes/ incoerentes à atividade desempenhada pelo docente. Ao professor cabia a tarefa de se submeter a uma prática em sala de aula pré-determinada, independente do seu estilo de ensino e do seu comportamento pessoal em relação a sua atividade profissional dentro de sala. Esse modelo de ação supervisiva pode ser caracterizado como verificador de comportamentos de ensino.

Já no modelo artístico humanista, observa-se uma nova postura em relação ao que se pretende junto aos professores. O caráter burocrático e prescritivo de comportamentos de ensino é deixado para trás. O supervisor torna-se agora aquele que junto do professor vai contribuir para o seu desenvolvimento de forma colaborativa. O professor é encorajado a participar na resolução dos problemas e a desenvolver capacidades e talentos pessoais, buscando inovar e desenvolver novos métodos de ensino. O supervisor passa a ser um crítico e não mais aquele que prescreve e impõe padrões de ensino.

Com o modelo de desenvolvimento reflexivo, observa-se que o supervisor trabalha como um mediador para a reflexão. O ensino é considerado abrangente de todos os aspectos, humanos, tecnológicos, sociais, político, histórico. A supervisão

trabalha no sentido de proporcionar aos profissionais um autoconhecimento para autoformação e para a reflexão sobre o ato de ensinar/educar.

Os esforços feitos no sentido do melhoramento do ensino e da renovação das escolas produzem vários modelos e configurações que incluem aspectos do modelo clínico, embora dele se diferenciasssem. Pela perspectiva proposta por Alarcão e Tavares (2003), considera-se uma variedade de diferentes modos de se fazer a supervisão que lhe descrevem como cenários de supervisão. Os cenários são vistos como uma ferramenta que vise a adequação em cada contexto e situação específica. O foco principal dos cenários de supervisão está também no professor e na sua formação.

Alguns dos cenários segundo Alarcão & Tavares, 2003, são: o cenário da imitação artesanal o da aprendizagem pela descoberta, behaviorista, psicopedagógico, pessoalista, ecológico e o dialógico. O cenário de imitação artesanal neste modelo o aprendiz fica em contato direto com o professor, o mestre. O modelo de uma boa atividade deve ser seguido e imitado. Valoriza a prática da demonstração e imitação como uma aprendizagem. A prática de ensino do “saber fazer”. No cenário de aprendizagem pela descoberta guiada, neste modelo a uma preocupação nas inter-relações. O foco deixa de ser o professor mestre, aquele que tem a figura do bom professor, e passa a enfatizar a forma como este ensina. O estagiário entra em contato com vários professores observando os métodos de ensino, e desenvolvem uma crítica sobre as práticas pedagógicas.

Outro cenário é o behaviorista. Neste cenário a necessidade de se verificar as técnicas adotadas no ensino e a sua relação com as aprendizagens. Os estagiários observam a sua prática através de gravações em vídeo onde podem analisar e detetar problemas ou entraves metodológicos. O modo de como ensinar é que está valorizado neste cenário supervisivo.

No cenário psicopedagógico este modelo da supervisão ensina a ensinar através da utilização e aplicação da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento. Stones (1984) propõe que neste modelo o supervisor o professor em serviço o estagiário e os alunos da escola possam desenvolver no processo de ensino e aprendizagem, conhecimentos e habilidades. O supervisor ajuda o supervisionado a encontrar soluções para as suas necessidades apoiando-se em princípios psicopedagógicos.

O cenário pessoalista. Neste cenário verifica-se a importância do nível de desenvolvimento do professor na sua ação pedagógica. Quanto maior for o nível de conhecimento, melhor será a sua ação. Valoriza-se a formação dos professores a partir de várias correntes: psicologia, filosofia, antropologia. Os professores com um

maior nível conceitual conseguem desenvolver muito mais facilmente os conteúdos a serem ensinados nas aulas para os diferentes níveis, promovendo consequentemente a aprendizagem.

No cenário ecológico a supervisão assume-se como responsável por proporcionar e oferecer experiências diversificadas nos contextos variados, fazendo com que o professor vivencie a experiência e dela saiba absorver as dinâmicas dos sistemas escolares.

Por fim o cenário dialógico. No cenário dialógico valoriza-se o diálogo crítico entre professores e supervisores. Todos pertencem a comunidade educativa e através da linguagem contribuem para a criação de ambientes de informação e desenvolvimento.

À medida que as práticas de supervisão passaram a anexar novas funções e papéis, tornaram-se também ampla de conhecimento gerado pela necessidade de atender as transformações ocorridas na educação e na escola. Isso é visível pela sistematização de vários modelos de prática supervisiva que foram surgindo após o modelo clínico inicial, sendo estes novos modelos representados por diferentes estruturas que demonstram as várias vertentes de ações, valorizando a reflexão, a experiência, o diálogo entre os profissionais, a preocupação no desenvolvimento e formação dos novos professores (Alarcão & Tavares, 2003). Percebe-se através destes modelos e/ou cenários supervisivos que a ênfase maior é claramente voltada para ações envolvidas no trabalho junto aos docentes em sua completa amplitude de ações que estejam diretamente ou indiretamente ligadas a transformação para o melhor (escola, ensino, profissionais, alunos).

Cabe, portanto, a cada supervisor saber extrair dos vários modelos ou cenários supervisivos ferramentas que produzam uma ação contextualizada a realidade de cada comunidade escolar.

5. O que se pretende com a supervisão

Ao pensar nas ações que ocorrem dentro do âmbito escolar é suposto admitir que o que se sucede está inteiramente interligado a ações contínuas e nunca finitas, pois a escola não se comporta estaticamente ao longo dos anos. Ao tomar como finalidade a ideia de que a supervisão é uma ferramenta que visa “melhorar a qualidade da ação educativa” (Vieria, 2009, p. 101) para o sucesso escolar estamos de certo modo confirmando tudo o que já foi apresentado como sendo relacionado enquanto função da supervisão e do seu trabalho junto da escola e das pessoas que fazem parte deste universo (Picado, 2005).

A partir de tudo o que foi apresentado nesta primeira parte do trabalho, podemos observar que, de um modo geral, a supervisão é aquela que vai oferecer liderança para assegurar continuidade e constante readaptação ao programa educacional durante um período de tempo, de um nível a outro, dentro do sistema e de uma área de experiência de aprendizagem e de conteúdo para outra, procurará desenvolver, cooperativamente, ambientes favoráveis para o ensino e para a aprendizagem, procurar melhores métodos de ensino e de aprendizagem através de todos os meios disponíveis, criar um clima físico, social e psicológico ou um ambiente favorável para a aprendizagem, coordenar e integrar todos os esforços e materiais educacionais; Recrutará a cooperação de todos os membros do quadro de pessoal ao servir suas próprias necessidades e as de situação; para além disto, proporcionará oportunidades para o crescimento de todos os interessados na correção e na prevenção das dificuldades de ensino e de crescimento para assumir novas responsabilidades (Sergiovanni, 2000). Vai contribuir na transformação pessoal e social que é a escola. Irá sustentar atividades voltadas para o desenvolvimento contínuo da escola e dos padrões de qualidade que confere à escola o seu êxito. Vai estar contextualizada nos processos pedagógicos, sendo capaz de auxiliar e promover a coordenação e orientação das atividades e práticas escolares na formação inicial e continua de professores e educadores, no desenvolvimento profissional, avaliação profissional e institucional, gestão curricular, apoio, ajuda, colaboração, investigação, regulação, inspeção, orientação, (Alonso, 2000; Formosinho, 2002; Alarcão, 2007; Lima, 2007; Chaves, 2011).

O trabalho da supervisão vai estar, portanto, ligado aos objetivos que a escola têm para concretizar o sucesso escolar. Uma supervisão aberta e capaz de reconhecer os planos de desenvolvimento de ações que melhorem continuamente o

ensino a aprendizagem e a qualidade da educação. Que propicie a participação da comunidade escolar, permitindo construir um plano de ação que inclua a perspectiva dos próprios alunos e ainda a própria comunidade fora da escola, buscando agregar no âmbito escolar a realidade que vivencia em si própria e também na sociedade ao seu redor.

Se o que se busca para um aperfeiçoamento da sociedade esta relacionado a qualidade da educação que se presta aos educandos, esta é então uma síntese do trabalho que se desenvolve para o sucesso escolar pela supervisão pedagógica. Ela integrará todos os esforços a partir da necessidade de concluir eficientemente o ensino e aprendizagem, coordenando, liderando, formando, apoiando todos aqueles que vivem o processo educacional.

Parte II

6. Procedimentos metodológicos

6.1 Objetivos de investigação

Para realizarmos uma investigação é necessário e essencial compreendermos os métodos de recolha de informação para que possamos satisfazer aos objetivos que foram determinados, pois a partir do momento em que se têm tais objetivos delineados, há condições para se considerar a melhor forma de recolher a informação necessária (Bell, 2000).

Consideramos para esta investigação, enquanto processo que tem como foco principal a análise das funções da supervisão pedagógica e do supervisor pedagógico, os seguintes objetivos: conhecer e analisar o trabalho da supervisão pedagógica no âmbito escolar, analisar as funções do supervisor pedagógico, analisar a percepção que os supervisores fazem da sua profissão.

6.2 O tipo de estudo

Um processo investigativo exige, por natureza, uma abordagem sistemática de descrição ou interpretação, sendo necessário o reconhecimento dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Pensar um processo investigativo envolve, portanto, o reconhecimento de requisitos mínimos que são necessárias á estruturação dos dados colhidos, da sua organização e interpretação (Bell, 2000). Em uma pesquisa de carácter qualitativo a interpretação é um dos focos principais. O grau de subjetividade é fundamental, o interesse principal reside na perspectiva dos informantes, a investigação pretende compreender a situação em análise, e o investigador é o instrumento principal nessa construção.

Esta investigação terá como orientação metodológica o estudo de caso. Este tipo de metodologia vem se tornado uma modalidade muito utilizada por aqueles que buscam saber como ou porquê certos eventos ou fenômenos acontecem, quer se refira a sujeito, um ambiente ou situação particular, a ações e interações, atos de comportamento, incidentes e acontecimentos ou ainda coletividades (Neves, 1996). Segundo Coutinho e Chaves, (2002) o estudo de caso “é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo, que depende do trabalho de campo, que não é experimental, e que se baseia em fontes de dados múltiplos e variada.” (p. 223).

O nosso interesse no estudo de caso está na possibilidade de aprofundar o conhecimento na área de supervisão pedagógica e nas suas funções, pois os estudos de caso permitem “retratar a realidade de uma forma completa e profunda; revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação focalizando- se como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.” (André, 1984, p. 53).

O estudo de caso vai nos permitir comparar e compreender os comportamentos e concepções das pessoas em diferentes localidades e organizações, possibilitando, deste modo, uma maior riqueza de informações a serem adicionadas ao resultado final da investigação. Os estudos de caso “estimulam novas descobertas em função de flexibilidade do seu planejamento, enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando- se com um todo, e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.” (Ventura, 2007, p.386).

Optamos por fazer uma análise em ambos os países, Portugal e Brasil, para podermos de certo modo compreender a realidade presente no âmbito supervisivo em cada local, o que conduzirá à possibilidade de verificação das funções da supervisão são reconhecidas e aplicadas dentro da escola em ambos os países. Acreditamos que o trabalho de investigação terá uma maior riqueza em termo de informação, pois possibilitará um pouco de conhecimento e análise de realidades distintas entre países que têm uma forte ligação histórica.

6.3 Questionário

Com o intuito de compreendermos a realidade funcional sobre a supervisão e consequentemente sobre o trabalho do supervisor, escolhemos como instrumento de recolha de dados o questionário. A escolha pelo questionário se dá pela certa facilidade em ministrá-los. O questionário permite uma maior cobertura de localidades geográficas, o que se aplica a esta investigação que será desenvolvida em dois países. Os questionários foram aplicados em três instituições, duas no Brasil através do envio do questionário por correio eletrônico, e uma em Portugal que foi aplicado em colaboração com o orientador. A escolha de um representante no Brasil se dá pela necessidade de diminuição de custos com deslocação, visto que também havia certa facilidade em conceber um responsável que se disponibilizasse a aplicar os questionários.

O questionário está organizado seguindo uma estrutura de assuntos a serem abordados e que foram definidos a partir dos objetivos da pesquisa. Ele é composto

por perguntas abertas e fechadas. As perguntas fechadas permitem analisarmos o quanto os dados revelam a compreensão do senso comum dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). As perguntas abertas permitem um maior aprofundamento em certas questões aonde o inquirido tem a chance de discorrer sobre dado assunto ou questão a ser apresentada.

O questionário destinado aos supervisores foi elaborado obedecendo a seguinte estrutura: uma primeira parte, onde se abordam questões relativamente à profissão de supervisor, e uma segunda parte, que envolve questões sobre as funções da supervisão pedagógica.

6.4. Os participantes

Participaram neste estudo três instituições de ensino superior: Escola Superior de Educação de Santarém, em Portugal, com cinco supervisores, Instituto Superior de Teologia Aplicada, no Brasil, com um supervisor, e três professores coordenadores da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Optámos por escolher estas instituições devido, principalmente, à disponibilidade dos participantes. Na Escola Superior de Educação de Santarém foram aplicados cinco questionários com apoio da orientadora de mestrado.

Quanto às instituições brasileiras, selecionamo-las devido ao conhecimento, por parte da investigadora, da estrutura organizacional das instituições. Foi feito contato com um dos professores da instituição que pode prestar colaboração na aplicação dos questionários. Foram aplicados quatro questionários: três na Universidade Estadual Vale do Acaraú e um no Instituto Superior de Teologia Aplicada

6.5 Procedimentos e recolha de dados

Logo após a aprovação do projeto da dissertação de mestrado, iniciamos os trabalhos de leitura da bibliografia e escrita da primeira parte do trabalho no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. No mês de maio de 2014 demos início a leitura e escrita da parte bibliográfica referente às metodologias da segunda parte do trabalho. Iniciamos também neste mesmo período a elaboração do questionário para serem aplicados nas escolas.

Em janeiro de 2015 entramos em contato com as instituições com o objetivo de explicitarmos os objetivos do trabalho e posteriormente fazermos o pedido de

autorização para aplicação do questionário. Com a aprovação para aplicação do questionário, pelas duas instituições no final de janeiro, demos início a aplicação.

Em Portugal, a aplicação do questionário na Escola Superior de Educação foi realizada pelo orientador de estágio. Nas instituições brasileiras, optamos por enviar os questionários para serem respondidos por cada orientador. Esta escolha prende-se com a facilidade de uso das novas tecnologias e o baixo custo envolvido, uma vez que não se torna necessário a presença no Brasil.

7. Tratamento e análise dos dados

O tratamento dos dados, análise e interpretação dos dados envolve todo um processo de organização de síntese, procura, de aspectos importantes que devem ser apreendidos e decididos sobre o que devera ser transmitido a outros (Bogdan & Biklen, 1994). Depois de reunidos todos os dados necessários, organizamos as informações através de um esquema a partir das questões utilizadas no questionário. Confrontamos os dados colhidos entre os questionários aplicados nas instituições brasileira e portuguesa, podendo deste modo analisarmos todos os aspectos envolvidos no trabalho realizado pelos supervisores.

7.1 Formação e experiência dos supervisores

Ao pensarmos nos profissionais envolvidos no processo educacional, estando nós próprios presentes nesse meio, com seus múltiplos acontecimentos e transformações, não desconsideremos o supervisor como um ator de grande importância para o desenvolvimento/aprendizagem daqueles que se dedicam a função de ensinar/educar. Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. (Ferraço, 2008)

Em análise às respostas dos supervisores brasileiros, verificou-se que todos possuem uma formação superior (licenciatura e/ou mestrado e/ou doutorado na área do ensino/educação), mas nenhum possui formação especializada na área de supervisão escolar, o que não constitui uma barreira à função que exercem diariamente enquanto supervisores, apesar de não estarem especializados nessa área, os professores inqueridos acreditam na importância da formação:

SB – *“O cargo requer atribuições que são desenvolvidas com maior competência se o profissional envolvido tiver uma formação específica em supervisão pedagógica, pois ele saberá lidar com qualquer situação adversa.”*

SB- *“O profissional com formação na área possui instrumentais e vivências suficientes para orientar corpos docente e discente com mais profundidade.”*

Questionados sobre a necessidade de se ter formação especializada, todos consideraram importante ter formação específica em supervisão para se exercer a função de supervisor. Mesmo exercendo uma atividade em que a formação onde estes acreditem ser de grande importância a formação especializada na área, nenhum passou por formação específica em supervisão. A média de experiência destes profissionais na área, enquanto supervisores destes profissionais, é de cinco meses a dois anos, sendo também a atividade de professor um fator presente na vida de todos eles.

O fato de observarmos essa falta, em todos os supervisores inqueridos brasileiros de uma formação especializada na área de supervisão, isso se deve em parte à escassez de oferta formativa por parte de muitas instituições nestas áreas. Muitos dos supervisores/coordenadores no Brasil exercem e desenvolvem-se na atividade supervisiva através, principalmente, da experiência que têm como professores (licenciados) e do contato diário com o trabalho dentro das escolas. Por volta da década de 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, artigo 64, estabelece-se que a formação dos profissionais supervisores educacionais e de outros especialistas deve ocorrer ao nível de graduação em Pedagogia ou de Pós-Graduação. Muitos dos cursos de formação especializada eram voltados para administração e/ou gestão escolar, mas não especificamente em supervisão. Algum conflito acabou por também se estabelecer devido a falta de um concreto objetivo para cada uma destas especializações criadas.

A própria palavra “supervisão” causa certo conflito quanto ao seu uso. A palavra supervisão dá-nos a indicação do ato de se ver algo com uma maior clareza, de se ver amplamente, o que caracteriza de certo modo o quanto a supervisão têm um carácter funcional extremamente alargado. Conforme (Formosinho, 2002, p. 149), o termo supervisão tem sido frequentemente posto em causa no âmbito da terminologia da supervisão, pois:

Os títulos de diretor, supervisor, coordenador, consultor, líder de equipe e facilitador estão entre as centenas de variações dos títulos de supervisão; infelizmente, eles não possuem um significado claro e poderão não estar relacionados com a supervisão em nenhum sentido de liderança do processo de ensino que o termo possa ter; muitos destes títulos são assim designados para fins de determinação de salários, reembolso de fundos ou satisfação do ego, sem que tenham um significado funcional claro.

Vale reconhecer que a própria terminologia da palavra é sinônimo de certo desentendimento que gera, muitas vezes, conflitos de interesses relacionados às reais funções e concepções da supervisão. O que parece ser evidente é que o uso da palavra “supervisão”, de algum modo, deixa transparecer o carácter amplo das funções ligados a ela, que não deixam de ser pensadas e integradas às ações no âmbito da escola.

Por não serem bem delimitados os objetivos e funções, o trabalho de um supervisor acabou por se confundir com a de um gestor e, por consequência, também com a de coordenador. Tais profissões existem mas acabaram com suas funções envolvidas em outros papéis, ou seja, muitos supervisores exerciam papéis de gestores/administradores, e muitos coordenadores exerciam papéis de supervisores por esta falta de consenso único sobre cada função. No Brasil, em muitas escolas, a função de coordenador e supervisor são a mesma coisa. Mas, em outras escolas, a função de supervisor pode ser muitas vezes, diferente da de coordenador.

Quanto aos cinco supervisores portugueses, verificou-se também que estes possuem formação (licenciatura e/ou mestrado, e/ou doutorado na área de ensino/educação) e uma média de tempo de serviço em supervisão que vai dos quatro aos 14 anos de serviço. Destes cinco, três possuem formação especializada na área de supervisão pedagógica:

SP *“sim porque existe um conhecimento específico que contribui para melhorar as práticas de supervisão por meio da reflexão de confronto entre a teoria e a prática”*

Dos outros dois supervisores que não possuem formação especializada, um concorda nesta necessidade, pois acredita na importância de se ter um maior aprofundamento sobre a teoria de supervisão, o outro discorda em parte sobre esta necessidade, acreditando que a experiência profissional, a autoformação e trabalho colaborativo são também tão importantes quanto uma formação especializada.

Dos cinco inquiridos portugueses, todos exercem, em paralelo, a atividade de docentes e /ou coordenadores de cursos e/ou secretários de coordenações. Quanto a distinção entre a terminologia, a função de supervisor entre os inqueridos portugueses não se fez indiferente, visto que estes conseguem por exemplo determinar a função que exercem enquanto supervisores ou enquanto coordenador de curso.

Dentre os supervisores de ambos os países (Brasil e Portugal), a grande maioria vai ao encontro da ideia de que os processos que envolvem a prática de todo o contexto em âmbito escolar, seja ele, o tempo de experiência, o trabalho que realizam na escola, a colaboração entre profissionais, autoformação, são importantes para o trabalho enquanto supervisor, independente de terem ou não uma formação

especializada na área de supervisão. A formação específica na área é, portanto, considerado uma mais-valia no desenvolvimento profissional.

Quanto à influência do modo de se supervisionar e a relação com o seu percurso e desempenho profissionais, todos os nove inqueridos acreditam que existe uma grande influência que esta exerce sobre a forma como trabalham.

SB – *“16 anos de experiência na vida académica no ensino superior me fizeram sempre ser pautado pelas discussões democráticas e pelas boas relações em equipe”*

SB – *“Com a longa vida académica consigo pensar com clareza que tipo de pedagogos queremos formar no curso”*

SP - *“Melhora o conhecimento dos contextos e do trabalho do professor”*

SP - *“A experiência vai enriquecendo a abordagem, nomeadamente a riqueza dos exemplos e da respetiva análise”*

Estas colocações nos deixam a pensar sobre as reais atribuições destinadas ao trabalho do supervisor, uma vez que muito se modificou na história das funções da supervisão ao longo dos anos devido, principalmente, à necessidade de se repensar o trabalho realmente importante para a qualidade da educação para a mudança positiva, para a inovação e transformação. Todos estes profissionais reconhecem o fator da experiência na forma como praticam o seu trabalho ao longo dos anos, deixando de lado o mero conhecimento formativo, que também é importante, mas também demonstrando igualmente que a vivência com a prática diária em contexto escolar é de um reconhecimento para o seu trabalho.

7.2 Prática de Supervisionar

A partir de uma visão de trabalho onde todos se colocam de forma construtiva em relação a sua atitude perante o desenvolvimento do ensino e da educação, cabe pensar que no processo que se desenvolve no âmbito escolar “aparece um agente capaz de organizar a ação educativa partindo das necessidades dos educandos e que com elas saiba construir cartas de sinais indicativos das mesmas, a fim de ser capaz de montar adequadas matrizes de intervenções estratégicas” (Freire, 2005, p. 99). Atentos a isso, observa-se a importância do trabalho dentro da escola no processo educacional, da supervisão.

O trabalho da supervisão vem contribuir diretamente para todo este processo ligado à qualidade do ensino e da aprendizagem. Ela coloca-se como sendo responsável por contemplar os professores com meios que lhe forneçam opções nas resoluções dos conflitos individuais envolvidos em seu dia-a-dia, nas suas

necessidades, na prática docente, e assegurar também dentro das suas possibilidades uma melhor participação e contribuição de todos os setores envolvidos no processo educacional. Por se tratar de uma profissão que envolve muita interação, o trabalho da supervisão vai exercer uma influência constante, seja direta ou indiretamente, sobre outras pessoas. Deste modo verifica-se a importância do trabalho junto aos indivíduos. Verifica-se, portanto, a sua contribuição para o desenvolvimento, entre ambas as partes, tanto educadores quanto educandos.

Sobre a prática de supervisionar, os quatro inquiridos brasileiros citam como parte deste processo a “liderança, trabalho colaborativo, orientação para desenvolvimento da educação e da aprendizagem, partilha de ideias, adequação do quadro teórico-metodológico da literatura especializada na prática supervisiva”. Citam, portanto, a ideia de que o supervisor é um líder de equipe, liderando os processos educativos em prol do grupo de educadores, a favor do desenvolvimento educativo dos alunos e que também deve ser aprendiz constante:

SB *“me deparo com um constante aprendizado diariamente, pois muitas situações que são vividas no ambiente escolar fogem de tudo que aprendemos na teoria do ambiente acadêmico, temos que ser um aprendiz constante”*.

A prática é uma realidade que envolve situações e por vezes não temos o conhecimento teórico, mas que determinam uma certa condição onde o supervisor se torne um criador de práticas específicas a cada nova situação vivenciada. É preciso que o supervisor tenha uma espécie de super-visão que se torna necessária a uma atividade complexa, uma vez que essa envolve capacidades pessoais de visão apurada, interpretação, avaliação que importantes para o processo supervisivo. (Maio, Silva, & Loureiro, 2010)

Na visão dos inqueridos portugueses a prática de supervisionar tem a ver com orientação, apoio, esclarecimento, suporte aos estagiários, apoio aos professores nos processos que envolvem o ensino/aprendizagem, reflexão em grupo com os professores, observação, avaliação de professores.

Ambos as concepções e visões de todos os nove inqueridos vão ao encontro do que se enquadra na teoria ligada à supervisão pedagógica. Alarcão (2001), reconceitualiza a supervisão, cujo o objetivo passa a ser como o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas. Distingue-se apenas aqui, que no contexto brasileiro, nenhum dos supervisores citou em resposta aberta a prática de se supervisionar estagiários, futuros professores e que é, portanto, uma prática defendida na literatura: a ação deste supervisor poderá

estender-se desde o nível de integração de novos professores na profissão, incluindo estagiários (Penha, 2003).

A prática de estágio de novos professores no Brasil é, em muitos casos, feita por um professor de disciplina relacionada a qualquer área dentro da educação. Nem sempre supervisores são destacados com esta prática, mas sim professores que são apenas professores exercendo a função de um supervisor.

7.3 Atividades exercidas pelo supervisor

Importa salientar que refletir sobre o trabalho realizado pela supervisão é ter em mente funções que estão ligadas ao trabalho realizado por ela, tanto no auxílio ao desenvolvimento dos professores como também em funções de carácter avaliador, observador, transformador, inovador, todos perspetivando a qualidade nos sistemas escolares. As escolas se reconfiguram para uma noção de educação que possa promover não somente a melhoria do nível educacional ou as políticas vigentes a favor do desenvolvimento mundial, econômico e tecnológico por indivíduos mais preparados e em constante atualização, mas também para a promoção dos indivíduos enquanto pessoas, favorecendo “a criatividade, inteligência, sensibilidade, espiritualidade, ou seja, o desenvolvimento total enquanto pessoa” (Pereira, 2001; UNESCO², 2005, p. 85). Parte destes objetivos vêm sendo colocado em função do supervisor. A área de supervisão pedagógica passa a ser cada vez mais atribuída a novas funções e responsabilidades (Gimenes & Martins, 2010). Estas novas funções e responsabilidades da supervisão pedagógica acontecem devido, principalmente, ao processo de transformação que vem ocorrendo ao longo dos anos na educação e que passam a exigir, no fazer educacional, uma hierarquização de atos e objetivos a serem realizadas pelos profissionais (Barros, 2008).

Em pergunta aberta, sobre as atividades que exercem enquanto supervisores, podemos observar o quadro abaixo:

Quadro 1 – Atividades realizadas pelos supervisores brasileiros

| |
|--|
| Reuniões pedagógicas com professores e coordenadores |
| Organização de projetos com professores |
| Apoio ao docente e discente |

² Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI

| |
|--|
| Elaboração de atividades complementares para discentes. |
| Reuniões com o núcleo gestor da escola |
| Checagem dos diários de classe |
| Criação de estratégias acadêmicas que facilitam a aprendizagem |
| Acompanhamento do serviço de secretaria do curso |
| Verificação dos registos dos professores no sistema |
| Avaliação dos professores |

Muitas das funções citadas pelos supervisores brasileiros vão ao encontro do conceito defendido por Alarcão (2007): uma forma de assistência colaborativa, em forma de planejamento, coordenação, controle, acompanhamento, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dentro das escolas.

De entre as atividades citadas, não houve nenhum supervisor que tivesse citado como prática de trabalho, o acompanhamento de estagiários sendo esta também uma das funções presentes na literatura. A ação deste supervisor poderá estender-se desde o nível de integração de novos professores na profissão, incluindo estagiários (Penha, 2013).

Outra das funções práticas citadas na literatura se refere ao trabalho de formação fomentar ou apoiar contextos de formação que se traduzem numa melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (Penha, 2013) que também não foi citado por nenhum dos supervisores brasileiros.

Questionados ainda sobre as atividades desempenhadas que consideram mais e menos importante temos algumas respostas:

SB - Considero importantes as reuniões onde através do diálogo podemos decidir sobre as práticas pedagógicas.

SB - Considera como mais importante também os momentos onde se reúnem para o compartilhamento das práticas e situações da prática pedagógica. Como menos importante considera a Checagem dos diários de classe dos professores.

SB - Considera importante também as reuniões onde podem deliberar sobre as questões emergentes do curso. Como menos importante está a verificação dos registos dos professores no sistema.

Dos supervisores portugueses, em resposta aberta, obteve-se o seguinte:

Quadro 2 – Atividades realizadas pelos supervisores Portugueses

| |
|--|
| Planejamento, acompanhamento, observação, diálogo, avaliação dos estagiários |
| Gestão do currículo |
| Reunião de tutoria |
| Planificação de aulas, da prática pedagógica |
| Contacto com órgãos das escolas |
| Gestão de sala de aula |

Os inqueridos portugueses consideram como mais importante dentro das atividades desempenhados, que se apresenta de seguida:

SP: como mais importante, o diálogo, feedback com os estagiários em seu apoio. Como menos importante, o formato presencial das tutorias.

SP: como mais importante, observar aulas. Não se obteve resposta quanto à atividade menos importante.

SP: a fase de planificação da prática pedagógica foi considerada como a mais importante. Como menos importante, considera avaliação final do formando quando comparada com o processo de apoio e feedback.

As respostas apresentadas pelos supervisores voltam-se maioritariamente para a perspectiva de atividades voltadas para a prática do estágio supervisionado de novos profissionais, o que difere consistentemente da realidade apresentada pelos supervisores brasileiros. O que nos deixa transparecer é que a prática do supervisor português é amplamente envolvida em outras situações de ordem funcional dentre das instituições, mas que se configura expressamente como fundamental prioridade, o trabalho que se realiza nos processos realizados a prática do estágio supervisionado.

7.4 Uma visão sobre o que é ser supervisor

Educar é uma tarefa que exige comprometimento, perseverança, autenticidade e continuidade. O supervisor escolar representa uma figura de inovação. Aquele profissional que assume o papel fundamental de decodificar as necessidades. Segundo Vieira (2006), a função do supervisor não é nada fácil, pois exige compromisso pessoal de todos; exige abertura de espaços para a participação; há necessidade de crer, de ter fé nas pessoas e nas suas capacidades; requer globalidade (não é participação em alguns momentos isolados, mas sim constante);

distribuição de autoridade; igualdade de oportunidades em tomada de decisões e democratização do saber.

Questionados sobre a visão que têm sobre si próprio enquanto profissionais em função supervisiva, as respostas foram as seguintes:

Quadro 3 – Respostas dos inquiridos sobre o que é ser supervisor

| | Supervisores Brasileiros | Supervisores Portugueses | Total |
|--|-----------------------------|-----------------------------|---|
| Um regulador de atividades | 2 concordam 2 discordam | Todos concordam | 7concordam 2 discordam |
| Um gestor de conflitos | Todos concordam | Todos concordam | 9concordam |
| Um comunicados entre todos os órgãos de gestão da escola | Todos concordam | Todos discordam | 4concordam 5 discordam |
| Um amigo dos professores | Todos concordam | Todos discordam | concordam discordam |
| Um investigador constante | 3 concordam 1 discorda | 3 concordam 2 discordam | 6concordam 3 discordam |
| Um líder pedagógico dentro da escola | Todos concordam | 3 concordam 2 discordam | 7concordam 2 discordam |

Quanto a primeira visão do supervisor enquanto regulador de atividades verifica-se que entre ambas as respostas apresentadas por todos os inqueridos existem situações de concordância e discordância sobre o supervisor regulador. Parte da ideia que se defende no trabalho do supervisor que envolve esta regulação de atividades é muitas vezes relacionada ao conceito de trabalho que regula/inspeciona. O conceito de trabalho que inspeciona foi durante muito tempo parte da prática de muitos supervisores, visto por muitos como aquele que fiscaliza atividades, que verifica a nível fiscalizador os processos e pessoas. Alguns autores defendem que o supervisor surgiu da evolução do conceito de fiscalização, mas que esta veio com o tempo desaparecer dentro da evolução das práticas pedagógicas. Por outro lado, ainda se defende a ideia do supervisor controlador. Segundo Alves (2006), as relações educativas têm sido substituídas por relações burocráticas; crescimento e amadurecimento têm sido substituídos por controles e programações.

Também podemos verificar que outra visão de supervisor regulador esta relacionada à prática de regular num sentido de acompanhamento para ajuda. Regular pessoas e atividades numa componente onde se priorize um carácter mais de apoio. Esta pode ser considerada como uma prática mais aberta e construtiva.

Ambas as respostas atribuídas por estes supervisores podem ir ao encontro destas visões do supervisor regulador, tanto para uma prática mais fechada e prescritiva quanto para uma visão de regulação onde se desenvolva uma atividade aberta e de apoio a pessoas e processos.

Para ambas as repostas, a visão de supervisor enquanto aquele que gere conflitos, que se posiciona como um comunicador entre todos os órgãos de gestão da escola, e que se consideram como um amigo dos professores, é aceite por todos os inquiridos. A prática do supervisor no contexto pedagógico, ao pensarmos enquanto professores com uma visão mais senso comum deste meio, não deixa de ser entendida como sendo desarticulada do meio onde a sua rotina de trabalho exige praticamente que se tenha uma atitude comunicativa, um papel articulado entre órgãos e um carácter gestor dos processos que se desenvolvem no âmbito pedagógico. A figura do supervisor não se desarticula da ideia de que este é, portanto, um representante máximo na função de articular processos e pessoas, de contato fácil e amigável dos atores pedagógicos e da prática constante do ensino e aprendizagem.

Quanto à visão de supervisor enquanto um investigador constante, as respostas dos inqueridos dividem-se em torno desta perspectiva. A relação do supervisor investigador tem muito a ver com a ideia do “modo de ser” do supervisor, que implica conhecimento e reflexão sobre a sua própria realidade enquanto supervisor e o contexto onde se pretende atuar.

Também tem a ver com a necessidade de se fomentar a criação e apoio a culturas de formação de índole experiencial e investigativo (Maio, 2010), e não apenas para os outros intervenientes do processo pedagógico, mas também para si próprio com a finalidade de se auto desenvolver e de criar melhores condições para o contexto onde se insere.

Enquanto líder pedagógico, todos os supervisores brasileiros concordam com esta visão, enquanto entre os supervisores portugueses houve uma divisão de opiniões acerca disto. Ao observarmos a visão de Tafoi (2011), esta considera que o supervisor deve ser aquele que primeiro deve estar disposto a estimular a colaboração e divisão de responsabilidade e acima de tudo estar envolvido na mobilização de novos saberes, na construção coletiva para mudança de práticas elevando consideravelmente o sucesso académico de professores e alunos. O conjunto das variáveis no sucesso organizacional, representa, portanto, os esforços apreendidos por este profissional e nos seus esforços nas atividades que cria/desenvolve para o sucesso escolar. Segundo Sergiovanni (s/d) em qualquer sistema social, o comportamento é uma função da interação entre personalidades singulares e os papéis a que estes estão determinados a cumprirem.

O papel do supervisor pedagógico pode ou não ser considerado o de um líder dependendo daquilo a que se destina a sua figura enquanto supervisor em seu contexto de trabalho. Cabe apenas a determinação por cada membro em contexto escolar daquilo que consideram fundamental e que encaram como sendo a figura de um líder.

7.5 Competências necessárias ao trabalho

O ato dos esforços, de qualquer supervisor vai ao encontro da mudança de algum aspecto da pessoa, do comportamento destas, das atitudes ou da relação destas dentro da escola como organização. Do supervisor é esperado a capacidade de antecipar, e esta capacidade só se torna possível com competências necessárias. Uma super-visão é o que nos fala Maio, Silva, e Loureiro (2010) como sendo necessário. A super – visão é a qualificação necessária para ser supervisor pois essa atividade é bastante complexa, uma vez que deve ser constituída por várias capacidades pessoais sequencialmente relacionadas:

i) visão apurada – para ver o que acontece na sala, ii) introvisão – para compreender o significado do que lá acontece, iii) antevisão – para ver o que poderia estar a acontecer, iv) retrovisão – para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu v) segunda visão – para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu Maio, Silva, e Loureiro (2010, p. 40).

Os supervisores deverão, por isso mesmo, se constituir nos profissionais capacitados que articulem e coordenem os esforços e as atividades desenvolvidas. Uma vez aflorada a consciência política caberá o supervisor precisar a significação da relação hierárquica e adequá-la ao projeto educacional que se incubirá de orientar.

Quadro 4 – Competências supervisiva

| | Supervisores Brasileiros | Supervisores Portugueses | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|--|
| Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. | 4 concordam | 5 concordam | |
| Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. | 4 concordam | 5 concordam | |
| Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. | 4 concordam | 5 concordam | |
| Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. | 4 concordam | 5 concordam | |
| Todas as alternativas anteriores | Todos concordam | Todos concordam | |

Dos supervisores inquiridos quando questionados sobre que competências consideram ser necessários no trabalho de um supervisor, todos assinalaram a opção onde se engloba as outras opções anteriores.

O interior de uma escola como órgão de uma prática social é o núcleo onde se transcorrem a atividade que se espera de um supervisor. Quando o supervisor, definido e reconhecido como um educador, se revela ser capaz de articular a ação dos demais educadores, respeitando sua criação e ao mesmo tempo favorecendo seu acesso ao conhecimento, a inevitabilidade da divisão interna do trabalho na escola estará superada pela reapropriação pelo conjunto dos educadores do sentido do projeto educacional (Júnior, 2000).

É, portanto, de suma importância que o supervisor detenha tais competências em sua rotina de trabalho, sendo capaz de transformar-se e reconhecer-se capaz de contribuir de forma articulada, orientada, especializada, o trabalho daqueles que praticam o cotidiano escolar, ou seja, que tenha as competências necessárias para isto.

7.6 Estilo de supervisão e trabalho colaborativo do supervisor

Foram apresentados aos supervisores três opções de estilos de supervisão, dos quais podiam escolher apenas uma:

1º opção - um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos,

2º opção - um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos,

3º opção - um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores.

A primeira opção volta-se para uma visão de estilo de supervisão em que se identificam aspectos inerentes ao trabalho mais regulador das atividades. A segunda opção integra-se na ideia de uma supervisão voltada para o atendimento mais aberto, colaborativo e de auxílio necessário à melhoria de processos e pessoas. A terceira opção envolve ambos os estilos, buscando, portanto, uma articulação entre uma visão mais aberta, participativa e democrática, mas ao mesmo tempo orientada para uma concepção também reguladora.

Dos supervisores brasileiros, todos optaram pela terceira opção, ou seja, a articulação entre ambos os outros estilos de trabalho supervisivo. Dos supervisores portugueses, apenas um optou pela terceira opção enquanto os outros quatro optaram pela segunda opção, ou seja, um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos.

Questionados ainda sobre o seu trabalho em equipe (colaborativo), todos os nove inquiridos confirmam a importância deste modo de se trabalhar, em que se articulem opiniões entre os colegas e críticas ao seu trabalho enquanto supervisores. Acreditam que o trabalho colaborativo é bem mais importante do que o trabalho individualizado, aceitando abertamente críticas construtivas dos colegas de trabalho.

A ideia do trabalho não mais individualizado é defendido pela literatura: A influência no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, possibilitando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas e esforços colaborativos (Formosinho, 2002). O conceito defendido por uma escola mais aberta voltada para o desenvolvimento de todos os que nela prestam serviços ao ensino/educação é, portanto muito mais valorizado sob uma perspectiva de que ela própria deve contribuir coletivamente sobre seu próprio percurso. Esta visão de escola que trabalha em colaboração é defendida e amplamente aplicada em grande maioria por parte de instituições que buscam o seu desenvolvimento.

7.7 Dificuldades e desempenho no trabalho do supervisor

O espaço escolar, enquanto espaço de formação social que é, possui um movimento interno porque é nas escolas que se encontram pessoas e relações entre elas. A escola é produto da prática social de todos os que nela exercem suas atividades: ensinar, coordenar, orientar, educar, supervisionar. É nela que comportamentos e pré-disposições podem representar a promoção ou a inibição de condições ao desenvolvimento da mesma, sendo que alguns entraves humanos e/ou burocráticos podem ser determinantes a sua não realização (Day, 2001). Há vários fatores que podem contribuir para o entrave de um trabalho de desenvolvimento educacional: pessoais, políticos, técnicos- administrativos.

A ação do supervisor está longe de ser uma função mecanizada e baseada na rotina burocrática, como acontecia há décadas, uma vez que na atualidade, se torna necessário e se espera que o supervisor desenvolva ações baseados na reflexão sobre o processo pedagógico (Maio, Silva & Loureiro, 2010).

O trabalho do supervisor é, assim um processo usado por aqueles que têm responsabilidade pelos objetivos da escola e que dependem diretamente de outras pessoas para ajuda-los a alcançar esses objetivos. Cabe a estes supervisores serem capazes de reconhecer as dificuldades que os rodeiam e que possam de algum modo contornar tais entraves.

Alguns fatores que podem dificultar a ação da supervisão ao nível da unidade escolar prendem-se com: condições de trabalhos inadequadas e desestimulantes, sobrecarga de tarefas burocráticas e desvio de função de diretores, assistentes, professores, em impossibilidade de organizar a escola, em grande insatisfação no trabalho e até mesmo em um processo de desprofissionalização (Júnior, 2000).

Para este parâmetro de questionamento que foi realizado aos supervisores, pedimos aos inquiridos que dessem a sua opinião sobre algumas dificuldades encontradas no dia-a-dia do seu âmbito de trabalho e que explicassem como estes orientam-se para um melhor desempenho de suas funções.

Quadro 5 – Dificuldades no exercício do trabalho supervisivo
 Legenda: a numeração utilizada abaixo representa o número de supervisores e o “s” a abreviação para supervisor

| <u>Supervisores Brasileiros</u> | | | | | |
|--|--------------|------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| | Nunca | Raramente | Algumas Veze | Quase Sempre | Sempre |
| Excesso de trabalho | | | 1s | 1s | 2s |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | 1s | 1s | 2s |
| Dificuldades organizacionais | | | 2s | 2s | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | 1s | 2s | 1s | |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | | | 3s | 1s | |
| <u>Supervisores Portugueses</u> | | | | | |
| Excesso de trabalho | | | | 1s | 4s |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | 4s | 1s | |
| Dificuldades organizacionais | | 1s | 4s | | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | 2s | 2s | | 1s |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | 1s | | 3s | 1s | |

Excesso de trabalho - dos supervisores inqueridos, a grande maioria assinalou como “sempre” ou “quase sempre” o excesso de trabalho como uma das dificuldades enfrentadas no âmbito de trabalho.

Pouco tempo para planejar e realizar atividades - a maioria dos supervisores questionados assinalou como “algumas vezes” as dificuldades em fazer planejamentos ou realizar atividades no contexto pedagógico.

Dificuldades organizacionais: para esta opção, boa parte dos inqueridos também referiu este aspecto com a frequência “algumas vezes”.

Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola - a maioria respondeu que este problema se verifica como “raramente” ou “algumas vezes”

Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas – para esta questão, a maioria escolheu a opção “algumas vezes”

Como se percebe, as funções dos profissionais da supervisão não se restringem a poucas atividades. O excesso de trabalho é claramente uma perspectiva presente segundo a visão destes supervisores. Muitas das atividades realizadas por estes profissionais não se delimitam apenas ao que supostamente lhes caberia. A prática no âmbito escolar é muitas vezes determinada pelas necessidades diárias que estes profissionais se deparam e que os sobrecarregam. Trata-se de um conjunto de hipóteses que não são equivalentes, pois a cada uma, correspondem processos cognitivos e procedimentos muito distintos dada a diferenciação de objetivos e de funções que lhes podem estar associados (Sá- Chaves, 2011).

Com o excesso de trabalho, veem ainda a falta de tempo para planejar e pensar em atividades e objetivos a serem concretizados. Outro fator também associado está nas dificuldades organizacionais. Por vezes a sobrecarga de trabalho vai de encontro a uma falta de gestão organizativa, onde muitos supervisores acabam por exercer atividades das quais não deveriam se responsabilizar.

As resistências a projetos ou atividades pensadas pelos supervisores muitas vezes relacionam-se a uma maior carga de trabalho e de envolvimento de órgãos escolares que muitas vezes não estão abertos a isto, ou ainda dispostos a um maior excesso de trabalho. Quer o supervisor esteja trabalhando para melhorar o desempenho do professor A, a eficiência da classe B, a atitude do grupo C, ou a direção da escola D, cada objetivo exige atenção fundamental a natureza da mudança, as estratégias para a mudança e a resistência a mudança.

Em relação ao seu desempenho no trabalho da escola, expomos três situações que envolvem reflexão e balanço sobre atividades, e como estes os fazem.

- A) Reflexão sobre o seu próprio trabalho;
- B) Balanço sobre atividades realizadas junto aos professores;

C) Balanço sobre todas as atividades realizadas na escola.

Supervisores Brasileiros

Opção A, os inquiridos dizem realizar esta atividade individualmente, em grupo com professores. Apenas um acrescentou, em grupo com diretores e outros coordenadores.

Opção B, a maioria dos inquiridos dizem fazê-lo em grupo com os professores. Apenas um dos supervisores acrescentou, que realiza em grupo com diretores e outros coordenadores.

Opção C, as respostas foram mais variadas. Dizem fazê-lo, individualmente, em grupo com professores, em grupo com diretores e outros coordenadores, e apenas um disse não o fazer.

Supervisores Portugueses

Opção A, os inquiridos dizem realiza-lo apenas individualmente e em grupo com os professores.

Opção B, todos os inquiridos responderam a mesma opção: realizam em grupo com os professores.

Opção C, as respostas foram variadas. Dizem fazê-lo individualmente, em grupo com professores em grupo com diretores e outros coordenadores.

Em análise às respostas apresentadas pelos supervisores brasileiros e supervisores portugueses, não se encontra grande diferenciação de escolhas relativo à forma como realizam a reflexão sobre seu trabalho. O que se observa de concreto é a vertente mais coletiva do trabalho em ambos os países. O momento de reflexão é, em sua maioria, um momento de partilha reflexiva junto aos professores, a outros coordenadores e diretores. A característica mais individualizada é particularmente mais específica quando realizam reflexão sobre seu próprio trabalho, mas que mesmo assim não se deixa reduzir por um olhar individualista, mas também compartilhado.

Um dos fundamentais aspectos presentes no trabalho do supervisor é exatamente a função coletiva, compartilhada, não se reduzindo a centralização do seu ponto de vista, numa vertente de trabalho individualizado.

7.8 Funções do Supervisor

Poderemos verificar que o campo da supervisão tem assistido, ao longo dos anos e quase continuamente a mudanças, desafios, novidades (Formosinho, 2002).

Na área de supervisão, conforme indicam Gimenes e Martins (2010, p. 388), “hoje lhe são atribuídas novas funções e responsabilidades no sentido de colaborar com o bom andamento da escola em que atua”. Estas novas funções ou novas responsabilidades nada mais são do que o conhecido discurso de inovação, mudança, transformação. O trabalho que se faz ou que se tenta fazer no espaço escolar é constantemente alvo de tais ideias.

O quadro abaixo (quadro 6) reflete as respostas dos supervisores referente a algumas funções relacionadas ao campo da supervisão.

Quadro 6 – Funções dos Supervisores

Legenda: SP – supervisores portugueses, SB – supervisores brasileiros. A numeração representa o número de supervisores. Obs.: as opções que não apresentam resposta, correspondem às opções que foram deixadas em branco pelos inqueridos.

| | Nunca | Raramente | Algumas Veze | Quase Sempre | Sempre |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | 1SP | 1SB | 2SB 3SP | 1SB 1SP | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | 1SP | 1SB | 1SB 2SP | 1SB 2SP | 1SB |
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | 1SB 3SP | 1SB 1SP | | 2SB 1SP | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | 2SB 1SP | 2SB 4SP |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | | 1SB 3SP | 3SB 2SP |
| Avaliar o desempenho dos professores | | 1SB | 2SB 1SP | 1SP | 1SB 3SP |

| | | | | | |
|---|------------|-----|------------|-------------------|-------------------|
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | 1SB | 1SP | 2SB 1SP | 1SB 2SP |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | 1SP | | 1SB | 1SB 3SP | 2SB |

| | | | | | |
|---|-------------------|------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | 1SP | | 1SB | 1SB 3SP | 2SB 1SP |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | 1SP | 2SB 1SP | 2SB 3SP |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | 2SP | 2SB | 1SP | 1SB 1SP | 1SB |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | 1SB | 1SB | 2SB 2SP | 2SP | |
| Fiscalizar as ações docentes | 2SB | | 1SB 2SP | 1SB 2SP | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | 1SB 1SP | 1SP | 1SB | 2SB | 2SP |

A partir da função apresentada “realizar levantamento quanto a necessidade de formação do pessoal docente”, ambos os grupos de supervisores responderam maioritariamente que fazem algumas vezes ou quase sempre. A formação e a sua ligação ao trabalho do supervisor é entendida como um processo mediador, no qual o supervisor intervém como aquele que facilita os processos de formação. Entende-se que cada profissional deverá formar-se e dotar-se de competências não estandardizadas e consequentemente mais ajustadas aos constrangimentos naturais de cada circunstância. A supervisão é neste sentido entendida como um processo mediador de aprendizagem e de desenvolvimento (Sá-Chaves, 2011). Ela se relaciona, portanto, com o trabalho de formação contínua dos professores, que é a

segunda função apresentada no quadro e que também é reconhecida pela maior parte dos supervisores inqueridos. O trabalho de formação contínua é a continuação, o prosseguimento ao longo da carreira destes profissionais, e ela corresponde às necessidades com que estes se confrontam em seu trabalho quotidiano. A função do supervisor na formação está assim relacionada a uma prática voltada especialmente para os docentes, e muito poucas vezes voltada para o pessoal não docente.

A avaliação docente também vai se caracterizar como uma prática reconhecidamente presente por estes supervisores. Avaliar em educação é envolver-se, e comprometer-se a ser responsável por todo o processo e não apenas por um aspecto final. Conforme Maio, Silva, e Loureiro (2010), é de fundamental importância colaborar de forma crítica e formativa na avaliação dos professores e dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados das aprendizagens. Elaborar documentos com finalidades de melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) vai estar, portanto, dentro da prática do supervisor no sentido do melhoramento das práticas dos outros intervenientes do processo educativo. Segundo Alarcão (2007), é este trabalho do supervisor que vai caracterizar-se por ser uma assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação, e atualização do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Quando pensamos nestas funções voltadas para avaliação docente, na busca de um melhoramento, não deixamos de relacionar a atividade do supervisor enquanto à de um fiscalizador. Segundo esta vertente de função enquanto fiscalizador das atividades docentes, as opiniões dos inquiridos dividem-se. A prática de fiscalizar, até mesmo pela própria terminologia, pode ser encarada como uma ação negativa por parte de supervisores em relação aos professores.

Quanto a função de propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos, quase sempre (ou sempre) esta é uma função reconhecida pelo total de supervisores questionados. Do mesmo modo que estes interagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos professores, os supervisores também se caracterizam como um instrumento facilitador no desenvolvimento dos alunos, uma vez que estes reconhecem a fundamental importância do trabalho do professor e do desenvolvimento também dos alunos. Um bom exemplo disto está no reconhecimento da sua participação na preparação do currículo de acordo com as necessidades identificadas nos alunos. A finalidade da sua função enquanto supervisor é necessariamente garantir a qualidade do serviço que se presta aos alunos no ensino na aprendizagem destes.

Quanto ao fato de se desenvolver projetos variados com vista à melhoria da qualidade educativa, promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular, organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica), em sua maioria responderam que quase sempre ou sempre realizam estas funções. O planejamento globalizado caracteriza-se pela existência de uma temática central que determina a definição de objetivos comuns a todos os setores que se envolvem. Os encontros pedagógicos contam com a participação de todos os componentes da comunidade escolar, a fim de que se estabeleça o necessário comprometimento de todos para a avaliação do trabalho. O trabalho de supervisão procura atender a todos, ouvindo sugestões, contornando problemas, sem, contudo, deixar-se submeter a pequenos grupos que se possam constituir contra uma maioria. É, portanto, fundamental o trabalho do supervisor nos aspectos que envolvem os contextos de planejamento, dos eventos realizados em torno do desenvolvimento educativo, e para o currículo.

Promover o contato da escola entre escola, alunos e pais de alunos; dos inqueridos totais, quatro dizem nunca fazê-lo ou raramente fazê-lo. Os restantes dividiram opinião entre algumas vezes, “quase sempre” ou “sempre”. Esta prática por vezes esta muito mais relacionada a atividade de coordenadores de áreas, e ou diretores de escolas. Nem sempre esta função caracteriza-se como sendo prática inerente aos supervisores, visto que estes se inserem mais em um trabalho voltados, para o professor e para alunos em contexto de escola/estágio, desenvolvimento e aprendizagem.

Considerações Finais

Olhamos na atualidade para uma educação escolar repleta de concepções, pensamentos e ideias de transformação. A escola edificada aos moldes tradicionais que visava apenas à formação das gerações a uma posição ascendente, a muito deixou de ser meta principal dos contextos educacionais. A atual realidade de uma sociedade em constante transformação de estados sociais, econômicos e tecnológicos passa a ditar de forma concreta a necessidade de uma educação aberta, flexível, reflexiva e transformadora, que favoreça o espírito criativo, a inteligência e a criatividade. Podemos falar de uma evolução pedagógica onde uma das chaves fundamentais para a tal construção do pensamento transformador, que incite o constante movimento das ideias, práticas e atitudes está nas mãos daqueles que se comprometem ao ato de educar. A necessidade de conhecimento, tanto teórico como prático, incide sobre a realidade dos profissionais, que a todo o momento encontram-se praticamente obrigados a constantes atualizações de suas práticas e de constante confronto com novos paradigmas. O supervisor pedagógico é um dos componentes que integram a comunidade escolar na busca em manter a qualidade, tanto no ensino e aprendizagem dos alunos, quanto nos outros objetos que compõem o meio escolar, e nesse caso específico, o professor.

Neste estudo delimitamos um conjunto inicial de pressupostos a serem analisados sobre a perspectiva funcional dos supervisores pedagógicos:

- 1 - Apresentar teorias que discutem a supervisão poderá ser suficiente para compreendermos o dia-a-dia do trabalho exercido dentro da escola e ainda definir o que realmente é de função ou não dos supervisores?

Diante da análise feita através da perspectiva apresentada pelos supervisores, podemos observar enquanto alunos e futuros supervisores que a teoria apreendida em sala de aula nos conduz, de um modo geral a uma construção linear de práticas que ao longo dos anos mantiveram-se estáticas, transformaram-se, ou criaram-se novos modos de se ver e de se praticar a supervisão no âmbito escolar. Acreditamos que o âmbito teórico fundamenta muito daquilo que se pratica dentro das escolas, mas que este carácter prático se define a partir dos próprios atores educativos, os supervisores. Muito do que observamos na análise do conteúdo apresentado demonstra uma prática de supervisão muito mais realizada pela experiência no contexto escolar, no caso dos

supervisores brasileiros, e mais fundamentada e também da prática ao longo dos anos dos supervisores portugueses.

2 - As funções relativas ao trabalho da supervisão que são apresentadas na teoria são efetivamente reconhecidas e colocadas em prática pelos supervisores dentro da escola?

De acordo com o que foi apresentado em termos de funções dos supervisores observamos que todos os inqueridos reconhecem, em sua grande parte, as funções enquadradas na prática de um supervisor. Destaca-se apenas que os supervisores brasileiros que não reconhecem a prática do estágio supervisionado como uma prática corrente no âmbito de trabalho.

3 - Ao longo dos anos, como vem se caracterizando as ações da supervisão pedagógica em contexto escolar (teoria/prática)?

O que podemos concluir é que ao longo dos anos houve um maior reconhecimento da prática aplicada ao trabalho do supervisor. Não apenas isso, as teorias ligadas ao trabalho da supervisão também evoluíram. A teoria e a prática passaram a conciliar uma construção de supervisão mais reflexiva e ampla, tanto para uma prática coletiva de trabalho, como para a democratização da sua própria prática, tornando-se assim uma atividade muito mais variada de funções. Com o amplo desenvolvimento do campo da supervisão, o trabalho deste profissional passou a englobar muito mais pessoas no seu campo de ação.

4 - Como se caracteriza a supervisão pedagógica no âmbito brasileiro e no contexto português?

No contexto brasileiro, observamos, em termos gerais, que estes profissionais realizam o trabalho muito mais relacionado a prática no dia-a-dia, com o contato e com o aprendizado diário. Nenhum deles possui formação específica na área de supervisão, mas não deixam de ser capazes de determinar teorias e práticas que se relacionam ao trabalho de um supervisor. Esta situação difere do contexto português, pois estes supervisores possuem em sua maior parte formação na área de supervisão e também, por conseguinte, são capazes de reconhecer teorias e práticas relacionada ao trabalho do supervisor.

De modo geral, podemos observar que a teoria e a prática passaram a estar muito mais integradas ao longo dos anos no campo da supervisão. As funções aumentaram, se tornaram mais abertas à reflexão e democratização de pensamentos e ideias dentro do âmbito escolar. Estes profissionais passaram a se reconhecer muito mais como peças fundamentais ao desenvolvimento e qualidade das escolas, dos alunos e profissionais de educação.

Bibliografia

- A., T. (1990). *Anos 90: A prioridade educativa*. Lisboa: Asa.
- Abdalla, M. d. (2006). *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez.
- Abdulmassih, M. B., & Rodrigues, M. V. (2014). *O especialista e a supervisão educacional: um mergulho nas raízes históricas*. From www.histedbr.fal.unicamp.br/jornada1/PPE.
- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Portugal: Celta.
- Ainscow, M. (1990). *Teacher education resource pack: student material*. . Paris.
- Alarcão, I. (2007). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. Em M. Rangel, *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas* (pp. 7-56). Campinas.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Aveiro, Portugal: Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, M. (2000). A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. Em N. S. Carapeto, & Cortez (Ed.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo.
- Alves, J.F & Gonçalves, Ó. F. (2001). O Desenvolvimento Narrativo do Professor: De uma perspectiva de treino a uma perspectiva de desenvolvimento pessoal. Em *Educação Narrativa do Professor* (pp. 72-78). Coimbra: Quarteto Editora.
- Alves, N. (2002). A Experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores. (pp. 13-30). Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves, N., Mello, G. N., Silva, T. R., Gonçalves, A. C., Balzan, N. C., Boas, M. V., et al. (2006). *Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola* (11ª Edição ed.). São Paulo: Cortez.
- Andrade, N. V. (1976). *Supervisão em Educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Andre, M. E. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. . *Cad. Pesqui. n.49* , pp. 51-54.
- Arendet, H. (1981). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense.

- Aurélio. (2014 йил 8-Janeio). *Dicionário do Aurélio*. From www.dicionariodoaurelio.com: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Sucesso.html>
- Azevedo, C. A., & Azevedo, A. G. (2006). *Metodologia Científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Lisboa: Universidade Católica.
- Baptista, L. d. (2000). *A fábrica de interiores*. Niteroi: EDUFF.
- Barros, M. E. (2008). Formação de professores as/e os desafios para a (re)invenção da escola. Em Ferraço, *Cotidiano Escolar Formação de Professores e Currículo*.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação* (2.ª ed. ed.). (Gradiva, Ed.) Lisboa.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. . Porto: Porto.
- Bicudo, M. a. (2003). *Formação de Professores. Da incerteza a compreensão*. Edusc.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto.
- Carmo, H. D., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, S. P., Klisys, A., & Augusto, S. (2006). *Bem-Vindo, Mundo. Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação* , 221-236.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* , pp. 221-243.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *La Educacion Encierra un Tesoro*. Santillana. Santillana.
- D'Hainaut, L. (1979). *Les lignes de force de l'élaboration d'un Curriculum*.
- Duffy, F. (1998). The Ideology of supervision. In e. a. Quinta e Costa, *Escola como sistema mundo de vida e reorganização: reptos à supervisão pedagógica* (pp. 23-35).
- Esteban, M. T. (2001). *O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Esteve, J. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. Em Nóvoa.A., *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1992). Formação Contínua de Professores: Uma Exigência Para a Inovação Educacional. Em A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 43-46). Lisboa.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. pp. 64-66.
- Fernandes, I. S., & Vieira, F. (2006). A Supervisão como um jogo de subver regras. Em F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão pedagógica* (pp. 233-237). Portugal: Pedago.
- Ferraço, C. E. (2008). Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. São Paulo, Ferrer.
- Ferreira, N. S. (2000). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. (Cortez, Ed.) São Paulo.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto.
- Formosinho, J. O. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho - Oliveira, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Pedago.
- Frago, A. V., & Agustín, E. (1998). *Curriculo, Espaço e Subjetividade a arquitetura como programa*. (A. Veiga-Neto, Trad.) Rio de Janeiro: DP&A.
- Freire, J. M. (2005). *A Escola como Observatório de Necessidades Educativas dos Alunos e formativas dos Professores*. Cosmos.
- Frymier, J. (1998). Accountability and student learning. *Journal of Personnel Evaluation in education*, 233-235.
- Günther, H. (Maio-Agosto de 2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Está é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), p. 201210.
- Giancaterino, R. (2012). *A supervisão educacional: mudanças sob olhar de uma educação libertadora*. Retrieved 2012 - 20-11 from Meu Artigo: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-supervisao-educacional-mudancas-sob-olhar-uma-educacao-.htm>
- Gimenes, O. M., & Martins, A. A. (2010). Supervisão Escolar: Entre os Ditames da Legislação e os Desafios da Prática Pedagógica. *Revista da Católica*, 380-390.

Júnior, C. A. (1984). *Supervisão na Educação: do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva*. São Paulo: Loyola.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.

Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Landsheere, G. (1978). *A Formação dos docentes amanhã*. Maraes Editores.

Lawson, H. A. (1986). Occupational socialisation and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical education*, pp. 107-116.

LDB. (1996). Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 9.394, de 20, dezembro de 1996. Brasil.

Leal, A. B., & Henning, P. C. (2009 йил jan/jun). Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v 9, pp. 251-266.

Leite, S. A., & Colombo, F. A. *A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes*.

Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, E. C. (2007). Um olhar histórico sobre a supervisão. Em M. Rangel, & Papirus (Ed.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. (pp. 68-79). Campinas.

Maceda, P. (1994). *La educacion ante los grandes cambios culturales. Ideas para otro discurso educativo*. Madri: Euroliceo.

Maia, I. M. (2008). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular*. Coimbra: Almadina.

Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. *EDUSER: revista de educação*. Vol 2, 37-52.

Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como Abordar. A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal.

Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. New Jersey.

Maslach, C., & Jackson. (1986). *Maslach burnout inventory: Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

MEC. (s.d.). Plataforma Paulo Freire. Brasil.

Medina, A. d. (1997). Supervisor escolar: parceiro político pedagógico do professor. Em M. Rangel, *Novos olhares sobre a supervisão*. Campinas.

Mesquita Guimarães, A. (1999). a Pré-Socialização na Formação Inicial de Professores. *Revista da ESES*, 147-157.

Miziara, I. C. (2005). *O coordenador pedagógico e o universo escolar*. (A. Educativo, Ed.) São Paulo.

Montero, L. (2001). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa.

Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, 1.

Novak, J. D. (2000). *Aprender, Criar e Utilizar o Conhecimento*. Lisboa.

Nóvoa. (1991). *Profissão de Professor*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. B. (2008). Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. Em C. E. Ferraço, *Cotidiano escolar, formação de professores e currículo*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, L. (1997). A Acção- Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no Âmbito da Formação Contínua. Em *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.

Organização Internacional do Trabalho. (1990). *L'Enseignant aujourd'hui*. Paris.

Pardal, L. A. (1992). *Formação de Professores no ensino Secundário 1901 - 1988, legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Penha, A. M. (2013). *A supervisão na escola - o papel do gestor intermédio*. Acesso em 1 de Outubro de 2013, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/2290886/A-Supervisao-na-Escola-coordenadores>

Pereira, M. d. (2001). *Transformação Contínua e formação Contínua de Professores: os equívocos e possibilidades*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.

Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico. Perfil e formação*. Instituto Piaget.

Piaget, J. (1998). A Formação dos Professores do Primeiro e do Segundo Grau. Em *Psicologia e Pedagogia* (pp. 123-124). Forense Universitária.

Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde: Pedago.

PNE. (2001). Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, 9 de Janeiro, 2001. Brasil.

Prestes, N. A. (1978). *Supervisão em Educação. Uma Abordagem Teórico - Prática*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Queiróz, J. (2006). *(Auto) supervisão: um meio de desenvolvimento profissional contínuo?* Braga: Universidade do Minho.

Quinta e Costa, M., Santos, C., Gonçalves, D., & Ferraz, F. (2008). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização: reptos a supervisão pedagógica. *Cadernos de Estudo - Repositório Institucional da ESEPF*, 23-36.

Rangel, M. (2001). *Supervisão Pedagógica: Princípios E Práticas*. São Paulo: Papirus.

Reboul, O. (1982). *O Que é Aprender?* Coimbra.

Ricardo, L. F. (2010). *Supervisão Pedagógica - à procura de uma objectividade*. Retrieved 2013 10-Setembro from Revista Ensinar e Aprender: <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procura-da.html>

Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Rogério, R. M. (2008). Caminhos de Professores: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Dissertação de Mestrado: Programa de Pós Graduação em educação na área de didática, teorias do ensino, e práticas escolares*. São Paulo: Faculdade de Educação de São Paulo.

Roldão, M. D. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Presença.

Rosa, M. V., & Arnoldi, M. A. (2006). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.

Roux, B. (1974). *Formação Permanente*. Lisboa.

Sá, C. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, B. d. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Santos, F. T. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento, e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 303-316). Porto: Porto Editora.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. New York: Basics Books.

Sergiovanni. (2000). *Changing change: toward a design science and art*. *Journal of Educational Change*,.

Sergiovanni, T. J. (1978). *Novos Padrões de Supervisão Escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Simões, C., & Bonito, Á. (1993). Dimenssão pessoal e interpessoal e a relação profissional. Em J. Tavares, *Dimenssão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 110-117). Aveiro.
- Simões, G. A. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto.
- Soares, J. C. (1974). *Supervisão Escolar em Tempo de Reforma*. . Bahia: Ática.
- Tafoi, B. (2001). O Papel do Supervisor na Mudança das Práticas Pedagógicas. 38-55.
- Tavares. (1998). Construção do Conhecimento e Aprendizagem. Em L. S. Almeida, & J. Tavares, *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 13-29). Porto: Porto.
- Tavares, J. (1999). A Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. Em *Desenvolvimento, Aprendizagem Currículo e Supervisão* (pp. 60-71). Aveiro.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *A avaliação dos Professores e os Resultados dos Alunos*. Asa.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2005). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Portugal: Asa.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa . *Revista SOCERJ* , 383-386.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e concetual da supervisão pedagógica. Em F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 14-44). Portugal: Pedago.
- Vieria, F. (janeiro - abril de 2009). Para uma visão trasformadora da supervisão pedagógica. *Educa. Soc., Campinas* , 29, pp. 197-217.
- Zuben, N. A. (2003). Formação de Professores: Da Incerteza à Compreensão. Em M. A. Bicudo.

Anexos

Anexo I – Questionário dos supervisores

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Questionário aos Supervisores

Caro(a) colega

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor (a) em contexto escolar.

Venho deste modo solicitar a sua participação respondendo a este investigação.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade no preenchimento deste questionário.

Obrigada

Juliana Fermanian

Entregue em ____/____/____

Recebido em ____/____/____

Parte I – Dados Profissionais

Habilitações: Mestre em Educação e formação de professores com foco em Educação Inclusiva (UECE); Especialista em Psicopedagogia (UVA); graduada em Pedagogia (UVA); Habilitada em Língua Portuguesa e Inglesa; extensão em Gestão (UECE). Formanda em Psicanálise (IAMPST); atualmente atua como psicopedagoga Clínica e consultora na área institucional. Foi conselheira (eleita em 2007) da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA - Seção CE e Psicopedagoga titular reconhecida pela ABPp Nacional, sob o nº 202, estando atualmente como Vice-presidente da ABPp cearense, pela segunda gestão. Supervisora do projeto social LUMIAR núcleo VIII da ABPp. É consultora pedagógica do AEE na Secretaria de Educação no Município de Tianguá- Ce. É Coordenadora do curso de Pedagogia das Faculdades INTA, professora convidada da Esp. em Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia da UVA e INTA, atuando principalmente nas seguintes áreas de conhecimento: Educação Especial e Inclusiva, AEE e formação de professores para práticas inclusiva; psicopedagogia na instituição, clínica e espaços de saúde; aprendizagem e desenvolvimento; transtornos de aprendizagem, avaliação, prevenção e intervenção psicopedagogia na clínica e em espaços de saúde (PLATAFORMA LATTES);

1. Nome da Instituição onde exerce atividade:

FACULDADES INTA

2. Quanto tempo de serviço possui como supervisor(a) pedagógico?
05 MESES

3. Exerce alguma outra função na escola / FACULDADE? Se sim, qual?
FUI PROFESSORA DO CURSO POR 10 ANOS.

4. Possui alguma formação especializada (pós-graduação, mestrado, doutorado) na área de supervisão pedagógica?

Sim

☐

Não

☒

5. Considera necessário ter formação especializada para exercer a função de supervisor (a)?

Sim

☒

Não

☐

Porquê?

Não fiz especialização em supervisão, porém fiz extensão em Gestão que com certeza contribui para uma visão de gestão dos processos.

Parte II – Supervisor(a) Pedagógico

6. O que significa para você supervisionar a prática pedagógica?

Significa liderar os processos educativos de um curso, com foco na área pedagógica, possibilitando a fluência e eficiência do trabalho de uma equipe.

7. O que é para você ser supervisor(a) da prática pedagógica?

Significa ser membro e ao mesmo tempo líder de uma equipe. Alguém que precisa ter uma visão macro e uma ação conjunta de observação e suporte ao trabalho pedagógico.

8. Indique 05 das atividades que exerce, enquanto supervisor(a).

- Reuniões de NDE e colegiado para discutir e deliberar as demandas do curso;
- Organizar projetos coletivos para aplicação do grupo;
- Verificação dos registros dos professores no sistema;
- Acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores;
- Acompanhamento do serviço de secretaria do curso;

9. Qual a que considera mais importante? Porquê?

- Reuniões de NDE e colegiado para discutir e deliberar as demandas do curso;
- Porque decidimos coletivamente as questões emergentes do curso.

10. Qual a que considera menos importante? Porquê?

Verificação dos registros dos professores no sistema.

Porque os professores não precisam ser fiscalizados. Fazemos este serviço por exigências superiores.

11. Considera que seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como você supervisiona?

Sim COM CERTEZA

Não

De que modo?

- Por ter passado por todas as instâncias do processo educativo, desde uma sala de aula do ensino infantil até o ensino superior na área de formação dos professores, consigo pensar com clareza que tipo de pedagogos queremos formar no curso.

12. Na sua opinião, o supervisor(a) é: (assinale com um X as respostas que achar correta):

a) Um regulador de atividades

b) Um gestor de conflitos

c) Um comunicador entre todas os órgãos de gestão da escola

d) Um amigo dos professores

e) Um investigador constante

f) Um líder pedagógico dentro da escola

| |
|---|
| |
| X |
| X |
| X |
| |
| X |

13. O que considera importante dentro da prática de trabalho de um supervisor(a).
(Marque com um X apenas uma resposta para cada alínea.)

| | Concordo Plenamente | Concordo Parcialmente | Não concordo nem discordo | Discordo Parcialmente | Discordo Totalmente |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamismo | x | | | | |
| Iniciativa e Liderança | x | | | | |
| Possuir bastante tempo de serviço | x | | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| Ter experiência em outras áreas de educação. | x | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

14. Que competências considera ser necessário no trabalho do supervisor(a)?
(marque com um X as respostas que achar corretas)

| | |
|---|--|
| x | a) Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. |
| x | b) Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. |
| x | c) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. |
| x | d) Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. |
| x | e) Todas as alternativas anteriores |

15. Enquanto supervisor(a) que estilo de supervisão têm por preferência se orientar em seu trabalho diário na escola? (Marque com um X apenas uma resposta)

- a) Um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos
- b) Um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos
- c) Um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores

| |
|---|
| |
| x |
| |

16. Refira o grau de concordância com as alternativas abaixo relativamente ao seu trabalho. (Marque com um X apenas uma resposta em cada alternativa)

17.

| | | |
|--|-----|-----|
| | Sim | Não |
|--|-----|-----|

| | | |
|---|---|--|
| Confia na opinião dos seus colegas de trabalho relativamente ao seu trabalho? | x | |
| Aceita críticas que seus colegas fazem sobre o seu trabalho? | x | |
| Acredita que um trabalho realizado em colaboração é mais rico do que um trabalho realizado individualmente? | x | |

18. Na sua opinião, que dificuldades um supervisor(a) pode encontrar no exercício do trabalho na área da supervisão? (Marque a resposta com um X, para cada alínea)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezez | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|------------------|-----------------|--------|
| Excesso de trabalho | | | x | | |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | x | | |
| Dificuldades organizacionais | | | x | | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | x | | | |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | | | x | | |
| | | | | | |

19. Que ações você acredita que possam contribuir para melhoria do desempenho do supervisor(a) pedagógico em suas funções? (assinale por ordem importância do 1 ao 4, sendo o 1 o de menor importância e o 4 o de maior importância)

a) Ter total autonomia no exercício de sua função

| |
|---|
| 3 |
| 1 |
| 2 |
| 4 |

b) Ter um grande conhecimento sobre as suas funções

c) Ter total apoio dos professores, diretos e outros coordenadores.

d) Ter formação contínua para o seu desenvolvimento

20. Em relação às seguintes situações, como as realiza atualmente? (Pode assinalar mais do que uma opção em cada alínea com um X).

| | Individualmente | Em grupo com os professores | Em grupo com diretores e outros coordenadores | Não realizo |
|--|-----------------|-----------------------------|---|-------------|
| Reflexão sobre o seu próprio trabalho | | x | | |
| Balanço sobre as atividades realizadas junto aos professores | | x | | |
| Balanço sobre todas as atividades realizadas na escola | | | x | |

21. Enquanto supervisor(a), o que você considera como uma função dentro da prática da supervisão pedagógica. (Assinale com um X apenas uma resposta em cada função apresentada.)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | | | | x | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | | | | x | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | | | | x | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | | x |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | | | x |
| Avaliar o desempenho dos professores | | | x | | |
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | | | x | |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | | | | | x |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | | | | x | |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | | | x |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | | | | | x |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | | | x | | |
| Fiscalizar as ações docentes | | x | | | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | | | x | | |

Obrigado pela colaboração.

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Questionário aos Supervisores

Caro(a) colega

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor (a) em contexto escolar.

Venho deste modo solicitar a sua participação respondendo a este investigação.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade no preenchimento deste questionário.

Obrigada

Juliana Fermanian

Entregue em ____/____/____

Recebido em ____/____/____

Parte I – Dados Profissionais

1. Habilitações: Doutoranda em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
2. Nome da Instituição onde exerce atividade: Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/IDECC.
3. Quanto tempo de serviço possui como supervisor(a) pedagógico? 1 ano e meio
4. Exerce alguma outra função na escola? Se sim, qual? Sim. Professora do Curso de Graduação e Pós-Graduação em História.
5. Possui alguma formação especializada (pós-graduação, mestrado, doutorado) na área de supervisão pedagógica?

Sim

☐

Não

☐

6. Considera necessário ter formação especializada para exercer a função de supervisor (a)?

Sim

☐

Não

☐

Porquê?

O cargo requer atribuições que são desenvolvidas com maior competência se o profissional envolvido tiver uma formação específica em supervisão pedagógica, pois ela saberá lida com qualquer situação adversa.

Parte II – Supervisor(a) Pedagógico

7. O que significa para você supervisionar a prática pedagógica?

Significa adequar o quadro teórico-metodológico da literatura especializada na prática, resguardando as peculiaridades de cada ambiente pedagógico e profissionais envolvidos. Compreender a educação escolar como um espaço cultural compartilhado é essencial. O corpo acadêmico, os gestores e os alunos devem ser considerados como um circuito elétrico que precisa de atenção em todos os seus componentes para funcionar.

8. O que é para você ser supervisor(a) da prática pedagógica?

Me deparo com um constante aprendizado diariamente, pois muitas situações que são vividas no ambiente escolar fogem de tudo que aprendemos na teoria do ambiente acadêmico.

9. Indique 5 das atividades que exerce, enquanto supervisor(a).

- Organizo os professores em suas respectivas disciplinas.
- Planejo as datas de disciplinas, seminários e congressos que ocorrerão no ano letivo.
- Reúno os professores em reuniões semestrais para discutir sobre práticas pedagógicas que auxiliam o docente a lidar com as diferentes situações vivenciadas dentro de sala de aula.
- Elaboro atividades complementares para o corpo docente. Convidamos representantes de comunidades de movimentos LGBT, negros, ex-torturados da ditadura militar brasileira, membros da umbanda, entre outros, com a finalidade de discutir temas polêmicos presentes na contemporaneidade.
- Participo de reuniões com o núcleo gestor para relatar problemas e sugerir as possíveis soluções para cada caso.

10. Qual a que considera mais importante? Porquê?

Como educadora considero as atividades complementares propostas para todo o ano letivo essenciais, pois conseguimos reunir o corpo docente, discente e gestores para repensar as práticas pedagógicas.

11. Qual a que considera menos importante? Porquê?

Pergunta Repetida

12. Considera que seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como você supervisiona?

Sim

Não

De que modo?

A minha formação nas humanas me ajuda a lidar com situações adversas, gestando os conflitos entre o corpo docente, docente e gestores.

13. Na sua opinião, o supervisor(a) é: (assinale com um X as respostas que achar correta):

a) Um regulador de atividades

X

b) Um gestor de conflitos

X

c) Um comunicador entre todas os órgãos de gestão da escola

X

d) Um amigo dos professores

X

e) Um investigador constante

X

f) Um líder pedagógico dentro da escola

X

14. O que considera importante dentro da prática de trabalho de um supervisor(a).
(Marque com um X apenas uma resposta para cada alínea.)

| | Concordo Plenamente | Concordo Parcialmente | Não concordo nem discordo | Discordo Parcialmente | Discordo Totalmente |
|------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamismo | x | | | | |
| Iniciativa e Liderança | x | | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| Possuir bastante tempo de serviço | | | x | | |
| Ter experiência em outras áreas de educação. | | X | | | |

15. Que competências considera ser necessário no trabalho do supervisor(a)?
(marque com um X as respostas que achar corretas)

| | |
|---|--|
| | a) Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. |
| | b) Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. |
| | c) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. |
| | d) Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. |
| x | e) Todas as alternativas anteriores |

16. Enquanto supervisor(a) que estilo de supervisão têm por preferência se orientar em seu trabalho diário na escola? (Marque com um X apenas uma resposta)

- a) Um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos
b) Um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos
c) Um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores

| |
|---|
| |
| |
| x |

17. Refira o grau de concordância com as alternativas abaixo relativamente ao seu trabalho. (Marque com um X apenas uma resposta em cada alternativa)

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Confia na opinião dos seus colegas de trabalho relativamente ao seu trabalho? | x | |
| Aceita críticas que seus colegas fazem sobre o seu trabalho? | x | |

| | | |
|---|---|--|
| Acredita que um trabalho realizado em colaboração é mais rico do que um trabalho realizado individualmente? | x | |
|---|---|--|

18. Na sua opinião, que dificuldades um supervisor(a) pode encontrar no exercício do trabalho na área da supervisão? (Marque a resposta com um X, para cada alínea)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|------------------|-----------------|--------|
| Excesso de trabalho | | | | | x |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | | | x |
| Dificuldades organizacionais | | | | x | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | | x | | |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | | | x | | |
| | | | | | |

19. Que ações você acredita que possam contribuir para melhoria do desempenho do supervisor(a) pedagógico em suas funções? (assinale por ordem importância do 1 ao 4, sendo o 1 o de menor importância e o 4 o de maior importância)

| | |
|---|---|
| 4 | a) Ter total autonomia no exercício de sua função |
| 3 | b) Ter um grande conhecimento sobre as suas funções |
| 4 | c) Ter total apoio dos professores, diretos e outros coordenadores. |
| 3 | d) Ter formação contínua para o seu desenvolvimento |

20. Em relação às seguintes situações, como as realiza atualmente? (Pode assinalar mais do que uma opção em cada alínea com um X).

| | Individualmente | Em grupo com os professores | Em grupo com diretores e outros coordenadores | Não realizo |
|--|-----------------|-----------------------------|---|-------------|
| Reflexão sobre o seu próprio trabalho | x | X | x | |
| Balanço sobre as atividades realizadas junto aos professores | x | X | x | |
| Balanço sobre todas as atividades realizadas na escola | x | X | x | |

21. Enquanto supervisor(a), o que você considera como uma função dentro da prática da supervisão pedagógica. (Assinale com um X apenas uma resposta em cada função apresentada.)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | | | x | | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | | | | | x |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | X | | | | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | | x |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | | | x |
| Avaliar o desempenho dos professores | | | | | x |
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | | | | x |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | | | | | x |

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | | | | | x |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | | | x |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | | | | x | |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | | x | | | |
| Fiscalizar as ações docentes | | | | x | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | X | | | | |

Obrigado pela colaboração.

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Questionário aos Supervisores

Caro(a) colega

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor (a) em contexto escolar.

Venho deste modo solicitar a sua participação respondendo a este investigação.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade no preenchimento deste questionário.

Obrigada

Juliana Fermanian

Entregue em _4_/ _5/2015

Recebido em _5/ _5/ 2015

Parte I – Dados Profissionais

1. Habilitações: Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo
Tecnólogo em Cinema
Mestre em Comunicação e Cultura
2. Nome da Instituição onde exerce atividade:
Faculdades Inta – Sobral (CE) – Coordenação do Curso de Jornalismo
3. Quanto tempo de serviço possui como supervisor(a) pedagógico?
1 (um) ano
4. Exerce alguma outra função na escola? Se sim, qual?
Professor
5. Possui alguma formação especializada (pós-graduação, mestrado, doutorado) na área de supervisão pedagógica?

Sim

☐

Não X

☐

6. Considera necessário ter formação especializada para exercer a função de supervisor (a)?

Sim X

☐

Não

☐

Por quê?

O profissional com formação na área possui instrumentais e vivência suficientes para orientar corpos docente e discente com mais profundidade.

Parte II – Supervisor(a) Pedagógico

7. O que significa para você supervisionar a prática pedagógica?

Orientar, sugerir e compartilhar praticas pedagogicas visando o desenvolvimento da aprendizagem

8. O que é para você ser supervisor(a) da prática pedagógica?

E ser lider de uma equipe na construção de ideias visando o desenvolvimento da educação.

9. Indique 5 das atividades que exerce, enquanto supervisor(a).

- I. Condução de reuniões de colegiado;
- II. Atenção ao docente e ao discente em situações particulares e específicas;
- III. Orientação na condução de praticas pedagogicas;
- IV. Checagem dos diários de classe;
- V. Criação de estratégias academicas que facilitem a aprendizagem.

10. Qual a que considera mais importante? Por quê?

Orientação e compartilhamento de situações e de praticas.

11. Qual a que considera menos importante? Por quê?

Nao diria a menos importante, mas desinteressante: checagem dos diários de classe.

12. Considera que seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como você supervisiona?

Sim X ☒

Não ☐

De que modo?

Sao 16 anos de vida academica no Ensino Superior. Sempre fui pautado pelas discussões democraticas e pelas boas relações na equipe.

13. Na sua opinião, o supervisor(a) é: (assinale com um X as respostas que achar correta):

a) Um regulador de atividades

b) Um gestor de conflitos

c) Um comunicador entre todas os órgãos de gestão da escola

d) Um amigo dos professores

e) Um investigador constante

f) Um líder pedagógico dentro da escola

| |
|---|
| X |
| X |
| X |
| X |
| X |
| X |

14. O que considera importante dentro da prática de trabalho de um supervisor(a).
(Marque com um X apenas uma resposta para cada alínea.)

| | Concordo Plenamente | Concordo Parcialmente | Não concordo nem discordo | Discordo Parcialmente | Discordo Totalmente |
|--|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamismo | | X | | | |
| Iniciativa e Liderança | X | | | | |
| Possuir bastante tempo de serviço | | | X | | |
| Ter experiência em outras áreas de educação. | | | | X | |

15. Que competências considera ser necessário no trabalho do supervisor(a)?

(marque com um X as respostas que achar corretas)

| | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a) Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. |
| <input type="checkbox"/> | b) Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. |
| <input type="checkbox"/> | c) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. |
| <input type="checkbox"/> | d) Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | e) Todas as alternativas anteriores |

16. Enquanto supervisor(a) que estilo de supervisão têm por preferência se orientar em seu trabalho diário na escola? (Marque com um X apenas uma resposta)

- a) Um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos
- b) Um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos
- c) Um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores

| |
|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

17. Refira o grau de concordância com as alternativas abaixo relativamente ao seu trabalho. (Marque com um X apenas uma resposta em cada alternativa)

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Confia na opinião dos seus colegas de trabalho relativamente ao seu trabalho? | X | |
| Aceita críticas que seus colegas fazem sobre o seu trabalho? | X | |
| Acredita que um trabalho realizado em colaboração é mais rico do que um trabalho realizado individualmente? | X | |

18. Na sua opinião, que dificuldades um supervisor(a) pode encontrar no exercício do trabalho na área da supervisão? (Marque a resposta com um X, para cada alínea)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|------------------|-----------------|--------|
| Excesso de trabalho | | | | | X |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | | X | |
| Dificuldades organizacionais | | | X | | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | | | | X |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | | | X | | |
| | | | | | |

19. Que ações você acredita que possam contribuir para melhoria do desempenho do supervisor(a) pedagógico em suas funções? (assinale por ordem importância do 1 ao 4, sendo o 1 o de menor importância e o 4 o de maior importância)

| | |
|---|---|
| 4 | a) Ter total autonomia no exercício de sua função |
| 3 | b) Ter um grande conhecimento sobre as suas funções |
| 4 | c) Ter total apoio dos professores, diretos e outros coordenadores. |
| 3 | d) Ter formação contínua para o seu desenvolvimento |

20. Em relação às seguintes situações, como as realiza atualmente? (Pode assinalar mais do que uma opção em cada alínea com um X).

| | Individualmente | Em grupo com os professores | Em grupo com diretores e outros coordenadores | Não realizo |
|--|-----------------|-----------------------------|---|-------------|
| Reflexão sobre o seu próprio trabalho | x | | | |
| Balanço sobre as atividades realizadas junto aos professores | | x | | |
| Balanço sobre todas as atividades realizadas na escola | | | x | |

21. Enquanto supervisor(a), o que você considera como uma função dentro da prática da supervisão pedagógica. (Assinale com um X apenas uma resposta em cada função apresentada.)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | x | | | | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | x | | | | |
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | x | | | | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | x | |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | | x | |
| Avaliar o desempenho dos professores | | | x | | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | | x | | |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | | | | x | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | | | | x | |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | | | x |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | x | | | | |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | | | x | | |
| Fiscalizar as ações docentes | | | | x | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | | x | | | |

Obrigado pela colaboração.

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Questionário aos Supervisores

Caro(a) colega

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor (a) em contexto escolar.

Venho deste modo solicitar a sua participação respondendo a este investigação.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade no preenchimento deste questionário.

Obrigada

Juliana Fermanian

Entregue em ____/____/____

Recebido em ____/____/____

Parte I – Dados Profissionais

1. Habilitações: MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2. Nome da Instituição onde exerce atividade:
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO - INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
3. Quanto tempo de serviço possui como supervisor(a) pedagógico? 14
4. Exerce alguma outra função na escola? Se sim, qual? SECRETÁRIA CONSELHO PEDAGÓGICO
CO-COORDENADORA LICENCIATURA
5. Possui alguma formação especializada (pós-graduação, mestrado, doutorado) na área de supervisão pedagógica?

Sim

☒

Não

☐

6. Considera necessário ter formação especializada para exercer a função de supervisor (a)?

Sim

☒

Não

☐

Porquê?

PELA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NA ÁREA.

Parte II – Supervisor(a) Pedagógico

7. O que significa para você supervisionar a prática pedagógica?

ACOMPANHAR ALGUÉM NO PROCESSO DE
INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

8. O que é para você ser supervisor(a) da prática pedagógica?

É ORIENTAR; ACONSELHAR; DEVOLVER;
DIALOGAR; REFLETIR; PARTILHAR

9. Indique 5 das atividades que exerce, enquanto supervisor(a).

OBSERVAR; DIALOGAR; REFLETIR; ANA-
LISAR; PLANEJAR

10. Qual a que considera mais importante? Porquê?

REFLETIR

11. Qual a que considera menos importante? Porquê?

—

12. Considera que seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como você supervisiona?

Sim

Não

| |
|-------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

De que modo?

A EXPERIÊNCIA VAI ENRIQUECENDO A
ABORDAGEM, NOMEADAMENTE A RIQUEZA
DOS EXEMPLOS E DA RESPEITIVA ANÁLISE.

13. Na sua opinião, o supervisor(a) é: (assinale com um X as respostas que achar correta):

- a) Um regulador de atividades
- b) Um gestor de conflitos
- c) Um comunicador entre todas os órgãos de gestão da escola
- d) Um amigo dos professores
- e) Um investigador constante
- f) Um líder pedagógico dentro da escola

| |
|---|
| X |
| X |
| |
| |
| X |
| |

14. O que considera importante dentro da prática de trabalho de um supervisor(a).
(Marque com um X apenas uma resposta para cada alínea.)

| | Concordo Plenamente | Concordo Parcialmente | Não concordo nem discordo | Discordo Parcialmente | Discordo Totalmente |
|--|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamismo | | | X | | |
| Iniciativa e Liderança | | X | | | |
| Possuir bastante tempo de serviço | | X | | | |
| Ter experiência em outras áreas de educação. | | X | | | |

15. Que competências considera ser necessário no trabalho do supervisor(a)?
(marque com um X as respostas que achar corretas)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> | a) Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | b) Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | c) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. |
| <input type="checkbox"/> | d) Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | e) Todas as alternativas anteriores |

16. Enquanto supervisor(a) que estilo de supervisão têm por preferência se orientar em seu trabalho diário na escola? (Marque com um X apenas uma resposta)

- a) Um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos
- b) Um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos
- c) Um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores

| |
|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

17. Refira o grau de concordância com as alternativas abaixo relativamente ao seu trabalho. (Marque com um X apenas uma resposta em cada alternativa)

| | Sim | Não |
|---|-------------------------------------|--------------------------|
| Confia na opinião dos seus colegas de trabalho relativamente ao seu trabalho? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aceita críticas que seus colegas fazem sobre o seu trabalho? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acredita que um trabalho realizado em colaboração é mais rico do que um trabalho realizado individualmente? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Na sua opinião, que dificuldades um supervisor(a) pode encontrar no exercício do trabalho na área da supervisão? (Marque a resposta com um X, para cada alínea)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Excesso de trabalho | | | | | X |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | | | X |
| Dificuldades organizacionais | | | X | | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | | X | | |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | | | X | | |
| | | | | | |

19. Que ações você acredita que possam contribuir para melhoria do desempenho do supervisor(a) pedagógico em suas funções? (assinale por ordem importância do 1 ao 4, sendo o 1 o de menor importância e o 4 o de maior importância)

- | | |
|---|---|
| 2 | a) Ter total autonomia no exercício de sua função |
| 4 | b) Ter um grande conhecimento sobre as suas funções |
| 3 | c) Ter total apoio dos professores, diretos e outros coordenadores. |
| 4 | d) Ter formação contínua para o seu desenvolvimento |

20. Em relação às seguintes situações, como as realiza atualmente? (Pode assinalar mais do que uma opção em cada alínea com um X).

| | Individualmente | Em grupo com os professores | Em grupo com diretores e outros coordenadores | Não realizo |
|--|-----------------|-----------------------------|---|-------------|
| Reflexão sobre o seu próprio trabalho | X | | | |
| Balanco sobre as atividades realizadas junto aos professores | | X | | |
| Balanco sobre todas as atividades realizadas na escola | | | | X |

21. Enquanto supervisor(a), o que você considera como uma função dentro da prática da supervisão pedagógica. (Assinale com um X apenas uma resposta em cada função apresentada.)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | | | X | | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | | | X | | |
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | | X | | | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | X | |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | | X | |
| Avaliar o desempenho dos professores | | | X | | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|--|
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | | | X | |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | | | X | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | | | X | | |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | | X | |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | | X | | | |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | X | | | | |
| Fiscalizar as ações docentes | X | | | | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | | | | X | |

Obrigado pela colaboração.

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Questionário aos Supervisores

Caro(a) colega

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor (a) em contexto escolar.

Venho deste modo solicitar a sua participação respondendo a este investigação.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade no preenchimento deste questionário.

Obrigada

Juliana Fermanian

Entregue em 16/09/15

Recebido em / /

Parte I – Dados Profissionais

1. Habilitações: Diplomado em Educação - Especialidade em Didática do Ensino
2. Nome da Instituição onde exerce atividade:
Escola Superior de Educação de Leiria
3. Quanto tempo de serviço possui como supervisor(a) pedagógico? 5
4. Exerce alguma outra função na escola? Se sim, qual? coordenador de curso
5. Possui alguma formação especializada (pós-graduação, mestrado, doutorado) na área de supervisão pedagógica?

Sim

☒

Não

☐

6. Considera necessário ter formação especializada para exercer a função de supervisor (a)?

Sim

☐

Não

☒

Porquê?

totalmente sim. De facto, por alguns locais a nível técnico (sobre unidades de trabalho, etc) poderão ser colocados para a leitura de artigos, livros e a frequência de congressos, encontros, etc.

Parte II – Supervisor(a) Pedagógico

7. O que significa para você supervisionar a prática pedagógica?

Apoiar professores e ajudar professores a melhorar e/ou ~~preparar~~ aprender e desenvolver a prática docente. Orientando todo o processo de planejamento, execução e avaliação de

8. O que é para você ser supervisor(a) da prática pedagógica? *prática pedagógica.*

Orientar, guiar, regular e apoiar o formando na sua prática pedagógica.

9. Indique 5 das atividades que exerce, enquanto supervisor(a).

Apoiar o planejamento da prática pedagógica - diferentes níveis: gestão de sala de aula, gestão do currículo, análise de estratégias de ensino e avaliação. Observar a prática e detectar pontos fortes e fracos e discutir com o formando.

10. Qual a que considera mais importante? Porquê?

Apoiando criticamente a construção dos objetivos. A fase de apoio ao planejamento de prática pedagógica. Por se tratar de uma fase fundamental no processo de aprendizagem e decisão para uma implementação de sucesso.

11. Qual a que considera menos importante? Porquê?

A avaliação final do formando é secundária, quando comparada com o feedback sistemático ~~proporcionado~~ proporcionado ao longo de todo o processo de formação.

12. Considera que seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como você supervisiona?

Sim

☒

Não

De que modo?

Diretamente as experiências anteriores em contextos de formação influenciam a minha atuação, por compreender como exemplos de "bons" e "maus" práticas de ensino. Também a experiência pessoal como professor do 3º ciclo e ensino secundário influenciam as minhas ~~atuando~~ perspectivas de supervisão.

13. Na sua opinião, o supervisor(a) é: (assinale com um X as respostas que achar correta):

- a) Um regulador de atividades
- b) Um gestor de conflitos
- c) Um comunicador entre todas os órgãos de gestão da escola
- d) Um amigo dos professores
- e) Um investigador constante
- f) Um líder pedagógico dentro da escola

| |
|---|
| X |
| X |
| |
| |
| X |
| |

14. O que considera importante dentro da prática de trabalho de um supervisor(a).
(Marque com um X apenas uma resposta para cada alínea.)

| | Concordo Plenamente | Concordo Parcialmente | Não concordo nem discordo | Discordo Parcialmente | Discordo Totalmente |
|--|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamismo | X | | | | |
| Iniciativa e Liderança | X | | | | |
| Possuir bastante tempo de serviço | | | | | X |
| Ter experiência em outras áreas de educação. | X | | | | |

15. Que competências considera ser necessário no trabalho do supervisor(a)?
(marque com um X as respostas que achar corretas)

| | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a) Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. |
| <input type="checkbox"/> | b) Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. |
| <input type="checkbox"/> | c) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. |
| <input type="checkbox"/> | d) Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | e) Todas as alternativas anteriores |

16. Enquanto supervisor(a) que estilo de supervisão têm por preferência se orientar em seu trabalho diário na escola? (Marque com um X apenas uma resposta)

- a) Um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos
- b) Um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos
- c) Um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores

| |
|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

17. Refira o grau de concordância com as alternativas abaixo relativamente ao seu trabalho. (Marque com um X apenas uma resposta em cada alternativa)

| | Sim | Não |
|---|-------------------------------------|--------------------------|
| Confia na opinião dos seus colegas de trabalho relativamente ao seu trabalho? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aceita críticas que seus colegas fazem sobre o seu trabalho? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acredita que um trabalho realizado em colaboração é mais rico do que um trabalho realizado individualmente? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Na sua opinião, que dificuldades um supervisor(a) pode encontrar no exercício do trabalho na área da supervisão? (Marque a resposta com um X, para cada alínea)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezez | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|------------------|-----------------|--------|
| Excesso de trabalho | | | | | X |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | | X | |
| Dificuldades organizacionais | | | X | | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | X | | | |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | | | X | | |
| | | | | | |

19. Que ações você acredita que possam contribuir para melhoria do desempenho do supervisor(a) pedagógico em suas funções? (assinale por ordem importância do 1 ao 4, sendo o 1 o de menor importância e o 4 o de maior importância)

| | |
|---|---|
| 1 | a) Ter total autonomia no exercício de sua função |
| 3 | b) Ter um grande conhecimento sobre as suas funções |
| 2 | c) Ter total apoio dos professores, diretos e outros coordenadores. |
| 4 | d) Ter formação contínua para o seu desenvolvimento |

20. Em relação às seguintes situações, como as realiza atualmente? (Pode assinalar mais do que uma opção em cada alínea com um X).

| | Individualmente | Em grupo com os professores | Em grupo com diretores e outros coordenadores | Não realizo |
|--|-----------------|-----------------------------|---|-------------|
| Reflexão sobre o seu próprio trabalho | | X | | |
| Balanço sobre as atividades realizadas junto aos professores | | X | | |
| Balanço sobre todas as atividades realizadas na escola | | X | | |

21. Enquanto supervisor(a), o que você considera como uma função dentro da prática da supervisão pedagógica. (Assinale com um X apenas uma resposta em cada função apresentada.)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | | | | X | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | | | | X | |
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | | | | X | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | | X |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | X | X | |
| Avaliar o desempenho dos professores | | X | | X | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | | | | X |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | | | | X | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | | | | X | |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | | | X |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | | | | X | |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | | | | X | |
| Fiscalizar as ações docentes | | | | X | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | | | | | X |

Obrigado pela colaboração.

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Questionário aos Supervisores

Caro(a) colega

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor (a) em contexto escolar.

Venho deste modo solicitar a sua participação respondendo a este investigação.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade no preenchimento deste questionário.

Obrigada

Juliana Fermanian

Entregue em ____/____/____

Recebido em ____/____/____

Parte I – Dados Profissionais

1. Habilitações: Doutoramento em C. Exatas

2. Nome da Instituição onde exerce atividade:

Instituto Superior de Ciências da IPBentorn

3. Quanto tempo de serviço possui como supervisor(a) pedagógico? 7

4. Exerce alguma outra função na escola? Se sim, qual?

Coordenador de Curso
Presidente do C. Pedagógico

5. Possui alguma formação especializada (pós-graduação, mestrado, doutorado) na área de supervisão pedagógica?

Sim

☐

Não

☒

6. Considera necessário ter formação especializada para exercer a função de supervisor (a)?

Sim

☒

Não

☐

Porquê?

É necessário um background de formação
científica específica, na área da supervisão
educacional, para exercer esta função.

Parte II – Supervisor(a) Pedagógico

7. O que significa para você supervisionar a prática pedagógica?

Observar, acompanhar e avaliar o desempenho dos educadores.

8. O que é para você ser supervisor(a) da prática pedagógica?

Apoiar o educador em âmbito do desempenho da sua prática.

9. Indique 5 das atividades que exerce, enquanto supervisor(a).

Atividade de orientação técnica, reuniões com os educadores para preparação das aulas, observação de aulas, avaliação dos alunos observados, avaliação da prática de ensino supervisionada.

10. Qual a que considera mais importante? Porquê?

A observação do aluno e o feedback avaliativo dado ao final das aulas.

11. Qual a que considera menos importante? Porquê?

12. Considera que seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como você supervisiona?

Sim

| |
|---|
| X |
| |

Não

De que modo?

As minhas experiências de supervisão no percurso profissional influenciam o modo como exerço a minha prática de supervisão.

13. Na sua opinião, o supervisor(a) é: (assinale com um X as respostas que achar correta):

a) Um regulador de atividades

X

b) Um gestor de conflitos

X

c) Um comunicador entre todas os órgãos de gestão da escola

d) Um amigo dos professores

e) Um investigador constante

X

f) Um líder pedagógico dentro da escola

X

14. O que considera importante dentro da prática de trabalho de um supervisor(a).
(Marque com um X apenas uma resposta para cada alínea.)

| | Concordo Plenamente | Concordo Parcialmente | Não concordo nem discordo | Discordo Parcialmente | Discordo Totalmente |
|--|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamismo | | X | | | |
| Iniciativa e Liderança | X | | | | |
| Possuir bastante tempo de serviço | | | X | | |
| Ter experiência em outras áreas de educação. | | X | | | |

15. Que competências considera ser necessário no trabalho do supervisor(a)?
(marque com um X as respostas que achar corretas)

| | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a) Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. |
| <input type="checkbox"/> | b) Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. |
| <input type="checkbox"/> | c) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. |
| <input type="checkbox"/> | d) Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | e) Todas as alternativas anteriores |

16. Enquanto supervisor(a) que estilo de supervisão têm por preferência se orientar em seu trabalho diário na escola? (Marque com um X apenas uma resposta)

- a) Um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos
- b) Um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos
- c) Um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores

| |
|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |

17. Refira o grau de concordância com as alternativas abaixo relativamente ao seu trabalho. (Marque com um X apenas uma resposta em cada alternativa)

| | Sim | Não |
|---|-------------------------------------|--------------------------|
| Confia na opinião dos seus colegas de trabalho relativamente ao seu trabalho? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aceita críticas que seus colegas fazem sobre o seu trabalho? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Acredita que um trabalho realizado em colaboração é mais rico do que um trabalho realizado individualmente? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. Na sua opinião, que dificuldades um supervisor(a) pode encontrar no exercício do trabalho na área da supervisão? (Marque a resposta com um X, para cada alínea)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezez | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|------------------|-----------------|--------|
| Excesso de trabalho | | | | X | |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | x | | |
| Dificuldades organizacionais | | | ✓ | | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | | x | | |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | | | | X | |
| | | | | | |

19. Que ações você acredita que possam contribuir para melhoria do desempenho do supervisor(a) pedagógico em suas funções? (assinale por ordem importância do 1 ao 4, sendo o 1 o de menor importância e o 4 o de maior importância)

- | | |
|---|---|
| 4 | a) Ter total autonomia no exercício de sua função |
| 2 | b) Ter um grande conhecimento sobre as suas funções |
| 1 | c) Ter total apoio dos professores, diretos e outros coordenadores. |
| 3 | d) Ter formação contínua para o seu desenvolvimento |

20. Em relação às seguintes situações, como as realiza atualmente? (Pode assinalar mais do que uma opção em cada alínea com um X).

| | Individualmente | Em grupo com os professores | Em grupo com diretores e outros coordenadores | Não realizo |
|--|-----------------|-----------------------------|---|-------------|
| Reflexão sobre o seu próprio trabalho | X | | | |
| Balanço sobre as atividades realizadas junto aos professores | | X | | |
| Balanço sobre todas as atividades realizadas na escola | | | X | |

21. Enquanto supervisor(a), o que você considera como uma função dentro da prática da supervisão pedagógica. (Assinale com um X apenas uma resposta em cada função apresentada.)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | | | X | | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | | | | X | |
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | | X | | | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | | X |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | | X | |
| Avaliar o desempenho dos professores | | | | | X |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | | | X | |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | | | | X | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | | | | X | |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | X | | |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | | | X | | |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | | | X | | |
| Fiscalizar as ações docentes | | | X | | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | | | | | X |

Obrigado pela colaboração.

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Questionário aos Supervisores

Caro(a) colega

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor (a) em contexto escolar.

Venho deste modo solicitar a sua participação respondendo a este investigação.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade no preenchimento deste questionário.

Obrigada

Juliana Fermanian

Entregue em ____/____/____

Recebido em ____/____/____

Parte I – Dados Profissionais

1. Habilitações: Doutoramento

2. Nome da Instituição onde exerce atividade:

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO Instituto Politécnico de
Santarém

3. Quanto tempo de serviço possui como supervisor(a) pedagógico? 3 anos

4. Exerce alguma outra função na escola? Se sim, qual? Docente e coordenadora de curso
e secretária do CTC.

5. Possui alguma formação especializada (pós-graduação, mestrado, doutorado) na área de supervisão pedagógica?

Sim

☐

Não

☒

6. Considera necessário ter formação especializada para exercer a função de supervisor (a)?

Sim

☐

Não

☒

Porquê?

A experiência profissional e a autoformação articulada com
o trabalho colaborativo com colegas com formação especializada
e mais experiência em supervisão. No entanto, ter uma formação
especializada é na mais-valia.

Parte II – Supervisor(a) Pedagógico

7. O que significa para você supervisionar a prática pedagógica?

Orientar o trabalho do estagiário, esclarecer as suas dúvidas, ajudar a superar obstáculos e dar apoio.
Dar feedback ao formador, reunir semanalmente para apoiar e esclarecer.

8. O que é para você ser supervisor(a) da prática pedagógica?

É Acompanhar cientificamente, pedagogicamente e aconselhar, levando os aspetos repetidos anteriormente.
to de dúvidas, realizar observações em contexto, e

9. Indique 5 das atividades que exerce, enquanto supervisor(a).

Reuniões de tutoria, feedback diversos aos trabalhos que o estagiário realiza, observação de aulas.

10. Qual a que considera mais importante? Porquê?

O feedback e diálogo com os estagiários para os ajudar a superar obstáculos e sentirem mais segurança e confiança na prática.

11. Qual a que considera menos importante? Porquê?

O formato presencial das tutorias que podem ocorrer online ou de outra forma, contudo todas as atividades são importantes.

12. Considera que seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como você supervisiona?

Sim

| |
|---|
| X |
| |

Não

De que modo?

Pelas experiências que vai tendo, as aprendizagens vão sendo diversificadas fazendo um gap (enriquecendo) a supervisão.

13. Na sua opinião, o supervisor(a) é: (assinale com um X as respostas que achar correta):

a) Um regulador de atividades

b) Um gestor de conflitos

c) Um comunicador entre todas os órgãos de gestão da escola

d) Um amigo dos professores

e) Um investigador constante

f) Um líder pedagógico dentro da escola

| |
|---|
| X |
| X |
| |
| |
| |
| X |

14. O que considera importante dentro da prática de trabalho de um supervisor(a).
(Marque com um X apenas uma resposta para cada alínea.)

| | Concordo Plenamente | Concordo Parcialmente | Não concordo nem discordo | Discordo Parcialmente | Discordo Totalmente |
|--|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamismo | X | | | | |
| Iniciativa e Liderança | X | | | | |
| Possuir bastante tempo de serviço | | X | | | |
| Ter experiência em outras áreas de educação. | | X | | | |

15. Que competências considera ser necessário no trabalho do supervisor(a)?
(marque com um X as respostas que achar corretas)

| | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | a) Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. |
| <input type="checkbox"/> | b) Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. |
| <input type="checkbox"/> | c) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. |
| <input type="checkbox"/> | d) Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. |
| <input checked="" type="checkbox"/> | e) Todas as alternativas anteriores |

16. Enquanto supervisor(a) que estilo de supervisão têm por preferência se orientar em seu trabalho diário na escola? (Marque com um X apenas uma resposta)

- a) Um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos
- b) Um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos
- c) Um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores

| |
|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> |
| <input checked="" type="checkbox"/> |

17. Refira o grau de concordância com as alternativas abaixo relativamente ao seu trabalho. (Marque com um X apenas uma resposta em cada alternativa)

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Confia na opinião dos seus colegas de trabalho relativamente ao seu trabalho? | X | |
| Aceita críticas que seus colegas fazem sobre o seu trabalho? | X | |
| Acredita que um trabalho realizado em colaboração é mais rico do que um trabalho realizado individualmente? | X | |

18. Na sua opinião, que dificuldades um supervisor(a) pode encontrar no exercício do trabalho na área da supervisão? (Marque a resposta com um X, para cada alínea)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezez | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|------------------|-----------------|--------|
| Excesso de trabalho | | | | | X |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | X | | |
| Dificuldades organizacionais | | X | | | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | X | | | | |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | X | | | | |
| | | | | | |

19. Que ações você acredita que possam contribuir para melhoria do desempenho do supervisor(a) pedagógico em suas funções? (assinale por ordem importância do 1 ao 4, sendo o 1 o de menor importância e o 4 o de maior importância)

| | |
|---|---|
| 2 | a) Ter total autonomia no exercício de sua função |
| 3 | b) Ter um grande conhecimento sobre as suas funções |
| 1 | c) Ter total apoio dos professores, diretos e outros coordenadores. |
| 4 | d) Ter formação contínua para o seu desenvolvimento |

20. Em relação às seguintes situações, como as realiza atualmente? (Pode assinalar mais do que uma opção em cada alínea com um X).

| | Individualmente | Em grupo com os professores | Em grupo com diretores e outros coordenadores | Não realizo |
|--|-----------------|-----------------------------|---|-------------|
| Reflexão sobre o seu próprio trabalho | X | X | | |
| Balanço sobre as atividades realizadas junto aos professores | | X | | |
| Balanço sobre todas as atividades realizadas na escola | X | | | |

21. Enquanto supervisor(a), o que você considera como uma função dentro da prática da supervisão pedagógica. (Assinale com um X apenas uma resposta em cada função apresentada.)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | | | X | | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | | | X | | |
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | X | | | | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | | X |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | | | X |
| Avaliar o desempenho dos professores | | | | | X |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | | | | X |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | X | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | X | | | | |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | | X | |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | X | | | | |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | | | | X | |
| Fiscalizar as ações docentes | | | X | | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | X | | | | |

Obrigado pela colaboração.

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Questionário aos Supervisores

Caro(a) colega

A presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Área de Supervisão e Orientação Pedagógica tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre as funções da supervisão pedagógica e do trabalho do supervisor (a) em contexto escolar.

Venho deste modo solicitar a sua participação respondendo a este investigação.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade. Todas as informações coletadas serão utilizadas para fins científicos.

Agradecemos a sua colaboração e sinceridade no preenchimento deste questionário.

Obrigada

Juliana Fermanian

Entregue em 16/9/2015

Recebido em / /

Parte I – Dados Profissionais

1. Habilitações: DOUTORAMENTO

2. Nome da Instituição onde exerce atividade:

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

3. Quanto tempo de serviço possui como supervisor(a) pedagógico? 8 ANOS.

4. Exerce alguma outra função na escola? Se sim, qual? SIM.

5. Possui alguma formação especializada (pós-graduação, mestrado, doutorado) na área de supervisão pedagógica?

Sim

☒

Não

☐

6. Considera necessário ter formação especializada para exercer a função de supervisor (a)?

Sim

☒

Não

☐

Porquê?

SIM, PORQUE EXISTE UM CONHECIMENTO ESPECÍFICO QUE CONTRIBUI PARA MELHORAR AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO POR MEIO DA REFLEXÃO DE CONFRONTO ENTRE TEORIA E A PRÁTICA.

Parte II – Supervisor(a) Pedagógico

7. O que significa para você supervisionar a prática pedagógica?

OBSERVAR PARA PROMOVER A REFLEXÃO NOS PROFESSORES

8. O que é para você ser supervisor(a) da prática pedagógica?

SER UM OBSERVADOR E UM FACILITADOR DA APRENDIZAGEM E DA MELHORIA DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

9. Indique 5 das atividades que exerce, enquanto supervisor(a).

ACOMPANHAR A PREPARAÇÃO DAS AULAS, OBSERVAR AULAS, REUNIR PÓS-OBSERVAÇÃO PARA PROMOVER A REFLEXÃO, AVALIAR, CONTACTAR COM ÓRGÃOS DAS ESCOLAS

10. Qual a que considera mais importante? Porquê?

OBSERVAR AULAS

11. Qual a que considera menos importante? Porquê?

12. Considera que seu percurso e desempenho profissionais influenciam a forma como você supervisiona?

Sim

| |
|---|
| X |
| |

Não

De que modo?

MELHORA O CONHECIMENTO DOS CONTEXTOS E DO TRABALHO DO PROFESSOR.

13. Na sua opinião, o supervisor(a) é: (assinale com um X as respostas que achar correta):

a) Um regulador de atividades

b) Um gestor de conflitos

c) Um comunicador entre todas os órgãos de gestão da escola

d) Um amigo dos professores

e) Um investigador constante

f) Um líder pedagógico dentro da escola

| |
|---|
| X |
| X |
| |
| |
| |
| X |

14. O que considera importante dentro da prática de trabalho de um supervisor(a).
(Marque com um X apenas uma resposta para cada alínea.)

| | Concordo Plenamente | Concordo Parcialmente | Não concordo nem discordo | Discordo Parcialmente | Discordo Totalmente |
|--|---------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Dinamismo | X | | | | |
| Iniciativa e Liderança | X | | | | |
| Possuir bastante tempo de serviço | | | | X | |
| Ter experiência em outras áreas de educação. | | X | | | |

15. Que competências considera ser necessário no trabalho do supervisor(a)?
(marque com um X as respostas que achar corretas)

| | |
|---|--|
| X | a) Competências interpretativas – capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas. |
| X | b) Competências de análise – de acontecimentos, projetos, atividades. |
| X | c) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros. |
| | d) Capacidade social – saber reconhecer as transformações dentro e fora da escola. |
| | e) Todas as alternativas anteriores |

16. Enquanto supervisor(a) que estilo de supervisão têm por preferência se orientar em seu trabalho diário na escola? (Marque com um X apenas uma resposta)

- a) Um estilo de supervisão rígido e de controle sobre pessoas e processos
- b) Um estilo de supervisão flexível e facilitador entre pessoas e processos
- c) Um estilo de supervisão no qual se articulem os estilos anteriores

| |
|---|
| |
| X |
| |

17. Refira o grau de concordância com as alternativas abaixo relativamente ao seu trabalho. (Marque com um X apenas uma resposta em cada alternativa)

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Confia na opinião dos seus colegas de trabalho relativamente ao seu trabalho? | X | |
| Aceita críticas que seus colegas fazem sobre o seu trabalho? | X | |
| Acredita que um trabalho realizado em colaboração é mais rico do que um trabalho realizado individualmente? | X | |

18. Na sua opinião, que dificuldades um supervisor(a) pode encontrar no exercício do trabalho na área da supervisão? (Marque a resposta com um X, para cada alínea)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezez | Quase Sempre | Sempre |
|--|-------|-----------|------------------|-----------------|--------|
| Excesso de trabalho | | | | | X |
| Pouco tempo para planejar e realizar atividades | | | X | | |
| Dificuldades organizacionais | | | X | | |
| Falta de articulação entre coordenações e órgãos de gestão da escola | | | X | | |
| Resistências pessoais por parte de professores, coordenadores, diretores, em projetos ou atividades propostas. | | | X | | |
| | | | | | |

19. Que ações você acredita que possam contribuir para melhoria do desempenho do supervisor(a) pedagógico em suas funções? (assinale por ordem importância do 1 ao 4, sendo o 1 o de menor importância e o 4 o de maior importância)

| | |
|---|---|
| 1 | a) Ter total autonomia no exercício de sua função |
| 4 | b) Ter um grande conhecimento sobre as suas funções |
| 3 | c) Ter total apoio dos professores, diretos e outros coordenadores. |
| 2 | d) Ter formação contínua para o seu desenvolvimento |

20. Em relação às seguintes situações, como as realiza atualmente? (Pode assinalar mais do que uma opção em cada alínea com um X).

| | Individualmente | Em grupo com os professores | Em grupo com diretores e outros coordenadores | Não realizo |
|--|-----------------|-----------------------------|---|-------------|
| Reflexão sobre o seu próprio trabalho | X | X | | |
| Balanço sobre as atividades realizadas junto aos professores | | X | | |
| Balanço sobre todas as atividades realizadas na escola | | X | | |

21. Enquanto supervisor(a), o que você considera como uma função dentro da prática da supervisão pedagógica. (Assinale com um X apenas uma resposta em cada função apresentada.)

| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Quase Sempre | Sempre |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Realizar levantamento sobre a necessidade de formação do pessoal docente | | | X | | |
| Promover ações de formação contínua junto aos professores. | | | X | | |
| Promover ações de formação do pessoal não docente. | X | | | | |
| Propor medidas destinadas a melhoria das aprendizagens dos alunos | | | | | X |
| Participar na adequação do currículo de acordo com as necessidades dos alunos e escola. | | | | | |
| Avaliar o desempenho dos professores | | | | | X |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Elaborar documentos com finalidades na melhoria do processo educativo (planos de atividades, grelhas de observação do desempenho dos professores em sala de aula, etc.) | | | | | |
| Desenvolver projetos variados com vista a melhoria da qualidade educativa. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| Promover atividades como: palestras, debates, conferências, objetivando o enriquecimento curricular. | | | | | X |
| Organizar reuniões periódicas para debate sobre assuntos de natureza pedagógica e disciplinar (reunião pedagógica). | | | | | X |
| Promover o contato entre escola, alunos e pais de alunos. | | | | | |
| Orientar sobre o funcionamento da escola | | | | | |
| Fiscalizar as ações docentes | | | | | |
| Realizar projetos de investigação dentro da escola | | | | | |

Obrigado pela colaboração.