

Funções do Supervisor Pedagógico: Contributos para o desenvolvimento profissional e institucional numa organização de educação e ensino privada

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti; Colégio Novo da Maia; CEDH da Universidade Católica Portuguesa
daniela@eseopf.pt

Marina Torres Pinto

Colégio Novo da Maia
marina.pinto.cnm@gmail.com

Resumo – Apresentar-se-á as expectativas e as necessidades dos docentes do segundo e terceiro ciclos do ensino básico relativamente às funções do supervisor pedagógico numa instituição de ensino particular. É nossa convicção que estas funções do supervisor são promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, bem como do desenvolvimento institucional. No que respeita à metodologia utilizada, optamos pela abordagem interpretativa, no âmbito de um paradigma de investigação qualitativa, utilizando o inquérito por entrevista e a análise documental. Com os resultados desta investigação é possível realçar a emergência do papel do supervisor para estes ciclos de ensino, de modo a garantir o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, promover mecanismos de auto e hetero regulação, desenvolvendo planos de melhoria e contribuindo para a mudança da sua ação pedagógica, para a promoção do sucesso dos alunos e para a melhoria da instituição. Com efeito, é apresentado um conjunto de funções exequíveis para a função do supervisor na construção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tendo em conta os resultados da investigação.

Palavras-Chave: funções do supervisor pedagógico; desenvolvimento profissional; qualidade organizacional.

Introdução

Numa sociedade complexa, com alterações vertiginosas, estando as questões da educação e da escola sujeitas a mudanças, urge dar a conhecer, agilizar, simplificar e implementar o que realmente se pretende para efetivar o sucesso educativo.

Não dependendo única e exclusivamente dos professores, essa mudança pressupõe a atuação destes profissionais, porque estes não se podem colocar numa posição de *outsiders* das questões educativas, devendo por isso assumir um papel de comprometimento, implicação e responsabilidade nas questões educativas (Gonçalves e Gonçalves 2010).

Ao longo de dez anos, na instituição onde decorreu a investigação, verificou-se um crescimento gradual, mas, ao mesmo tempo, muito rápido. Este reflete-se no número de alunos e no crescimento de ofertas educativas. Deu-se início ao funcionamento desta instituição em 2001, com creche e pré-escolar e, neste momento, leciona-se até ao ensino secundário. Este crescimento acompanhou também um aumento do corpo docente, não docente e de outros técnicos de apoio. Sendo a direção pedagógica desta instituição constituída por apenas dois elementos, foi necessário, ao longo destes

anos, recorrer a lideranças intermédias para coordenar equipas de professores que, por opção da instituição, se encontravam ainda no início da sua carreira profissional. Também por opção da direção, foram sempre escolhidos supervisores já com bastante experiência profissional na área da educação.

Construir um projeto, ser fiel aos seus princípios, apresentar um perfil adequado à instituição, às expectativas da direção e às dos professores, nem sempre foi tarefa fácil. A escolha de supervisores para as lideranças intermédias tornou-se fundamental, pois estes permitem o acompanhamento das equipas e são um canal de comunicação importante entre os professores e liderança de topo.

Neste artigo, será apresentado a função do supervisor do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, tendo em conta um perfil que apresente competências científicas, formas de estar, de ser e de agir necessárias para liderar uma equipa de professores jovens, numa instituição que luta pela excelência educativa, apostando no sucesso educativo dos seus alunos e na estabilidade e desenvolvimento profissional do corpo docente. Por outras palavras, a principal finalidade deste estudo é contribuir para o debate e a reflexão sobre o conjunto de características pessoais e profissionais necessárias para o exercício da função de supervisor pedagógico, numa organização educacional privada, sabendo que a comunidade docente é jovem e, por tal, um dos objetivos é promover o desenvolvimento de competências profissionais nestes docentes, assim como um desenvolvimento sustentável da instituição.

Método

A força da investigação qualitativa está na possibilidade de fornecer uma descrição espessa da complexidade das experiências dos indivíduos, visto que apresenta o lado humano de um determinado fenómeno, os comportamentos muitas vezes contraditórios, as crenças, as opiniões, emoções e relacionamentos entre os indivíduos. Trata-se de identificar o intangível, sem reservas, reconhecendo a subjetividade como uma característica intrinsecamente humana e, portanto, das interações deste com o mundo.

Tal como várias perspetivas filosóficas (de contornos epistemológicos), a investigação qualitativa pode contemplar vários métodos. Um método de investigação é uma estratégia de questionamento que constitui um *continuum* entre as assunções epistemológicas subjacentes e o design da investigação e a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). A escolha do quadro metodológico de investigação influencia/define a forma como o investigador recolhe os dados.

O estudo qualitativo de carácter longitudinal que aqui se propõe é, claramente, um estudo exploratório, porque permite

"proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições" (Eco, 1993:45).

A utilização destes métodos pretende conseguir a necessária complementaridade metodológica que conduz a uma completa validação dos resultados da investigação. Mais ainda: no domínio das funções do supervisor pedagógico, as referências literárias revelam alguma ambiguidade, porque referem,

sempre, um perfil do supervisor que deve ser contextualizado e situado. É neste contexto que pretendemos, com o presente estudo – cujas pretensões não podem ir além do carácter exploratório –, dar um contributo, *quicá* pioneiro, nesta área e, essencialmente, contribuir para o projeto educativo da instituição investigada.

Participantes da investigação

Este estudo circunscreve-se à equipa de docentes do segundo e terceiro ciclos do ensino básico. A pertinência deste estudo insere-se na necessidade de definir funções e campos de ação do supervisor pedagógico nestes ciclos, bem como uma forma de complementaridade de estudos já realizados (na educação pré-escolar e no 1º CEB), vinculando práticas supervisivas cuja finalidade é o desenvolvimento profissional dos docentes e do desenvolvimento institucional.

Os docentes escolhidos para este estudo - amostra selecionada por conveniência - são cinco docentes e um coordenador de ciclo: três dos docentes entrevistados são coordenadores de departamento (Línguas e Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões), os outros dois são docentes e diretores de turma e, ainda, para este estudo fez parte da amostra o coordenador de ciclo que, apesar de consultor externo, coordena a equipa do segundo e terceiro ciclos do ensino básico.

A seguinte tabela pretende identificar os participantes envolvidos:

	Idade	Sexo	Habilitações literárias	Tempo de serviço	Tempo de permanência na Instituição	Função atribuída
E1	29 anos	Feminino	Pós - graduação	6 anos	6 anos	Docente/Coordenação de Departamento
E2	26 anos	Feminino	Licenciatura	3 anos	3 anos	Docente /DT
E3	37 anos	Masculino	Licenciatura	6 Anos	6 Anos	Docente/Coordenação de Departamento
E4	30 anos	Feminino	Licenciatura	8 anos	4 anos	Docente/DT
E5	30 anos	Feminino	Licenciatura	7 anos	4 anos	Docente/Coordenação de Departamento
E6	47 anos	Masculino	Doutoramento	23 anos	4 anos	Coordenador de Ciclo

Tabela 1. Caraterização da amostra

Pela análise da tabela acima apresentada, podemos constatar que o grupo de docentes é um grupo jovem, com algum tempo de serviço, em que esse tempo de serviço está, em quase todos os casos, inter-relacionado com o número de anos que trabalham nesta instituição. Quase todos os docentes demonstram ter experiência profissional circunscrita apenas a esta instituição. No entanto, importa referir que alguns docentes tiveram pequenas experiências noutras instituições, visíveis pelo seu tempo de serviço, mas alguns não são perceptíveis, visto que estas não contaram para tempo de serviço. O caso que apresenta mais tempo de serviço e um grau académico diferente refere-se ao supervisor

pedagógico, coordenador de ciclo.

Apesar de ser um grupo de docentes jovem, é de salientar que todos abraçaram o projeto da instituição de uma forma responsável, comprometida e que transformaram o projeto em algo singular e reconhecido por toda a comunidade local, regional e nacional.

Instrumentos

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

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

Lessard-Hébert (1994) refere que entre as técnicas utilizadas na investigação qualitativa, se encontra o inquérito por entrevista, efetuada a pessoas representativas, que se expressam sobre o objeto de estudo. Daqui resulta, também, o interesse cada vez mais focado no indivíduo, por parte dos investigadores. Na nossa investigação, utilizamos a entrevista com um guião semiestruturado, pois neste tipo de entrevista, o investigador solicita ao interlocutor informações úteis para objetivos, em geral estabelecidos independentemente da pessoa interrogada. Como forma de validar o referido guião, bem como compreender o interesse desta investigação, previamente, aplicamos o inquérito por entrevista a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo (entrevista exploratória) de modo a que os temas fossem realmente de encontro aos nossos objetivos.

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

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

Almeida destaca a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (2007:25). A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:266), a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas”. As categorias decorrentes da análise categorial

“(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em

razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006:111).

Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade). Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação.

Resultados

Para a realização deste estudo foi opção enveredar para um caminho assente no paradigma interpretativo, circunscrito na análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos docentes e ao coordenador de ciclo. Assim, definiram-se sete categorias, classificadas de A, B, C, D, E, e F. Estas enquadram-se no propósito de cada uma das questões colocadas aos entrevistados.

Relativamente à categoria A - Conceito de Supervisão -, constata-se que coexistem três diferentes formas de compreender a supervisão, a saber: a) uma visão mais centrada na prestação de contas e na regulação formalizada pelo processo de avaliação de desempenho instituído; b) uma valorização da reflexão, do diálogo e da partilha implícita na primeira, mas explícita nas reuniões de departamento, nas reuniões de conselhos de turma, nas reuniões de diretores de turma e noutros espaços de diálogo informal entre pares; c) um outra visão, mais alargada, no sentido da metacognição, no sentido de emancipação pela via esclarecida da reflexão e da crítica, tendo em vista a melhoria dos desempenhos, *sejam eles pessoais e/ou profissionais* [E6], *entendendo a supervisão como exercício refletido e esclarecido de cidadania* [E6].

Estas diferentes formas de perceber a supervisão pedagógica poderiam ser correlacionadas, segundo alguns atributos aplicados aos autores das entrevistas, isto é, correlações quanto à idade, às habilitações literárias, ao tempo de serviço e aos cargos que neste momento desempenham. É perceptível uma apropriação maior do conceito de supervisão pedagógica a professores com mais tempo de serviço e com cargos que envolvem a coordenação de departamento. Para além disso, o coordenador de ciclo evidencia uma maior apropriação ao conceito de supervisão, colocando ao serviço do exercício das suas funções.

Quanto ao nível de expectativas dos docentes relativamente ao papel do supervisor (Categoria B), os entrevistados centram o seu discurso numa perspetiva hierárquica dentro desta organização educativa. Estes veem os seus supervisores, como figuras que *ficam no topo institucional* [E3], mas também *como uma liderança interna* [E3]. Também referem que a supervisão pedagógica deveria ser aquela *que ocorre entre pares* [E4] e ainda acrescentam que se a supervisão não for *entre pares, mas entre avaliado e avaliador, este deve ocupar um lugar na instituição que lhe confira imparcialidade* [E4]. Assume-se, por isso, que os docentes preconizam a supervisão entre pares e, ao mesmo tempo, valorizam o papel do supervisor enquanto um agente hierarquicamente superior capaz de ser coerente

e consistente nas suas ações. Os entrevistados ainda referem que o supervisor pedagógico, quanto à sua posição na organização, atua como um *gestor de recursos humanos* [E4], *um líder* [E4] como alguém que seja um *mediador das relações interpessoais* com espírito de liderança [E1]. Consideram, também, importante que o supervisor seja um *suporte ao apoio e à regulação do ensino e da aprendizagem e um pilar indispensável na ajuda às estruturas de decisão e a todos os restantes atores* [E6]. Pela análise desta última unidade de registo, espera-se que um supervisor pedagógico seja representado por uma pessoa capaz de assessorar os órgãos de direção e um bom mediador.

No que diz respeito à Categoria C - Competências Pessoais e Profissionais do Supervisor Pedagógico –, os entrevistados enfatizam a especificidade no que toca à formação e experiência profissional do supervisor pedagógico referindo que este deve: *ter formação académica* [E1], *possuir formação na prática letiva* [E1], *ter formação específica na área de supervisão* [E2]. Salientam, ainda, a necessidade do supervisor pedagógico revelar algumas características, tais como: *ser transparente nas relações que estabelece com os diferentes profissionais* [E4], *seja flexível* [E1], *seja proactivo* [E3], *alguém que não cristalize, que esteja constantemente a inovar, respeite o sigilo profissional* [E5] e, ainda, *seja capaz de delegar para explorar ao máximo as potencialidades de cada docente* [E4]. No que concerne às competências pessoais do supervisor mais referidas pelos entrevistados realça-se: *ser empático* [E6], *transparente nas relações que estabelece com os diferentes profissionais* [E1], *humilde* [E1], *segurança em si próprio* [E1], *ser ponderado* [E2], *ter paciência* [E2], *apresentar bom senso* [E2], *um bom carácter* [E3], *capaz de ouvir, perceber, e de aceitar as diferentes opiniões das pessoas* [E3], *ser organizado* [E5], *ser responsável* [E5], *deverá ser também uma pessoa calma e segura* [E5], *ter um profundo respeito pelas pessoas e pelo trabalho* [E6] e *ser coeso* [E6].

Quanto à categoria D - Funções do Supervisor Pedagógico -, deduz-se, pela análise do discurso dos entrevistados, que estes dão ênfase à necessidade de vivenciar uma supervisão colaborativa, assente num espírito de entreajuda, através do qual se caminha para o desenvolvimento profissional, numa procura da verdadeira melhoria da qualidade educativa (Alarcão, 2003). Pressupõe-se, também, uma procura de qualidade nas estruturas educativas, assente numa comunicação efetiva e verdadeira, perspetivando uma tríplice aliança entre os conceitos de *Colaboração*, *Cooperação* e *Accountability*. O enfoque é colocado, portanto, na importância de uma cultura supervisiva que promova a partilha, a discussão conjunta e onde todos se comprometem e responsabilizam pelo desenvolvimento dos projetos. Alia-se teoria e prática e articulam-se as prioridades para a ação educativa, como a planificação dos docentes, de forma sequencial e coerente e com vista à promoção de um percurso de desenvolvimento assente em valores educacionais emergentes, tais como: liberdade, responsabilidade e solidariedade. Entende-se, também, que os docentes concebem a supervisão como um processo promotor de integração do docente, vendo-o como um “membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (Alarcão e Tavares, 2010:18).

Na Categoria E - Impacto da Formação no desenvolvimento profissional e pessoal do docente – analisaram-se os percursos de formação dos docentes que potenciam o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Os entrevistados dão grande importância à formação contínua no seu

desenvolvimento profissional, quando salientam o aumento *do grau de profissionalismo de cada um e da equipa* [E1]. Refere-se que a formação contínua realizada por estes docentes é restrita à sua área disciplinar, muito direcionada aos currículos e às estratégias a utilizar em sala de aula, na medida em que estes optam pela sua frequência para propiciar um ambiente *que conduza ao sucesso educativo dos alunos* [E2]. Também foi mencionado que a frequência em ações de formação ajuda a encontrar soluções, que não remedeiem, *mas que eliminem os problemas* [E1], assim como *a sensação de maior segurança no seu processo de ensino* [E2]. Os docentes que exercem funções de coordenação de departamento, assumem que a formação ainda se encontra circunscrita à sua área disciplinar, mostrando alguma preocupação e vontade em alargar o seu campo formativo para as áreas de supervisão e de liderança. Os docentes reconhecem na formação contínua uma grande importância quando referem que as formações também são *estratégias de autorregulação pedagógica e científica, pois a atualização permite melhorar o exercício da função* [E4]. O coordenador de ciclo refere que o papel do supervisor é *incitar a esta evolução, quando assume que as instituições de excelência são as que coabitam com a inovação e o desenvolvimento e aí o supervisor pode e deve ter um papel importante* [E6].

No âmbito da categoria F (Ação supervisiva no desenvolvimento profissional do docente), é importante evidenciar que o discurso dos entrevistados foi muito próximo, claro e objetivo no que se refere à ação do supervisor no desenvolvimento profissional do docente; consideram primordial o papel do supervisor para o seu desenvolvimento profissional, perspetivando-o como um conselheiro, como uma pessoa mais experiente, sendo capaz de desmistificar problemas, que deverá ser capaz de ir apontando caminhos possíveis para a resolução destes. Deverá ser, também, proactivo, sendo capaz de prevenir contrariedades e promover momentos de reflexão, como forma de incentivar melhorias nas práticas pedagógicas. A monitorização dos processos e a análise dos resultados dos alunos é também valorizado pelos entrevistados, como forma de reformular maneiras de agir num projeto comum. Assim, o supervisor deverá ser alguém que pratique e incentive e motive para o compromisso institucional, a consciência comum dos deveres do supervisando, enquanto profissional da educação assente numa vivência da missão educativa da instituição. Uma organização que se questiona, com um espírito reflexivo e que envolve os seus atores na planificação, na execução e na avaliação, é uma instituição que coabita com a inovação e com o desenvolvimento, formalizando uma escola curricularmente inteligente, onde se atua com uma intencionalidade formativa no seio de uma comunidade aprendente e onde todos têm oportunidade de evoluir e fazer evoluir.

Discussão e Conclusões

Os resultados obtidos confirmam que as funções que os docentes esperam do supervisor estão consideradas já em normativos legislativos em vigor, normativos presentes nos regimentos institucionais e em políticas de avaliação de desempenho docente.

Com efeito, vai para além dos normativos, quando se defende uma política de avaliação docente sistemática, cumprindo intervalos temporais mais constantes e curtos, pressupondo um acompanhamento no desenvolvimento docente, tanto na sua personalidade como no sua

profissionalidade, permitindo, ainda, refletir, construir e reformular planos de melhoria, após uma autoavaliação e heteroavaliação.

Este estudo também enfatiza a emergência do papel do supervisor para estes ciclos de ensino, por forma a garantir o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, mecanismos de auto e hetero regulação, desenvolvendo um sentido comum de constante aprendizagem, constante partilha de experiências e construção permanente de um caminho para a melhoria das práticas com o intuito final - o sucesso dos alunos, no que diz respeito, às suas aprendizagens e à sua formação pessoal e social. Pode referir-se que este estudo está enraizado numa realidade institucional onde se promulga a inovação, a reflexão, a avaliação e a qualidade no sucesso educativo dos alunos, sustentada no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Por isso, o exercício da supervisão, neste contexto, assente no perfil de funções supervisivas, torna-se fundamental para que se construa uma escola em que a comunicação em rede e o desenvolvimento pessoal e institucional se articulam e caminham para a assunção de uma escola reflexiva (Roberts & Pruitt, 2009), promotora de uma comunidade aprendente e potenciadora de criar “culturas de colaboração”, de ajuda e de apoio (Fullan, 2003).

Em suma, e de acordo com Gonçalves e Gonçalves (2010: 241),

“a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da acção, assim sendo, pretende-se conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação. A supervisão é uma actividade de natureza psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem, nomeadamente nos contextos formativos. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, porque inevitavelmente esta ideia remete-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, mas sim uma organização capaz de conceber, projectar, actuar e reflectir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projectar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os maus momentos para conhecer as causas e seja capaz de traçar novas linhas de acção”.

Esta perspetiva de escola reflexiva, ajustada ao contexto estudado, pressupõe, inevitavelmente, a promoção de um paradigma de supervisão educativa problematizante, reflexivo, aberto, partilhado e dinâmico.

Referências

- Alarcão e Tavares (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Biklen, S.; Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1993). *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Gonçalves, D. A. R; Gonçalves, J. L. (2010). L'expérience comme problématisation dans la supervision éducative. In *Expérience et Problématisation en Éducation. Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*. Porto: Afrontamento, pp. 239 – 251.
- Lessard-Hébert, M. et al (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2009). *School as Professional Learning Communities - Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. California: Corwin Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso- Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.