

UNIVERSIDADE ABERTA



**A supervisão pedagógica, um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas, na
era digital**

Emília da Silva Rodrigues

Mestrado em Supervisão pedagógica

2021

UNIVERSIDADE ABERTA



**A supervisão pedagógica, um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas, na
era digital**

Emília da Silva Rodrigues

Mestrado em Supervisão pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

2021

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Resumo

O avanço tecnológico está a revolucionar os sistemas educativos trazendo consigo novos desafios. Em Cabo Verde, a introdução das TICs (computador e internet) nas escolas está a exigir dos professores novas competências. Com isso, necessitam estar preparados para saberem usá-las e integrá-las em suas estratégias de ensino, de modo a proporcionar aos seus alunos práticas significativas e inovadoras para os alunos. Neste sentido, precisam ser-lhes prestados apoios pelos supervisores/coordenadores pedagógicos que devem estar atentos às demandas do ensino, a fim de garantir-lhes sustentação ao seu desenvolvimento profissional. Diante das discrepâncias que se encontram entre as teorias e as práticas que se operam entre o papel do supervisor e do professor nesse ambiente de mudança, sentimos a necessidade de compreender o papel dos primeiros no incentivo ao uso de tecnologias na sala de aulas e na promoção de práticas inovadoras.

Baseado num quadro teórico centrado na supervisão, no desenvolvimento profissional dos professores enquadrado no uso das tecnologias, e considerando os objetivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação que privilegia uma metodologia de abordagem mista, de carácter descritivo. Não obstante à metodologia, aplicamos no estudo a técnica de recolha de dados através de entrevistas (total de 16) e do recurso de questionários (num total de 35) aos coordenadores pedagógicos e professores, respetivamente. Dos resultados obtidos foi possível verificar que fatores como a falta de formação na área de supervisão e das tecnologias, têm contribuído para uma prestação de serviço precária dos coordenadores, que se sentem impotentes em como agir diante dos desafios que a nova era impõe.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, modelos de supervisão, desenvolvimento profissional dos professores, tecnologias e inovação.

Abstract:

Technological advancement is revolutionizing educational systems, bringing with it new challenges. In Cape Verd, the introduction of technologies (computer and internet) in schools is demanding new skills from teachers. Thus, they need to be prepared to know how to use them and integrate them into their teaching strategies in order to provide their students with meaningful and innovative practices. In this sense, they need to be supported by supervisors/pedagogical coordinators, who must be aware of the demands of teaching, in order to guarantee them, support for their professional development. Given the discrepancies found between theories and practices that operate between the role of supervisor and teacher in this changing environment, we feel the need to understand the role of the former in encouraging the use of technologies in the classroom and in promoting innovative practices.

Based on a theoretical framework centered on supervision, on the professional development of teachers framed in the use of technologies, and considering the objectives proposed for this study, we chose to carry out an investigation that favors a mixed approach methodology, with a descriptive character. Regardless of the methodology, in the study we applied the technique of choosing data through interviews (total of 16) and the use of questionnaires (a total of 35) to pedagogical coordinators and teachers, respectively. From the results obtained, it was possible to verify that factors such as the lack of training in the area of supervision and technologies have contributed to a precarious service provision from coordinators to teachers, who feel powerless in how to act in the face of the challenges that the new digital imposes.

Keywords: pedagogical supervision, supervision models, teachers' professional development, technologies and innovation

Dedicatória

Dedico

Primeiramente, a Deus, pois Creio que com Ele,
todo o impossível pode-se tornar possível.

Aos meus pais e aos meus filhos.

Agradecimentos

Este trabalho, fruto de um esforço, não podia ser concretizado sem a intervenção e contribuição de algumas personalidades que aqui gostaria de agradecer.

A Deus, por ter-me concedido a graça de terminar este trabalho;

À professora e orientadora Susana Henriques, pelo seu apoio, prontidão, clarividência científica, motivação e incentivos constantes que não me deixaram desistir;

A todos os meus professores da Universidade Aberta – Curso de Mestrado em Supervisão pedagógica;

A todos os meus amigos de Mestrado pela partilha, apoio, encorajamento e companheirismo, em especial Ana Lúcia Couto, Alice Cavalinhos, António Coelho e Conceição Oliveira;

A todos os meus familiares pelo apoio moral e financeiro;

Aos meus filhos Letícia Lopes e Igor Lopes, por terem sido a fonte de inspiração e determinação para terminar este trabalho;

À direção, aos supervisores/coordenadores pedagógicos e aos professores da escola, que colaboraram neste estudo, sobretudo pela forma atempada como responderam a solicitação do trabalho de campo.

ÍNDICE

Resumo	iii
Dedicatória.....	v
Agradecimentos	vi
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO	1
Problemática de estudo.....	2
Apresentação e justificação do título	4
Questões de investigação e objetivos do estudo.....	5
Aspetos inovadores do estudo	6
Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEORICO	8
1. A supervisão pedagógica.....	8
1.1. Conceito e evolução.....	8
1.2. Modelos de supervisão pedagógica	13
1.3. O papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores.....	17
1.4. A supervisão na formação continua dos professores do ensino secundário em Cabo verde	21
2. Os desafios da educação na era digital	26
2.1. A educação na era digital.....	26
2.2. O perfil do professor na era digital	29
2.3. As dificuldades e os desafios dos supervisores/coordenadores pedagógicos no século XXI.....	33
2.4. Relação entre a supervisão e a inovação pedagógica e tecnológica.	39
Capítulo II - METODOLOGIA	46
2.1. Opções metodológicas.....	46

2.2	Caracterização do local do estudo e as razões da sua escolha	48
2.3	População de estudo e sua caracterização	49
2.4.	Instrumentos de recolha de dados	53
2.4.1.	Entrevista	53
2.4.2.	Inquérito por questionário	55
2.5	Etapas e procedimentos de trabalho de campo.....	56
2.6.	Métodos de análise dos dados recolhidos	58
Capítulo III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....		60
3.1.	Introdução.....	60
3.2.	Bloco I - Perceção dos professores em relação à forma como é conduzido o processo de supervisão na escola no contexto atual	60
A.1.	Conceito de supervisão pedagógica.....	61
A.2.	Funções do Supervisor pedagógico	63
A.3.	Desenvolvimento profissional dos professores:	66
3.3.	Bloco II - Perceção dos supervisores em relação ao seu papel de supervisão na escola, no contexto atual	77
B.1.	Entendimento sobre o conceito de supervisão pedagógica.....	78
B.2	Função dos supervisores	79
B.3	Desenvolvimento profissional dos professores	84
3.4.	Bloco III - Estratégias de supervisão promotoras de inovações pedagógicas;.....	88
3.5.	Bloco IV - Estratégias de supervisão promotoras de inovações tecnológicas.	97
CONCLUSÃO		107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		115
ANEXOS		123
Anexo I - Matriz do Guião de entrevista		124
Anexo II- Guião de entrevista aos coordenadores		127
Anexo III - Matriz do inquérito por do questionário		129
Anexo IV - Questionário dirigido aos professores		134

Anexo V –Carta de pedido de autorização para realização do Estudo	138
Anexo VI - Excertos das entrevistas.....	139

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização pessoal e profissional dos Inquiridos (professores).....	50
Tabela 2. Referente as características pessoais e profissionais dos entrevistados (coordenadores de disciplina).....	51
Tabela 3 - Categorias e subcategorias analisadas no bloco I.....	61
Tabela 4. Opiniões dos professores sobre o seu entendimento em relação ao conceito de supervisão pedagógica	62
Tabela 5. Perceção dos professores sobre a função do coordenador de disciplina enquanto supervisor:.....	64
Tabela 6. Representação dos professores a cerca da qualificação profissional aos coordenadores pedagógicos para o desempenho da função:	65
Tabela 7. Representações dos professores relativamente ao entendimento que fazem do conceito de desenvolvimento profissional dos professores.	67
Tabela 8. Representação dos inquiridos relativamente ao tempo dedicado as práticas de supervisão	73
Tabela 9. Categorias e subcategorias analisadas no bloco II.....	77
Tabela 10. As categorias e subcategorias analisadas no bloco III.	88
Tabela 11 - Representações dos professores e coordenadores de disciplina sobre o seu entendimento em relação ao conceito de inovação pedagógica.....	89
Tabela 12. Representações dos coordenadores de disciplina relativamente ao registo de aulas inovadoras que aconteceram na escola.	91
Tabela 13 – Ferramentas/ atividades/ ideias usadas para inovação pedagógica.....	92
Tabela 16. Representações dos coordenadores de disciplina sobre o impacto do uso das tecnologias nas práticas dos professores.....	99
Tabela 17. Estratégias de incentivo ao uso de tecnologias na sala de aula, na perspetiva dos sujeitos do nosso estudo.....	102
Tabela 18. Representações dos professores e coordenadores sobre as dificuldades no uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e no incentivo ao seu uso respetivamente	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quem exerce a função de Supervisor pedagógico	63
Gráfico 2. Reconhecimento da qualificação profissional aos coordenadores de disciplina	65
Gráfico 3. Supervisão de práticas pedagógicas.....	68
Gráfico 4. Processos de supervisão usados na escola	68
Gráfico 5. Frequência com que se realiza as práticas de supervisão na escola:	70
Gráfico 6. Reflexão sobre as práticas pedagógicas.....	70
Gráfico 7. Feedbacks dos supervisores	71
Gráfico 8. Representações dos inquiridos relativamente á questão acima referida.	71
Gráficos 9. Tempo estipulado as práticas de supervisão	73
Gráfico 10. Forma como decorre a supervisão na escola	75
Gráficos 11. Interação nas práticas de supervisão.	75
Gráfico 12– Clima relacional entre o supervisor e os seus coordenandos.....	76
Gráfico 13. Registo de aulas inovadoras na escola.....	90
Gráfico 14. Praticas pedagógicas inovadoras	92
Gráfico 15. Incentivo a inovação pedagógica.....	94
Gráfico 16. Uso de tecnologia na sala de aula	98
Gráfico 17. Frequência de uso de tecnologias na sala de aula.....	98
Gráfico 18. Recursos tecnológicos usados na escola.....	100
Gráfico 19. Número de professores incentivados a usar tecnologias na sala de aula.....	101
Gráfico 20. Número de coordenadores que costuma incentivar os professores a usarem tecnologias na sala de aula.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS

UniCV - Universidade de Cabo Verde;

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação;

LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo;

EIO – Espaço de Informação e Orientação Vocacional;

Coordenador de disciplina 1 – C.1

Coordenador de disciplina 2 – C.2

Coordenador de disciplina 3 – C.3

Coordenador de disciplina 4 – C.4

Coordenador de disciplina 5 – C.5

Coordenador de disciplina 6 – C.6

Coordenador de disciplina 7- C.7

Coordenador de disciplina 8 – C.8

Coordenador de disciplina 9 – C.9

Coordenador de disciplina 10 – C.10

Coordenador de disciplina 11 – C.11

Coordenador de disciplina 12 – C.12

Coordenador de disciplina 13 – C.13

Coordenador de disciplina 14 – C.14

Coordenador de disciplina 15 – C.15

Coordenador de disciplina 16 – C.16

Professor 1 – P.1

Professor 2 – P.2

Professor 3 – P.3
Professor 4 – P.4
Professor 5 – P.5
Professor 6 – P.6
Professor 7 – P.7
Professor 8 – P.8
Professor 9 – P.9
Professor 10 – P.10
Professor 11 – P.11
Professor 12 – P.12
Professor 13 – P.13
Professor 14 – P.14
Professor 15 – P.15
Professor 16 – P.16
Professor 17 – P.17
Professor 18 – P.18
Professor 19 – P.19
Professor 20 – P.20
Professor 21 – P.21
Professor 22 – P.22
Professor 23 – P.23
Professor 24 – P.24
Professor 25 – P.25

Professor 26 – P.26

Professor 27 – P.27

Professor 28 – P.28

Professor 29 – P.29

Professor 30 – P.30

Professor 31 – P.31

Professor 32 – P.32

Professor 33 – P.33

Professor 34 – P.34

Professor 35 – P.35

INTRODUÇÃO

Desde sempre que a sociedade, foi confrontada com desafios resultantes de um conjunto de fenómenos que levam a mudanças significativas. A educação, enquanto projeto coletivo de formação intelectual, cultural e moral, tem-se assumido como o maior recurso para enfrentar as mudanças estruturais mundiais e a escola tem sido, consecutivamente o espaço privilegiado para se fazer cumprir essa missão. O ambiente dinâmico e competitivo que marcam o início do sec. XXI mudou a nossa forma de viver, e colocou à sociedade um cenário cultural de crise educacional sem precedentes. A escola mergulhou num abismo, já não sabe o que ensinar, pois tornou-se num espaço que já não desperta interesse para as crianças/jovens, visto que o mundo fora dela cria ambientes agradáveis para aprender e adquirir conhecimentos. Na verdade, em muitas escolas, ainda reina o modelo de ensino que foca no binómio saber/poder, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o agente passivo, superar esse modelo é um desafio para os professores, pois envolve uma mudança de atitude diante de um ambiente social que não se obstem de inovar. Perante as novas tecnologias e os chamados “nativos digitais”, a escola vê-se obsoleta, pois não tem conseguido responder aos desafios que se lhe impõem. A emergência por uma mudança é inquestionável e a escola precisa rever as suas práticas.

Diante da nova realidade, exige-se aos professores novas competências e habilidades, que se traduzem em aprendizagens que possam oferecer aos seus alunos uma formação crítica e criativa de que necessitam para lidar com o mundo que os rodeia.

Hoje, espera-se que a escola produza indivíduos críticos, reflexivos e criativos capazes de trabalhar num mundo cada vez mais tecnológico. E para que haja boa qualidade no ensino é preciso que os professores desenvolvam competências que lhes permitam usar as tecnologias de forma inteligente como ferramentas pedagógicas que favoreçam a criação de um percurso que liga o aluno ao conhecimento. Nesta perspetiva deverão ser criativos e inovadores.

Nos tempos atuais, a inovação constitui o caminho mais certo para se fazer mudar as práticas pedagógicas. Desta forma, as tecnologias não podem ficar de fora, pois, querendo ou não, são ainda a única forma de inovação em educação. Mas a ideia de inovação aqui referida não se traduz apenas em inventar algo de novo, mas sim mudar de atitudes perante as novas exigências. Significa que em pleno século XXI o processo de ensinar ganhe novos contornos. Hoje, o professor tem de ser um facilitador, fomentador de aprendizagens significativas e fazer dos seus alunos coautores dessas mesmas aprendizagens. António

Nóvoa (2009, p.65) refere, nesta linha de pensamento, que “hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da “diversificação pedagógica” como referência para uma escola centrada na aprendizagem”. A questão que se impõe é a seguinte: estão os professores suficientemente preparados, pedagógica e tecnologicamente, para implementarem tal inovação? Esta inovação implica mudança, uma mudança intencional, que deve ser, em primeira instância, assumida pelos mesmos. Desta forma, é preciso que lhes sejam prestados apoios pelos supervisores/coordenadores pedagógicos, que devem estar atentos às demandas do ensino, a fim de lhes garantir sustentação no seu desenvolvimento profissional.

Estruturámos a nossa dissertação em três capítulos.

No capítulo I, procedemos ao enquadramento teórico, no qual realçamos teorias, ideias e conceitos relacionados com os temas “supervisão pedagógica”, “modelos/cenários de supervisão”, “desenvolvimento profissional” e “inovação tecnológica”.

No capítulo II focámos a metodologia de investigação: os processos metodológicos usados no estudo, fundamentando os procedimentos traçados para aquisição de informação para o estudo, as técnicas aplicadas e os respetivos procedimentos utilizados para a recolha de informação na investigação.

No capítulo III, Análise, Interpretação e Discussão dos Recolhidos - de início, definimos a população e suas características e seguidamente, apresentamos os dados, a sua interpretação e discussão em conformidade com o embasamento teórico.

Problemática de estudo

O conceito de supervisão pedagógica foi utilizado até os anos 90 apenas no contexto de formação de professores, e designava a função atribuída ao orientador de estágio. Atualmente, perante os desafios que a escola assumiu na sociedade contemporânea, a supervisão passou a estar ligada ao desenvolvimento das escolas, entendida como “organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218). Este estudo, motivado pelo nosso contexto e experiência profissional, vai ao encontro das ideias da autora, pois, defende-se que a qualidade do ensino está intimamente ligada à qualidade da supervisão pedagógica que é conduzida na escola, que não se traduz apenas nos resultados dos alunos, mas também no desenvolvimento profissional dos professores.

Hoje, perante o ambiente dinâmico e competitivo em que se vive, gerado pelas inúmeras mudanças decorrentes do processo da globalização e do aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação, a herança cultural humana se encontra em apuros, pois novos desafios se impõem na área de educação. Tais desafios incluem:

Existência de alunos bem alimentados e motivados; professores qualificados, trabalhadores do conhecimento de alto nível, com expectativas elevadas, que usam métodos ativos, abordagens variadas, dão apoio aos diferentes alunos e recorrem à aprendizagem e à resolução de problemas de natureza cooperativa; grupos de aprendizagem heterogêneos; um currículo relevante, incluindo competências de aprender a aprender, promotor do pensamento complexo, baseado na experiência e conhecimento de professores e alunos; uma escola com condições materiais e físicas adequadas e um ambiente acolhedor, inclusivo, saudável, seguro, que encoraja a aprendizagem; uma organização do trabalho docente que é simétrica, colegial e diferenciada; uma definição clara dos resultados de aprendizagem e da avaliação; planificação, monitorização e avaliação sistemática do ensino e da aprendizagem e responsabilização social do trabalho docente. (UNESCO, 2014; SCHLEICHER, 2011 citado em Moreira, 2015, p. 51).

Apesar do sistema educativo cabo-verdiano ser ainda muito centralizado, apresentando na maior parte dos casos modelos organizativos de escola tradicional, a vontade por uma mudança educacional, que responde às exigências sociais é manifestada nas políticas educativas de sucessivos governos. Nesse sentido, a questão da qualidade de ensino tem sido, nos últimos anos, uma das maiores preocupações dos nossos governantes e tem-se procurado introduzir melhorias nesse sentido.

Na busca por essa visão transformadora da educação fez-se, muito recentemente, a introdução das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas escolas cabo-verdianas com o objetivo de responder a alguns desses desafios. Entretanto, o apetrechamento das escolas com novas tecnologias de informação e comunicação não se traduziu numa melhoria da qualidade de ensino, pois, se por um lado as escolas estão sendo apetrechadas para receber alunos da era digital, por outro, quase pouco ou nada se fez em termos de formação contínua dos professores. Em relação a estes últimos, verifica-se que grande parte não está preparada para ensinar neste século, pois estão ainda muito agarrados ao estilo tradicional e com grande resistência à mudança. O conceito de ensinar que hoje se procura dar relevo, remete os professores para “uma visão crítica do contexto estrutural e ideológico em que estão a trabalhar” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 6), ou seja, que sejam capazes de refletir em ação e sobre a ação. Desta forma, o processo de ensino constitui “uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7).

Na escola secundária X, os professores continuam a trabalhar da mesma forma que trabalhavam há vinte anos atrás: as aulas são praticamente expositivas, sendo eles os detentores do saber e o aluno um agente passivo, usam o giz e o quadro negro como ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, organizam as carteiras e os alunos em filas, ditam apontamentos, entre outros aspetos. Na perspectiva de Varela (2013, pp. 2-4), estes aspetos simbolizam o “paradigma pedagógico tradicional” em que os professores: estão muito agarrados a um “programa centralizado”, sem nenhuma manobra de “variação de conteúdos” que se centram praticamente “nos livros de textos”; têm uma “relação de domínio” com os alunos, preocupando-se apenas com a “memorização e repetição de conceitos” ensinados.

Todas essas situações suscitaram-nos inquietação no decorrer do curso de mestrado através do qual adquirimos conhecimentos que nos fizeram questionar o porquê dessa situação. Se, estando os professores, em plena era digital a trabalhar de forma tradicional, qual tem sido o papel dos supervisores pedagógicos nas suas práticas de supervisão, para alterarem esse quadro? Estando diante de um problema, que precisa ser resolvido, pretende-se, compreender ou dar resposta a esta pergunta, averiguando “qual tem sido o papel dos supervisores pedagógicos na promoção de práticas pedagógicas inovadoras nessa escola, e que tipo de relações privilegiam nas suas práticas”.

Apresentação e justificação do tema

O tema de investigação escolhido foi “a supervisão pedagógica, um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas, na era digital”. Segundo Jacobsen (2016, p. 9) o tema é o “assunto geral que se deseja provar ou desenvolver”. Pretende-se então, estudar no trabalho de dissertação, a supervisão pedagógica, mais concretamente evidenciar de que forma tem contribuído para melhorar as práticas pedagógicas na Escola Secundária X.

Atualmente vivemos num ambiente de constante mutação, que está a alterar a nossa forma de pensar, agir e viver. Estamos numa era em que o ensino já não se resume apenas na transmissão de conhecimentos, pelo que, os professores precisam adequar-se aos novos tempos. Mas apesar das mudanças que se pretende que aconteçam na forma de ensinar, o novo desafio não diminui em nada o papel do professor no processo de ensino, antes pelo contrário, exige-lhe que desenvolva competências que permitam levar o aprendiz a todos

os alunos de modo diferenciado e personalizado. O professor deixa de ser o único protagonista da ação pedagógica e, estando na era de informatização, torna-se-lhe imperativo a utilização das TICs nesse processo.

Na minha experiência como coordenadora de disciplina, e agora como professora de uma escola pública, pude constatar que uma boa parte dos professores dessa escola não faz uso destas ferramentas e quando o fazem ou estão com dificuldade em inseri-las nas suas práticas pedagógicas, ou servem apenas para auxiliar nas aulas expositivas. Por tudo isso, cabe aos supervisores pedagógicos arranjar estratégias que lhes permitam adquirir competências, saberes e habilidades, no sentido de serem inovadores e fomentadores de aprendizagem e acompanharem as novas tendências educacionais. Importa aqui referir que a inovação não decorre necessariamente da implantação de ferramentas tecnológicas. Ela requer coragem, determinação, ousadia dos professores em mudar os seus velhos hábitos e dar lugar a aulas mais participativas, em que os alunos se sentem parte integrante do processo ensino/aprendizagem, ou seja, expressa uma ideia de inovação que os professores têm de fazer das novas tecnológicas de informação e comunicação ferramentas que suportam a sua prática pedagógica. É nesse sentido, que vemos quão pertinente é o tema, uma vez que potenciará futuras reflexões, inovações, autonomia não só nas práticas pedagógicas dos professores como também nas práticas de supervisão na escola, beneficiando toda a comunidade educativa.

Questões de investigação e objetivos do estudo

Tal como foi referido anteriormente, pretende-se com este estudo apurar qual tem sido o papel dos supervisores pedagógicos na promoção de práticas pedagógicas inovadoras nessa escola e que tipo de relações privilegiam nas suas práticas. Essas questões de investigação, perseguem os seguintes objetivos gerais e específicos, apresentados mais à frente. A entrevista e os questionários são as ferramentas escolhidas para ajudar a responder a problemática “se os supervisores/coordenadores pedagógicos incentivam o uso de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras na nossa escola”.

Desta forma apresenta-se

A) Como objetivo geral:

“Conhecer o papel dos supervisores pedagógicos na promoção de inovação pedagógica e tecnológica na escola secundária X”.

B) Como objetivos específicos:

“Saber qual a percepção dos professores em relação à forma como é conduzido o processo de supervisão na escola, no contexto atual”;

“Saber qual a percepção dos supervisores em relação ao seu papel de supervisão na escola, no contexto atual”;

“Identificar estratégias de supervisão promotoras de inovações pedagógicas”;

“Identificar estratégias de supervisão promotoras de inovações tecnológicas”.

Como se sabe os objetivos específicos “têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo à situação particular” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 219).

Aspetos inovadores do estudo

Acreditamos que este estudo pode ser uma mais-valia para a própria escola, primeiro porque procura fazer face a um problema local e atual que está a afetar o processo de ensino/aprendizagem, segundo porque pode provocar mudanças de atitudes e comportamentos não só dos professores, mas também dos supervisores/coordenadores pedagógicos.

Parece-nos evidentes os aspetos inovadores deste estudo, uma vez que, tendo por base a nossa experiência como supervisora e agora como professora, consideramos que pode facilitar o supervisor/coordenador pedagógico na sua função de orientar, acompanhar e apoiar os professores na formação contínua por forma a darem resposta às dúvidas e aos medos por eles sentidos e manifestados, principalmente no que tange ao uso das novas tecnologias.

No tocante à formação contínua trata-se de um momento privilegiado de superação, cujo intento é a melhoria da qualidade de ensino, razão por que assegurámos que este estudo vai fazer com que os professores: 1- Repensem a sua forma de ensinar; 2-Tomem consciência

que precisam aprimorar as suas competências e habilidades/capacidades para trabalhar com tecnologias; 3-Abram a possibilidade de introduzir as tecnologias de informação e comunicação na sala de aula; 4 -Desenvolvam habilidades e; 5 - criem e implementem ideias inovadoras que lhes possibilitam encontrar soluções educativas ajustadas aos novos desafios.

Aos supervisores, possibilitarão mudança na sua postura enquanto líderes de grupo disciplinar, assumindo-se como profissionais que vislumbram o ato de ensinar como um compromisso com a contemporaneidade, marcada pela diversidade cultural, pelo constante avanço tecnológico e processo constante de mudança. Neste sentido, deixarão de ter a postura de “meros inspetores” e passarão a fomentar nas práticas de supervisão ambientes colaborativos e reflexivos, onde a reflexão sobre e/na ação só tem lugar quando “se revisitam os contextos políticos, sociais culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar funções futuras” (Oliveira & Courel, 2013, p. 4). Por conseguinte, não há dúvidas de que com estas inovações tecnológicas e pedagógicas se consegue a tao almejada melhoria da qualidade do ensino.

Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A supervisão pedagógica

1.1. Conceito e evolução

O conceito de supervisão é visto, em vários setores da sociedade, como uma forma de garantir a qualidade de “objetos distintos como pessoas, processos e organizações e orientar-se seguindo matrizes enquadradas em modelos diferentes” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 27). Trindade (2007) salienta que a supervisão não é exclusiva à profissão docente pois abrange outras profissões, e que é um processo que requer continuidade temporal, autoridade do supervisor, com o objetivo de apoiar o outro profissional a ter bons desempenhos.

Etimologicamente o termo supervisão é formado por dois vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver), pressupondo que a pessoa, entidade ou organização que está a supervisionar tenha uma ampla visão sobre uma determinada ação. A atitude de ver/observar com clareza sobressai como uma habilidade que todo o supervisor deve desenvolver. Entretanto, Sá Chaves (citado em Gomes e Viera, 2015, p. 753) chama atenção para a prefixo “super” que, no seu entender, não deve ser tomado no sentido de superioridade, mas sim como “o conceito de distanciamento entre o observador e o observado, que permite o alargamento do campo de análise e possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada”.

A supervisão é uma palavra que está em constante reinvenção, no entanto, tem havido consenso nas suas atribuições.

Em educação, Loureiro, Moulin & Araújo (1973, pp. 24-25) referem que,

entre os séculos XVII e XIX, a supervisão é considerada inspeção, geralmente realizada por leigos. O supervisor é chamado de “inspetor” e as suas funções eram mais de julgar do que funções executivas. Julgava mais o professor do que o ensino ou o rendimento do aluno. Assim, o objeto da inspeção é essencialmente a figura do professor, cuja situação funcional ficava a depender do julgamento que dele fizesse o inspetor.

Portanto, nesse período, a palavra supervisão estava associada mais às funções de inspeção, fiscalização e controlo, daí ser visto, ainda com algum receio pelos professores, dado ao carácter punitivo que por vezes assumia.

No contexto de formação de professores, o referido conceito foi utilizado, até os anos 90, como orientação pedagógica pois, a função destinava-se ao orientador de estágio que

observava, orientava e avaliava a atuação do formando, preparando-o para a vida docente. Nesta perspectiva, a supervisão pedagógica passa a ser encarada, no entender de Alarcão e Tavares, (2010, p.16) como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Mais tarde, as preocupações da supervisão deixam de ser administrativas e passam a ser pedagógicas, através da qual se prepara o professor para ser um profissional eficiente, colaborativo e investigador. É com esta orientação que a supervisão visa consciencializar os professores da missão que lhe são confiadas, tornando-os coautores do seu próprio desenvolvimento profissional.

A ênfase no desenvolvimento profissional e pessoal do professor acabou por ressaltar a verdadeira essência da supervisão pedagógica, que é “ensinar os professores a ensinar” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 29). A dinâmica da supervisão nesse processo surge, num sentido restrito, como um incentivo à reflexão e questionamento sobre a ação, mesmo que o supervisor seja “visto como um classificador e o formando um classificado” (Alarcão & Tavares, 2016, p. 114). A avaliação é um processo indissociável à supervisão, e “todos os que desempenharam funções de supervisão ou orientação da prática pedagógica são unânimes em afirmar, seja qual for o estilo ou o método seguido, que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo” Alarcão & Tavares (2003, p.113). Nesta perspectiva, entre o supervisor e o professor deve existir uma relação “mais espontânea, mais confiante, cordial, empática “, visando minimizar os efeitos que esse provoca (Idem, 2016, p.4).

Atualmente, perante os desafios que a escola assumiu na sociedade contemporânea, a supervisão passou a estar ligada ao desenvolvimento das escolas, entendida como “organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218), onde se,

busca incessantemente uma visão para a educação que sustente elevados padrões académicos, as parcerias e diálogo com famílias e comunidade, práticas sistémicas de monitorização e avaliação dos processos de ensino/aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores e demais agentes educativos, mas também uma escola capaz de atender e responder a diversidade (Moreira, 2015, p.51).

Cabe então à escola e aos seus profissionais, a renovação das suas competências e conhecimentos a fim de responder aos desafios impostos pela globalização. Relembramos aqui que, tais competências e conhecimentos referem-se ao compromisso moral que estes devem assumir “perante uma educação libertadora e eticamente comprometida com uma

sociedade melhor” (Moreira, 2015, p.59), no sentido de alargarem os seus horizontes sobre a cultura social para poderem construir novos conhecimentos. A supervisão pedagógica inserida nessa ideia de compromisso/responsabilidade com a sociedade de informação revela-se de extrema importância não só na formação inicial dos professores, mas também na formação contínua, com objetivo de dar uma maior garantia na adequação aos tempos modernos. Esta surge como uma auto e heteroavaliação das práticas pedagógicas, provocando nos professores a reflexão sobre as suas práticas, com vista a proporcionarem aos alunos aulas mais atrativas e significativas.

No ambiente tecnológico que hoje se vive, os professores são confrontados com uma multiplicidade de funções, que vão muito além da sua atuação na sala de aula. Como consequência, a aposta da escola assenta na valorização da supervisão da prática letiva e do trabalho colaborativo, passando esta a desempenhar um papel dinâmico e proactivo na sua organização social.

Ensinar é uma atividade complexa e exigente que “requer uma grande quantidade de energia intelectual, social e emocional” (Day, 2004, p.154), por isso, “não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (Marcelo, 2009, p. 8). A supervisão pedagógica tem de ser perspectivada “para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino/aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos” (Marcelo, 2009, p.10). Nessa ótica, espera-se que “o supervisor seja, não só um difusor de inovações, como um dinamizador – e organizador - de ações de formação contínua” (Trindade, 2007, p.80). Nesta linha de pensamento, Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 30) reforçam a ideia de que a supervisão não é só:

uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido.

Alarcão e Roldão, (2008, citado em Moreira, 2015, p. 53) referem que a supervisão é uma “ação de acompanhamento da atividade geralmente (pré-) profissional ou institucional (contextualizada e realizada por pessoas) com uma intencionalidade, orientadora, formativa, transformadora, desenvolvimentista assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante”.

Nolan e Hoover (2011, citado em Queiroga, Barreira & Oliveira, 2017, p.26) afirmam que “a supervisão dos professores tem uma função organizacional, que procura promover o desenvolvimento dos professores, para assim possibilitar uma melhoria do seu desempenho, bem como dos alunos”.

Para Alarcão e Roldão (2010, p.54, citado em Pedras & Seabra, 2016, p. 294) “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional.”

Já Vieira (2006, p.15, citado em Prates, Aranhão & Loureiro, 2010, p.3) define supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem ... numa direção comum – o desenvolvimento de reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”.

Portanto a supervisão, passa a ser encarada como uma formação orientada para a investigação ou reflexão sobre a prática pedagógica, no qual pressupõe que o professor, no exercício da sua função, seja capaz de apresentar atitudes críticas e inovadoras em relação à sua prática, desta forma, passa a conhecer-se a si mesmo não só como profissional, mas também como pessoa.

Esta ideia de supervisão, leva Glickman e Kanawati (citado em Fialho, 2016, p. 20) a considerarem novas tendências de supervisão em que se verifica:

a deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo, a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional, a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão, a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma supervisão reconceptualizado pode ter um papel central.

A evolução do conceito de supervisão pedagógica conduziu a uma renovação do seu significado e objetivos. Enquadrada hoje num processo mais lato e abrangente, ela implica uma relação “reflexiva, horizontal, colaborativa, e de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração no quadro da autonomia docente” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 33). Nesta perspetiva, Alarcão (2001, p. 18) citado pelos mesmos autores, refere que,

a multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua

turma. Ele é 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. (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 33)

Segundo Nóvoa (1997, p. 26), "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mutual, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado". A supervisão colaborativa promove uma experiência única entre os pares, desenvolve um ambiente de colegialidade/confiança e abertura entre eles, o que facilita não só a comunicação, mas também "uma relação interpessoal dinâmica, encorajante, facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida" (Alarcão & Tavares, 2016, p. 71). Os mesmos autores destacam ainda o modelo de supervisão colaborativa como adequado à formação contínua, por,

não existir um avaliador e um avaliado, nem sequer um profissional experiente e um profissional inexperiente. Podem encontrar-se ambos numa situação mais ou menos semelhante; basta-lhes o desejo de refletir sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitem analisar e refletir sobre o que fazem, por que fazem e com que objetivos e resultados. (Alarcão & Tavares, 2016, p. 121)

Ao contrário da supervisão que acontece na formação inicial dos professores, na formação contínua ela caracteriza-se por ser uma supervisão em que a participação dos intervenientes deve ocorrer de forma livre, informal, voluntária, acompanhado por espírito de interajuda e confiança mútua, onde o objetivo principal é alargar conhecimentos para melhor intervenção juntos dos seus alunos. Nesta perspetiva, não pode "se limitar a interações que se restringem à troca de informações e de materiais e por contribuir de modo restrito para o desenvolvimento profissional dos professores" (Leite & Pinto, 2016, p. 73).

A supervisão assume-se aqui como uma modalidade/formação entre pares, reflexiva e questionadora, em constante mutação e evolução, que contribui ativamente para a formação de um grupo de profissionais em desenvolvimento, dotados de competências que lhes permitam ultrapassar os interesses individuais e tomar como foco a mudança coletiva.

No entender de Perrenoud (2002, p.16), na prática reflexiva,

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe

pedagógica. (...) A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.

Estamos hoje perante uma perspectiva de supervisão colaborativa que assenta na reflexão sobre a melhoria da escola, onde a partilha comunicacional proporciona reflexões que abrem caminho para resolução de problemas concretos da escola. Leite & Pinto (2016, p. 73) são de opinião, que no trabalho colaborativo da equipa “a produção conjunta e a planificação conjunta, por implicarem uma produção em interlocução, impõem maior apropriação concetual e uma mobilização dos saberes específicos da profissão docente, o que favorece a qualificação profissional e a melhoria dos processos educativos”. Alarcão (2009, p.121, citado em Pereira & Ribeiro, 2013, p. 152) também admite que a supervisão é um “processo de desafios, acompanhados de apoio para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios (...) mantidos ao longo da história”.

Em síntese podemos afirmar que o caráter polissémico do conceito de supervisão advém da sua própria evolução, inicialmente entendida como fiscalização, controlo e inspeção, mas que paulatinamente foi ganhando um patamar pedagógico-didático cuja aprendizagem projetou-se na construção do saber e da identidade profissional dos professores.

1.2. Modelos de supervisão pedagógica

A diversidade de metodologias utilizadas nas práticas de supervisão fez surgir ao longo do tempo vários modelos com diferentes “categorizações e distinções”. Isso porque,

uns privilegiam a aprendizagem das crianças; outros focam-se mais no papel do professor/educador; uns apoiam-se mais no produto final, enquanto outros valorizam somente o percurso. Alguns salientam que o importante é a relação com o contexto da prática; outros invocam o papel do supervisor, como um construtor do conhecimento ou dão mais importância ao percurso reflexivo dos professores” (Tracy,2002, citado em Pereira & Ribeiro, 2013, p. 152).

Independentemente dos intentos que se pretende atribuir, os modelos devem basear-se nos seguintes aspetos “nos objetivos, nos pressupostos teóricos e nos princípios subjacentes” (Tracy,1998, citado em Correia & Seabra, 2014, s.p.). Estes, “deverão ser concebidos como estruturas que orientam a nossa investigação e prática de supervisão, criando profissionais em permanente crescimento e desenvolvimento pessoal” (Tracy, 2002, citado em Dias &

Ribeiro, 2015, p.131). Neste sentido, a supervisão das práticas pedagógica se revela como a melhor forma de formar professor, pois é a partir desse processo que eles se constroem e desenvolvem enquanto indivíduos aprendentes, colaborativos e reflexivos.

Independentemente do modelo/cenário que se adote e de quem a realize, todos proporcionam momentos de ensino e aprendizagem, embora com caráter muito diferentes, o que significa que, a função principal da supervisão é atender aos interesses do professor e da escola com vista a garantir melhor qualidade de ensino para os seus utentes. Nesta mesma linha de pensamento, Alarcão (2002, p.231) realça como objeto da supervisão “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes.”

No quadro seguinte constam diferentes modelos de supervisão que na perspetiva de Tracy (2002, p.73 citado em Dias & Ribeiro, 2015, p.134) devem não só “funcionar como janelas que iluminam a nossa investigação e prática da supervisão”, mas também “devem expandir o nosso pensamento em vez de o limitarem a padrões restritos”.

Quadro I - Modelos de supervisão

Trabalhos	Modelos supervisão	Alguns autores	Carat. organiz
ASCD (1982)	Científico	McNeil	Derivação do significado de ensino
	Clínico	Garman, Cogan, Goldhamme	
	Artístico	Eisner	
Glatthorn (1984)	Supervisão clínica	Cogan e Goldhammer, Hunter, McNeil, Eisne	Controle
	Desenvolvimento profissional cooperativo	Nenhum citado	
	Desenvolvimento Auto direcionada	Iwanicki e Redfern	
	Monitorização administrativa	Nenhum citado	

McGreal (1983)	Normas comuns	Nenhum citado	Foco e objetivo da supervisão
	Estabelecimento de objetivos	Iwanicki	
	Produtos	Popham, McNeil	
	Supervisão clínica	Cogan, Goldhammer, Acheson e Gall, Boyan e Copeland	
	Artístico ou naturalista	Eisner, Sergiovanni	
Pajak (1993)	Original	Goldhammer e Cogan	Conceção da prática profissional
	Humanístico-artístico	Blumberg, Eisner	
	Técnico-didático,	Acheson e Gall, Hunter	
	Desenvolvimental /reflexivo	Glickman, Garman, Schön	
Sergiovanni e Starratt (1993)	Supervisão clínica	Goldhammer e Cogan	Autoridade profissional
	Supervisão colegial	Nenhum citado	
	Supervisão auto direcionada	Nenhum citado	
	Supervisão informal	Nenhum citado	
	Supervisão baseada na pesquisa	Nenhum citado	
Tracy e MacNaughton (1993)	Orientado para meios (Tradic/Neotradic)	Nenhum citado/Hunter e Minton	Foco na supervisão
	Orientado para objetivos (Educac/Desemp)	McNeil/Iwanicki e Redfern	
	Orientado para o professor	Goldhammer e Cogan	

Fonte: adaptado de Tracy (2002, pp.39-68 em Dias & Ribeiro, 2015, p.133).

Em todos esses modelos:

1. O professor é o protagonista no processo de transmissão do ensino;
2. O ensino é um ato observável;
3. O ato de ensinar ocorre num tempo e lugar predestinados, nos quais o supervisor pode estar presente;
4. Os comportamentos de ensino do professor e as interações com os alunos são acontecimentos significativos a observar no ambiente de aprendizagem;
5. A interação professor/supervisor é um meio eficaz de identificação dos aperfeiçoamentos pedagógicos necessários;

6. A interação professor/supervisor deveria ocorrer face a face. (Tracy, 2002 citado em Dias & Ribeiro, 2015, p.80)

Alarcão e Tavares (2010, p.17) propõem nove cenários de práticas de supervisão: o cenário de imitação artesanal, o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário behaviorista, o cenário clínico, o cenário psicopedagógico, o cenário pessoalista, o cenário reflexivo, o cenário ecológico e o cenário dialógico, salientando que estes devem “ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente”.

A prática de supervisão pode assumir qualquer um desses modelos, no entanto, abordamos apenas um, a supervisão clínica por acharmos ser o mais adequado para o tipo de supervisão que estamos a tratar. Isso porque a supervisão clínica, na formação contínua “põe o assento na observação e na reflexão do próprio ensino e na colaboração e interajuda dos colegas” (Gaspar et al., 2019, p.45), valorizando o desenvolvimento profissional dos professores. Deste modo, cabe ao supervisor criar “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, citado em Marcelo, 2009, p.10). Quando a indagação sobre a prática pedagógica é complementada com a colaboração dos pares, o ambiente de supervisão se revela adequado para o crescimento profissional do professor.

O modelo, em análise, baseia-se na premissa de que o clima de confiança e de colaboração entre o supervisor e o professor pode melhorar a qualidade de ensino e da escola. Desta forma, o primeiro, longe de estar na posição de mestre concede ao segundo a oportunidade de questionar sobre o seu ensino, possibilitando uma análise e reflexão sobre a sua atuação na sala de aula. O serviço de apoio prestado ao professor materializa-se pela informação, análise e feedback, posicionando o supervisor como assistente e não como mestre. O *feedback* na supervisão clínica, é fundamental para o professor, pois,

gera uma conscientização valiosa para a aprendizagem, pois ressalta as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real, incentivando a mudança; também aponta os comportamentos adequados, motivando o indivíduo a repetir o acerto. Se a informação for capaz de causar mudança no padrão de desempenho observado, teremos um processo de aprendizagem. (Zeferino, Domingues e Amaral, 2007, p. 177)

Gouveia (2019, p. 54) refere que “este modelo decorre da ideia segundo a qual o entendimento de ensino eficaz resulta da interação colaborativa entre professor e supervisor, pois nenhum dos dois pode sozinho interpretar completamente o significado dos

acontecimentos.” Portanto, os professores devem olhar para a “reflexão” e para a “interação com os outros” como “oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os mais responsáveis, melhores e conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 10-11)

1.3. O papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores.

A escola hoje é “um local onde se cruzam jovens com percursos de vida diversificados, com interesses, expectativas e vivências distintas e, muitas vezes, divergentes das da organização educativa e da sua função de ensinar, de educar e de formar para a vida ativa” (Dias & Ribeiro, 2015, p. 126), nessa perspetiva, o século XXI corresponde ao tempo de desafios não só para a escola, mas também para os seus profissionais. Nos tempos atuais, educar não constitui tarefa fácil, por isso, aos professores são exigidas maiores responsabilidades principalmente no que se refere aos procedimentos pedagógicos, o que significa que, a eles são exigidas novas formas de ensinar.

Na profissão docente sempre soubemos que ensinar é o papel do professor e, o conhecimento, o seu elemento legitimador. A forma como os professores ensinam, ou seja, como eles conseguem “transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (Marcelo, 2009, p.8) requer um conhecimento amplo e sofisticado da sua profissão. Hoje, mais do que nunca é preciso saber ensinar, porque, ser professor hoje não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, implica ser um estrategista, no sentido de planejar, organizar e encontrar os melhores meios que facilitem uma aprendizagem significativa aos alunos; um malabarista, no sentido de saber mobilizar saberes que deverão fazer face às demandas atuais. Nesta perspetiva ensinar significa correr riscos, desafiar-se, errar e acertar; inovar, apostar em tecnologias de informação e comunicação, resolver problemas, tomar decisões e buscar soluções, porque, esta profissão exige reflexão, indagação, ética, investigação, humildade, competência, etc. As competências que hoje são exigidas aos professores, não são apenas profissionais, mas também pessoais, porque “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1997, p.25).

Ensinar e aprender são duas funções indissociáveis ao professor, visto que antes de saber ensinar ele aprende a produzir conhecimentos, tarefa não muito diferente dos seus alunos, pois, para ser “aprendente” basta realizar “tarefas que pede aos seus alunos para executarem” (Day, 2004, p. 157). Na perspetiva de formação de professores, o desenvolvimento

profissional equivale ao que designávamos de formação contínua, reciclagem, formação em exercício, etc., e na atualidade é encarado como um processo de formação ao longo da vida. Trata-se de um termo recente que acompanha as novas tendências de supervisão, valorizando o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. É com base nessas tendências que a escola tem de repensar as funções da supervisão enquanto instrumento de desenvolvimento profissional dos professores.

A emergência da introdução do conceito da aprendizagem ao longo da vida na profissão docente é uma realidade atual, e advém do confronto com as demandas da sociedade contemporânea, no qual há uma necessidade de se confluir o desenvolvimento intelectual (reflexão), o desenvolvimento social (colaboração) e o desenvolvimento pessoal (necessidades emocionais) dos professores. Todos esses aspetos se integram na supervisão pedagógica como estratégias de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Nestes moldes, a supervisão pedagógica deve-se focar no professor e na sua experiência, como forma de estímulo ao seu desenvolvimento pessoal, profissional com vista a enaltecer a sua profissão.

Importa lembrar que o foco no desenvolvimento profissional dos professores nestas últimas décadas, incide-se na problemática do conhecimento da profissão docente, enquadrado num ambiente complexo e globalizado. Nesta perspetiva, vários autores e investigadores educativos tem enfatizado a necessidade de mudança, não só nos processos do aprender a ensinar como nos modelos do desenvolvimento profissional dos professores.

Para melhor entender o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, reunimos algumas das definições que achamos relevantes para o tema que estamos a abordar.

Heideman, (1990, p. 4 citado em Marcelo, 2009, p.9) refere que,

o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

Numa perspetiva ecológica, Oliveira-Formosinho (2002, p. 42, citado em Pires, 2010, p.79), salienta que desenvolvimento profissional é “uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto.” Na mesma linha de pensamento, Day (1999, p. 4, citado em Marcelo 2009, p.10) salienta que,

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Villegas- Reimers (2003, citado em Marcelo, 2009, p. 10) refere que o desenvolvimento profissional docente é “o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistémica da sua própria prática.”

De acordo com Bredeson, (2002, p. 663) citado pelo mesmo autor, o desenvolvimento profissional dos professores significa “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (idem, p.10), nesse sentido o *feedback* constitui “uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, uma ferramenta de desenvolvimento de carreira” (Zeferino, Domingues & Amaral, 2007, p. 177).

Marcelo (2009, p.11) numa perspectiva mais moderna encara “o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. Esta ideia enquadra o desenvolvimento profissional dos professores no construtivismo, como processo de aprendizagem ao longo da vida, que se realiza na escola, que tende a reconstruir a sua cultura, onde o professor é considerado um “prático reflexivo”.

A supervisão pedagógica assume-se como um campo privilegiado para a construção do “eu” profissional e pessoal, propiciando a análise, a coordenação e a orientação das atividades pedagógicas e promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica. A construção do “eu” profissional deve acontecer de forma continuada, na formação inicial e ao longo da carreira docente, porque o professor precisa estar preparado para os desafios que se impõem.

No paradigma de “formação ao longo da vida”, a supervisão pedagógica se revela de extrema importância no contexto de desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade de educação. A valorização do trabalho profissional dos professores fez com que passassem a ser vistos como profissionais, e não como meros técnicos de educação. Esta nova conceção do professor, tornou-se decisiva no processo de mudança da sua cultura profissional. Day (2004, p.151) refere que “ser um profissional significa ter um comprometimento com a

investigação para toda a vida”, nessa perspectiva Ribeiro (2017, p. 247) lembra-nos que “o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade”.

De acordo com Nóvoa (2009, p.30),

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Sendo assim, “na capacitação profissional deve-se valorizar e incentivar o panejamento docente envolto a um professor facilitador da aprendizagem” (Ribeiro, 2017, p. 251) e que reflete sobre a prática.

A reflexão sobre a ação e na ação “constitui um elemento importante do processo de aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 8), devendo este acontecer numa atmosfera de colaboração, empatia, solidariedade, partilha, troca de ideias e cordialidade. Estes autores afirmam que “a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática profissional” (p.4), deste modo, reconhece-se o papel da supervisão pedagógica no que tange à reflexão, que com mecanismos próprios, faz os intervenientes terem uma melhor compreensão dos problemas e a capacidade de encontrar soluções. Day (1999 citado em Oliveira & Serrazina, 2002, p.11) afirma que é importante “colocar a aprendizagem através da reflexão no centro do pensamento crítico e do desenvolvimento profissional dos professores”.

Ser reflexivo é mudar a rotina, é ser capaz de auto avaliar e assumir-se como um profissional globalmente competente, que “não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática”, mas que saiba reavaliar “constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” (Perrenoud, 2002 p. 44). Isso porque, muitos de “nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver sobre elas” (John Dewey, citado em Oliveira & Serrazina 2002, p.3). Esta postura de reflexão sobre o ensino tem como principal objetivo reproduzir melhor um currículo, um método de ensino (...) para elevar os resultados dos estudantes” (Zeichner, 2008, p. 541)

A reflexão e questionamento sobre a prática, tornou-se numa necessidade urgente para se compreender como se produzem os processos de aprender a ensinar, para se poder sentir que está em “uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto” (Oliveira-Formosinho, 2002, citado em Pires, 2010, p. 79). Perrenoud (2002, p. 44) refere ainda que “a prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.”

Em jeito de síntese, pode-se afirmar que o papel do supervisor no processo de desenvolvimento profissional dos professores é “transformar o ofício de professor em uma profissão plena e integral, a formação – inicial e contínua – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o “*savoir-faire*” correspondentes” (Perrenoud, 2002, p. 44). Significa que deve “assessorar a direção pedagógica, quanto à metodologia do ensino e prestar contínua assistência didático-pedagógica aos educadores e educandos. Pois o mundo está passando, num ritmo acelerado por modificações e inovações tecnológicas.” (Gomes & Nunes, 2009, p. 32).

1.4. A supervisão na formação contínua dos professores do ensino secundário em Cabo Verde

No contexto educativo, a supervisão tem por objetivo melhorar as práticas pedagógicas, mudar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e da escola. Inerente à supervisão, “uma formação docente de qualidade, tanto a inicial como a contínua, contribui para a melhoria do ensino, podendo tal medir-se pela melhoria das aprendizagens dos discentes” (Mucharreira, 2016, p. 40)

Em Cabo Verde, o conceito de supervisão não é ainda tão usado como em Portugal, pelo menos na área da pedagógica, traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar. Somos propensos a crer que, inicialmente, tenha sido encarada como inspeção, cujo objetivo era controlar/fiscalizar as instituições educativas. A inspeção era “um órgão técnico e profissionalizado do Estado que comprova como se realiza o processo educativo e contribui, com propostas fundamentadas, para a melhoria do desempenho das instituições educativas” (Varela, 2007, s.p.). Como tal, cabia ao inspetor supervisionar todas as escolas do país e assumir “o papel de vigilante, fiscalizador e sancionador de professores” (Varela, 2007, s.p.).

A superioridade hierárquica que outrora demonstrava fez com que, muitas vezes, fosse visto como “um agente autoritário que, através de visitas quase sempre de surpresa, vai, sobretudo, à procura de infrações que são transmitidas às entidades hierárquicas competentes para efeitos de tomada de medidas sancionatórias” (Varela, 2007, s.p.). A supervisão vista como inspeção “evocava conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto formativas” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 3). Na realidade, este tipo de supervisão desvirtuava-se da verdadeira ação educativa, pois, a obediência para a execução de determinadas tarefas causava medo e receio nos professores.

Com a criação da escola de formação de professores, a supervisão pedagógica ganha outra dinâmica. Ela surge como uma “atividade de seguimento e promoção da qualidade de desempenho docente” (Varela, 2016, p. 10). Nesta perspetiva, “o inspetor tende a apresentar-se como orientador, conselheiro e amigo do professor, a quem ajuda na sua autossuperação, na resolução das suas dificuldades de desempenho profissional” (Varela, 2007, sp).

Sendo a formação inicial e a formação contínua duas fases da formação de professores, a supervisão pedagógica ocorre tanto numa como na outra.

A formação inicial corresponde ao período durante a qual o futuro professor receba a preparação para ser um profissional docente. A LBSE (Lei de Base do Sistema Educativo) cabo-verdiano refere que a formação inicial é da “responsabilidade das instituições de ensino legalmente criadas ou reconhecidas que disponham de estruturas e recursos humanos, científicos e técnico-pedagógicos adequados” (art.72 nº 1). A formação inicial na UniCV (Universidade Cabo Verde) é faseada em dois momentos: no primeiro, são assegurados a componente científica e psicopedagógica, no qual,

costuma verificar-se a aproximação dos formandos (enquanto futuros professores) com o contexto da aplicação, mediante a assistência a aulas e a própria iniciação dos formandos na prática da lecionação, à semelhança do que acontece no cenário de imitação artesanal, no cenário behaviorista ou no cenário clínico (Varela 2016, p.11).

A culminar o primeiro momento está o estágio pedagógico, que fica a cargo do supervisor/orientador e do orientador da escola, cujo papel pode contribuir significativamente para a construção da identidade profissional do futuro docente. Neste contexto, a supervisão surge ligada ao critério de promoção da capacidade de comunicar e de refletir de forma crítica a ação docente. É no estágio que o formando, na sua sala de aula,

tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e de absorver as orientações práticas capazes de fomentar novos questionamentos sobre as suas práticas. O supervisor, possuidor de conhecimentos adequados acerca da estrutura da disciplina que está a ensinar, faz “traçar linhas de rumo que, no seu entender, o possam conduzir aos fins pretendidos” (Trindade, 2007, p. 103). Convém sublinhar que nesse processo, apesar do supervisor ter autoridade e poder sobre o formando, o objetivo não é de punir, mas sim “de agir” e de “decidir sobre as questões que se colocam nesse campo de intervenção” (Trindade, 2007, p. 108). Assim, a supervisão Pedagógica constitui, na formação inicial, um trabalho de acompanhamento, reflexão e orientação ao desenvolvimento profissional do futuro professor.

A formação contínua é um processo que se destina a professores que estão no exercício da função docente e tem por objetivo melhorar a prática docente. Atualmente ela “insere-se na perspectiva de “formação ao longo da vida”, e assume especial relevância na perspectiva do desenvolvimento da profissionalidade docente e da melhoria incessante da qualidade da educação” Varela (2016, p.11). Por isso, é impossível falar da qualidade da educação sem referirmos a formação contínua dos professores.

A formação de um professor é algo inacabado, por isso, a dinâmica da supervisão continua, mas em moldes diferentes. Na escola, a supervisão remete-nos para “uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica [...], onde a capacidade de análise sobre a ação realizada leva ao melhoramento ou a novas estratégias de atuação e conseqüentemente da sua formação como professor e enriquecimento interpessoal” (Vieira, 1993, p. 11 citado em Pedras & Seabra, 2016, p. 294). Neste contexto, a supervisão pedagógica deve aprimorar pela qualidade de ensino, e o supervisor pedagógico enquanto “líder e regulador” desse processo deve assumir-se como tal, e focar-se no “crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola assim como no suporte acadêmico oferecido ao estudante” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 50). Sendo assim, o professor deve ser visto como um agente de desenvolvimento, que prima pela qualidade de ensino procurando ser um profissional reflexivo, inovador e crítico em relação a sua prática. Oliveira e Serrazina (2002, p.1) afirmam que “uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento”, através da qual serão capazes de desenvolver suas próprias estratégias de ensino e conduzir melhores resultados educativos.

Sobre os moldes como é feita a supervisão na escola secundária em Cabo Verde, não existe nenhum documento oficial na escola que sirva de referencial para um estudo mais detalhado e aprofundado nessa matéria. No entanto, sabe-se que as funções de supervisão estão confiadas a Subdiretores Pedagógicos e coordenadores das disciplinas. O art.º 28 do Decreto-lei 20/2002 de 19 de setembro refere que, aos subdiretores pedagógicos competem, entre outras funções:

- Controlar o cumprimento dos programas das diferentes disciplinas;
- Garantir ajuda aos professores com dificuldades docente;
- Estimular boas relações entre professores, entre estes e alunos, e aos coordenadores;
- Zelar pelo rigoroso cumprimento dos programas;
- Proceder à revisão das provas elaboradas pelos professores e aos planos das aulas dos professores.

Devem ainda:

- Controlar o cumprimento dos programas;
- Visitar as aulas;
- Assistir as reuniões de coordenação;
- Avaliar os professores.

Alarcão e Tavares (2010) sugerem-nos outras práticas de supervisão que estão ao dispor dos supervisores, para promoverem o desenvolvimento dos professores, como análise de casos, narrativas, portefólios reflexivos e perguntas pedagógicas.

O subdiretor pedagógico e os coordenadores de disciplina, como já foi referido anteriormente, fazem parte do conselho pedagógico, órgão da escola que orienta toda a ação educativa. Ao nível da formação, compete a este órgão (art.º 36):

- Assegurar que a formação dos professores da escola seja uma formação permanente com recurso cada vez maior à investigação e à inovação
- Colaborar com o departamento governamental responsável pela educação na inventariação de carências de formação de professores de forma a integrar e adequar as ações de atualização e aperfeiçoamento que venham a ser orientadas e promovidas pelas entidades competentes;

- Prestar apoio e acompanhamento pedagógico aos professores com menor formação e experiência docente;
- Promover formas de intercâmbio com os conselhos pedagógicos de outras escolas secundárias do concelho numa perspectiva de coordenação;
- Promover formas de intercâmbio com os conselhos pedagógicos das escolas secundárias de outros concelhos do País;
- Divulgar as melhores experiências com o objetivo de as generalizar;
- Sensibilizar o pessoal docente para as melhores formas de preparar e desenvolver as atividades programadas e as classes de acordo com as exigências da pedagogia contemporânea;
- Apoiar a profissionalização em exercício de acordo com as indicações do membro do governo responsável pela educação.

De realçar que o subdiretor pedagógico e os coordenadores de disciplina são professores que, dentro do conjunto do corpo docente, são escolhidos pela direção da escola para desempenhar a função. Assim, a ação de supervisão é exercida por professores sem a menor formação e conhecimento na área de supervisão. Sobre isso, Ricardo Henriques e Seabra (2012, s.p.) afirmam que “a falta de formação dos coordenadores especificamente na área, evidencia dificuldades, pois, por um lado, os coordenadores não se sentem preparados ou motivados e, por outro lado, os professores não lhes reconhecem competência”. No entanto, o esforço pessoal é notório, pois, alguns assumem sem grandes reparos. Embora a supervisão exercida por um “supervisor – colega, possa adquirir uma dimensão diferente, quando este sai da sua zona de conforto, passa a viver uma situação completamente desconhecida. Com esta função, ele passa a ter dupla responsabilidade, pelo seu trabalho e pelo dos outros. Vários autores defendem que, a supervisão, na formação contínua, requer profissionais preparados capazes de compreender a importância dessa formação no desenvolvimento profissional dos professores e da escola. Significa que, a supervisão ultrapassou as barreiras de formação de professores destinadas a formação inicial. Mas a verdade é que nas escolas secundárias do país, ela acontece de forma simples, e a sua aplicação restringe-se a área pedagógica através da coordenação pedagógica, no qual “os professores (...) em exercício se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente” (Pacheco, 1999, citado em Varela, 2016, p.3). Trata-

se de um horário (não letivo) complementar à carga horaria do professor, destinado à planificação e avaliação de conteúdos. A formação contínua está muito centrada nos conteúdos, e a supervisão no cumprimento do programa. Sobre esta questão (Alarcão, 2002, p. 218, citado em Pedras & Seabra, 2016, p. 294) refere que a supervisão “deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”. Rosa (2013, p. 216) refere que “o trabalho docente é uma ação em constante mutação”, desta forma, torna-se crucial rever “o seu conceito, papel e funções” (Oliveira-Formosinho, 2002, citado em Dias & Ribeiro (2015, p.129) no âmbito da formação contínua, visto ser o único recurso capaz de promover a qualidade do trabalho do professor e da escola. Nesta perspetiva, o supervisor, mais do que um elemento da direção da escola, deve ser um estimulador de uma atmosfera de cooperação entre todos na comunidade educativa, visando uma educação mais eficiente e uma sociedade mais justa.

2. Os desafios da educação na era digital

2.1. A educação na era digital

A expressão “era digital” advém dos avanços tecnológicos que se espalhou como um meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet. Kanan e Arruda (2013, p. 583) referem que a “era digital é caracterizada pela constante inovação, por descobertas significativas e pela marcante complexidade” no processo de ensino/aprendizagem. Caracteriza-se por ser um período em que as crianças e os jovens passaram a ter acesso a uma quantidade enorme de conteúdos e informações, por vezes sem sair de casa, a partir de um simples dispositivo tecnológico. Deste modo, “torna-se cada vez mais necessário que a escola desenvolva nos alunos a capacidade de selecionar as informações para transformá-las em conhecimento” (Zidan, 2011, p.14). E os professores, peça chave para que essa transformação possa acontecer, devem estar minimamente munidos de competências para que possam levar a um bom porto esta difícil missão.

Segundo Delors et al. (1996, pp. 186-187) “as sociedades atuais são, pois, todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar

um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber”. Na perspectiva de Ausubel (1982, citado em Coutinho & Lisboa, 2011, p.5), o problema,

é saber de que forma todo este arsenal de informações que não encontram barreiras de tempo e de espaço, poderá contribuir para a democratização do conhecimento, visando aprendizagens significativas em que a nova informação seja interiorizada e incorporada naquilo que o sujeito já conhece.

Nesse sentido, o desafio da Educação, não é só saber lidar com a problemática que advém desta situação, mas também pensar em ações de longo prazo que possam agir na raiz do problema.

É um facto que as tecnologias invadiram o nosso quotidiano e alteraram a nossa forma de viver, pensar e agir. Perante uma sociedade em constante mudança e altamente focada nas inovações tecnológicas, a educação na maioria dos países mundiais, não se encontra preparada para enfrentar o novo cenário.

Há um vídeo no Youtube que “critica o sistema educativo atual” (Alvin e Heidi Toffler criticam sistema Educativo, 2008). Nesse vídeo, Alvin e Heide Toffler referem que o sistema educativo atual está “obsoleto”, pois este está estruturado da mesma forma como foi concebido há dois séculos atrás, “impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais”. Apresenta um paradigma fragmentado, onde o conhecimento é parcializado, o currículo é estático, os alunos são agentes passivos, a escola é vista como espaços de tédio e de aborrecimento, que não desperta motivação para a aprendizagem; os professores estão muito ligados a produção intelectual do passado, focados em conteúdos; os pais/encarregados de educação não se preocupam com a vida escolar dos seus filhos, querendo apenas que transitem de ano. Todos estes aspetos que caracterizam o sistema educativo atual, revelam a urgência na sua reestruturação, pois, já não se coadunam com a nova realidade, caso contrário, haverá aumento de abandono escolar, escola cheias de alunos desmotivados, com comportamentos desviantes e professores frustrados. Esses aspetos educativos têm reflexos negativos para a sociedade, podendo criar mais desigualdades entre as pessoas, e conseqüentemente, maior défice de conhecimentos nas populações, já que o acesso rápido a informação não garante a sua construção.

Na ótica de Flores e Escola (2008, p.8):

há necessidade de desamarrar-se de uma estrutura tradicional obsoleta e lenta para o presente, inadequada no futuro, (...) Na sociedade do conhecimento é necessário fomentar a capacidade tecnológica de forma a combinar práticas tradicionais e modernas que estimulem a aprendizagem. Mas não bastam computadores nas escolas, são necessários processos de aprendizagem que estimulem a atividade intelectual, que desenvolvam o pensamento crítico, que permita o aprender a aprender reconstruindo a informação e construindo o conhecimento.

Em jeito de esclarecimento, citamos trechos de autores referenciados em Coutinho e Lisboa (2011, p.9) para distinguir esses dois conceitos que se complementam mutuamente - conhecimento e informação.

Entende-se por conhecimento,

a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, relacionando os seus múltiplos aspetos em função de um determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida quotidiana. (Pelizzari et al., 2002)

E por informação,

Todo o dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele, e com um sentido natural e lógico para quem usa a informação. O dado é entendido como um elemento da informação, um conjunto de letras, números ou dígitos, que, tomado isoladamente, não transmite nenhum conhecimento, ou seja, não contém um significado claro. (Rezende & Abreu, 2000, p. 60).

O conhecimento é uma construção dinâmica de novos saberes, em que é preciso saber conectar as informações recentes com as já adquiridas. A informação é estática, “tudo pronto”, e isoladamente não tem nenhum valor sistémico, contudo são alicerces do conhecimento. Neste caso, perante informações apresentadas, as pessoas podem “reelaborar o seu conhecimento ou até mesmo desconstruí-lo, visando uma nova construção (...) alicerçada em parâmetros cognitivos que envolvam a autorregulação, aspetos motivacionais, reflexão e criticidade” (Coutinho & Lisboa, 2011, p.5).

Birzúa (2000 citado em Miranda, 2009, p.76) refere que,

na era da globalização, a superabundância de informação, a redução de importância dos estudos formais, os novos recursos educativos, a influência crescente da educação informal, são marcas que transcendem a escola pondo em causa o paradigma da Educação para a Cidadania centrado nos professores e conduzem a escola à necessidade de mudar no sentido de dar aos jovens os instrumentos necessários para eles próprios se tornarem agentes de mudança no quadro de uma sociedade democrática.

Por esta razão, a escola tem que mudar e aliar-se às tecnologias, caso contrário o próprio sistema educativo caminhará para a precariedade, e retornará sempre ao ponto inicial que será cada vez mais complexo e grave.

Relativamente ao uso das tecnologias na escola, Delors et al. (1996, p.190) afirmam que “as possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis.” (...), dando aos professores “a possibilidade de organizar mais facilmente as aprendizagens em turmas de nível heterogêneo”, e aos estudantes, “uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada”.

Coutinho e Lisboa (2011, p.5) afirmam que,

o desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

Flores e Escola (2008) afirmam ainda que é “necessário assegurar que os sistemas sejam eficientes” (p.7), estimulem “inovações que respondem as necessidades e preocupações da sociedade e fortalecem uma nova profissionalidade docente” (p.8). Nesta forma, a articulação entre a educação e a sociedade torna-se indispensável e inadiável.

Coutinho e Lisboa (2011, p.5) referem ainda que

a finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI, será, pois, tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante, e em que o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem. Uma aprendizagem que não acontece necessariamente nas instituições escolares, mas, pelo contrário, ultrapassa os muros da escola, podendo efetuar-se nos mais diversos contextos informais por meio de conexões na rede global.

2.2. O perfil do professor na era digital

O desenvolvimento das redes de computadores, mais precisamente a Internet, fizeram emergir nas sociedades contemporâneas uma nova cultura, a digital. Assim, a quantidade de informações que está ao nosso dispor, a velocidade com que circula à nossa volta e as tecnologias que nos permitem utilizá-las, possibilita-nos novas formas de buscar o saber. Hoje através da internet, os jovens podem aprender sozinhos, na ausência de um professor

e em qualquer lugar, mediante materiais tecnológicos, fazendo a autoaprendizagem. Nesse sentido, eles passam a aprender o que querem, quando querem e onde querem de forma muito mais dinâmica. Perante esta nova modalidade de aprendizagem, exigem-se mudanças na forma de ensinar. Para Delors et al. (1996, p. 190) “ensinar é uma arte e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico”. Tendências mostram que na era digital novas profissões surgirão, isso porque muitas das profissões que existem hoje não existiam há bem pouco tempo, que a maioria dos empregos dos jovens atuais estão por inventar. Flores e Escola (2008, p. 7) afirmam que “a responsabilidade de educar e de formar as gerações para um futuro incerto e em constante mutabilidade é uma carga pesada que os professores devem ter consciência e também orgulho. Atualmente, a riqueza de um país passa pela qualificação da sua população”. E perante “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado” é preciso encontrar a “bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p. 89), e nada melhor que a ajuda/intervenção dos professores.

A era digital não diminui em nada o papel do professor no processo de ensino, pelo contrário, exige-lhe que redefina o seu papel, desenvolva competências para que possa levar o aprendizado de um modo especial observando que a metodologia utilizada no processo de transmitir o conhecimento faz toda a diferença. Hoje, o papel do professor é mediar conhecimentos, facilitar aprendizagens significativas, por forma a tornar os alunos, agentes autónomos da sua própria aprendizagem. Entretanto Flores e Escola (2008, p. 10) lembram-nos que “hoje os professores, para além de educarem, assumem um conjunto de funções, algumas das quais da competência dos pais”. Com vista a atingir tais desígnios, os professores precisam revisar as suas práticas, através de reflexões individuais e coletivas, no sentido de construir saber qualitativamente diferente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Area (2007) citado pelos autores atrás referidos,

reforça a ideia de que é relevante o modelo pedagógico com que se usa a tecnologia, o objetivo da aprendizagem que se está a desenvolver, o tipo de atividade que se realiza com o computador para desenvolver nos alunos competência cognitivas (saber procurar e selecionar informação, analisá-la e divulgá-la) e de tipo atitudinal e axiológico (como podem adquirir valores éticos na comunidade e utilização da informação), fundamental na formação do cidadão do século XXI. (Flores & Escola, 2008, p. 8)

Nas escolas, “começam a surgir nas salas de aula novos tipos de relacionamentos” (Delors et al., 1996, p. 191). As novas formas de comunicar e relacionar obriga o professor a

conhecer mais de perto como os alunos de hoje aprendem, visando identificar as lacunas e fazer alterações necessárias. “Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais.” (Daros, 2018, p.28).

Tapscott (2010, citado em Carvalho, Oliveira & Silva, n.d.) enfatizam “oito normas de Geração Internet”, que caracterizam a forma como os nativos digitais aprendem:

- a) Liberdade: desejam flexibilidade de opções nas situações de aprendizagem
- b) Customização: desenvolvimento de um aprendizado próprio, segundo suas necessidades e interesses,
- c) Investigação: tendência a questionar e investigar a informação que lhes chega,
- d) Integridade: relacionada aos aspetos éticos do comportamento.
- e) Colaboração: capacidade de criar conhecimento com foco coletivo, em equipe.
- f) Entretenimento: desejam que o aprendizado seja prazeroso, divertido.
- g) Velocidade: querem aprender rapidamente, de forma objetiva e prática.
- h) Inovação: estímulo à apresentação de soluções novas, diferentes”

Segundo Prensky (2001, s.p.) os “alunos mudaram radicalmente (...) os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado; os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”; e mudaram os modelos de pensamento. Por isso, os professores têm de investir na sua formação sobretudo na área das novas tecnologias. Atualmente, o que se vive nas escolas é um autêntico conflito de gerações, pois se por um lado os alunos dominam as tecnologias, por outro lado, grande parte dos professores ainda resistem a mudança. A essa questão, o mesmo autor advoga que a discrepância que existe entre estas gerações é a grande responsável pelos problemas da era digital, por isso, recomenda-se aos professores empenhamento no seu esforço, entusiasmo, criatividade e participação ativa do processo educativo.

O uso das tecnologias de informação e comunicação, é uma necessidade no sistema de ensino atual, que não se traduz simplesmente como ferramenta para modernizar as práticas pedagógicas, mas sobretudo para compreender que elas podem reestruturar as formas de aprender e ensinar. A sua introdução nas escolas abalou o ensino tradicional e colocou novos desafios pedagógicos, obrigando à redefinição dos papéis dos diferentes atores no processo educativo. As TICs imprimiram novas marcas às práticas pedagógicas, e os professores

precisam ter consciência que os tempos mudaram, que se vive hoje uma nova época, diferente de outrora, e que é preciso atualizar, para que possam estar à altura dos nativos digitais. Esta atualização pressupõe a necessidade de uma cultura de aprendizagens dos professores, que deve desencadear no contexto escolar mais concretamente na sala de aula, espaço onde se analisa as estratégias de ensino e se toma as principais decisões pedagógicas como: para quê observar? quem observar? o que observar? quando observar? como observar? Portanto todas “estas alterações exigem dos professores uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma rutura decidida com determinadas rotinas instaladas” (Morgado, 2016, p.62).

Aliado aos interesses das crianças/jovens, o professor deve procurar tirar proveito das novas tecnologias de informação e comunicação, por forma a desenvolver nos alunos as competências essenciais que lhes são exigidos, e que visam a sua formação integral e global, já que nasceram na era tecnológica. Deste modo, os professores precisam investir na sua formação, com o intuito de adquirirem competências e serem profissionais comprometidos com esta causa. Tais competências remetem-se para o desenvolvimento de saberes e habilidades no âmbito das novas tecnologias, no sentido de serem inovadores e fomentadores de aprendizagem para acompanharem esta nova conjuntura. Neste sentido Flores e Escola (2008, pp. 8-9) consideram que “é necessário saber agir sobre a informação na ótica do utilizador desenvolvendo estratégias inovadoras que qualifiquem o ensino e não apenas receber passivamente informação para agir sobre as novas tecnologias como se fosse um técnico”. Para isso o professor, além de competências básicas nessa área, deverá saber criar estratégias pedagógicas inovadoras que atuem sobre a aprendizagem melhorando o nível de qualidade dos seus alunos.

Um exemplo disso é o ensino híbrido que abriu espaço para uma nova tendência de aprendizagem - a colaborativa. Este tipo de aprendizagem trouxe uma nova dinâmica à atividade profissional docente e permitiu “uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa” (Prates, Aranhão & Loureiro, 2015, p.29). Segundo estes mesmos autores “nas culturas colaborativas a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas, ocupam uma posição central na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presente” (idem, p. 28).

A ação pedagógica que valoriza a aprendizagem colaborativa depende dos professores e da escola, que deverão tornar-se sensíveis aos projetos criativos e desafiadores, no sentido de

promover aprendizagens inovadoras que irá fazer parte da vida futura do aluno. Dito por outras palavras, novas competências se esperam dos professores. Importa aqui referir que a inovação não vem necessariamente da implantação de ferramentas tecnológicas, ela requer coragem, determinação, ousadia dos professores em mudar os seus velhos hábitos e dar lugar a aulas mais participativas, e que os alunos se sintam parte integrante do processo ensino/aprendizagem, ou seja, os professores têm de fazer das novas tecnológicas de informação e comunicação ferramentas que auxiliam a sua prática pedagógica. Neste âmbito, as tecnologias e a criatividade constituem dois aspetos que desafiam o professor nessa era, com vista a uma melhor adequação da educação e ensino.

2.3. As dificuldades e os desafios dos supervisores/coordenadores pedagógicos no século XXI

Hoje o sucesso da escola, em termos de aprendizagem, depende das competências e perfil do supervisor. Ele “necessita ser dotado de compreensão, empatia e consideração por aquilo que os outros pensam e estar conectado à realidade escolar, “oxigenando” esse espaço com provocações e ideias junto com seus pares, além de estar articulando ações integradas na comunidade escolar como um todo” (Souza, Skolaude, Costa & Souza, 2017, p. 493). Neste âmbito, compete ao supervisor criar condições para que os professores se tornem profissionais, ajudando-os: a reverem as suas atuações na escola onde atuam; a perceberem o que vai mal na escola; a conhecerem o seu papel neste contexto de mudança; e a pensarem o que poderão fazer para melhorar a situação.

Ao longo da história, a supervisão tem sofrido muitas modificações, contudo, percebe-se que, nesta nova era, ampliou o seu campo de atuação, o que lhe impõe desafios. Oliveira-Formosinho (2002a, p.12, citado em Dias & Ribeiro, 2015, p. 129) refere que o

século XXI corresponde ao tempo ideal para se proceder à qualificação da escola e dos seus profissionais, o que requer uma supervisão contextualizada e que dê resposta aos problemas vivenciados em cada contexto educativo, ou seja, é tempo para a proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções.

Cabe então ao supervisor pedagógico a difícil tarefa de não só orientar e acompanhar as práticas pedagógicas, mas também incentivar os professores a manterem a vontade de

aprenderem ao longo da vida. E, como parte integrante da gestão escolar, deve estar atento sobre o que ensinar, por que ensinar e para que ensinar, a fim de motivar atitudes positivas diante dessa mudança que amedronta uma boa parte dos professores.

No contexto educacional, o supervisor “é alguém que se preocupa em ajudar os futuros professores a crescerem de forma sustentada e a desenvolverem a sua autonomia profissional” (Dias & Ribeiro, 2015, p. 137). De acordo com Vasconcelos (2002, citado em Rosa & Santana, 2013, p. 52) o supervisor é “alguém que ajuda o grupo na tomada de consciência do que está vivendo para além das estratégias de intransparência que estão a nos alienar”. Dias e Ribeiro (2015, p.51) referem que “ele deve ser o articulador do trabalho pedagógico e por ele passam todas as questões da escola”. E como tal,

deve desenvolver uma ação crítica, construtiva e participativa acerca do seu saber-fazer pedagógico, sempre trabalhando de forma articulada, lógica e coerente com todos os sujeitos que interagem no espaço escolar. Todas as suas ações devem visar à qualidade do ensino, bem como à qualidade da aprendizagem. (Souza, Skolaude, Costa & Souza, 2017, p. 486)

Hoje, a rotina do supervisor se tornou muito mais complexa, ele “deixou de ser fiscal do processo pedagógico e passou a ser concebido como o articulador desse mesmo processo” (Rosa & Santana, 2013, p.53). As suas responsabilidades exigem a construção de conhecimentos compatíveis com as suas funções. Daí a importância de basear o seu trabalho em princípios pedagógicos articulando sempre o conhecimento didático com a reflexão sobre a prática dos professores. Na escola é importante contar com alguém que esteja preocupado com o ensino, pois facilita a tarefa não só do professor, mas também dos alunos. Por isso, ele precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas sim nesse coletivo de atores.

Souza, Skolaude, Costa & Souza (2017, p. 487) referem que supervisão pedagógica tem por objetivo

aperfeiçoar o fazer dos educadores que atuam no espaço escolar, identificando suas potencialidades, suas personalidades, suas qualidades, a fim de que cada um contribua para um planejamento pedagógico a partir dentro daquilo que melhor sabe fazer. Esta identificação exige do supervisor escolar uma atualização constante, bem como uma avaliação do seu desempenho profissional.

Garmston, Lipton e Kaiser (2002, citado em Dias & Ribeiro, 2015, p. 130) “identificam três funções específicas da supervisão, a saber: o melhoramento da prática, o desenvolvimento

do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização”.

Presentemente as tecnologias fazem parte do nosso quotidiano, o seu uso na sala de aula torna-se indispensável para que a aprendizagem se processe de modo significativo. No entanto, muitos professores ainda, se mantêm apreensivos e reticentes quanto ao seu uso, por diversos motivos:

- Não saber usar as tecnologias;
- Não saber usá-la adequadamente na sala de aula;
- Não saber avaliar a aprendizagem que o seu uso proporciona;
- Não ter autonomia suficiente para desviar do currículo prescrito, etc.

Perante estas situações os professores precisam da preparação de um profissional, aquele que apoia, orienta e ajuda a buscar as soluções para os problemas do dia a dia. Quanto a isso, Zidan (2011, p.73) afirma que “a complexidade dos problemas vividos pelos professores nas escolas requer uma preparação em diferentes dimensões, a saber: a pedagógica, a didática, a ética e a tecnológica”.

A supervisão que hoje se perspectiva, remete esse profissional para um conhecimento amplo sobre os processos de mudanças, estratégias de ensino e aprendizagem, tecnologia e inovação, saberes que o podem ajudar na promoção da “interatividade que possibilita uma comunicação bilateral e multidirecional, a aprendizagem colaborativa que promove uma cultura de atitudes sociais e a liberdade de edição e difusão que possibilita a produção/consumo de informação” (Flores & Escola, 2008, p. 5). Neste contexto, ela é vista “como um processo conjunto de (des) (re)construção do conhecimento profissional baseado numa colegialidade horizontal, reflexiva e democrática”, em que os intervenientes no processo de supervisão são encarados como parceiros “de uma responsabilidade partilhada na construção do conhecimento profissional” (Alarcão e Roldão, 2008, citado em Gomes & Vieira, 2015, p.756). Na verdade, esta nova abordagem prepara os professores para serem profissionais reflexivos críticos e inovadores, que usam métodos ativos potenciadores de conhecimentos que prepara os seus alunos para a vida.

A abordagem colaborativa é vista como um processo indispensável para o desempenho de qualquer profissional de ensino, na medida em que possibilita a participação ativa do

professor na construção da sua aprendizagem e o papel diversificado do supervisor pedagógico. Nos processos de supervisão, o supervisor pode assumir funções que contemplam não só os professores, mas também os alunos e a comunidade educativa. Significa que, as funções do supervisor pedagógico vão para além do que está previsto na lei, é preciso também exercer uma certa inteligência emocional para que em cada professor desperte o sentido de responsabilidade e compromisso pela profissão. O supervisor, hoje, deve ser um agente de mudanças, facilitador e mediador, neste sentido “espera-se dele a abertura de espaços para o pensar e para a produção da autonomia” (Franco & Nogueira, 2016, p. 52)

Na formação contínua, a função do supervisor pedagógico junto da equipa docente é tentar reverter o cenário em que se encontra a escola, ajudando-a a tornar mais humana, inclusiva, promotora de tolerância e de diversidade cultural. É evidente que isso só acontecerá se o próprio supervisor “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento” (Oliveira e Oliveira, 1997, citado em Maio, Silva & Loureira, 2010, p.40).

O trabalho do supervisor/coordenador pedagógico não é de fiscalizar ou de controlar professores como já fora em tempos. Rosa e Santana (2013, p. 47) referem que o seu trabalho hoje, é “coordenar o trabalho de todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico”, (...) e que o “seu papel é de articulador das ações tecno-pedagógicas entre professores, família, órgão central, obedecendo a um conjunto de normas, diretrizes e práticas das atividades”.

Na atual realidade, a supervisão pedagógica deve estar voltada para um contexto transformador, tendo como ação central estratégias que promovam inovações pedagógicas e tecnológicas. Contudo, a pessoa que desempenha a função do supervisor/coordenador pedagógico terá que ser um “individuo aberto, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito ativo na resolução de problemas que, em conjunto, se propõe a resolver” (Blumberg, 1976, citado em Alarcão & Tavares, 2016, p. 73)

Os mesmos autores advogam ainda que,

a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e a confrontar, a analisar, interpretar e a refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência. (Alarcão & Tavares, 2016 p. 119)

Assim, “este profissional, enquanto responsável pela coordenação do trabalho da escola, assume uma liderança, um papel de responsável pela articulação dos saberes dos professores e a sua relação com a proposta de trabalho da escola” (Rosa & Santana, 2013, p. 49). Importa lembrar que esta liderança deve basear-se na autoridade e não no poder, porque é a autoridade que lhe permitirá conquistar professores e envolvê-los com responsabilidade nos trabalhos da escola. Nesse sentido, afirmamos que os supervisores pedagógicos podem desempenhar um papel de destaque no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, podendo conduzir a educação à tão almejada mudança.

Ser agente de mudança, não é fácil, requer desafios, e neste contexto, o supervisor deve ser aquele que desafia não só os professores, mas toda a comunidade educativa a envolverem-se em projetos pedagógicos e educativos que conduzem à autonomia da escola e que a transforme numa organização aprendente.

De acordo com Soares e Silva (2016, p.281), um bom supervisor pedagógico

deve servir de referência frente ao seu grupo de trabalho, frente a todos os envolvidos no dia a dia da escola. Este profissional tem que ser: observador, dinâmico, inteligente, eficiente, criativo, produtivo, provocador, acessível, capaz, interessado, seguro de seus atos, atencioso com todos, ter muita paciência e muito senso de justiça.

Mas por vezes, ter esses atributos, não chega, é preciso também coragem e determinação, para que, os que estejam à sua volta sintam e acreditam que tais mudanças são possíveis. É isso que faz do supervisor/coordenador pedagógico um líder, cujo objeto de trabalho é o “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas” (Alarcão, 2004, citado em Rosa & Santana, 2013, p.49).

O supervisor pedagógico na formação contínua, dá “assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Ranger, 1985, citado em Soares & Silva, 2016, p.277), mas hoje só isso não chega, é preciso também certificar que estão a

articular saberes tais como atitudes e habilidades, visando o seu desenvolvimento profissional. Deve ainda, aprimorar pela qualidade de ensino, e enquanto “líder e regulador” desse processo assumir-se como tal, e focar-se no “crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola assim como no suporte acadêmico oferecido ao estudante” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 50). Nesse sentido, “as lideranças têm, aqui, um papel fundamental na criação de ambientes potencializadoras de comunidades de aprendizagem profissional” (Bolivar, 2012, citado em Oliveira & Courel, 2013, pp.113-114), onde o trabalho colaborativo sustenta a capacidade de inovação pedagógica e tecnológica dos professores. Esta realidade representa a nova tendência da supervisão pedagógica, devendo a escola “preparar-se para um novo espaço (...) como uma instituição aprendente e não ensinante, aberta a construção coletiva do conhecimento, ao saber como um todo e não apenas aos saberes curriculares” (Flores & Escola, 2008, p.11).

Nesta perspectiva,

a supervisão educacional hoje, é vista como um processo educativo pelo qual se orienta qualquer campo profissional. É assistência na (re) formulação dos objetivos, conteúdos, atividades e no esforço constante para que a escola qualifique seus profissionais para o desenvolvimento do processo educativo: na aplicação dos métodos didáticos e na utilização de todos os recursos que os auxiliam. É apoio para a solução das dificuldades de qualquer natureza. (PRYLSKY, 1991, p. 49 citado em Rosa & Santana, 2013, p. 50)

O papel do supervisor pedagógico é desenhar terrenos a serem explorados pelos professores de modo a provocar nele motivação para inovarem e mudarem suas práticas; é incentivar o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, com vista a tornarem-se autônomos na construção de estratégias inovadoras e significativas para os seus alunos. Podemos afirmar que o seu trabalho está hoje direcionado para a problemática da nova forma de ensinar. Desta forma, as reuniões de coordenação deixaram de ser um simples encontro de professores, onde se relatam o que fizeram na semana anterior ou registam conteúdos para a semana seguinte; elas representam sim, um espaço de partilha, de colaboração e de construção de conhecimentos.

Assim, um supervisor para liderar nesta nova era, terá que apresentar para além de técnica e estudo, característica de personalidade que lhe permite “pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança e autoridade, qualidades essas que requerem habilidade para exercer suas atividades de forma responsável, eficaz e comprometida” (Rosa & Santana, 2013, p. 48). De igual forma, Alarcão e Tavares (1987, citado em Maio, Silva & Loureiro, 2010, p.

40) afirmam “que as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente.” Portanto, estabelecer relações interpessoais com os supervisionados é importante para se conhecer a forma como cada um atua na sala de aula.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010), a supervisão desencadeada na escola corresponde ao:

Ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário [e] inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis. (p.47)

A supervisão colaborativa é um processo dinâmico do indivíduo na construção individual e social do conhecimento, resultado de um processo de experimentação, reflexão e aprendizagem. Confrontados com múltiplas tarefas, os supervisores pedagógicos têm de responder com eficácia e eficiência as solicitações da escola, que se quer cada vez mais reflexiva e dialogante na sociedade globalizada. Um supervisor pedagógico, na era digital, deve ser alguém munido de compreensão, empatia e atenção por aquilo que os professores pensam e sentem, e estar ciente da realidade da escola para juntos poderem encontrar as melhores soluções.

No exercício da sua função, ele deve ser um profissional com competências não só profissionais como pessoais, procurando “ter consciência clara dos conceitos e crenças que determinam sua maneira de agir, dos fins que pretende atingir e dos meios a utilizar. Então, o supervisor moderno deve ser uma pessoa preparada sob o ponto de vista educacional e psicológico, especialista no processo democrático do grupo” (Rosa & Santana, 2013, p. 52), que proporciona formações que estimulam e desenvolvem competências como a de comunicação, autonomia e atitudes colaborativas.

2.4. Relação entre a supervisão e a inovação pedagógica e tecnológica.

Um dos maiores desafios dos professores hoje é “preparar os elementos das novas gerações com determinadas competências que os ajudem a lidar com os desafios que doravante lhes

são colocados” (Cunha, 2009, p. 1053). Para isso, é fundamental que aprendam a criar situações que potencializam a construção de um saber significativo para o aluno.

Infelizmente, o modelo de ensino que ainda reina nos nossos dias não mudou muito. Continua o mesmo de outrora, com quadro-negro, giz e livros de papel. É evidente que os alunos desta geração não aprendem apenas com esses materiais, pois as habilidades de cada um e a forma com aprendem são diferentes. Morgan (2006, citado em Rosa, 2013, p. 223.) afirma que muitas instituições escolares “exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem”. Afirma ainda, que “em geral os professores têm dificuldades no domínio das tecnologias e, tentam fazer o máximo que podem, e diante deste hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Muitos tentam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não sentem preparados para experimentar com segurança” (p.222). Sobre isso, Quartiero (1999) citado pela mesma autora, refere que a escola precisa “verificar a validade da incorporação da tecnologia na aula; refletir, com os professores, os objetivos, os métodos e os conteúdos de tais experiências e os métodos de avaliação de sua eficiência, e proporcionar aos professores a capacitação técnica elementar, sem querer formar especialistas. (idem, p.220)

Já Carbonell (2002, citado em Daros, 2018 p.4) refere que

[...] não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado em que se limitava ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa.

Neste novo contexto, o professor precisa mudar, pois o que serviu no passado, hoje é obsoleto. Se quisermos que a educação melhore, a palavra de ordem é mudança, porque a aula expositiva que ainda predomina nas nossas escolas é fácil de ensinar, mas péssima em fazer os alunos aprenderem. Cardoso (2016, citado em Nogaro & Battestin, 2016, p.360) ressalta que “a inovação não se trata nem de uma mudança qualquer, ela tem um caráter intencional”, (...) “é uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”.

Hoje, o uso das tecnologias na escola revolucionou a prática docente, possibilitou personalizar o ensino, fazendo com que cada aluno se sinta integrado e interessado por aquilo que ele tem vontade de aprender, o que exige dos docentes, novas formas de ensinar. Portanto a escola já não é o que era, e é preciso convencer os professores que as mudanças

exigidas tem reflexos positivos no aluno. O novo conceito de escola, requer professores que reflitam na e sobre as suas práticas, criam situações que “lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, como também consolidar as dimensões coletivas da profissão “(Nóvoa, 1999, citado em Escola, 2008, p.7).

A introdução de tecnologias na escola permitiu não só repensar as práticas pedagógicas, mas também abriu caminho que estimulam inovações. Entretanto, Kenski (2008, p.9) é bem claro ao afirmar que “não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação.”

A palavra inovar “derivada do latim “*in + novare*”, cujo significado é fazer o novo, renovar, alterar a ordem das coisas, ou, de maneira simplificada, ter novas ideias, ou mesmo aplicar uma ideia já conhecida em um novo contexto” (Daros, 2018 p. 28). Terra (2007) citado pelo mesmo autor afirma que “todas as pessoas têm a capacidade de inovar, mas ressalta que a inovação envolve dois elementos fundamentais: a criatividade e a produção de novas ideias, que devem ser capazes de serem implementadas e gerar impacto” (idem, p.29). Zabala (1998 citado em Pensin & Nikolai, 2013, p.38) também aponta dois elementos, conhecimento e experiência. Para o autor,

O conhecimento provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas. Por sua vez, a experiência está implicada na capacidade de utilização de referenciais que ajudem a interpretar o que acontece na aula, ou seja, na capacidade não apenas de agir, mas de refletir a partir da ação educativa, a fim de ampliar ou produzir novos referenciais pedagógicos.

Por isso, para inovar a aula, “o professor precisa conhecer bem seu grupo de alunos e a partir disso, criar um ambiente de confiança, promotor de debates, criatividade e reflexão que exercite a capacidade de o aluno correr riscos por meio de sua exposição, opinião, etc.” (Vikey, 2016, citado em Daros, 2018, p.32).

Segundo Pensin e Nikolai (2013, p. 35)

A inovação requer, ainda, do professor, capacidade para atuar de forma dinâmica na implementação de uma prática pedagógica que considere os novos paradigmas educativos, os quais se encontram alicerçados na capacidade de reflexão, de construção de alternativas que contribuam para solucionar os problemas sociais contemporâneos que tanto afligem a humanidade.

Hoje, a inovação pedagógica está intimamente ligada ao uso das tecnologias na sala de aula, mas isso implica “diversos fatores” como “criatividade dos sujeitos, a motivação para efetivar as ideias, o conhecimento e os recursos materiais possíveis” (Daros, 2018, p.30) por isso, espera-se que os professores estejam abertos a mudança como forma de ultrapassar as dificuldades que dela advém. De acordo com Pensin e Nikolai (2013, p.38)

a prática pedagógica inovadora se caracteriza por uma ação pedagógica intencional que ocorre a partir da ruptura com os paradigmas vigentes. Trata-se de uma ação datada e localizada, que implica contextualidade e inovação para esse contexto e nesse tempo. É fortemente marcada pelo protagonismo docente e pela adoção de atitudes docentes que materializem propostas pedagógicas orientadas pelo estímulo à dúvida; pela provisoriedade do conhecimento; pelo estreitamento de relações entre conteúdo e forma, teoria e prática, ensino e pesquisa; por ações colaborativas de aprendizagem e formação; pelo pensamento divergente e pela solidez teórico-metodológica.

Nóvoa (1991, citado em Varela, 2014, p. 8) refere ainda que,

a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador”

Trata-se então de um meio para transformar os sistemas educativos, pois apresenta-se como uma estratégia para solucionar os problemas escolares complexos. Desta forma, a inovação é encarada como um processo, e empregada para melhorar o estado de coisas atuais.

Atualmente, na tentativa de romper com o tradicional e de inovar, os professores tentam pesquisar todas as possibilidades para melhorarem as suas práticas. Sobre inovar as práticas pedagógicas, Beraza (2008, citado em Pensin & Nikolai, 2013, pp. 38-39) afirma que as “mais comuns e frequentes são aquelas orientadas pela tecnologia”. Muitos deles estão usando – smartphone, tablete, telemóveis - para incentivar a participação e o interesse dos seus alunos. Fonseca (2017, p.47) afirma que “usar tecnologias como instrumentos auxiliares a prática pedagógica pode conferir novo significado ao processo de aprendizagem, pois, através delas é possível promover cooperação, comunicação, motivação e potencializar relações”. Perrenoud (1999, p.5) afirma que “as tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento”. Contudo, é importante os professores perceberem que as práticas pedagógicas para serem inovadoras não basta incluir tecnologias, é preciso também uma mudança na forma de entender o conhecimento” que não se esgota em si mesmo. Conhecimentos esses que, “nas suas interações com situações reais,

quando acompanhadas de reflexão, questionamento e experimentação, adquiram um conjunto alargado de competências, capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica” (Cunha, 2009, p. 1052). É neste sentido que Costa (2008, citado em Nogaro & Battestin, 2016, p.360) refere que, “inovar é uma necessidade e um imperativo, mas a condução do seu processo terá de ser mais participativo e flexível”. Portanto todos devem “atuar de forma dinâmica na implementação de uma prática pedagógica que considere os novos paradigmas educativos, os quais se encontram alicerçados na capacidade de reflexão, de construção de alternativas que contribuam para solucionar os problemas sociais contemporâneos que tanto afligem a humanidade” (Pensin & Nikolai, 2013, p.35).

Na era digital, perspectiva-se o uso das tecnologias como instrumentos de aceitação e inovação, visto que, propiciam contextos de aprendizagem focado no aluno. Esta inovação tem vindo a mudar os padrões de lidar com a realidade, e a exigir dos professores outras formas de ensinar. Gomes e Nunes (2009, p. 30) ressaltam que “a função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas a de criar condições de aprendizagem.”

E porque estamos num contexto que exige inovação, inovação essa que “agrega três dimensões: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes” (Fullan, 2007, citado em Oliveira & Courel, 2013, P.106), a transmissão do conhecimento passa a ser feita através das ferramentas digitais. Desta forma, a supervisão precisa encontrar caminhos para acompanhar os professores nesse processo de mudança, e consciencializá-los para os novos desafios que a sociedade impõe à educação.

Os contextos de aprendizagem estão a mudar de forma acelerada e os professores precisam ser adaptados aos novos tempos sob pena de entrarem em conflito com as novas gerações. Dito de uma outra forma, o professor precisa sair da sua zona de conforto, “de desamarrar-se de uma estrutura tradicional obsoleta e lenta para o futuro” (Flores & Escola, 2008, p. 8) e abraçar as tecnologias, com forma de criar ambientes criativos e desafiantes para os alunos, porque apesar as tecnologias não o substituírem, estão a alterar alguns dos seus papéis.

Muitos autores nesta área, afirmam que introduzir as tecnologias nas práticas pedagógicas, está a causar resistência a alguns professores. Embora esta situação tende a ser mais bem gerida pelos professores novos, que estão mais abertos a inovação e familiarizados com a tecnologia, o mesmo não se pode dizer dos mais antigos. Entretanto, espera-se deles espírito

aberto a mudança para que possam acompanhar as tendências atuais e concordar em fornecer aos seus alunos um ensino que saia do currículo prescrito e contemple a tecnologia como ferramenta pedagógica que incentiva a aprendizagem.

As situações de supervisão devem ser caracterizadas por serem relações interpessoais dinâmicas, francas e de encorajamento, onde professores e supervisores possam funcionar como parceiros que andam juntos em busca de um mesmo propósito, o conhecimento e a aprendizagem. Nesta perspectiva, os supervisores pedagógicos precisam “dominar a tecnologia da informação para que seu trabalho possa desenvolver-se de maneira a atingir, com rapidez e competência, os docentes, os discentes e demais profissionais da educação que atuam no cotidiano escolar” (Gomes & Nunes, 2009, p. 29). Os mesmos autores referem ainda que, eles “precisam reconhecer a tecnologia como auxiliar no processo educativo e, principalmente, no processo de formação contínua dos educadores e educandos, de modo que seja possível, no espaço educativo, aproveitar o desenvolvimento para a construção e reelaboração de saberes necessários à ação educativa” (idem, p.33).

Melo (2004, citado em Varela, 2014, p.7) refere que,

as políticas educativas deste milénio serão articuladoras das condições que poderão transformar a factibilidade em feitos, em atos concretos, em programas e ações educativas que ajudem a fazer de cada escola um coletivo inteligente, uma incubadora dos coletivos inteligentes que serão os sujeitos do espaço do saber.

Acredita-se que as inovações tecnológicas estejam fortemente vinculadas ao pensamento reflexivo e criativo, que buscam coisas diferentes, coisas novas para usar ou para construir novos comportamentos. A supervisão colaborativa associada à inovação tecnológica pode transformar o ensino atual, mas para que isso aconteça, a escola precisa ser capaz de romper com o tradicional e valorizar as novas tecnologias, no sentido de alargar o acesso à informação, deixando que os professores explorem diferentes fontes e indaguem a sua pesquisa.

Para Perrenoud (2000, p.128 citado em Gomes e Nunes,2009, p. 32),

Formar para as novas tecnologias é formar o Julgamento o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e análise de textos e de imagens e representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Nesta linha de pensamento, Gomes e Nunes (2009, p.29) referem que o uso de recursos tecnológicos deve propiciar, “reflexos positivos no ensino/aprendizagem.” (...) e por isso os supervisores precisam “ampliar a capacidade de desenvolvimento dos meios de comunicação para possibilitarem a ampliação das relações humanas para que os saberes sejam discutidos e socializados”.

Incentivar a implementação das novas tecnologias de informação e comunicação na escola, pode estimular a criação de uma nova dinâmica de supervisão. O ambiente interativo de aprendizagem tecnológica que se gera nesse espaço fará com que todos tenham possibilidade de expressar suas ansiedades e receios relativamente ao uso das tecnologias na sala de aula e de conduzir o seu aprendizado a partir da ação organizadora do grupo de supervisão e da ação das novas tecnologias. Uma supervisão focada no uso das tecnologias como forma de inovação visa não só “apoiar, organizar e ajustar metodologias e as respectivas estratégias de ensino” (Henriques, Gaspar & Massano, 2018, p.30), como também solucionar os problemas relacionados com a formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, é preciso prestar atenção a necessidades específicas dos professores, pois cada um têm a sua forma de ser e estar na profissão, o que significa dizer que o desenvolvimento profissional continuado deve ser um processo diferenciado. Assim sendo, cabe então a supervisão preparar o ambiente escolar para que os professores se tornem uma comunidade reflexiva e aprendente de forma de promover mudança e inovação nas práticas pedagógica.

É fundamental que os supervisores tenham em mente que as suas práticas devem ser condizentes com a realidade e as necessidades do seu grupo de trabalho, procurando realçar o que é novo e contemporâneo, de acordo com os objetivos e intencionalidade educativa. Nesta perspetiva, toda a formação, o acompanhamento e o apoio prestados aos professores devem garantir que os mesmos sejam capazes de desenvolver competências pedagógicas e tecnológicas, para que possam revisar e mesclar as metodologias e os conteúdos, tendo em mente que esse processo, inevitavelmente, exige mudanças. É através dessas mudanças, conduzidas de maneira consciente e deliberada, que os professores procuram responder às políticas inerentes à educação.

Capítulo II - METODOLOGIA

Este capítulo explicita e justifica o caminho percorrido para a tomada de decisão referente a problemática do tema. Na perspectiva de Jacobsen (2016, p. 17), “trata-se, por conseguinte, de detalhar os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados pelo pesquisador para a realização da pesquisa”. Para Gerhardt & Souza (2009, pp. 12-13), a metodologia “significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica”; por conseguinte, “vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.”

Entende-se por pesquisa, todo o

“procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.” (Gil 2007, citado em Gerhardt & Souza, 2009, p.12)

Deste modo, uma pesquisa começa sempre com a formulação de uma pergunta que precisa ser respondida. No entanto, ela só é considerada científica, se for “uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência” (Ruiz, 1985 citado em Naves, 1998, p.16). Nesta ótica, Silveira e Córdova (2009, p.31) afirmam que “a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos”.

2.1. Opções metodológicas

Decidiu-se optar por uma investigação de abordagem mista, de caráter descritivo. Apesar de, em essência, o estudo desta problemática ter um caráter qualitativo, optou-se também pelo quantitativo com o objetivo de fazer a triangulação dos dados. A triangulação serve-se à combinação desses dois tipos de dados para se validarem mutuamente, explicando as conclusões de um método através das conclusões oriundas da aplicação do outro, podendo até surgir informações que ficariam por descobrir por via do uso de um só método. Nesta perspectiva, Cupchik (2001, citado em Duarte, 2009, p. 8) “considera que as duas abordagens estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição”.

Do mesmo modo, Reichardt e Cook (1986, citado em Carmo & Ferreira, 2008, p. 202) referem que a utilização destes dois métodos em simultâneo “pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos”. No entanto, Júlia Brannen, (1992) citada pelos mesmos autores, refere que o uso combinado destes métodos tem “implicações teóricas” e que o procedimento correto é “relacionar cada conjunto de dados com a teoria que lhe está subjacente e analisar de que modo os diferentes conjuntos de dados são complementares ou apresentam contradições uns em relação aos outros” (idem, p. 194).

A metodologia qualitativa estuda os fenómenos nos seus contextos naturais, preocupando-se, “com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira & Córdova, 2009, p.32). Nesta perspetiva, os mesmos autores referem que,

os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (idem, p.32).

Para Aires (2011, p.13) a investigação que os investigadores qualitativos desenvolvem “é considerada um processo interativo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história”. Flick (2005a, citado em Duarte 2009, p. 7) refere que “Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação”. Bogdan & Biklen (1994, pp.47-51) apresenta cinco características à metodologia qualitativa:

a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é predominantemente descritiva; o processo é mais relevante que os resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

De referir que esta metodologia, rege-se por um conjunto de regras e linguagem própria, obrigando fixar um critério de ocorrência do fenómeno a observar.

Considera-se que, de acordo com os objetivos definidos no âmbito da problemática, esta opção metodológica seja a mais adequada para estudar o tema, visto se tratar de um caso

particular que precisava ser analisado e compreendido. A justificação para essa escolha prende-se com o fato da investigação qualitativa ser uma investigação holística, fenomenológica, com enfoque no raciocínio indutivo, naturalista e centrado no estudo de significados das vivências humanas. Sem querer generalizar os resultados, pretende-se com este estudo apenas compreender como funcionam as práticas supervisivas e que tipo de relações se privilegia nessas práticas. Portanto, tratava-se apenas de compreender os fatos e não de produzir resultados e, por isso, questionamos os professores por forma a compreender o que vivenciam e experimentam nas práticas supervisivas que permitem melhorar as suas práticas pedagógicas.

Os dados qualitativos, recolhidos através da entrevista, são categorizados e aplicados a técnica de análise de conteúdos, permitindo uma melhor compreensão do problema e valorizando toda a comunicação verbal e não verbal dos entrevistados. Os dados quantitativos, obtidos através do inquérito por questionário, serão tratados estatisticamente, privilegiando a representação numérica e acrescentando objetividade aos comentários das informações recolhidas.

A nível da investigação em causa, o papel da investigadora caracterizar-se por uma “observação participante”. No entender de Bogdan e Biklen (1994, p.134) “nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”. Desta forma, definem-se o local do estudo e a população, os instrumentos de recolha de dados e a forma como é feita a análise dos dados.

2.2 Caracterização do local do estudo e as razões da sua escolha

O estudo incidiu sobre a Escola Secundária ao Agrupamento 1 do concelho de São Filipe, Ilha do Fogo em Cabo Verde. É a mais antiga escola secundária da ilha e a maior instituição de ensino público do concelho. No ano letivo 2018/19, 70 professores lecionaram em dois períodos (de manhã e a tarde), aulas para cerca de 1150 alunos. A escola estava organizada em três ciclos: o 2º ciclo de ensino básico obrigatório (7º e 8º anos de escolaridade), o 1º ciclo do ensino secundário (9º e 10º anos de escolaridade) e o 2º ciclo do ensino secundário (11º e 12º anos de escolaridade). Desses 70 professores, apenas 52 lecionaram no ensino secundário, estando 16 deles a desempenhar, também, a função de coordenadores pedagógicos a nível do grupo disciplinar. Devido ao número de disciplinas em cada ciclo e ao número de professores que trabalham na escola, muitos professores lecionam mais do

que uma disciplina, razão pela qual, em todos a escola secundária do país existe um subdiretor pedagógico que é a pessoa que, de entre as muitas funções que desempenha, supervisiona, juntamente com coordenadores de disciplina, o trabalho dos professores. A nomeação para o cargo de coordenador pedagógico tem sido feita pela direção da escola que, dentro de um grupo de uma mesma disciplina, escolhe um dos professores, geralmente com mais experiência ou com formação pedagógica, para a função, o que significa que eles também lecionam.

A escola está estruturada em dois blocos, o principal e o anexo. O bloco principal é composto por 10 salas de aula; uma secretaria; um gabinete do diretor da escola; uma sala de arquivo; uma sala comum para os professores; uma sala de coordenação pedagógica; dois gabinetes, um para subdiretores pedagógicos e assuntos comunitários, e um outro para o subdiretor administrativo e financeiro e a secretária da escola; uma cantina; uma sala de informática equipada com computadores com acesso a internet; casas de banhos para alunos e professores e um gabinete para EIO. O bloco anexo tem 10 salas de aula, uma cantina, uma sala comum muito pequena para professores; duas casas de banho, uma para alunos outro para alunas; uma sala de informática equipada com computadores, mas sem acesso a internet, uma biblioteca com um quadro interativo sem acesso a internet e que oferece alguma comodidade aos alunos.

A escolha por essa unidade escolar, prende-se com o fato de neste agrupamento se conjugarem alguns requisitos favoráveis à nossa pesquisa: ser o nosso local de trabalho; proximidade geográfica de residência; conhecimento dos intervenientes e do terreno de investigação e, eventualmente, uma ideia geral das lógicas de ação dos atores, por conhecer o contexto em que vai decorrer o estudo. Ciente de um eventual risco de envolvimento que estes poderão trazer a investigação, redobramos a atenção com vista a precaver-nos. Para uma melhor compreensão do fenómeno estudado, passamos a apresentar algumas informações que se consideram pertinentes relativamente a unidade de estudo.

2.3 População de estudo e sua caracterização

Qualquer metodologia que se pretende utilizar para testar uma investigação pressupõe participantes. Por outras palavras, é querer saber quem são os sujeitos que irão ser abrangidos na pesquisa, qual a sua população ou amostra. Pois, são eles que respondem aos

diferentes objetivos da investigação. Recorda-se que para cada objetivo formulado, pode-se ter diferentes participantes e, como tal, cada um destes objetivos exige uma forma específica de recolha de dados. Desta forma, para dar resposta aos objetivos definidos no trabalho, efetuámos uma investigação cujos participantes são 16 coordenadores de disciplinas e 35 professores do ensino secundário dessa escola, totalizando o nosso “universo de pesquisa” (Jacobsen, 2016, p.170) 51 sujeitos. O nosso propósito foi ouvir os sujeitos mais relevantes no processo de supervisão e no processo de ensino/aprendizagem da escola, cuja vivência/experiência pode revelar-nos a razão da nossa problemática. Tendo em conta o reduzido número de coordenadores de disciplina e de professores existente na escola a lecionar o ensino secundário, optamos por incluir todos na nossa pesquisa. É nosso propósito triangular as perceções dos coordenadores de disciplina com as perceções dos professores no que tange a inovação pedagógica e tecnológica na escola assim como, com o que defendem os autores.

Nas tabelas seguintes estão apresentados os dados que nos são fornecidos na I Parte do questionário e da entrevista – caracterização pessoal e profissional. No questionário, pede-se aos inquiridos que deem informações relativas ao sexo, idade, habilitações literárias, anos de serviço e nível de ensino que lecionam. Na entrevista para além dos itens sexo, idade, habilitações literárias e anos de serviço, é pedido ainda aos respondentes que concedessem informações sobre anos de função supervisiva e níveis de ensino que supervisionam.

Na tabela 1 e 2, a coluna das questões tem os itens levados em conta nesta I parte e as suas respetivas opções, onde os respondentes têm apenas que marcar uma cruz ou indicar as informações que melhor caracterizam o seu perfil profissional. Na coluna dos inquiridos e dos entrevistados estão os números dos respondentes em cada opção e a percentagem que representam na totalidade.

Tabela 1. Caracterização pessoal e profissional dos Inquiridos (professores)

Questões	Inquiridos
1.1 sexo	Fr
Masculino	25
Feminino	10
1.2 Idade	Fr
Menos de 35 anos	8

De 35 a 45 anos	20
Mais de 45 anos	7
1.3 Anos de serviço	Fr
Menos de 15 anos	17
De 15 a 25 anos	9
Mais de 25 anos	9
1.4 Habilitações literárias	Fr
Bacharel	4
Licenciatura	30
Mestrado/ Doutorado	1
1.5 Níveis de ensino que leciona	Fr
1 ciclo	15
2 ciclo	7
1 ciclo + EBO	7
2 ciclo + EBO	1
1 ciclo + 2 ciclo	5

Analisando a **tabela 1**, verifica-se a predominância de um corpo docente predominantemente masculino (71%) e jovem, visto que a faixa etária com maior peso está entre 35 a 45 anos (57%). Quanto às habilitações literárias (86%) dos inquiridos possuem o grau de licenciatura, (11%) possuem grau de Bacharel e apenas (3%) possuem grau de mestrado. Relativamente ao ano de serviço a maioria (52%) encontra-se a mais 15 anos na escola. Embora o tempo de serviço não seja sinónimo de competência, os anos de experiência revelam um conhecimento amplo do que é ser professor da parte dos nossos profissionais. Relativamente ao nível de ensino que lecionam, constata-se que (23%) dos professores lecionam também o Ensino Básico Obrigatório, mais concretamente o 3º ciclo.

Tabela 2. Referente as características pessoais e profissionais dos entrevistados (coordenadores de disciplina)

Questões	Entrevistados
sexo	Fr
Feminino	9

Masculino	7
Idade	Fr
Menos de 35 anos	8
De 35 a 45 anos	5
Mais de 45 anos	3
Anos de serviço	Fr
Menos de 15 anos	12
De 15 a 25 anos	2
Mais de 25 anos	2
Habilitações literárias	Fr
Bacharel	2
Licenciatura	14
Mestrado/ Doutorado	0
Anos de função supervisiva	Fr
Menos de 5 anos	7
De 5 a 10 anos	5
Mais de 10 anos	4
Níveis de ensino que supervisiona	Fr
Somente os do E. S.	7
Do E.S. e do 3º ciclo do EBO	9

Ao contrário dos inquiridos, os entrevistados são na maioria femininos (56%). Consta-se, a partir da tabela 2 que, este grupo é muito jovem, cuja a idade (50%) está abaixo dos 35 anos. Do total, (88%) possuem grau de licenciatura, embora (14%) não na área de ensino e (12%) possuem o bacharelato. Relativamente ao tempo de serviço, (75%) têm menos de 15 anos de experiência como docentes, (12,5%) têm entre 15 a 25 anos, e igual percentagem para os que estão há mais de 25 anos na escola. Como coordenadores de disciplina, a maioria (56%) desempenha a função há mais de 5 anos, (44 %) há menos de 5 anos. Nestes últimos, estão incluídos os que têm menos tempo de experiência docente. De frisar que (56%) deles coordenam tando disciplinas do Ensino Secundário como do 3º ciclo do Ensino Básico Obrigatório.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Tuckman (2000, p.39) refere que “um problema deve ser testável por métodos empíricos, ou seja, pela recolha de dados”. Entendemos por recolha de dados “a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar” (Ramos & Santos, 2009, p. 68). Segundo Aires (2011, p.24) “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo”. De igual modo, Jacobsen (2016, p.18) lembra-nos que o “instrumento de coleta de dados corresponde ao meio usado para coletar os dados da realidade estudada que permitirá responder os objetivos específicos da pesquisa”.

Assim, para o desenvolvimento da investigação, optamos por dois instrumentos de recolha de dados: a entrevista e o inquérito por questionário, para responder o nosso problema de investigação. Estes dois instrumentos “são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não as observando.” Tuckman (2000, p.308). De frisar que os guiões dos instrumentos de recolha de dados foram validados pela orientadora da investigação. E com base nos dois instrumentos distintos, duas etapas caracterizaram a recolha de dados: primeiro, a entrevista e, segundo, o inquérito por questionário.

2.4.1. Entrevista

A entrevista é a técnica mais utilizada na investigação qualitativa, pois com simples diálogo pode-se conhecer pessoas e as suas vivências. Segundo Fontana & Frey (1994, citado em Aires, 2011, pp. 27-28),

a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano. Adota uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador.

Escolhemo-la como a principal técnica de recolha de dados na nossa investigação, pelo fato ser um instrumento que permite “entender algo do ponto de vista dos sujeitos e descobrir o significado de suas experiências” (Kvale, 1996, sp). O mesmo autor refere ainda que “numa

entrevista, o investigador ouve o que as pessoas dizem sobre o seu mundo, ouve-as expressar os seus pontos de vista e opiniões, aprende sobre as suas visões, sobre a sua situação profissional e familiar, e os seus sonhos e aspirações” (idem). A entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Quanto ao grau de estruturação, uma entrevista pode ser estruturada, semiestruturada e não estruturada. No nosso caso, recorremos a entrevista semiestruturada, aquela que é conduzida por um guião “com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados” (Cannel & Kahn, 1974 citado em Alves & Silva, 1992, p. 63), e que permite uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Define-se este tipo de entrevista, como sendo, uma conversa (diálogo) entre duas ou mais pessoas, mas dirigida por uma; focada em determinados assuntos, caracterizada como sendo “flexível, interativo e contínuo” (Kvale,1996). Nesta perspetiva Aires (2011, p.29) afirma que “a entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente”, independentemente, se existir ou não um plano de entrevista.

Para a construção do plano de entrevista “é importante especificar as variáveis e escolher o formato das questões.” Tuckman (2001, p.320). Nesta perspetiva, antes de optarmos pela entrevista semiestruturada, construímos a matriz de guião da entrevista (Anexo I). Nela, a partir dos objetivos específicos do estudo, definimos as variáveis a medir, tipo de questões, tipos de resposta a obter e os indivíduos a entrevistar. De seguida, elaborámos o guião (Anexo II). O guião de entrevista constitui uma ferramenta que orienta o entrevistador no seu trabalho investigativo, ajudando-o a atingir os objetivos definidos. A sua elaboração decorreu após um intenso trabalho realizado antecipadamente. Nele, procuramos, para cada objetivo, flexibilizar as questões e deixar que a sequência destas ficasse a cargo dos entrevistados e do desenvolvimento natural que possa surgir da conversa entre os dois intervenientes. Bogdan e Biklen (1994, p.17) refere que “o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaborada”. Por fim, organizámos o nosso guião da entrevista (anexo II). De referir que, nos tópicos C, D e E optámos por questões abertas e fechadas, dando ao entrevistado a possibilidade de falar livremente sobre o assunto que iriam surgindo ao longo da conversa. As perguntas abertas, nas quais os entrevistados

dão as suas opiniões, procurámos ser claros e diretos, evitando ambiguidades. As fechadas, as respostas são do tipo “sim ou não”, sendo, por vezes, complementadas com perguntas abertas.

2.4.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados, através do qual pode-se obter informações precisas de ideias qualitativas. Marconi & Lakatos (2003, p.201) referem que, o

questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo

No presente estudo, este instrumento de recolha de dados constituiu um recurso usado para complementar a técnica de entrevista e aplicado aos professores que lecionam o ensino secundário nesta escola. O objetivo foi recolher informações acerca das suas perceções em relação à forma como é conduzido o processo de supervisão na escola, no contexto atual. Dado o caráter descritivo do estudo, este instrumento possibilitou-nos também traçar o perfil da nossa população, a partir de elementos como: idade, sexo, formação académica, anos de serviço, níveis de ensino que lecionam. Para a elaboração do questionário percorremos as seguintes etapas: construímos primeiramente uma matriz do inquérito por questionário (Anexo III) na qual a partir de cada objetivo específico do trabalho, definimos os conceitos mais relevantes e os indicadores a medir; com base nos indicadores, formulámos as questões, sequenciámo-las, construindo assim o esboço do nosso questionário. Feita a primeira versão do questionário, esta foi enviada a orientadora que, depois de uma análise cuidadosa, autorizou-nos a aplicar o pré-teste. Este foi aplicado a três professores de uma outra escola secundária do concelho da São Filipe, que prontamente aceitaram em realizá-lo. A sua aplicação e os comentários deixados pelos inquiridos fizeram-nos rever novamente as questões, já que algumas se revelaram ambíguas e outras não tão relevantes como, inicialmente, pensávamos. Depois de proceder às alterações e aos ajustes necessários, enviámos novamente o questionário à orientadora, que aprovou a sua aplicação. De realçar

que para a elaboração do questionário, tivemos em conta os princípios de clareza, coerência e neutralidade. Assim, constam nele uma breve introdução onde se encontram informações como identificação da instituição a que se encontra associada a investigação, solicitação de cooperação, garantia de confidencialidade, instruções e informações solicitadas. Para cada tópico procurávamos ser o mais assertivo possível nas escolhas, em relação ao tipo de perguntas e a sua ordem/sequência. Servimo-nos dessa técnica para que pudéssemos obtermos informações “mesuráveis” e “não-mesuráveis”, permitindo-nos uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. Redigida a introdução, a versão definitiva do questionário ficou organizada da seguinte forma (Anexo IV).

Os questionários foram entregues e levados para casa por cada professor, e no prazo de duas semanas, conforme combinado, foram devolvidos. As perguntas abertas visavam a expressão das suas opiniões individuais e as fechadas visavam a escolha das opções apresentadas, através de “X”.

2.5 Etapas e procedimentos de trabalho de campo

O nosso campo de estudo é uma escola secundária. Por isso, foi nesse espaço geográfico que nós, enquanto investigadora, pesquisámos o problema, observando, analisando os fatos e entendendo como estes ocorrem entre as pessoas. Com efeito, a investigadora pôde confrontar a teoria com a prática. A entrevista e o inquérito por questionário foram os instrumentos que permitiram a recolha de dados obtidos e que nos possibilitaram corroborar e/ou refutar aspetos do fenómeno em estudo. A elaboração das matrizes do guião da entrevista e dos questionários ajudou-nos a planificar todo o trabalho de campo, na medida em que nos permitiu ter uma visão clara e antecipada dos instrumentos e a métodos utilizar. Assim, antes de procedermos à recolha de dados, a investigadora, munida da declaração da instituição responsável pela investigação (Anexo V), teve que pedir permissão ao diretor da escola para a realização da entrevista e questionários, e colaboração dos sujeitos participantes. Neste sentido, Marconi e Lakatos (2003, p. 165), afirmam que “quanto mais planeamento for feito previamente, menos desperdício de tempo haverá no trabalho de campo propriamente dito, facilitando a etapa seguinte”. A entrevista, como já referimos anteriormente, abrangeu os coordenadores de disciplina, e os questionários aos professores. Daí, conforme também já referenciado, o trabalho de campo ter decorrido em duas etapas. Por outro lado, e de se frisar que o facto de a investigadora e os colaboradores se

conhecermos mutuamente possibilitou maior à-vontade e maior abertura para as trocas feitas.

Na primeira etapa que incidiu sobre a entrevista, contactámos pessoalmente cada um dos coordenadores de disciplina. com exceção de um que teve de ser via telefone. A cada um dos entrevistados, apresentámos verbalmente a nossa carta de apresentação e marcámos a entrevista. Em cada entrevista, procurámos sempre enaltecer aspetos de natureza ética como, garantir a confidencialidade da informação e a participação voluntária dos participantes, esclarecendo-lhes da liberdade que tinham em recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e, solicitando-lhes autorização para que usássemos o gravador. Nesta perspetiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 165) referem que o investigador deve certificar que “a investigação proposta assegura o consentimento informado e a segurança dos participantes”. Efetivamente, as entrevistas foram realizadas na sala de coordenação, a hora combinada e gravadas com consentimentos dos entrevistados.

Apesar de termos utilizados os guiões de entrevista, a sequência das questões nem sempre foi respeitada, sendo dado aos entrevistados a liberdade de falarem abertamente sobre os assuntos das entrevistas e de outros temas que não constavam no guião, mas que seriam importantes para o estudo. A sua duração também dependeu dos entrevistados, tendo oscilado entre 10 e 15 minutos. Na sala, apenas estavam o entrevistador e o entrevistado, com o papel do primeiro a ser determinante para que a entrevista decorresse num clima de tranquilidade e de muita colegialidade entre as partes.

Com os questionários, o procedimento foi semelhante. Contactámos primeiramente o subdiretor administrativo que, nos facultou a relação de professores que lecionam no ensino secundário na escola. A cada um deles, apresentámos também a carta de apresentação e entregámos um questionário. Este foi levado para casa e recolhido na data a local combinados.

Recolher dados “é tarefa cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registo dos dados e de um bom preparo anterior” (Marconi & Lakatos ,2003, p. 165). Nesse processo, procurámos sempre proteger a identidades dos participantes e tratá-los com respeito.

2.6. Métodos de análise dos dados recolhidos

Pretender-se com este item, dar ordem, estrutura e significados aos dados recolhidos. Deste modo, optámos pela análise de conteúdo, por considerarmos o mais adequado. Segundo Krippendorff (1969, citado em Mayring, s.d) a análise de conteúdo pode ser entendida como “o uso de método replicável e válido para fazer inferências específicas do texto para outros estados ou propriedades de sua fonte”. Na mesma linha, Berelson (1952, citado em Carmo & Ferreira, 1998, p. 250) define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistémica e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”.

A análise de conteúdos foi feita com base nas categorias e unidades de análise que se encontram relacionadas com os conceitos pesquisados na revisão literária e que permitiram comparar as informações recolhidas com as ideias teóricas referidas e também com a pergunta de partida do estudo. Para Grawitz (1993, citado em Carmo & Ferreira, 1998, p. 255) as categorias são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”. Estas, caracterizam-se por serem “exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes” (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 255-257). A categoria foi definida em duas fases: vertical e horizontal, nas quais se procurou estabelecer semelhanças e diferenças nos discursos dos diferentes sujeitos de pesquisa. Em seguida, procedeu-se à definição da unidade de análise que, neste caso, era a unidade de registo. Desta forma, na análise de conteúdo deste estudo, pretendeu-se que as categorias sejam do tipo semântico e tema a unidade de registo. Entende-se por unidade de registo “o segmento mínimo do conteúdo que se considera necessário para poder proceder a análise, colocando-o numa dada categoria” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 257). É através da análise dos dados que se torna possível transformá-los em conclusões credíveis.

Portanto, com os dados recolhidos pela entrevista previamente transcritos, procedeu-se, numa fase de “pré-análise”, a leitura integral de cada entrevista, através da qual anotámos as informações pertinentes da investigação; de seguida, na fase de “exploração do material”, identificámos os temas e categorias gerais que estavam expostos um quadro para que melhor analisássemos o corpus do trabalho; e, no fim, na fase de “tratamento dos resultados, inferência e interpretação”, fizemos a categorização com vista a simplificar e clarificar os dados. Para o tratamento da informação fizemos a redução do material em análise (Anexo

VI), em dimensões maleáveis para a descrição e interpretação, permitindo-nos ainda fazer inferências válidas a partir desses elementos.

Com os dados do inquérito por questionário, pretendemos primeiramente apresentar os dados numa tabela ou quadro de frequência, em seguida, definir as medidas de estatísticas descritivas (parâmetros, estatísticas, etc.) e por fim a codificar e categorizar as respostas na fase de tratamento dos resultados interpretação e inferências. Na perspectiva de Aires (2011, p.45) “a codificação e a análise dos dados permitirá, por sua vez, decidir qual é a nova informação que é necessário recolher e onde pode ser encontrada, para desta forma desenvolver a teoria emergente”. A verificação das conclusões também fez parte do tratamento da informação, uma vez que é através desta que se pode “assegurar a validade das constatações e inferências que apresenta” (Aires, 2011, p. 53).

No entanto, por ser uma tarefa “complexa”, citamos Bogdan e Biklen (1994, p.206) para afirmarmos que “o investigador inexperiente deve utilizar estratégias referentes ao modo de análise no campo de investigação, deixando a análise mais formal para quando a maior parte dos dados tiverem sido recolhidos”.

Capítulo III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. Introdução

Aqui iremos apresentar, analisar, interpretar e fazer inferências dos dados recolhidos pelas entrevistas e pelos inquéritos por questionário que realizámos com os coordenadores de disciplinas e professores respetivamente, na Escola Secundaria X do Agrupamento I do concelho de São Filipe, ilha do Fogo em Cabo-Verde.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a análise de dados corresponde

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Depois de termos todos os dados em mãos, os passos seguintes focaram na organização das informações que foram analisadas através de esquemas (tabelas e gráficos), feitas a partir das questões utilizadas nas entrevistas e questionários. Para uma questão de melhor análise e compreensão dos resultados decidimos dividir este capítulo em blocos. Cada bloco é analisado em função dos objetivos específicos da investigação. Posto isso, no primeiro bloco apreciamos os resultados dos dados fornecidos pelo inquérito por questionário aplicado aos professores no que tange à sua perceção sobre a forma como é conduzido o processo de supervisão na escola, no contexto atual; no segundo bloco, focamos nos resultados dos dados fornecidos pelas entrevistas realizadas aos coordenadores de disciplina sobre a sua perceção em relação ao seu papel de supervisor na escola, no contexto atual; no terceiro e no quarto bloco apreciamos os dados fornecidos pelos dois intervenientes sobre as estratégias de supervisão promotoras de inovação pedagógica e tecnológica realizadas na escola, como forma de obter a triangulação, assegurando a coerência entre eles e permitindo sua validação.

3.2. Bloco I - Perceção dos professores em relação à forma como é conduzido o processo de supervisão na escola no contexto atual

Conhecer as práticas de supervisão na escola em estudo, poderá permitir-nos compreender as razões que levam os professores, em plena era digital, a trabalharem da mesma forma que

trabalhavam há vinte anos. Embora a nossa atenção incida sobre o coordenador de disciplina, por ser ele o agente promotor/incentivador de mudanças de práticas pedagógicas na escola, a apresentação dos dados coletados na perspectiva dos professores revelou-se muito proveitosa, no sentido de nos permitir analisar as suas percepções sobre a forma como são conduzidas as práticas de supervisão na escola, nos tempos atuais.

Os dados para responder a este bloco, como já foi referido anteriormente, provêm do questionário. Para uma questão de fácil leitura, subdividimos este bloco em três categorias: conceito de supervisão pedagógica, função do supervisor pedagógico e desenvolvimento profissional dos professores.

Na tabela abaixo, apresentamos as categorias e as subcategorias que serão objetos de análise deste bloco.

Tabela 3 - Categorias e subcategorias analisadas no bloco I

Categorias	Código		Subcategorias
Conceito de supervisão.	A.1	A.1.1	Entendimento sobre o conceito de supervisão.
Supervisor pedagógico.	A.2.	A.2.1	Quem exerce a função de supervisor na escola?
		A.2.2	Qual o seu papel na escola?
		A.2.3	Reconhecimento da qualificação profissional aos supervisores.
Desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.	A.3	A.3.1	Entendimento sobre o conceito de desenvolvimento profissional.
		A.3.2	Processos de supervisão usados pelos coordenadores.
		A.3.3	Reflexão sobre as práticas de supervisão.
		A.3.4	Tempo estipulado às práticas de supervisão.
		A.3.5	Tipo de supervisão concebida na escola.
		A.3.6	Clima relacional nas práticas de supervisão.

A.1. Conceito de supervisão pedagógica

A.1.1. Entendimento sobre o conceito de supervisão pedagógica

Neste ponto, procuramos, através de uma pergunta aberta, saber qual é o parecer que os professores têm acerca do conceito de supervisão pedagógica (A.1.1). A tabela 1 apresenta as suas opiniões.

Tabela 4. Opiniões dos professores sobre o seu entendimento em relação ao conceito de supervisão pedagógica

Subcategoria	Unidades de registo
Entendimento sobre o conceito supervisão pedagógica.	<p>“Todas as ações desenvolvidas pelos grupos disciplinares sob a orientação do professor supervisor com o propósito de melhorar a prática pedagógica e consequentemente o ensino aprendizagem” (P.2).</p> <p>“É o processo de acompanhamento e apoio prestado aos professores para melhor desempenharem as suas funções” (P.7)</p> <p>“É vigiar com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem do aluno.” (P.12).</p> <p>“É o ato de controlo e gestão de toda as atividades letivas numa escola” (P.17).</p> <p>“É o processo de avaliar o desempenho do professor, com o objetivo de formar, refletir e interagir, para que o professor tenha um acompanhamento positivo do seu dia-a-dia no ensino aprendizagem.” (P.18).</p> <p>“É o processo de acompanhamento do professor no âmbito da lecionação tendo em vista a melhoria do seu desempenho”. (P.22).</p> <p>“ Supervisao pedagógica significa controlar pedagogicamente todo o processo de ensino aprendizagem”(P.23).</p> <p>“A meu ver acho que é o responsável pela avaliação do desempenho do professor” (P.24).</p> <p>“É o processo responsável pela avaliação do professor” (P.31)</p> <p>“A supervisão pedagógica controla e avalia o desempenho do docente. Ainda analisa e orienta as práticas pedagógicas” (P.33).</p>

Analisando a tabela 1, podemos constatar diferentes conceitos de supervisão pedagógica, e repetidamente, usam nesses conceitos termos como “melhorar” (P.2, P.7, P.12, P.22), “orientar” (P.2 e P.33), “acompanhar” (P.7, P.18 e P.22), “vigiar” (P.12), “controlo” (P.17, P.23 e P.33) e “avaliação” (P.18, P.24 e P.33). Ficamos com a ideia de que todos têm uma noção de que a supervisão pedagógica envolve melhoramento das práticas pedagógicas. Ao analisar os termos - orientar, acompanhar, melhorar - usados por outros professores, chegamos a conclusão que os seus conceitos vão ao encontro da ideia apresentada por

Alarcão e Tavares, (2010, p.16) que entendem a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Relativamente aos que usaram os termos - vigiar, controlar, avaliar - percebe-se o sentido pejorativo que outrora teve, ou seja, de fiscalizar e controlar o trabalho do professor com o objetivo de punir erros. Estes conceitos coadunam com as afirmações de Lourenço, Moulin e Araújo (1973, pp. 24-25) de que “entre os séculos XVII e XIX a supervisão é considerada inspeção” (...) “O supervisor é chamado "inspetor" e suas funções eram mais de julgar do que funções executivas.”

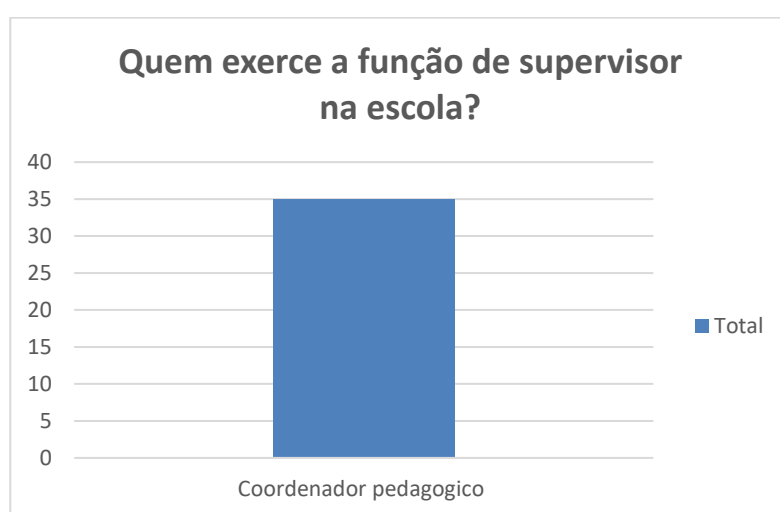
Concluimos que apesar de muitos inquiridos aceitarem a supervisão pedagógica como processo de acompanhamento, orientação, colaboração e ajuda, alguns deles ainda a veem como inspeção.

A.2. Funções do Supervisor pedagógico

A.2.1. Quem exerce a função de supervisor na escola?

Quanto a função do supervisor pedagógico, começamos por questionar: quem exerce a função de supervisor pedagógico na escola? A pertinência desta questão deve-se ao fato de existirem, em todas as escolas secundárias do país, duas figuras ligadas à supervisão pedagógica: o subdiretor pedagógico e o coordenador de disciplina.

Gráfico 1. Quem exerce a função de Supervisor pedagógico



O gráfico 1 mostra que para a questão: (Quem exerce a função de supervisor pedagógico na escola?), todos os inquiridos foram unânimes em responder que é o coordenador da

disciplina. Registamos assim, que existe uma ideia muito clara quanto ao conceito de supervisor pedagógico. Ideia esta corroborada pela questão seguinte, quando os levamos a alvitrar sobre as funções deste na escola (A.2.2).

A.2.2. Função dos coordenadores enquanto supervisores:

Tabela 5. Perceção dos professores sobre a função do coordenador de disciplina enquanto supervisor:

Subcategoria	Unidades de registo
Papel do coordenador de disciplina.	<p>“Coordena a disciplina e avalia o desempenho dos professores” (P.1).</p> <p>“Juntamente com os professores do grupo disciplinar, planifica todo o processo de ensino e aprendizagem e avalia no final o desempenho do professor” (P. 20).</p> <p>“Acompanha e ajuda o professor durante o ano letivo, coordena a disciplina e avalia os professores no final do ano” (P.7).</p> <p>“Controla o cumprimento do programa e o desempenho do professor” (P.5).</p> <p>‘Assiste as aulas, coordena a disciplina e avalia desempenho do professor (P.17).</p> <p>“Coordena a disciplina, identifica as dificuldades do grupo e procura orientá-los para soluções. (P.22).</p>

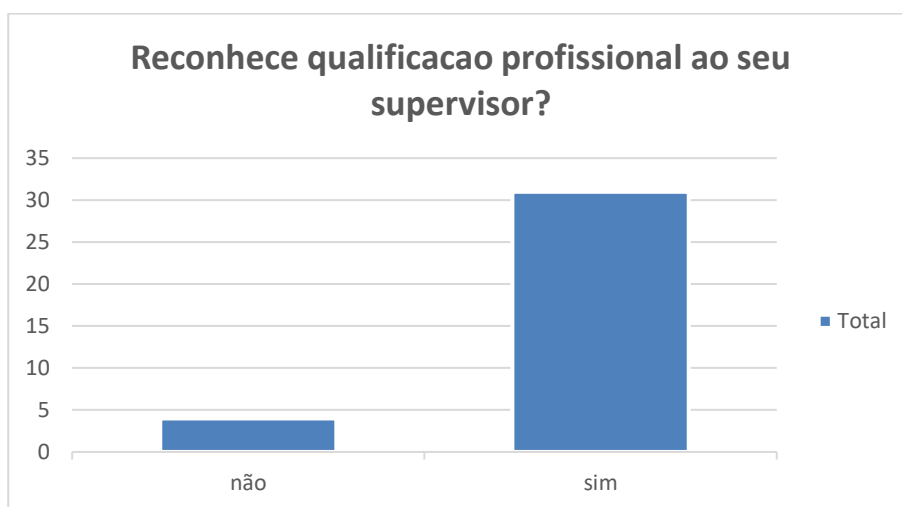
Analisando a tabela 2, percebe-se que a função do coordenador de disciplina se resume basicamente na monitorização do professor, tendo carácter fiscalizador tanto a nível administrativo como pedagógico. A monitorização administrativa é evidenciada no papel do supervisor (avaliador) que passa, efetivamente, pelo controlo do cumprimento do programa e de práticas docentes - tomemos como exemplo as unidades de registo (P.1, P.7, P.5, P.17). A carga conetiva de avaliação aqui referida não ecoa ao significado de repressão nem de inspeção, mas sim de os professores refletirem sobre o que estão fazendo e o que podem melhorar. Já na monitorização pedagógica, as evidências surgem quando o supervisor é definido como apoiante, acompanhante e orientador (P.20, P.22), no âmbito da melhoria do desempenho como forma de conseguir uma melhor qualidade de ensino. Nesta perspetiva, as respostas dos inquiridos estão em concordância com o abordado por Ranger (1985, citado em Soares & Silva, 2016, p. 277) quando afirma que o supervisor é quem faz todo o “trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Julgamos então que a função do coordenador de disciplina é a de orientar e

dar assistência aos professores no seu grupo de disciplina, não só em termos educacionais como também sociais.

A.2.3. Reconhecimento da qualificação profissional aos coordenadores:

No tocante à questão “se reconhecem qualificação profissional aos coordenadores de disciplina para função que desempenham” (A.2.3), o gráfico 2 traduz bem os dados obtidos.

Gráfico 2. Reconhecimento da qualificação profissional aos coordenadores de disciplina



A maioria dos professores (31) responderam que sim e (4) responderam que não. Quisemos então saber, porque acham que tem ou não qualificação profissional para desempenhar o cargo de supervisor pedagógico e as respostas foram as seguintes:

Tabela 6. Representação dos professores a cerca da qualificação profissional aos coordenadores pedagógicos para o desempenho da função:

Subcategoria	Unidades de registo
Reconhecimento da qualificação profissional.	<p>“Sim. Porque eles têm licenciatura na área e alguns têm muitos anos de experiência” (P. 2).</p> <p>“Sim. Porque demonstram domínio dos conteúdos da disciplina” (P.19).</p> <p>“Sim. Porque têm formação profissional e experiência reconhecida pela direção da escola” (P.4).</p> <p>“Sim. Porque apresentam os requisitos exigidos pelo ministério de Educação” (P.13).</p> <p>“Sim. Porque se foram escolhidos pela direção da escola é porque têm competência para tal” (P.15).</p>

	<p>“Sim. Porque são pessoas dotadas de uma formação que inclui uma vertente pedagógica” (P.29).</p> <p>“Sim. Porque de certo modo apresentam capacidades para orientar e motivar os docentes no seu envolvimento com o trabalho de educar” (P.34).</p> <p>“Não. Porque são professores que não têm formação específica de supervisão pedagógica” (P.6).</p> <p>“Não. Porque não foram preparados para desempenhar esta função.” (P.7).</p> <p>“Não. Porque recebemos apenas orientações em relação ao cumprimento dos conteúdos a serem lecionados” (P.14).</p>
--	---

Analisando a tabela 3, notamos que, quem reconhece qualificação profissional aos coordenadores pedagógicos foca em três aspetos: formação na área de ensino e experiência na docência (P.19, P.4, P.2, P.13, P.29), e também na competência individual (P.15, P.34). Já os que não os reconhecem, baseiam-se na falta de especialização ou preparação adequada para o desempenho da função (P. 6, P.7, P.14), fundamentos que vão ao encontro das ideias de Ricardo, Henriques & Seabra (2012, sp) quando afirmam que “a falta de formação dos coordenadores especificamente na área, evidencia dificuldades, pois, por um lado, os coordenadores não se sentem preparados ou motivados e, por outro lado, os professores não lhes reconhecem competência”.

Em nossa opinião, não tendo as escolas profissionais especializados na área, os coordenadores de disciplina podem assumir a função de supervisor, mas antes, devem passar por uma formação de capacitação, visto ser uma função na qual não foram preparados.

A.3. Desenvolvimento profissional dos professores:

Na formação continua, a supervisão visa e implica o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade de ensino. Deste modo, foi nosso propósito conhecer as atividades de supervisão nas quais o professor está envolvido, para sabermos quando e como ocorre o seu desenvolvimento profissional. Assim sendo, tornou-se irresistível, na primeira questão a este ponto, conhecer qual o entendimento que os professores têm sobre o conceito de desenvolvimento profissional.

A.3.1. Entendimento sobre o conceito de desenvolvimento profissional:

Tabela 7. Representações dos professores relativamente ao entendimento que fazem do conceito de desenvolvimento profissional dos professores.

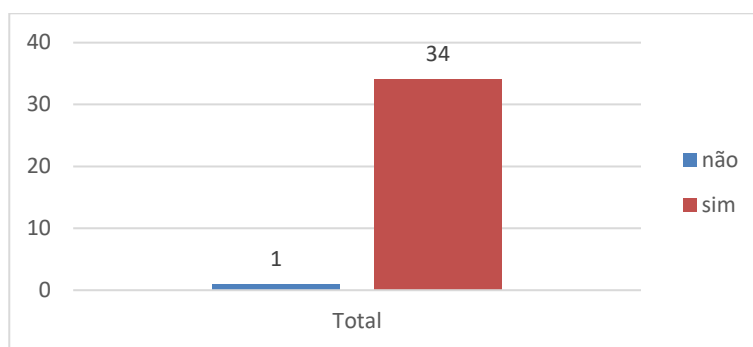
Subcategoria	Unidades de registo
Entendimento sobre o conceito de desenvolvimento profissional dos professores.	<p>“É um processo de evolução da atividade do professor ao longo da sua carreira” (P.16).</p> <p>“É um processo de crescimento, individual e coletivo, que contribuiu para melhoria do trabalho docente” (P.24).</p> <p>“Para mim e dar o professor a oportunidade de adquirir novos conhecimentos em prol de um melhor ensino e aprendizagem” (P.35).</p> <p>“Trata-se de compreender a nossa atividade ver como podemos melhorá-la.” (P.28).</p> <p>“Significa ter conhecimento da profissão docente para podermos fazer o nosso trabalho da melhor forma possível.” (P.1).</p> <p>“É um processo de treinamento, com acompanhamento do supervisor, para capacitar o professor de competências necessárias as novas exigências educativas” (P.18).</p>

Embora um número significativo de professores tivesse negado a sua resposta, a análise realizada às representações que obtivemos, exibiu um desenvolvimento profissional encarado como um processo continuado que procura melhorar e assegurar o conhecimento e a compreensão da atividade docente, as competências profissionais dos professores por meio de um treinamento prático, aspirando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem e na mudança da carreira. Conhecer e compreender a atividade docente destacaram, nesta perspetiva de desenvolvimento profissional, como aspetos relevantes para “uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto.” (Oliveira-Formosinho, 2002, citado em Pires, 2010, p.79). Marcelo (2009, p.11) também valoriza essa perspetiva ao entender “o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. Julgamos que esta perspetiva de desenvolvimento conduz o crescimento individual e coletivo dos docentes e a melhoria da qualidade de ensino.

A.3.2. Processos de supervisão usados pelos coordenadores

Na subcategoria, convocamos os inquiridos a responder, na questão 4, se os coordenadores costumam supervisionar as suas práticas pedagógicas.

Gráfico 3. Supervisão de práticas pedagógicas



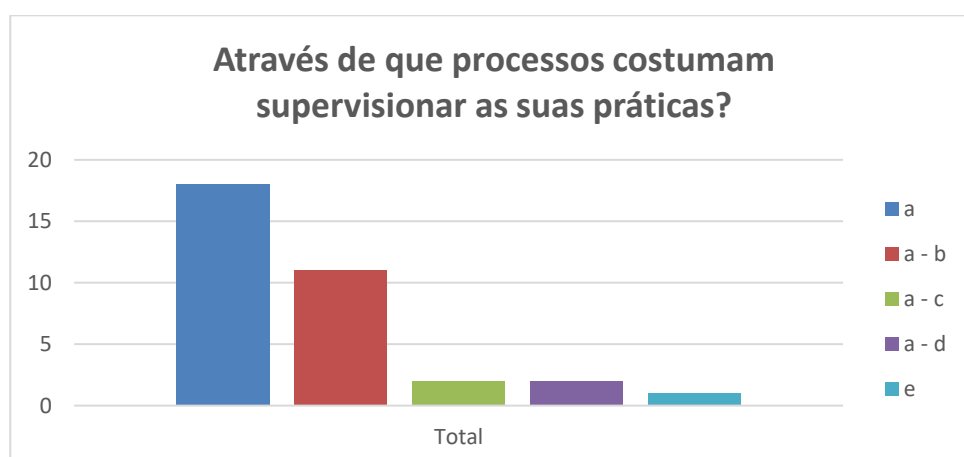
De acordo com o gráfico 3, dos 35(trinta e cinco) inquiridos 34 (trinta e quatro) responderam sim e apenas 1 (um) respondeu não. Este justifica dizendo que: “o coordenador pedagógico limita-se a registar os conteúdos a serem lecionados na semana seguinte” (P. 25).

Aos que responderam afirmativamente a esta pergunta, foram-lhes dadas cinco opções:

- a) Reuniões de coordenação
- b) Discussão de planificação de aulas
- c) Observação de aulas
- d) Acompanhamento da planificação a aula
- e) Outros

Para responderem através de que processos são supervisionados as suas práticas.

Gráfico 4. Processos de supervisão usados na escola



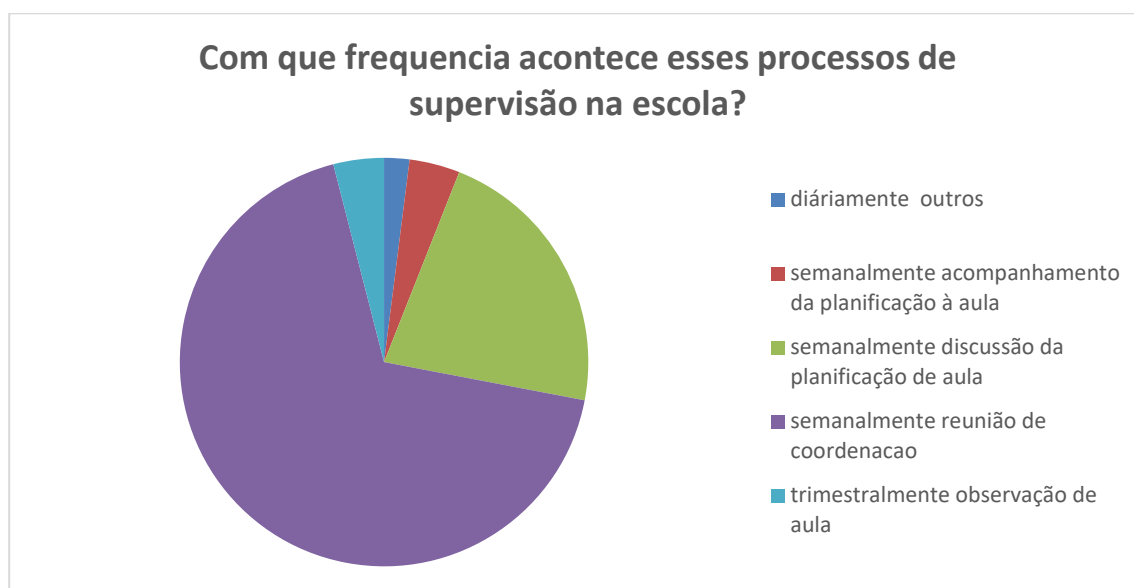
Como se pode constatar no gráfico 4, as respostas foram divergentes: 18 (dezoito) inquiridos responderam que são supervisionados através de reuniões de coordenação - **opção a**; 11 (onze) responderam reuniões de coordenação e discussões de planificação de aulas - **opções a) e b)**; 2 (dois) apontaram reuniões de coordenação e observação de aulas - **opções a) e c)**; 2 (dois) responderam reuniões de coordenação e acompanhamento da planificação à aula (opções **a) e d)** e 1 (um) respondeu outros (opção **e)**. Percebe-se, contudo, que o processo de supervisão mais usado pelos coordenadores é a reunião de coordenação pedagógica que é um espaço não letivo de carácter coletivo e obrigatório, onde o grupo disciplinar costuma reunir-se para planificar, discutir e resolver problemas de âmbito pedagógico. Fullan, Hill e Crevola, (2006), Sergiovanni e Starratt (2007), e Zepeda (2003) citados em (Reis, 2011, p.8), são de opinião que, os processos de supervisão procuram sempre “reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma eficaz para a educação e o sucesso de cada um dos seus alunos através da promoção da interação, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores”.

Uma outra questão, que achamos pertinente verificar, é a frequência com que estes processos acontecem na escola. Para isso propusemos-lhes quatro opções:

- a) Diariamente
- b) Semanalmente
- c) Mensalmente
- d) Trimestralmente

Tinham que escolher marcando uma cruz naquela que seria a frequência com que cada processo era realizado na escola.

Gráfico 5. Frequência com que se realiza as práticas de supervisão na escola:

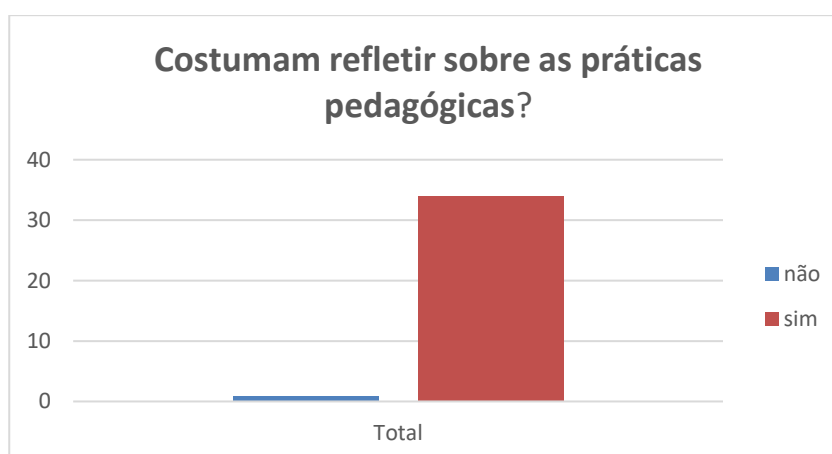


O gráfico 5 mostra-os que na escola, as reuniões de coordenação, discussão da planificação de aula e acompanhamento da planificação à aula, acontecem semanalmente; a observação de aula é realizada trimestralmente e que diariamente outros processos são realizados.

A.3.3. Reflexão sobre as práticas pedagógicas

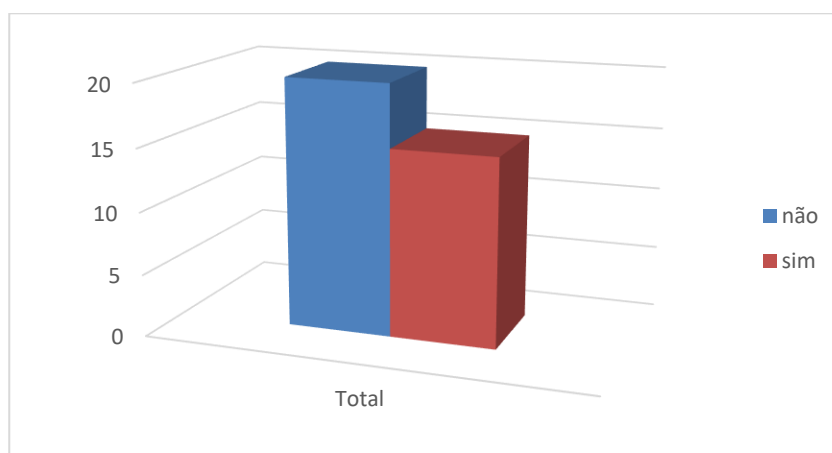
Questionados se nas práticas de supervisão costumam refletir sobre as práticas pedagógicas, 34 (trinta e quatro) inquiridos afirmam que sim e 1 (um) respondeu não. (Ver o gráfico 6)

Gráfico 6. Reflexão sobre as práticas pedagógicas



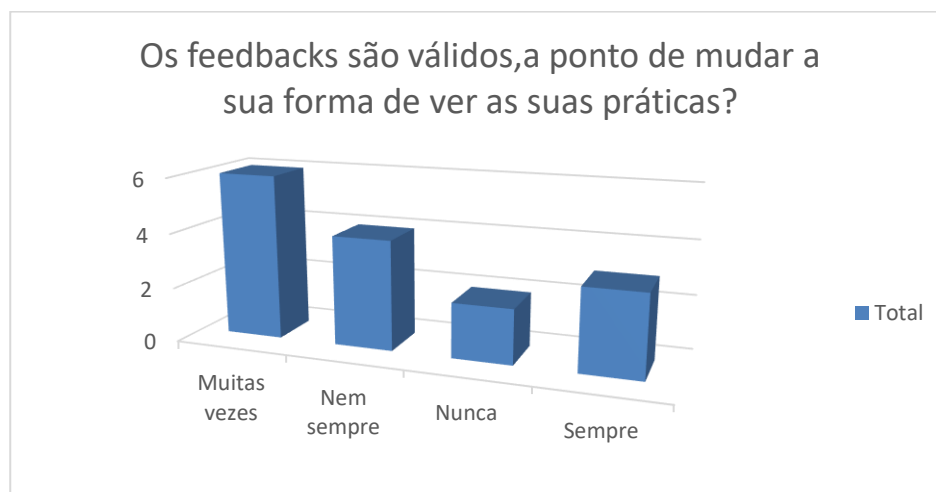
Aos que responderam afirmativamente, quisemos saber se o coordenador costuma dar-lhes feedback durante essas reflexões. As respostas que obtivemos estão explanadas no gráfico 7.

Gráfico 7. Feedbacks dos supervisores



Como podemos ver, houve divergência nas respostas. Assim, 19 (dezanove) inquiridos responderam negativamente e 15 (quinze) responderam afirmativamente. Aos inquiridos que responderam sim, foram questionados se os feedbacks costumam ser válidos, a ponto de mudarem a sua forma de pensar relativamente à sua prática. Verificou-se novamente que as respostas divergiam, como mostra o gráfico 8.

Gráfico 8. Representações dos inquiridos relativamente à questão acima referida.



Com efeito, 6 (seis) inquiridos assinalaram que, “muitas vezes” os feedbacks são válidos a ponto de mudarem a sua forma de ver as suas práticas, 4 (quatro) “nem sempre”, 2 (dois) “nunca” 3 (três) “sempre”.

Da leitura e da análise dos gráficos 6, 7 e 8, parece-nos que há uma incoerência resultante da ideia da reflexão sobre a ação e de feedback nessas práticas, pois cremos que o trabalho dos professores em equipa, centrado na reflexão, “é um exercício de aprendizagem, de

encontros e reencontros, de revisão, de repensar a prática de maneira criativa, inovadora e transformadora” (Lima, 2009, citado em Alves & Oliveira, 2016, p.187), e o feedback “uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, uma ferramenta de desenvolvimento de carreira” (Zeferino, Domingues & Amaral, 2007, p. 177). Portanto, a falta de feedback nas práticas reflexivas “gera incertezas, amplifica o sentimento de inadequação e distancia” o professor das finalidades do ensino. Neste sentido, julgamos que o envolvimento dos inquiridos na “reflexão sobre a sua prática” não está em consonância com entendimento que Oliveira e Serrazina (2002, p. 7) fazem do termo, ao atribuírem-lhe um sentido mais introspetivo, que leva o professor a indagar, investigar e a aprender com os problemas que surgem no dia-a-dia, aumentando a sua eficiência profissional.

Em nosso entender e em convergência com Zeferino, Domingues & Amaral (2007, p. 177)

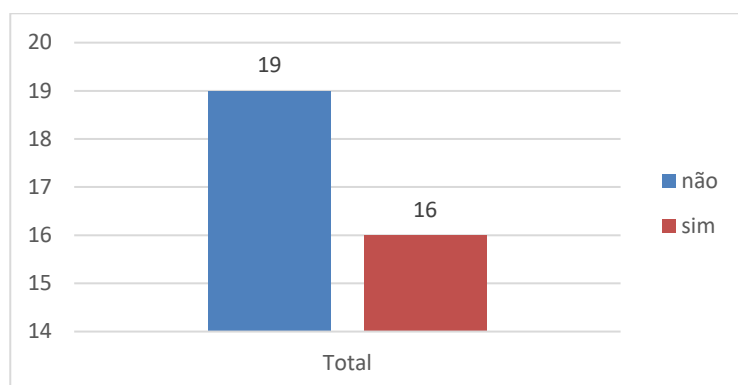
O feedback gera uma conscientização valiosa para a aprendizagem, pois ressalta as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real, incentivando a mudança; também aponta os comportamentos adequados, motivando o indivíduo a repetir o acerto. Se a informação for capaz de causar mudança no padrão de desempenho observado, teremos um processo de aprendizagem.

Desta forma, verifica-se então, a necessidade de se formar supervisores preocupados com as práticas pedagógicas que, procuram abrir espaços de discussão e reflexão sobre as suas práticas e, considerem o feedback como uma importante ferramenta de aprendizagem dos professores na formação contínua. Nesta linha de entendimento, urge mencionar o pensamento de Day (1999 citado em Oliveira & Serrazina, 2002, p.11) quando afirma que é importante “colocar a aprendizagem através da reflexão no centro do pensamento crítico e do desenvolvimento profissional dos professores”.

A.3.4. Tempo estipulado às práticas de supervisão

De seguida, quisemos saber se acham que o tempo (horário) estipulado às práticas de supervisão é suficiente para terem um acompanhamento satisfatório ao seu desenvolvimento profissional.

Gráficos 9. Tempo estipulado as práticas de supervisão



Registamos, pela análise do gráfico 9, que 19 (dezanove) inquiridos consideram o tempo estipulado à supervisão insuficiente, enquanto 16 (dezasseis) inquiridos entendem que é suficiente. Estes dados levam-nos a inferir que a maioria dos inquiridos não concorda com o tempo afixado pela direção para a realização de práticas de supervisão na escola.

Na mesma questão, solicitamos-lhes a apresentarem as suas justificações, dizendo porque acham que o tempo dispensado às práticas de supervisão é ou não suficiente.

Tabela 8. Representação dos inquiridos relativamente ao tempo dedicado as práticas de supervisão

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
1.3 Desenvolvimento profissional dos professores.	1.3.1 Tempo dedicado as práticas de supervisão.	<p>“É suficiente, porque a maioria dos professores é formado e possui experiência profissional” (P.4)</p> <p>“Claro que não é suficiente. Hoje as exigências são outras, mas os coordenadores limitam-se apenas em registar os conteúdos” (P.1)</p> <p>“A supervisão pedagógica é um instrumento importantíssimo no processo de ensino/ aprendizagem, mas é muito negligenciado pelas escolas. Dedicam-lhe pouco tempo, muitas vezes é tido como um controlo e não como uma prática de suporte. Aqui na escola, supervisão restringe-se às reuniões de coordenação (1h por disciplina), o que não é suficiente para identificar as lacunas tanto no processo de ensino/aprendizagem com para propor melhorias” (P.5)</p> <p>“Acho que não é suficiente, mas os supervisores não têm tempo, eles desempenham outras funções na escola (todos lecionam)” (P.6)</p>

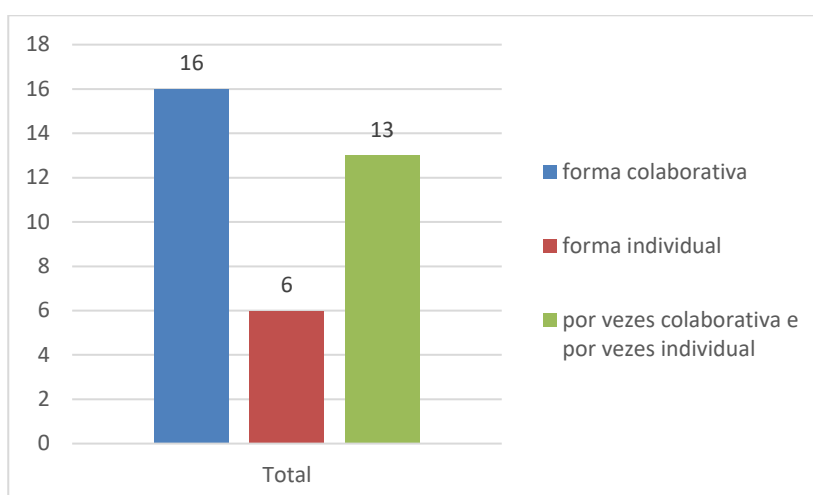
		<p>“Acho que sim, porque os professores têm experiência profissional considerável” (P.27)</p> <p>“Sim, dá para fazer alguns reajustes, caso houver necessidade.” (P. 31)</p> <p>“Acho que não. Há uma necessidade de se fazer algo mais do que tem sido prática, abrir mais espaços de diálogo, discussões, trocas de experiências e materiais didáticos.” (P.2)</p> <p>“Acho que não. Deveria haver tempo necessário para não só registrar os conteúdos lecionados, mas também processar as dificuldades e as mudanças inerentes a supervisão.” (P.20)</p> <p>“Não. Acho que não existe uma prática de colaboração coerente e responsável aqui na escola.” (P.23)</p>
--	--	--

A leitura e análise do quadro, mostra-nos que os que acham que o tempo é suficiente (P.4, P.27, P.31), fundamentam como razões subjacentes, a formação na área de ensino e a experiência dos elementos do grupo. Acham que, por eles serem todos formados na área de ensino e por terem alguns anos de experiência, o tempo de 1 (uma) hora por disciplina é suficiente para se fazer o planejamento, discussão e partilha de experiências. Os outros que consideram que o tempo é insuficiente (P.1, P.2, P.5, P.6, P.20, P.26), justificam as suas respostas com base nas mudanças dos novos tempos, indisponibilidade dos coordenadores, falta de responsabilidade dos coordenadores de disciplina, falta de diálogo e dificuldades no processo de desenvolvimento profissional dos mesmos. Percebe-se que há uma manifesta concordância, entre os que consideram que o tempo é insuficiente com a necessidade de se dedicar mais tempo às atividades de supervisão e de construir o seu “eu” de forma responsável e crítica.

A.3.5. Tipo de supervisão concebida na escola

Tentando ainda perceber a dinâmica da prática de supervisão realizada na escola, quisemos saber juntos dos inquiridos, a forma como elas decorrem, ou seja, o tipo de supervisão que se privilegia nessas mesmas práticas.

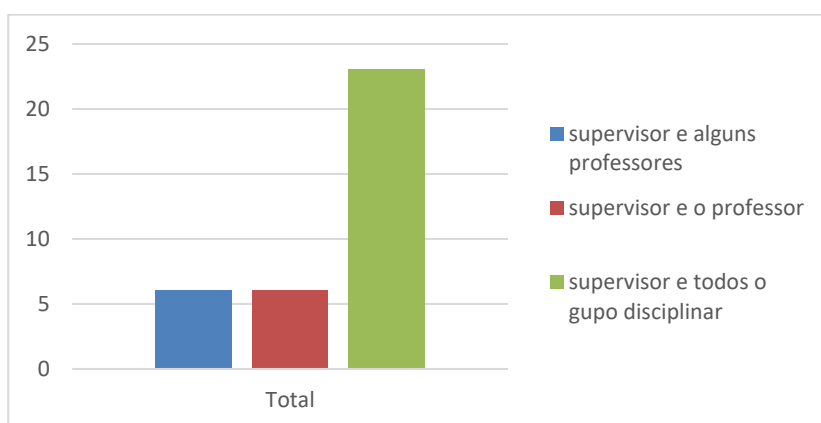
Gráfico 10. Forma como decorre a supervisão na escola



O gráfico 11 mostra que 16 (dezasseis) professores responderam que a supervisão ocorre de forma colaborativa, 6 (seis) alegaram que ocorre de forma individual e 13 (treze) afirmaram que ela ocorre ora de forma colaborativa, ora de forma individual. Sendo assim, podemos afirmar que a maior parte dos inquiridos consideram que a supervisão decorre de forma colaborativa.

Ainda sobre esta problemática, convocamos-lhes ainda a responder “entre quem ocorre as interações nas práticas de supervisão

Gráficos 11. Interação nas práticas de supervisão.



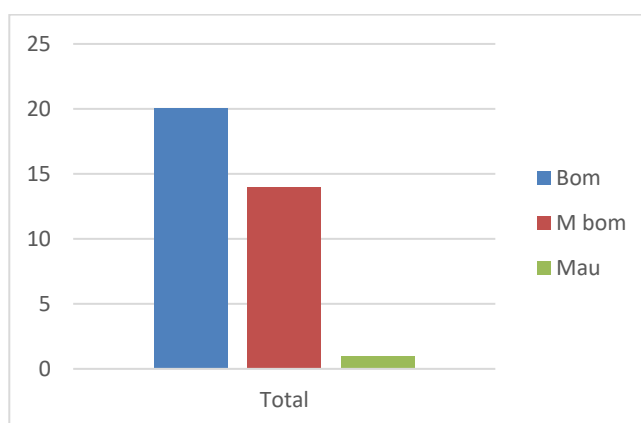
Constata-se pelo gráfico 10, que as respostas divergem. A maioria, 23 (vinte e três) responde que nas práticas de supervisão as interações ocorrem entre o supervisor e todos os professores do grupo disciplinar, 6 (seis) responderam que ocorrem entre o supervisor e o professor e 6 (seis) que afirmam ocorrer entre o supervisor e alguns professores do grupo disciplinar. Cruzando os dados dos gráficos 10 e 11, percebe-se que o entendimento do

ensino deriva da interação colaborativa entre o supervisor e o grupo disciplinar, realizado num espaço/tempo afixado para tal, onde a troca de experiências e a partilha de saberes permite-lhes fazer uma melhor interpretação dos fatos do processo ensino-aprendizagem.

A.3.6. Clima relacional na prática de supervisão

A questão seguinte tem três opções, sendo pedido para responderem sobre o clima relacional entre o supervisor pedagógico e os professores nas práticas de supervisão. De referir que o clima relacional aqui abordado traduz-se no bem-estar, amizade, na cooperação que se sente no seio do grupo disciplinar.

Gráfico 12– Clima relacional entre o supervisor e os seus coordenandos



No que se refere a este assunto, 20 (vinte) inquiridos consideram o clima relacional de muito bom, 14 (catorze) de bom e 1 (um) de mau, como mostra o gráfico 8. Estas respostas sugerem-nos que as práticas de supervisão decorrem num clima positivo. Alarcão & Tavares (2010, p. 71) afirmam que esses ambientes propiciam “relação interpessoal dinâmica, encorajante, facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida”. O supervisor deve criar e estabelecer um relacionamento de respeito, confiança e empatia com os seus supervisionados para que possa melhorar e aumentar a *chance* dos professores se tornarem profissionais cada vez melhores, visto ser mais fácil aprenderem.

No nosso entender a prática de supervisão “vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino/aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos” (Marcelo, 2009, p.10). Neste contexto, Alarcão & Roldão (2008, citado em

Moreira, 2015, p. 53) refere que a necessidade de resposta às mudanças de práticas pedagógicas exige que a supervisão pedagógica seja uma “ação de acompanhamento da atividade geralmente (pré) profissional ou institucional (contextualizada e realizada por pessoas) com uma intencionalidade, orientadora, formativa, transformadora, desenvolvimentista, assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante”.

3.3. Bloco II - Perceção dos supervisores em relação ao seu papel de supervisão na escola, no contexto atual

Neste bloco, apresentamos os dados provenientes da entrevista, cujos interlocutores são os coordenadores de disciplina. Com estes dados pretendemos perceber a forma como eles percecionam o seu papel na escola, no contexto atual. Deste modo, estipulamos três categorias: conceito de supervisão pedagógica, função do supervisor pedagógico desenvolvimento profissional dos professores

Na tabela seguinte apresentamos as categorias e as subcategorias que constituem objeto de análise desse bloco.

Tabela 9. Categorias e subcategorias analisadas no bloco II

Bloco II - Perceção dos supervisores em relação ao seu papel de supervisão na escola, no contexto atual			
Categorias	Código		Subcategorias
Conceito de supervisão pedagógica.	B1	B1.1	Entendimento sobre o conceito de supervisão pedagógica.
Função do coordenador/ supervisor pedagógico.	B2	B2.1	Nomeação para o cargo.
		B2.2	Função que desempenha na escola.
		B2.3	Perfil para o cargo.
		B2.4	Dificuldades que enfrenta no desempenho do cargo.
		B2.5	Superação das dificuldades.
Desenvolvimento	B3	B3.1	Entendimento que tem acerca do conceito de desenvolvimento profissional.

profissional do professor.	B3.2	Práticas de supervisão que promovem desenvolvimento profissional dos professores.
	B3.3	Estratégias de desenvolvimento profissional.
	B3.4	Interação entre coordenador e coordenados.
	B3.5	Trabalho colaborativo no grupo disciplinar.

B.1. Entendimento sobre o conceito de supervisão pedagógica

Tal como no questionário, a primeira questão dirigida aos entrevistados serviu, não só para introduzirmos o tema, mas também para averiguarmos os seus entendimentos relativamente ao conceito de supervisão pedagógica. As informações obtidas possibilitaram demonstrar que no geral todos, nas suas diferentes palavras, tem conhecimento do conceito como mostra as citações abaixo.

“É um processo de acompanhamento, orientação e ajuda aos professores” (C.1)

“É monitorar, controlar o professor e ... também avaliá-lo” (C.2)

“É controlar tudo o que está relacionado com o processo de ensino/aprendizagem” (C.5)

“É controlar tudo o que diz respeito a organização da prática pedagógica (C.8)

“A supervisão pedagógica tem o papel orientador para com todos os membros do grupo disciplinar e avaliador dos seus desempenhos.” (C.9)

“É a orientação, coordenação, acompanhamento e avaliação de práticas pedagógicas” (C.14)

“Orientar, analisar, interagir e avaliar o processo de ensino aprendizagem.” (C. 15)

“É o acompanhamento do processo ensino/aprendizagem, por forma a garantir uma estreita articulação entre os professores e os alunos” (C.16)

Analisando estas respostas, notamos diferentes representações acerca do conceito de supervisão pedagógica que divergem em dois entendimentos, hoje bem definidos pelos especialistas da área. Por um lado, encontramos entrevistados que associam a supervisão aos termos orientar, acompanhar, ajudar, e por outro, os que a associam a termos como controlar, avaliar, monitorar. Do primeiro grupo (C.1; C.9; C.14) retiramos conceitos mais recorrentes, em que os coordenadores de disciplina optam pela orientação, acompanhamento, apoio e ajuda, procuram capacitar o professor com vista a ter melhores resultados educativos. Estas conceções de supervisão ressaltam a perspetiva de Alarcão &

Tavares, (2010, p.16) que a entendem como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Para o outro grupo, o conceito de supervisão é perspectivado de uma forma muito similar à avaliação da prática docente. Nas suas palavras sobressaem a “função inspetiva” que na ótica dos mesmos autores evoca “conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrários aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto formativas” (idem, 2010, p.3). Percebe-se que todos têm noção que a supervisão pedagógica envolve componente de supervisão e avaliativa, embora nunca tivessem tido uma formação na área de supervisão.

B.2. Função dos supervisores

No capítulo I, pudemos constatar a importância do papel do supervisor pedagógico, nesta nova era, no processo de mudanças na escola. Como tal, torna-se fundamental que estejam preparados e cientes de que a qualidade do ensino não depende somente do saber/fazer do professor, mas sim de todo um trabalho que ele, enquanto líder do grupo disciplinar, deve projetar, priorizar e promover para o sucesso do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores. Tendo em conta estas premissas, a nossa primeira preocupação foi saber “o que os motivou a serem coordenadores de disciplinas?”.

B.2.1. Nomeação para o cargo

Segundo os entrevistados, as nomeações para o cargo de coordenação têm sido feitas, sempre pela direção da escola que, de entre os elementos do grupo disciplinar, escolhe e elege um professor para o coordenar. Acreditam que os critérios para as suas nomeações tivessem recaído na formação/competência científica e na experiência. Este comentário baseia-se nos extratos das suas respostas que consideramos importante explicar aqui.

“Nenhum, apenas estou a cumprir um cargo para o qual a direção me indigitou.” (C.5)

“Bem eu nunca pedi para ser coordenadora. Foi, há 5 anos, precisamente no começo do ano letivo, que a direção da escola me informou que iria ser coordenadora. *A priori* fiquei surpresa e com um pouco de receio, mas depois achei que seria um desafio e uma nova experiência para mim. Creio que a minha postura e prestação como docente ajudou na tomada de decisão da direção.” (C.1)

“Eu fui convidada pela direção da escola a desempenhar a função de coordenadora. Acho que me escolheram por ter mais anos de experiência do que os outros colegas, porque a formação científica é a mesma.” (C.8)

“Para falar a verdade nem sabia o que era ser um coordenador. Quando me disseram para desempenhar a função fiquei meio confusa, pois era o meu segundo ano de lecionação e não tinha muita experiência. Mas como gosto de desafios, aceitei e hoje não me arrependo. Aprendi muito e ainda estou aprendendo, pois graças a minha competência ainda cá estou.” (C.3)

“Eu sou coordenador porque a direção me indicou. Eu não sei porque me escolheram” (C.11)

Entretanto, está contemplado no Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, no seu artigo 34º n.º2 que “os professores coordenadores são designados pelos respetivos pares, de entre os professores com maior formação e experiência pedagógicas e elevado perfil cívico e moral, nos termos do regulamento da escola”. Percebe-se, dos que consideraram a nomeação uma “imposição”, que não se mostraram muito empolgados no cargo, talvez pelo fato de não terem sido nomeados pelos pares. Já os que afirmaram terem sido convidados pela direção, se mostraram bastante determinados e com vontade de fazer algo dentro das suas possibilidades.

B.2.2. Função que desempenham na escola

Nesta subcategoria, os entrevistados foram levados a opinar sobre sua função na escola, ou seja, que atividades exercem enquanto coordenador. Nas suas respostas mencionaram ações de âmbito administrativo e/ou pedagógico.

“Reúno semanalmente com os meus coordenados para planificarmos, discutirmos as práticas pedagógicas e partilhar as situações vivenciadas na sala de aulas, elaboramos testes, às vezes observamos aulas dos colegas” (C.1)

“Controlo o cumprimento do programa e as atividades dos professores” (C.5)

“Para além do que está estipulado no regime de organização e gestão das escolas secundárias, que é controlar cumprimento do programa, rever as provas e os planos elaborados pelos professores, eu ainda tento ajudá-los a tornarem-se mais eficazes possíveis naquilo que fazem. Planificamos, discutimos as nossas aulas e partilhamos as vivências das salas de aulas.” (C.9)

“Eu, o que eu faço? (hum) controlo e avalio o trabalho do professor” (C.8)

“Controlo o cumprimento do programa e avalio o desempenho dos professores” (C.12)

“Fiscalizo todo o trabalho do professor” (C.15)

Nas respostas de âmbito administrativo (C.5, C.8, C.12, C.15), os entrevistados se posicionam como “inspetores”, pois as palavras utilizadas por eles coadunam com a ideia abordada por Varela (2007, sp) que afirma que eles andam “à procura de infrações que são transmitidas às entidades hierárquicas competentes para efeitos de tomada de medidas sancionatórias”. Os que focam o sector pedagógico (C.1, C.9), veem-se como uma estrutura de apoio ao processo de ensino/aprendizagem, e uma mais-valia para o desenvolvimento

profissional dos professores, o que vai de encontro à ideia de Ranger (1985, citado em Soares & Silva, 2016, p.277) quando afirma que a função do supervisor é dar “assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. No entanto, percebe-se nas suas palavras que as suas ações se restringem a poucas atividades da escola, limitando apenas ao que supostamente lhes caberiam. Julgamos que a acumulação de função de supervisor e professor estejam a condicionar o processo de supervisão, dificultando a falta de tempo para planificar, pensar em atividades e mesmo acompanhar o professor na sua atividade diária e participar em outras atividades da escola.

De qualquer forma pensamos que a função destes nunca pode ser controladora, fiscalizadora e avaliadora com sentido punitivo. Hoje, o papel do supervisor é “ensinar os professores a ensinar” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.29), deste modo, o supervisor “necessita ser dotado de compreensão, empatia e consideração por aquilo que os outros pensam e estar conectado à realidade escolar, “oxigenando” esse espaço com provocações e ideias junto com seus pares, além de estar articulando ações integradas na comunidade escolar como um todo” (Souza, Skolaude, Costa & Souza, 2017, p.493)

B.2.3. Perfil para desempenho do cargo

Relativamente ao perfil para desempenho do cargo, todos os entrevistados concordam que não têm esse perfil, embora estas competências não estejam delineadas em nenhum documento oficial da escola. Percebe-se nos excertos transcritos que o reconhecimento das suas potencialidades advém das suas próprias características pessoais e relacionais:

“Não, sei que não tenho perfil, mas sou muito responsável, organizado e muito sério naquilo que faço” (C.6)

“Não, mas faço esforço para estar às alturas ... (riso). Estou sempre em contacto com os meus coordenados, conheço suas rotinas profissionais, procuro sempre atualizar-me para estar à altura dos seus questionamentos e inquietações quando estamos em grupo, nas nossas reuniões.” (C.9)

Outros desabafam apontando para a necessidade de um perfil adequado que consideram não ter:

“Não, eu não tenho perfil para ser coordenador.” (C.11)

“Não, não tenho. Estou neste cargo a menos de 2 anos e sei que o que eu faço de nada ajuda os professores. Coordeno três professores, dois já estão a lecionar há alguns anos, mas o outro está no início da carreira. Este último exige muito mais de mim e às vezes sinto que não consigo dar-

lhe apoio necessário. Às vezes, falto às reuniões de coordenação só para não mostrar a minha fraqueza” (C.12)

Do acima exposto, podemos inferir que existem duas figuras de supervisor na escola: o ideal e o real. Estas figuras, vão ao encontro as características que faz de cada um Blumberg (1976, citado em Alarcão & Tavares, 2016, p. 73). Na perspetiva deste autor podemos considerar os coordenadores (C.6 e C.9) como supervisores ideais, pois “surgem como indivíduos abertos, de contacto fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito ativo na resolução de problemas que, em conjunto, se propõe resolver” (idem, p. 73). E os coordenadores (C.11 e C.12) como supervisores reais que se apresentam como “distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores” (idem, p.73).

B.2.4. Dificuldades no desempenho do cargo

No concernente a dificuldades sentidas no desempenho do cargo, deparamos com inúmeras situações, algumas comungadas por mais de um coordenador. A falta de formação específica na área de supervisão foi a mais referida, como mostram alguns dos relatos:

“Faltam-me conhecimentos teórico-práticos adequados para lhes dar sustentação ao desempenho das suas atividades” (C.10),

“Coordenar professores tem sido difícil, reconheço que me faltam bagagens” (C.13).

Uma outra dificuldade apontada foi o desempenho de duas funções em simultâneo, o de coordenador e de professor, como sublinhou um dos coordenadores,

“acredito que o trabalho docente atrapalha a nossa função de coordenador, porque, para além de fazermos acompanhamento aos professores temos ainda de preparar as nossas aulas, às vezes de elaborar e corrigir testes, lançar notas no sistema, fazer relatório (...) ah é muita coisa (...) praticamente ficamos sem tempo para nada.” (C.15)

A avaliação dos professores também foi referida:

“creio eu, ser avaliar o professor, porque sempre ficam chateados quando a avaliação não for de seu agrado.” (C.9).

Nesta matéria, partilhamos a opinião de Alarcão & Tavares (2003, p.113) quando afirmam que “todos os que desempenharam funções de supervisão ou orientação da prática pedagógica são unânimes em afirmar, seja qual for o estilo ou o método seguido, que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo”.

B. 2.5. Superação das dificuldades

No tocante à essa questão, procuramos saber como é que eles têm ultrapassado essas dificuldades. Um dos coordenadores comenta:

“Eu comunico a subdireção pedagógica, que nunca faz nada” (C.15);

Outro desabafa,

“Não ultrapasso, tanto que eles ainda persistem. Aqui você não tem voz, apenas executa” (C.7).

Entretanto, alguns coordenadores foram bem mais resilientes dizendo que as suas dificuldades são ultrapassadas com diálogo/conversa:

“Às vezes, converso com eles antes de os avaliar. Refletimos em conjunto o percurso feito durante o ano letivo, analisamos os pontos fracos e fortes do desempenho de cada um (...) assim, ficam com uma noção mais ao menos clara da nota que vão ter, porque quando ficam insatisfeito cria-se um clima um tanto quanto desagradável entre nós” (C.9).

Soubemos pelas conversas informais que o uso da avaliação sumativa tem marcado negativamente o processo de supervisão, tornando por vezes, difícil o estabelecimento de uma relação “mais espontânea, mais confiante, cordial, empática” (Alarcão & Tavares, 2016, p.114) entre o supervisor e o professor.

Pelo acima exposto, percebe-se que as dificuldades que enfrentam hoje não são muito diferentes das do passado, pois a tecnologia que é um feito da atualidade, nem sequer foi mencionada. Parece-nos que os tempos mudaram, mas o trabalho do coordenador estagnou, porque se “o trabalho docente é uma ação em constante mutação” (Rosa, 2013, p.216), então este deveria seguir as tendências globais. Desta forma, torna-se urgente um pensar crítico da prática atual “no seu conceito, papel e funções” se quisermos avançar para a prática que se quer amanhã (Oliveira-Formosinho, 2002 citado em Dias & Ribeiro, 2015, p.129). Os coordenadores precisam ouvir e aceitar as opiniões dos professores e avaliar as suas práticas dentro do seu contexto”. No nosso entender, a prática pedagógica, na atualidade, requer uma discussão aberta entre todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, porque “a

complexidade dos problemas vividos pelos professores requer uma preparação em diferentes dimensões, a saber: a pedagógica, a didática, a ética e a tecnológica” Zidan (2011, p.73).

B.3 Desenvolvimento profissional dos professores

A terceira categoria que surgiu deste bloco foi o desenvolvimento profissional. Interessamos aqui analisar até que ponto, e de que modo, os entrevistados têm promovido atividades de desenvolvimento profissional nessa escola. Sabendo que essas atividades repercutem diretamente na melhoria de práticas pedagógicas e na qualidade do ensino, lançamos sobre eles um conjunto de questões que cobrem as suas percepções relativamente a esta matéria.

B.3.1. Entendimento sobre o conceito de desenvolvimento profissional

Acerca do conceito de desenvolvimento profissional, verificamos que as suas percepções não diferem da dos professores. Nos seus discursos, concederam significados relacionados com a prática docente, que se traduziu na para a melhoria das práticas pedagógicas.

“Evolução na carreira” (C.14);

“Conhecimento da atividade docente” (C.1);

“Construção progressiva da carreira” (C.9);

“Crescimento profissionalmente” (C.4),

De notar que as suas percepções estão em concordância como a de Villegas-Reimers (2003, citado em Marcelo, 2009, p. 10) quando afirma que “O desenvolvimento profissional docente é o “crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática”

B.3.2. Práticas de supervisão promotoras de desenvolvimento

Nesta subcategoria pretendemos conhecer as suas percepções a cerca das práticas de supervisão pedagógica promotoras desse desenvolvimento. Analisadas as respostas, a conclusão retirada é que essas práticas são poucas, basicamente as definidas pelo ministério de educação: coordenação pedagógica e observação de aulas. Para contextualizar esta afirmação, vejamos os excertos de algumas das respostas:

“Uso a coordenação pedagógica, observação de aulas, a planificação de aulas, elaboração de teste, e outros. (C.1);

“Para além de coordenação pedagógica e observação de aulas que são de caráter formais, uso ainda encontros não formais para atender situações esporádicas” (C.6);

“Eu uso apenas coordenação pedagógica” (C.11).

Igualmente importante foi saber, em qual dessas práticas acham que os professores têm desenvolvido mais profissionalmente. A maioria dos entrevistados entende ser a coordenação pedagógica, visto se tratar de um espaço do grupo realizado com frequência e onde os professores:

“Planificam as atividades letivas” (C.2),

“Trocamos experiências, ideias e fazemos discussões frutíferas sobre a prática pedagógica” (C.6),

“Refletem sobre as suas práticas” (C.9).

Neste ponto, o coordenador (C.9) fala ainda da necessidade de se estender um pouco mais o tempo de coordenação, pois “1 hora por nível, limita-nos debater outros assuntos, igualmente importantes, como os pedagógicos”. Perpassa desse desabafo que o tempo disponível à coordenação é insuficiente para se fazer uma supervisão como desejariam. Já o coordenador (C.1) elege a observação de aula, por ser onde “a análise coletiva dos colegas e do coordenador sobre o desempenho do professor, em situação real, proporciona uma reflexão muito mais profunda sobre a prática”.

Da análise das suas representações, registamos que, tanto na coordenação pedagógica como na observação de aula ocorrem trocas de experiências e de conhecimentos, fatos que se perfilam com a perspectiva de Nóvoa (1997.p.26) que afirma que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Sobre este ponto, Alarcão & Tavares (2010) sugerem outras práticas de supervisão promotoras de desenvolvimento profissional, tais como: análise de casos; narrativas; portefólios reflexivos e perguntas pedagógicas.

B.3.3. Estratégias de desenvolvimento profissional

Relativamente às estratégias que valorizam esse desenvolvimento profissional, verificamos que grande parte dos entrevistados tiveram dificuldade em identificá-las, pois, as suas respostas foram incongruentes “Refletimos sobre os testes, os alunos, as aulas” (C.1);

“Elaboramos cronogramas, plano de aulas” (C.7); “Refletimos sobre as estratégias de ensino, recursos enfim sobre tudo” (C.13), repassando a ideia que refletem sobre muitas coisas. John Dewey (citado em Oliveira & Serrazina 2002, p.3) refere que “nós refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver sobre elas”. Julgamos então, tratar-se de uma reflexão técnica cujo objetivo é ajudar os professores a “refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo, um método de ensino (...) para elevar os resultados dos estudantes” (Zeichner, 2008, p.541)

No entanto, dois dos coordenadores inquiridos fluíram com alguma facilidade em responder que as estratégias que usam são: “reflexão” (C.6); e “troca de experiências” (C.9).

Tentando perceber o significado que atribuem ao uso destas palavras nesse contexto, perguntamos-lhes em que medida essa “reflexão” e “essa troca de experiências” tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores.

“Através da reflexão os professores aprendemos muito mais sobre a nossa prática, hum (...) possibilita-nos partilha de ideias, saberes e vivências da sala de aula enriquece a nossa vida pessoal e profissional” (C.9).

“Um professor torna-se um bom profissional quando frequentemente questiona a sua postura, atitude e ação. Pode fazer isso sozinho ou entre colegas” (C.6)

Aquilo que podemos salientar das suas representações é que, eles têm percepção de que o desenvolvimento do professor se dá por meio da “reflexão” e “troca de experiências”. Percebe-se que indagam, por meio dessas estratégias, promover aprendizagem dos professores, no sentido de ajudá-los a adquirir competências para resolução de problemas relacionadas com a disciplina. Oliveira & Serrazina (2002, pp 10-11) referem que a aprendizagem através da “reflexão” e da “interação com os outros” proporciona aos professores “oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os mais responsáveis, melhores e conscientes”.

B.3.4. Interação nos momentos de reflexão e troca de experiências

Verificamos ainda que há uma consciência clara de que, a aprendizagem só pode ser feita num ambiente de clima positivo, gerado pelo estabelecimento de uma boa comunicação, relação de interajuda, encorajamento e empatia entre o coordenador, os professores e os

pares. Percepção esta, corroborada pelos professores que afirmaram ter boas relações com os seus coordenadores.

“Eu tenho uma boa relação com os meus coordenados. Nas nossas conversas, procuro sempre ouvir e compreender as suas opiniões. Nos meus feedbacks procuro realçar mais aspetos positivos como forma de encorajar, incentivar a fazerem mais e melhor”. (C.9)

“A nossa relação é muito boa, ajudamo-nos, respeitamo-nos. Tento me informar de tudo que acontece nas suas práticas, das suas dificuldades na sala, enfim...” (C.6).

B.3.5. Trabalho colaborativo na prática de supervisão

Foi nossa intenção, nesta subcategoria, indagar sobre a prática de trabalho colaborativo ao nível do grupo disciplinar.

Verificamos, pela análise das respostas, que, de uma forma geral, todos os entrevistados estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelo seu grupo disciplinar. Frisaram que o trabalho de equipa acontece semanalmente na escola e que é desenvolvido por níveis de ensino, entre professores que lecionam no mesmo ano de escolaridade, no que tange à planificação, elaboração de testes e fichas de apoios, partilha de materiais didáticos etc. Apenas um Coordenador (C.13) afirma que o trabalho da sua equipa é feito com professores de todos os níveis em simultâneo, como ficou evidente nas suas afirmações:

“A equipa tem feito um bom trabalho. Colaboramos mutuamente, conversamos sobre alunos, aulas, metodologias, recursos, enfim sobre tudo que tem a ver com o ensino. Mas é um trabalho muito resumido pois o tempo é limitado.” (C.8)

“O trabalho colaborativo da nossa equipa é bem reconhecido pela direção da escola. Semanalmente nos encontramos aqui na escola, para refletirmos sobre as aulas, as dificuldades enfrentadas e os desafios para próximas aulas. Produzimos materiais de apoios para alunos, fazemos planificações anuais, trimestrais e semanais, elaboramos os testes. Tudo o que produzimos ali é com base em negociações e interação do grupo, porque nós funcionamos como uma equipa. O nosso único problema é o tempo que, por vezes não chega para fazermos o trabalho como gostaríamos, mas vamos dando conta do recado com tarefas individuais que depois serão analisadas coletivamente” (C.9)

“É prática na escola, acompanharmos semanalmente a rotina dos professores. O trabalho colaborativo da equipa acontece principalmente nesses encontros. Ao contrário dos meus colegas, o trabalho da minha equipa é feito com todos os coordenados, mas nem todos se mostram interessados, gostam de se isolar e dificilmente participam no grupo. Por isso esse trabalho é muito resumido.” (C.13)

Percebe-se, pela análise das respostas, que o trabalho colaborativo existe em todas as equipas disciplinares. Porém, encontramos divergência na forma como esse trabalho colaborativo é

praticado pelas equipas disciplinares. Por um lado, encontramos um trabalho colaborativo superficial (C.8 e C.13) por “se limitar a interações que se restringem à troca de informações e de materiais e por contribuir de modo restrito para o desenvolvimento profissional dos professores” (Leite & Pinto, 2016, p. 73).

Por outro lado, já um trabalho mais profundo, mais elaborado (C.9), em que se verifica, a vontade dos professores em colaborar nas atividades desenvolvidas no grupo e o empenho do coordenador em criar “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredeson, 2002, citado em Marcelo, 2009, p.10). Leite & Pinto (2016, p. 73) também são de opinião, que no trabalho colaborativo da equipa “a produção conjunta e a planificação conjunta, por implicarem uma produção em interlocução, impõem maior apropriação concetual e uma mobilização dos saberes específicos da profissão docente, o que favorece a qualificação profissional e a melhoria dos processos educativos”.

3.4. Bloco III - Estratégias de supervisão promotoras de inovações pedagógicas;

Este bloco é comum a toda população em estudo. Aqui estão abordadas as estratégias de supervisão orientadas para a inovação pedagógica. As estratégias aqui referidas têm a ver com os mecanismos e os métodos usados pelos coordenadores de disciplina, para incentivar os professores a inovar as suas práticas e tentar romper com o ensino tradicional.

Na análise deste bloco, estipulamos uma única categoria - inovação pedagógica, com quatro subcategorias. Na tabela seguinte estão representados a categoria e as subcategorias que constituem a análise do bloco III no questionário e na entrevista.

Tabela 10. As categorias e subcategorias analisadas no bloco III.

Bloco III - Estratégias de supervisão promotoras de inovação pedagógica			
Categorias	Código	Subcategorias	
Inovação pedagógica.	C1	C1.1	Conceito de inovação pedagógica;
		C1.2	Práticas pedagógicas inovadoras;
		C1.3	Supervisão como atividade promotora de práticas inovadoras na escola;

		C1.4	Estratégia de incentivo a inovação de práticas pedagógicas.
--	--	------	---

C.1.1. Conceito de inovação pedagógica

Neste ponto, conceito de inovação pedagógica, é uma pergunta aberta da entrevista que procuramos saber juntos dos inquiridos e dos entrevistados, respetivamente, qual é o seu entendimento sobre o conceito de inovação pedagógica. Na tabela seguinte estão representadas as respostas.

Tabela 11 - Representações dos professores e coordenadores de disciplina sobre o seu entendimento em relação ao conceito de inovação pedagógica.

Subcategoria	Unidade de registo
Conceito de inovação pedagógica.	<p>“Para mim, inovação pedagógica é toda a estratégia que o professor usa na sala para quebrar a rotina” (P.18).</p> <p>“É trazer algo de novo para a aula, que seja interessante para os alunos” (P. 6)</p> <p>“É fazer os alunos sentirem gosto por aquilo que está a ensinar” (P.4).</p> <p>É fazer a ponte entre o que se está a ensinar e que é vivido pelo aluno.” (P.8).</p> <p>“É melhorar a forma de ensinar” (P. 11).</p> <p>“É sair da nossa zona de conforto e proporcionar aprendizagens significativas” (P.25).</p> <p>“Para mim é mudar de estratégia, e fazer algo interessante com os alunos” (P. 2).</p> <p>“Criar condições para que os alunos se sintam parte do processo ensino aprendizagem” (P.1).</p>
	<p>“Diria que é transformar a sala de aula em ambiente agradável para a aprendizagem.” (C.1).</p> <p>“Inovar é criar (...) portanto inovação pedagógica é produzir algo de novo para a aula” (C.2).</p> <p>“É procurar transformar os conteúdos em aprendizagem que têm significado para o aluno, ou seja, é trazer vivência quotidiana para a sala” (C.7).</p> <p>“É a mudança de estratégia do professor para que o aluno melhore a sua aprendizagem, e para isso o professor tem de estar atualizado” (C.8).</p> <p>“Inovação é trazer algo de novo, é criar...digamos assim, é criar métodos para melhorar o ensino e a aprendizagem, “ (C.9).</p> <p>“Inovação pedagógica para mim é adaptar a nossa forma de ensinar aos novos desafios. Devemos ter o conhecimento de vida e das tendências dos nossos jovens e adolescentes para podermos fazer uma ponte entre aquilo que estamos a ensinar e aquilo que os</p>

		nossos alunos desejam aprender” (C.13).
--	--	--

Analisando a tabela, podemos constatar diferentes conceitos de inovação pedagógica. Entretanto, percebe-se, pelos conceitos definidos, que todos, quer os inquiridos, quer os entrevistados têm a noção que inovação pedagógica implica mudanças de práticas pedagógicas (P.1, P.3, P.6, P.1, P18 e E.1, E.2, E.13) e de metodologias/estratégias (P.2, P.8, P.25 e E.7, E.8, E.9) que confirmam aprendizagem significativa aos alunos. Conceitos esses que vão ao encontro do entendimento de Pensin & Nikolai (2013, p.38) quando afirmam que “a prática pedagógica inovadora se caracteriza por uma ação pedagógica intencional que ocorre a partir da rutura com os paradigmas vigentes”. Nesta perspectiva, Daros (2018, p.28) refere que “Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais.”

C.1.2. Praticas pedagógicas inovadoras

Nas entrevistas, questionamos os coordenadores de disciplina se tem registo de aulas inovadoras no seio do seu grupo disciplinar. Por ser uma questão de resposta fechada, eles tinham apenas que responder sim ou não.

Gráfico 13. Registo de aulas inovadoras na escola



Analisando o quadro constatamos que 75% dizem não terem registo de aulas inovadoras na escola e 25% dizem ter registo. Desafiámos então aos que escolheram a opção “sim tenho registo”, que mencionassem pelo menos um registo. Na tabela representamos os resultados obtidos a essa questão.

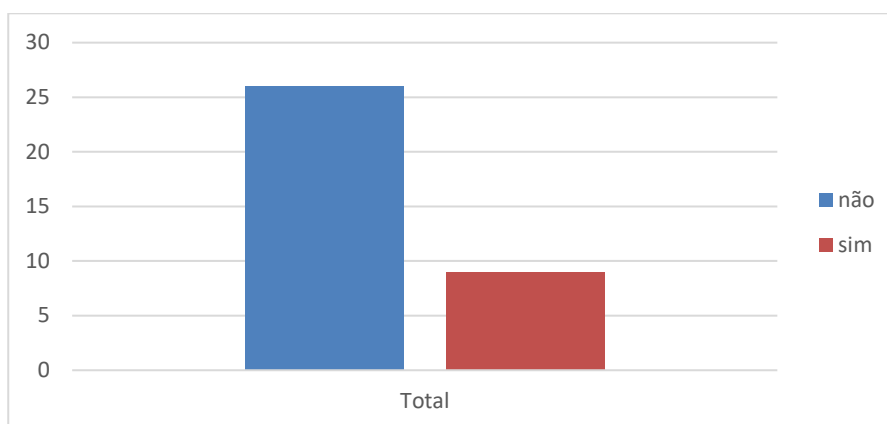
Tabela 12. Representações dos coordenadores de disciplina relativamente ao registo de aulas inovadoras que aconteceram na escola.

Subcategoria	Unidades de registo
Registo de aulas inovadoras na escola.	<p data-bbox="464 622 1374 792">“Este ano, já tenho três registos. Mas a que mais me chamou atenção foi a apresentação de trabalhos de grupo dos alunos do 9 ano. Usaram computador e data show para projetarem power point elaborados por eles. E ainda entregaram em formato digital.” (C.9).</p> <p data-bbox="464 853 1374 1068">A inovação na nossa disciplina costuma acontecer mais nas aulas práticas quando os alunos usam as suas criatividades para desenvolverem as suas habilidades motoras e cognitivas. Neste trimestre, o professor X começou a aula com um vídeo, como motivação, e depois de uma breve explicação da tarefa, os alunos fizeram trabalhos incríveis. (C.1).</p> <p data-bbox="464 1128 1374 1296">“Nas nossas aulas por exemplo, a de informática, os alunos estão em contacto com as tecnologias. Mexem nos computadores e aprendem a trabalhar neles. Aprendem a consultar sites e a fazer pesquisas sobre diversos assuntos das suas disciplinas. (C.14).</p> <p data-bbox="464 1357 1374 1525">“No 10ºano tivemos uma professora que fez uma atividade muito interessante com os alunos. Sabendo que todos tinham telemóvel com acesso a internet, pediu-os que os trouxessem para sala. A aula, naquele dia, foi muito interativa, sem aula expositiva” (C.6)</p>

Constatamos, pela unidade de registo, que dos quadros exemplos de registos de aulas inovadoras que todos fazem referência ao uso de tecnologias.

No questionário, a questão 18, convoca os inquiridos a responder se costumam inovar as suas práticas. O gráfico 1 traduz o resultado obtido:

Gráfico 14. Praticas pedagógicas inovadoras



Nota-se, pelo gráfico que a inovação pedagógica não é uma atividade muito comum na escola, pois, 26 (vinte e seis) deles afirmam que não costumam inovar e 9 (nove) afirmam que sim. Aos que responderam afirmativamente à questão anterior foram solicitados a indicar o tipo de ferramentas/atividades/Ideias que costumam usar/ implementar para inovar.

Apresentam-se na tabela seguinte, as respostas desses Inquiridos.

Tabela 13 – Ferramentas/ atividades/ ideias usadas para inovação pedagógica

Subcategoria	Unidades de registo
Ferramentas usadas para inovar as práticas pedagógicas.	<p>“Uso tecnologias, mas concretamente computador e data show nas minhas aulas” (P.2).</p> <p>“De vez em quando, levo os meus alunos a biblioteca, fazemos jogos (P.1).</p> <p>“As minhas aulas são sempre auxiliadas com computador, data show e power point” (P.18).</p> <p>“Ensino focado no aluno. Nas minhas aulas, quem tem voz é o aluno. Os conteúdos da minha disciplina deixa-nos livres para provocar debates, fazer trabalho de grupo e individuais, por isso são eles que falam sobre o assunto. Eu apenas oriento-os e ajudo-os a não perderam foco.” (P.8).</p> <p>“As minhas inovações estão sempre ligadas a tecnologias, mais concretamente computador, data show e uso de telemóvel (muito raramente)”. (P.25).</p> <p>“Promovo criatividade dos alunos, usando tecnologias. (P.34).</p> <p>“Uso computador, data show nas minhas aulas” (P.28).</p>

Desta tabela concluímos que as tecnologias (**P.2, P.18, P.25, P.28 e P.34**) são as ferramentas mais usadas na inovação de práticas pedagógicas.

Da leitura e análise que fizemos das respostas dos dois intervenientes, coordenadores e professores sobre as aulas inovadoras, encontramos consenso nas duas partes, uma vez que tanto um como o outro afirmam que elas acontecem na escola e que as ferramentas mais utilizadas são as tecnologias. Sobre inovações, também Beraza (2008, citado em Pensin & Nikolai, 2013, pp.38-39) confirma que as “mais comuns e frequentes são aquelas orientadas pela tecnologia”. Percebe-se, pelos comentários, que as usam como ferramentas auxiliares a prática pedagógica e não como ferramenta de aprendizagem. Preocupam-nos essas respostas porque inovação não significa apenas usar tecnologias, pois de nada serve se os velhos hábitos continuam a persistir. No entanto, Fonseca (2017, p.47) afirma que “usar tecnologias como instrumentos auxiliares a prática pedagógica pode conferir novo significado ao processo de aprendizagem, pois, através delas é possível promover cooperação, comunicação, motivação e potencializar relações”.

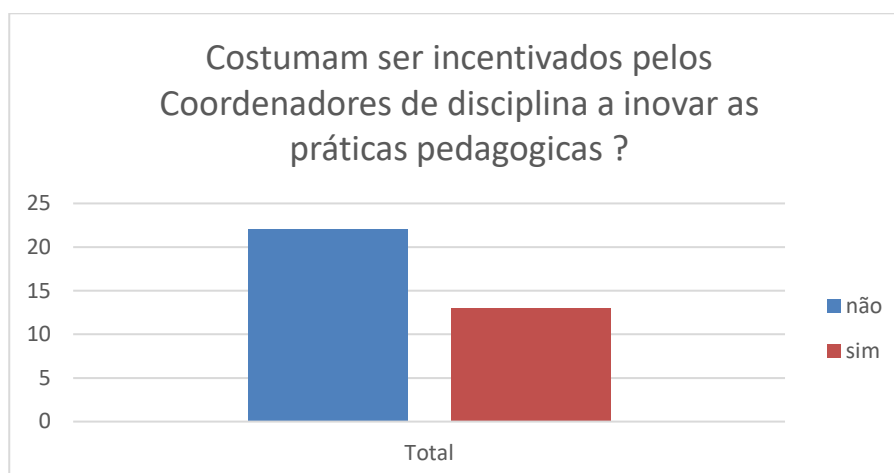
Julgamos que esporadicamente professores e coordenadores de disciplina tentam quebrar a rotina e criar situações de aprendizagem ativa, envolvendo ferramentas que auxiliam as suas práticas. Entretanto, Vikery (2016 citado em Daros, 2018, p.32) afirma que para inovar em sala de aula, “o professor precisa conhecer bem seu grupo de alunos e, a partir disso, criar um ambiente de confiança, promotor de debates, criatividade e reflexão que exercite a capacidade de o aluno correr riscos por meio de sua exposição, opinião, etc.

C.1.3. Supervisão como atividade promotora de práticas inovadoras

Para a análise desse ponto, questionamos aos entrevistados se costumam incentivar os professores a inovar as suas práticas? Analisando as respostas constatamos que a maioria dos coordenados de disciplina (**C.5, C.7, C.11, C.12,)** responderam que não incentivam.

Aos inquiridos perguntamos, na questão 19 do questionário, se o coordenador de disciplina costuma promover discussões/ideias ou atividades que os incentiva a inovar as suas práticas. Apresenta-se na tabela as respostas dos inquiridos.

Gráfico 15. Incentivo a inovação pedagógica



O quadro acima traz-nos informações segundo as quais mais da metade dos inquiridos não são incentivados a inovar as suas práticas. Ou seja, do total visados, 22 (vinte e dois) afirmam não serem incentivados a inovar, enquanto que 13 (treze) dizem ser incentivados a fazê-lo. De referir ainda outra informação interessante desse gráfico: dos treze (13) inquiridos que confirmaram serem incentivados, 9 (nove) alegam que as põem em prática (ver gráfico práticas pedagógicas inovadoras).

Percebe-se dos resultados obtidos, conforme os dois gráficos analisados nesta subcategoria, que a inovação não é algo fácil de se implementar. Embora tenha havido incentivo da parte de alguns coordenadores, nem sempre foi acatado pelos professores. Sobre este aspeto, Daros (2018, p.30) afirma que a inovação implica “diversos fatores” como (...) “a criatividade dos sujeitos, a motivação para efetivar as ideias, o conhecimento e os recursos materiais possíveis”. Desta forma, mais do que incentivar, é preciso que, por um lado, os coordenadores tenham um conhecimento amplo sobre esse processo para que qualquer ideia/atividade sugerida possa ser vista como uma ação planejada, organizada e com “carater intencional”; e, por outro, que os professores tenham a capacidade para “atuar de forma dinâmica na implementação de uma prática pedagógica que considere os novos paradigmas educativos, os quais se encontram alicerçados na capacidade de reflexão, de construção de alternativas que contribuam para solucionar os problemas sociais contemporâneos que tanto afligem a humanidade” (Pensin & Nikolai, 2013, p.35).

C.1.4. Estratégias promotoras de inovação pedagógica

Nesta subcategoria, convocamos apenas os entrevistados que responderam que costumam incentivar práticas inovadoras e os inquiridos que afirmaram terem sido incentivados pelos coordenadores de disciplina a inovarem as suas práticas.

Na tabela 3 constam os resultados obtidos dos questionários e pela entrevista relativamente às estratégias de incentivo para inovar a prática pedagógica.

Tabela 14. Estratégias de incentivo para inovar as práticas pedagógicas

Subcategoria	Unidade de registo	
<p>Estratégia de supervisão que os coordenadores de disciplina costumam usar.</p>	<p>“Incentiva-nos, propondo realização de sessões de leitura na biblioteca, jogos com verbos, etc. (P.1)</p> <p>“Pede-nos para fazer mais trabalho de grupos com os alunos, para poderem socializar (P.8).</p> <p>“Costuma falar connosco sobre a necessidade de introduzirmos tecnologias nas nossas aulas”. (P.28).</p> <p>“Elaboramos, em conjunto, aulas no PowerPoint que projetamos na sala”. (P.18).</p> <p>“Costuma sugerir temas relacionadas com os conteúdos para despertarmos curiosidade nos alunos” (P.34).</p> <p>“Às vezes partilha links e aplicativos que nos ajuda a ter boas ideias para as aulas. (P.25)</p> <p>Em determinados conteúdos, ele aconselha-nos, a levar computador e data show para a sala para auxiliar as nossas aulas. (P.4).</p> <p>Nos nossos encontros, ele costuma trazer computador, mostra-nos aulas no <i>Youtube</i> relacionadas com os conteúdos, e sugere-nos a experimentar em determinados conteúdos. (P. 5)</p> <p>Ele costuma incentivar-nos a usar tecnologias na sala. (P.2)</p>	<p>“Na nossa disciplina as metodologias mais usadas nas práticas pedagógicas são os trabalhos de grupo. Então nas práticas de supervisão costumamos preparar temas para os alunos discutirem e refletirem sobre o assunto da aula. Em conjunto, fazemos pesquisas na internet, discutimos a melhor forma de orientar os alunos a desenvolver os temas. A colaboração no grupo tem proporcionado criação de aulas interessantes ativas para os alunos. São aprendizagem que levam para toda a vida” (C.1).</p> <p>“Primeiro é motivação, tento mostrar que eles podem fazer mais do que aquilo que estão a fazer. Promovo discussões no grupo, estímulo habilidades metacognitivos fazendo perguntas relacionadas com a aula, onde todos partilham e aprendem com as experiências. Sobre as habilidades tecnológicas, levo o meu computador para as reuniões de coordenação, pesquisamos, tiramos figuras, textos que possam motivar os alunos na sala etc. Mostro-os aulas no <i>Youtube</i> que tratam de temas que abordamos na sala. Portanto é isso que eu faço.” (C.6).</p> <p>No meu grupo, os professores estão abertos a inovação. Promovemos discussões no grupo, preparamos as aulas em grupo,</p>

		<p>organizamos os materiais didáticos (computador, data show, power point) a usar na sala e definimos os critérios de avaliação dos alunos. Costumo enviar aos meus coordenandos aulas on-line que encontro na internet, para os estimular e os ajudar a criar aulas mais dinâmica e interativa. Ou seja, a nossa inovação começa na nossa prática de supervisão. Depois cada professor faz a sua parte na sala. (C.9).</p> <p>Fundamentalmente diálogo. Porque, com somos professores de informática o nosso material de trabalho é o computador, tablete, celular e internet. Hoje em dia, como a tecnologia está na moda, e todos os alunos têm telemóvel, aproveito para motivar não só o professor como os alunos. Noto que os alunos sempre anseiam por nossas aulas porque é o mundo deles, cada dia aprendem coisas novas e nós estamos aqui para orientar (C.14).</p>
--	--	--

Analisando a tabela 14, podemos constatar diversas estratégias usadas pelos coordenadores de disciplina para tentarem promovê-la. Percebe-se, pelas unidades de registo, que alguns coordenadores já começaram a despertar para a questão de inovação e a implementar estratégias de incentivo, dando ideias/sugestões/dicas de como fazer uma aula diferente que tenham impacto no aluno. Portanto, uns têm dialogado com os professores, provocado discussões/ ideias e atividades no grupo disciplinar, outros têm motivado com links, aplicativos, vídeos na internet e incentivado os professores a usar tecnologias na sala de aula.

A inovadora pedagógica é de autonomia docente, mas quando assumida na perspectiva de supervisão, ganha outro fôlego, pois, mais do que uma mudança, ela passa a ter “um caráter intencional” (...) “deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa” (Cardoso 2016, citado em Nogaro & Battestin, 2016, p.360). Porque, como bem afirma Nóvoa (1991, citado em Varela, 2014, p. 8) a inovação “É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, que requer esforço

de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador”. Deste modo, a inovação não pode ser nunca uma atividade individual, mas sim coletivo, onde a troca, a partilha e a colaboração de todos lhe dão sustentação e intencionalidade.

3.5. Bloco IV - Estratégias de supervisão promotoras de inovações tecnológicas.

O enfoque deste bloco está colocado no uso de tecnologias na sala de aula. Isso porque, consideramos que elas não podem ser ignoradas pelos professores e muito menos por aqueles que na escola têm a função de ajudar a implementar as mudanças pedagógicas tão necessárias, na era atual. Integrá-los na sala de aula constitui ainda um desafio para escola, que precisa preparar o seu corpo docente para conhecer, manusear e se posicionar criticamente sobre elas. Dada a importância das novas tecnologias para mediar a interação entre professor/aluno, quisemos, a partir das percepções dos sujeitos participantes do nosso estudo, conhecer as estratégias de supervisão promotoras de inovação tecnológica na escola. Chamamos aqui estratégias a todas as ideias, sugestões ou atividades desenvolvidas pelos coordenadores de disciplina para despertar no professor, o interesse pelo seu uso na sala de aula.

Estipulamos para a sua análise uma única categoria do qual retiramos cinco subcategorias.

Na tabela seguinte estão representadas as categorias e as subcategorias que constituem a análise do bloco IV do questionário e da entrevista.

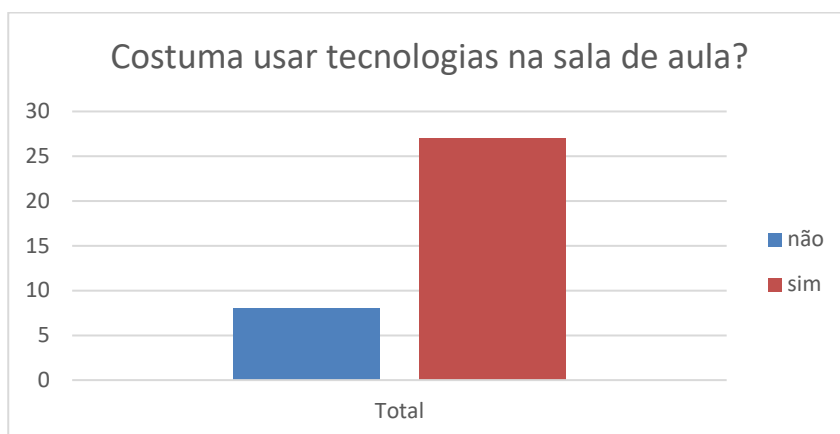
Tabela 15. As categorias e subcategorias analisadas no Bloco IV

Bloco IV - Estratégias de supervisão promotoras de inovações tecnológicas			
Categorias	Código		Subcategorias
Inovação tecnológica.	D1	D1.1.	Uso de tecnologias na sala de aula.
		D1.2.	Recursos tecnológicos usados nas práticas pedagógicas.
		D1.3.	Estratégia de incentivo para o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas.
		D1.5	Dificuldades na integração das tecnologias na sala de aula.

D.1.1. Uso de tecnologias na sala de aula

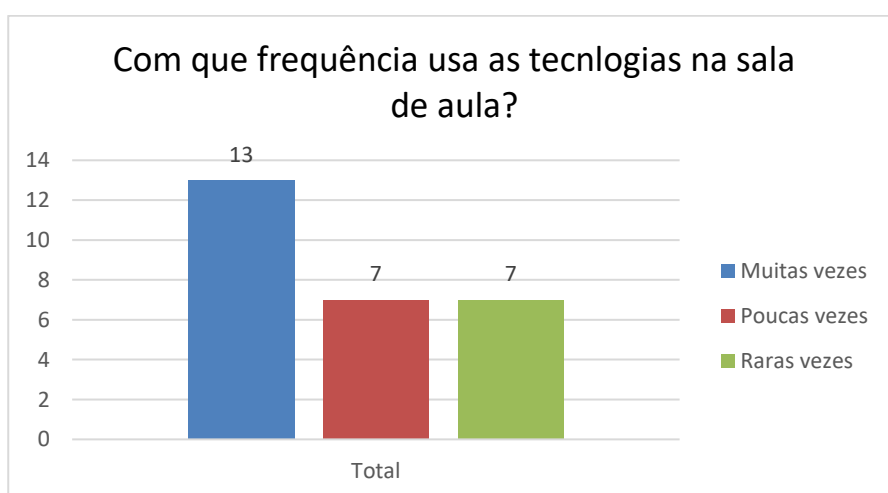
Na primeira pergunta desta categoria quisemos saber dos inquiridos se costumam usar tecnologias na sala de aula? No gráfico seguinte apresentamos os resultados das suas representações.

Gráfico 16. Uso de tecnologia na sala de aula



Deste gráfico podemos inferir que a maior parte professores usam tecnologia nas suas práticas pedagógicas. Assim, dos 35 (trinta e cinco) inquiridos, 27 (vinte e sete) afirmam que usam tecnologias nas suas aulas e 8 (oito) que não usam. Já quando questionados com que frequência usam as tecnologias na sala de aula, as respostas foram as seguintes. (ver o gráfico abaixo)

Gráfico 17. Frequência de uso de tecnologias na sala de aula



Conforme os dados do gráfico, pode-se constatar que 13 (treze) usam muitas vezes, 7 (sete) poucas vezes e 7 (sete) raras vezes. Os dados parecem indicar que, diante da presença das

novas tecnologias na escola, são poucos os professores que se mostraram interessados em usá-las nas suas aulas e estão a usufruir do apoio dessas ferramentas, que vão para além dos livros e quadro. Pensamos que a não utilização das tecnologias na sala de aula tem a ver com o desconhecimento do seu funcionamento e resistência à mudança.

Na entrevista questionamos os coordenadores de disciplina, se acham que o uso de tecnologia na sala mudou as práticas pedagógicas na escola. As suas opiniões não são convergentes, conforme as representações apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 16. Representações dos coordenadores de disciplina sobre o impacto do uso das tecnologias nas práticas dos professores.

Categorias	Unidades de registo
Uso de tecnologias na sala de aula.	<p>“Sim, os professores estão a esforçar-se, dentro do possível”. (C.6).</p> <p>“Sim mudou, as aulas expositivas reduziram e há mais participação dos alunos.” (C.4)</p> <p>“Mudou um pouco, porque o primeiro passo já foi dado. Agora é esperar que o Ministério de Educação os capacite, para poderem incluir os alunos nesse processo.” (C.8)</p> <p>“Acho que sim, melhorou muito o trabalho do professor.” (C.14)</p> <p>“Não sei se mudou, mas animou um pouco as aulas expositivas. Digo isto porque sabemos que os nossos professores não têm preparação para usá-las como ferramentas de aprendizagem. Na realidade estão a usá-las como materiais de apoio. Mas estamos esperançosos que um dia chegaremos lá.” (C.16)</p> <p>“Sim, um pouco. Nota-se na melhoria dos resultados da aprendizagem e no desempenho dos professores. Entretanto, há ainda muito por fazer, como preparar professores para saber usá-las como ferramentas de aprendizagem, adquirir recursos suficientes para professores e alunos, e ainda, preparar coordenadores para dar apoio pedagógico e técnico aos professores.” (C.9).</p> <p>“Acho que não. As aulas continuam expositivas, o professor a falar e o aluno a ouvir.” (C.12)</p>

Com efeito, duas visões divergentes se destacam. Para alguns coordenadores, a mudança é notória, repercutindo no desempenho dos professores e nos resultados de aprendizagem dos alunos. Mostram-se otimistas com as “pequenas” mudanças que têm ocorrido, e reconhecem o empenho dos professores, que dentro das suas possibilidades, estão a fazer o que podem para garantir um melhor ensino aos seus alunos. Esta perspetiva está em consonância com a

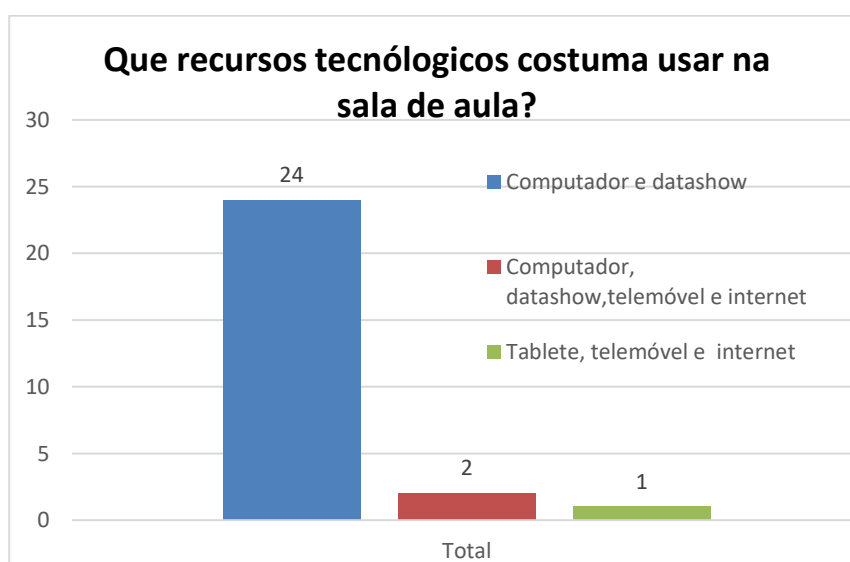
de Perrenoud (1999, p.5), que afirma que “as tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento”. Cremos que esta forma rudimentar de usar tecnologias poderá se tornar na peça chave para melhorar a interação professor/aluno na sala de aula.

Já outros mostram-se bem mais descrentes. Consideram que as práticas pedagógicas continuam com os mesmos cenários do passado, e que a única diferença está na transferência do protagonismo, que passou para as tecnologias. Neste sentido, Morgan (2006, afirma que muitas instituições escolares “exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem. Muitas das organizações introduzem computadores, conectam com a Internet e esperam que só isso melhore o processo educativo” (Morgan, 2006, citado em Rosa, 2013, p. 223). Já Kenski (2008, p.9) refere que “não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação.”

D.1.2. Recursos tecnológicos usados nas aulas

Para responder a questão 21, dirigida apenas aos professores que escolheram a opção “sim” na questão 20, bastava que colocassem uma cruz nas opções referentes aos recursos tecnológicos que costuma usar nas suas práticas:

Gráfico 18. Recursos tecnológicos usados na escola



Da análise das respostas relativas a esta questão, evidenciamos o elevado uso de computador (hardware) e data show nas práticas pedagógicas e o quase inexistente uso de Tablet,

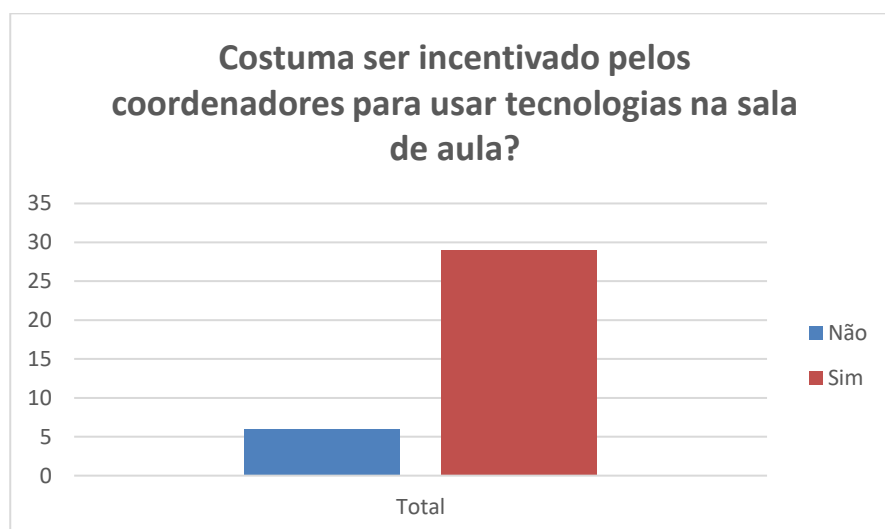
telemóvel e internet. Dados estes confirmados pelos coordenadores de disciplina quando afirmam que o computador e a data show são os recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores na sala de aula e que raramente usam a internet. Percebe-se que computador e data show têm sido os recursos mais relevantes na sala de aula e no apoio à prática educativa. Percebe-se ainda que a escola tem pouco acesso à internet, o que leva a crer que o computador utilizado na sala não esteja ligado a internet, nem a nenhum artefacto multifacetado que permita “scanear” ou manejar um documento, o que dificulta ainda mais a sua utilização como ferramenta de aprendizagem. Quartiero (1999, citado em Rosa, 2013, p.220) refere que se a escola quer que os professores usem esses recursos tecnológicos como ferramentas de aprendizagem, tem que “primeiro, verificar a validade da incorporação da tecnologia na aula; refletir, com os professores, os objetivos, os métodos e os conteúdos de tais experiências e os métodos de avaliação de sua eficiência e proporcionar aos professores a capacitação técnica elementar, sem querer formar especialistas.” Por seu lado, Gomes e Nunes (2009, p. 30) ressaltam que “a função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas a de criar condições de aprendizagem”

D.1.3. Estratégia de incentivo ao uso de tecnologias na sala de aula.

Para identificarmos as estratégias de incentivo ao uso de tecnologias na sala de aula, usamos uma pergunta mista, tanto no questionário como na entrevista.

Questionamos se costumam ser incentivados pelos coordenadores de disciplina a usar tecnologias na sala de aula, os professores reagiram:

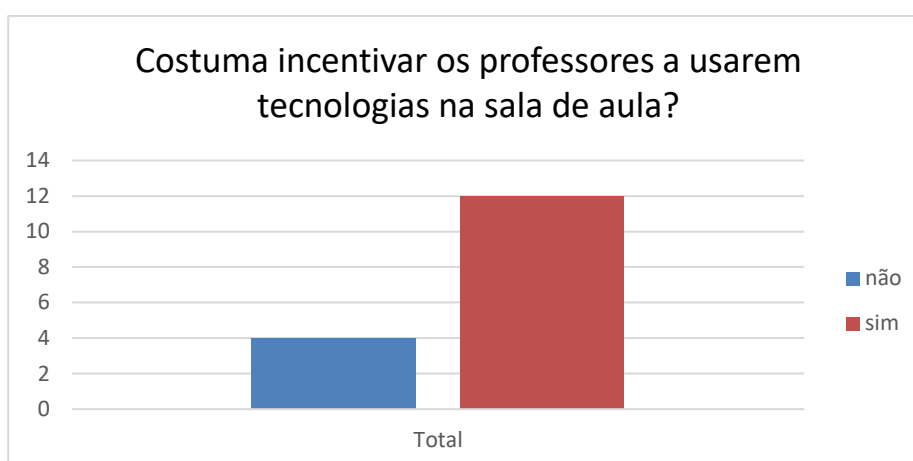
Gráfico 19. Número de professores incentivados a usar tecnologias na sala de aula



O gráfico mostra que a maioria dos professores acham que “sim”, 29 (vinte e nove), e 6 (seis) que “não”. Percebe-se então que, são poucos os professores que quando incentivados, não usam tecnologias na sala de aula.

Na entrevista, também questionamos os coordenadores se costumam incentivar os professores a usar tecnologia na sala de aula e que estratégias usam.

Gráfico 20. Número de coordenadores que costuma incentivar os professores a usarem tecnologias na sala de aula



O gráfico 20 leva-nos a concluir que a maior parte dos coordenadores incentiva os seus coordenados a usarem tecnologia na sala de aula. Veja-se que 12 (doze) deles confirmam que incentivam enquanto que 4 (quatro) dizem não incentivar. Para complementar as respostas, os que dizem sim apresentam exemplos de estratégias utilizadas. Confira-se a tabela que se segue.

Tabela 17. Estratégias de incentivo ao uso de tecnologias na sala de aula, na perspetiva dos sujeitos do nosso estudo.

Subcategorias	Unidades de registo
Estratégia de incentivo ao uso de tecnologias na sala de aula.	<p>“Ele costuma sugerir filmes ou documentários para que ensinam coisas interessantes.” (P.7)</p> <p>“Ele incentiva-nos a levar recursos tecnológicos para sala de aula” (P.3)</p> <p>“Solicita o seu uso na sala de aula” (P.18)</p> <p>“Costuma trazer para os nossos encontros vídeos para iniciarmos a aula (P.33)</p> <p>“Sim, sempre. No nosso grupo, planificamos e elaboramos as nossas aulas no PowerPoint para depois usarmos nas salas de aula. Assim todos têm oportunidade na sala” (C.9)</p> <p>“Sim, principalmente aos mais antigos. Tento motivá-los a aprenderem com os que mais</p>

	<p>“Motiva-nos falando dos benefícios das tecnologias” (P.2)</p> <p>“Costuma falar connosco sobre a necessidade de introduzirmos tecnologias nas nossas aulas”. (P.28)</p> <p>“Elaboramos aulas no PowerPoint e projetamos nas salas” (P.20)</p> <p>“Sugere que usemos tecnologia na sala, costuma promover discussões na coordenação pedagógica, perguntando-nos que mudanças estamos a sentir com o seu uso, como têm reagido os alunos quando projetamos aulas no PowerPoint” (P.17)</p>	<p>novos, mostrando-lhes os benefícios (C.8)</p> <p>“Sim, às vezes trago aplicativos que tem exercícios para alunos e partilho no grupo. Tento despertar-lhes a curiosidade e o interesse por esses aplicativos como forma de facilitar os seus trabalhos nas salas de aula. (C.13)</p> <p>“Sim, nas reuniões de coordenação, costumo facultar-lhes links, vídeos relacionados com os conteúdos, discutimos o seu uso na sala de aula e os benefícios que pode trazer para as aprendizagens dos alunos. É uma forma de pôr-lhes em contacto com as tecnologias e tirarem o melhor proveito dele.” (C.1)</p> <p>“Sim, o desejo de estar sempre atualizado.” (C.3)</p> <p>“Sim, promovo discussões sobre o tema, falo sobre a sua importância nos dias atuais e a necessidade de irmos familiarizando com esses instrumentos” (C6)</p> <p>“Sim. Como usamos internet na sala de informática, aconselho sempre ao colega a prestar atenção na forma como a usa, porque os alunos de hoje estão um passo a frente, e temos que lhes dar algo que os estimule e que os faça querer assistir as aulas. (C.14)</p>
--	---	---

Ora, a leitura da tabela mostra-nos algumas estratégias desenvolvidas pelos coordenadores para incentivar os professores a usarem tecnologias na sala de aula. Percebe-se que alguns coordenadores de disciplina, dentro das suas limitações na área das tecnologias, reconhecem as exigências dos nossos tempos e as potencialidades dos recursos tecnológicos no processo

de ensino aprendizagem. O diálogo, a elaboração de aulas no PowerPoint, motivação, a partilha de aplicativos, vídeos, documentários, discussões em grupo, são algumas das estratégias que tem sido desenvolvida pela supervisão pedagógica desta escola para incentivar os professores a usarem tecnologia na sala de aula.

É importante destacar que um dos grandes desafios do Ministério de Educação, no contexto atual, é criar um plano que promova e assegure uma formação de supervisores e professores preparados para a nova realidade. Até à data não tiveram qualquer orientação do ministério, de como orientar os professores para esta nova competência. No entanto, cabe-lhe “assessorar a direção pedagógica, quanto a metodologia do ensino e prestar continua assistência didático-pedagógica aos educadores e educandos. Pois o mundo está passando, num ritmo acelerado por modificações e inovações tecnológicas.” (Gomes & Nunes, 2009, p.32).

Em nossa opinião, os coordenadores deveriam estar num patamar mais elevado do que os professores, com o desafio de transmiti-lhes conhecimentos e informações necessárias a uma melhor utilização desses recursos no processo de ensino/aprendizagem. Em nosso entender, eles têm feito um bom trabalho na medida em que, mesmo sem formação específica na área de supervisão e de tecnologias, a acumulando a função docente, têm conseguido despertar nos professores o interesse pelas tecnologias, não obstante algumas reservas sobre “para onde e como ir”.

D.1.4. Dificuldades encontradas no uso de tecnologias e no incentivo ao seu uso

Aos professores que respondem “não uso tecnologia na sala de aula” e aos coordenadores que afirmaram não incentivarem o seu uso, perguntamos porque não o fazem? Quais as dificuldades? Apresentam-se as suas representações na tabela seguinte.

Tabela 18. Representações dos professores e coordenadores sobre as dificuldades no uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e no incentivo ao seu uso respetivamente

Subcategorias	Unidades de registo	
Dificuldades na integração de tecnologia na sala de aula.	“Porque ninguém me disse para usar” (P.4)	Porque não tenho preparação para o fazer. Do meu ponto de vista, a questão não está em usar, mas em como usar? As tecnologias são ótimas ferramentas para

	<p>“Porque ainda não senti necessidade de usar e acho que as novas tecnologias distraem os alunos”. (P.16)</p> <p>“Não estou preparado para trabalhar com novas tecnologias na sala” (P.14)</p> <p>“A escola não tem condições físicas para trabalharmos com novas tecnologias. Não existe recursos tecnológicos nas salas, se quisermos utilizar algum recurso tecnológico na sala de aula temos que ir buscar no contínuo, e o tempo que gastamos para montar todo o equipamento não compensa. Prefiro dar a minha aula à moda antiga” (P.17)</p> <p>“No inicio até que tentei, mas depois desisti, porque não domino muito bem esses recursos” (P.27)</p> <p>“ Porque o coordenador não nos orienta nessa área” (P.22)</p>	<p>o processo de ensino/aprendizagem, mas se os alunos não estiverem engajados nesse processo, de nada serve. E eu não sei como fazer os professores integrá-los como ferramentas de aprendizagem. (C.12)</p> <p>“Não incentivo, porque sei que nem eu, nem os meus coordenandos temos formação na área de tecnologias. Sei que alguns professores estão a usar, mas eu não vou exigir nenhum professor aquilo que eu próprio não sei fazer. (C.7)</p> <p>“Não consigo assessorar os professores nesta matéria. Sou professor como ele, não fui formada para isso, e tenho “medo” de arriscar.” (C.15)</p> <p>“Porque nunca fui notificada pela direção da escola para o fazer.” (C. 11)</p>
--	---	--

Analisando as unidades de registo, encontramos diversos motivos por que os professores não usam tecnologias na sala de aula. Basicamente justificam a sua resistência na falta de recursos tecnológicos nas escolas, na desconfiança em relação ao uso desses recursos e falta de incentivo por parte dos coordenadores. Preocupa-nos que a escola tenha recursos tecnológicos insuficientes, porque se o objetivo da introdução das tecnologias na escola era preparar os professores para lidar com a nova realidade em que vivemos, o Ministério de Educação teria que reforçar os seus investimentos. Sabemos que a sua aquisição envolve custos elevados, mas o seu retorno, a longo prazo, será certamente compensador se pensarmos nos benefícios que poderá trazer para o processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente à desconfiança em relação ao uso de tecnologias, percebe-se que ela está relacionada com a formação docente que é insuficiente nesta área, quebra da rotina e o receio de que as tecnologias possam distrair os alunos. Morgan (2006 citado em Rosa, 2013, p. 222) “afirma que em geral os professores têm dificuldades no domínio das tecnologias e, tentam fazer o máximo que podem, diante deste hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Muitos tentam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não

sentem preparados para experimentar com segurança.” Já Flores e Escola (2008, p.8) defendem que os professores precisam “desamarrar-se de uma estrutura tradicional obsoleta e lenta para o presente, inadequada no futuro”, e (...) “fomentar a capacidade tecnológica de forma a combinar práticas tradicionais e modernas que estimulem a aprendizagem. Mas não bastam computadores nas escolas, são necessários processos de aprendizagem que estimulem a atividade intelectual, que desenvolvam o pensamento crítico, que permita o aprender a aprender reconstruindo a informação e construindo o conhecimento”.

Outro constrangimento alegado pelos professores, prende-se com a falta de incentivo por parte dos coordenadores de disciplina, que se justifica principalmente pela falta de formação técnica pedagógica específica na área de tecnologias. Falta esta que, os tem constrangido e impossibilitado em dar uma contribuição com conhecimento e motivação a sua integração nas práticas pedagógicas. Vasconcelos (2002, citado em Rosa & Santana, 2013, p. 52) o coordenador de disciplina é visto na escola como “alguém que ajuda o grupo na tomada de consciência do que está vivendo para além das estratégias de intransparência que estão a nos alienar”. Diríamos, nessa linha, e para rematar que, o receio por uma má prestação diante dos professores, parece-nos ser o principal motivo que os impede de incentivar os professores.

CONCLUSÃO

Na atualidade, diversos especialistas na área de educação reconhecem que, em presença do novo cenário que desenha o séc. XXI, os sistemas educativos têm de mudar. As novas tecnologias de informação e comunicação exigem cada vez mais que os agentes do sistema educativo estejam atualizados e preparados para fazer face às demandas sociais. Sendo as opções sociais também opções da educação, a palavra mudança tem surgido, nesses últimos anos, como uma palavra de ordem nas diversas conversas sobre formação dos professores, vinculado às práticas de inovação pedagógicas e tecnológicas. Por estarmos em plena era digital, que, segundo muitos, veio substituir a era industrial, é impossível ignorarmos a presença de tecnologias, pois alterou a nossa forma de pensar, agir e aprender. Como tal, querendo ou não, a escola precisa aliar estes instrumentos e fazer deles ferramentas potenciadores de competências que visam a formação integral e global dos alunos, já que os mesmos nasceram nessa era. Significa que, nesta nova conjuntura, os decisores políticos necessitam rever as políticas educativas, precisam criar debates e ouvir os sujeitos mais diretos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, caso contrário, o próprio sistema educativo caminhará para a precariedade, e retornará sempre ao ponto inicial. Neste processo, a supervisão pedagógica, enquanto estrutura intermédia, detém uma posição estratégica de articulação de informação entre professores e decisores na instrumentalização das políticas educativas.

Diante de toda essa reflexão que o quadro teórico nos proporcionou, somos propensos a crer que a supervisão pedagógica é a área que mais desafios tem enfrentado neste contexto de mudança, assumindo hoje como um processo de interação entre os diversos atores do sistema educativo. A qualidade de ensino exige da supervisão, uma redefinição do seu papel, que, no nosso entender, tem razão de ser, já que os alunos de hoje, são cada vez mais heterogêneos e com interesses motivacionais muito diferentes de outrora, para a aprendizagem. Face a esta situação os professores precisam e devem procurar ser investigadores da sua prática, buscar e criar ambientes que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos, estar permanentemente atualizados, sem falar que devem ainda procurar fazer uso das tecnologias para aprender a produzir novos conhecimentos. Neste processo, é inegável o papel do supervisor que, na sua relação com os professores deve seguir uma lógica e coerência estrutural capaz de promover momentos de orientação e acompanhamento principalmente nos encontros pedagógicos, onde o objetivo é propiciar momentos de estudo, troca de experiências e reflexão sobre a prática pedagógica entre os pares.

No desejo de entender as razões que ainda levam os professores de uma escola secundária do concelho de São Filipe, ilha do Fogo / Cabo Verde, a usar métodos tradicionais de ensino em plena era digital, foi possível analisar a prática supervisiva realizada pelos coordenadores de disciplina, neste contexto de mudança. Para alcançar esta representação aplicámos uma entrevista aos coordenadores de disciplina e inquirimos os professores que lecionam os níveis do ensino secundário. Conhecer as perceções desses professores foi uma decisão tomada, no sentido de vislumbrar um pouco da sua visão sobre desempenho dos coordenadores nesse processo.

O objetivo geral da nossa pesquisa é: conhecer o papel dos supervisores pedagógicos na promoção de inovação pedagógica e tecnológica nessa escola secundária, mas para melhor nos guiarmos nesta viagem fomos levados a seguir os seguintes objetivos específicos:

- Saber qual a perceção dos professores em relação à forma como é conduzido o processo supervisivo na escola, no contexto atual;
- Saber qual a perceção dos supervisores em relação ao seu papel supervisivo na escola, no contexto atual;
- Identificar estratégias de supervisão promotoras de inovações pedagógicas;
- Identificar estratégias de supervisão promotoras de inovações tecnológicas.

Reunindo os discursos dos nossos sujeitos do estudo, com base na primeira questão efetuada – conceito de supervisão - evidenciámos um conhecimento pouco aprofundado acerca da supervisão pedagógica, constatando que associam ao conceito termos como orientação e inspeção, apesar de utilizarem palavras diferentes para se expressarem. Esperávamos ter um entendimento bem mais elaborado e esclarecedor por parte dos coordenadores a cerca deste conceito, mas tal não se constatou, talvez por terem o mesmo nível de formação ou por não terem formação específica na área de supervisão. Daí pensarmos que, talvez, o não reconhecimento por parte de alguns se dever à falta de bagagem suficiente para fornecerem elementos necessários à melhoria das suas práticas pedagógicas e do seu desenvolvimento profissional. A supervisão é uma área bastante complexa, que embora possa abranger tudo o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa, ela extrapola a sala de aula. Na visão mais atual, ela é entendida como algo mais abrangente, que requer observação, reflexão, colaboração e regulação de práticas pedagógicas.

Relativamente ao nosso primeiro objetivo – forma como é conduzida a prática supervisiva na escola, as pistas que obtivemos dos nossos sujeitos revelam o quanto a supervisão é importante para o desenvolvimento profissional, mesmo quando ela é precária e mal preparada. Apesar dos professores se mostrarem satisfeitos com a prestação dos coordenadores, são notórias as dificuldades que enfrentam nas suas práticas supervisivas, que, antes de mais, muito centradas nas questões administrativas, focadas principalmente na monitoração do seu trabalho. Cremos que esse tipo de organização, no contexto em que estamos, dificulta o desempenho do supervisor, impedindo-o de exercer com autonomia e competência o seu trabalho, e de ser líder da sua equipa pedagógica. O supervisor pedagógico, peça chave no desenvolvimento desse processo, é desempenhado por um professor que não tem nenhuma formação específica na área de supervisão e cuja função está fora da sua área de conforto, chegando mesmos alguns a exercê-la no início da sua carreira docente. Em termos de funções, concluímos que são atuações de carácter burocrático, resumindo-se ao cumprimento das tarefas. Sobre isso, e, sem querer tirar mérito a alguns, pelo esforço que têm feito na operacionalização desta função, manifestamos a nossa preocupação, pois um supervisor deve ser alguém que tenha um conhecimento mais elevado; que saiba liderar e que seja capaz de criar ambientes de aprendizagem entre os professores, já que o século XXI “requer uma supervisão contextualizada e que dê resposta aos problemas vivenciados em cada contexto educativo”(Oliveira-Formosinho, 2002, citado em Dias & Ribeiro, 2015, p. 129)

No que diz respeito ao conceito de desenvolvimento profissional, o estudo mostra que tanto os professores como os coordenadores têm uma consciência clara de que desenvolvimento profissional é um processo que envolve crescimento, que começa na formação inicial, e que vai sendo aperfeiçoado ao longo da carreira. Entretanto, na prática, essa percepção de desenvolvimento não se concretiza no seu todo. Segundo os professores a prática supervisiva resume-se às reuniões de coordenação, dando pouca atenção a assistências as aulas e a outros processos supervisivos. Ora bem, a observação de aula é uma das ferramentas supervisivas mais valiosa quando usada de forma adequada, podendo, na troca de experiências entre o coordenador e o professor se alcançar bons resultados de aprendizagem. Alarcão e Tavares (2010, p124) referem que “entrar na sala de aula para observar o processo de ensino aprendizagem globalmente ou neste ou naquele aspeto mais duvidoso ou problemático em ordem a recolher dados para uma reflexão conjunta de colegas, a fim de diagnosticar e resolver da melhor forma os problemas e dificuldades que vão surgindo no seu desenrolar é

uma das pedras basilares para a formação continua.” Nesta perspectiva, a informação tirada da reflexão entre os colegas poderá ser conduzida para a resolução de problemas. O estudo revela também que nas reuniões de coordenação se realizam trabalhos colaborativos entre os pares como trocas de matérias diádicos, partilha de ideias, elaboração de planificação, de teste e de ficha para os alunos. Acreditamos que essas atividades aproximam os colegas e fortalece a equipa, mas só aperfeiçoam as atividades docentes se forem orientados por um supervisor preparado, dotado de competências que visam a aprendizagem. Os professores precisam entender que a supervisão colaborativa é muito mais ampla do que isso, trata-se de um trabalho pensado, organizado que contribui para a produção de conhecimentos.

As informações reveladas nos questionários demonstraram que os professores praticamente não recebem feedback dos seus coordenadores quanto fazem “reflexão sobre a prática”, dando a entender que essa prática é muito precária na escola. Parece-nos pertinente afirmar que a supervisão, aliada a colaboração, requer uma prática com olhares atentos, privilegia a reflexão sobre a prática entre pares, clarifica as ideias e encoraja a participação ativa dos professores. Urge, portanto, desmistificar o conceito de “reflexão sobre a prática”, sobretudo visando promover a sua preparação para poderem exercitar os seus julgamentos em relação ao uso dessa mesma prática. Pedras e Seabra (2016, p.298) argumentam que “para existir um contributo eficaz, é essencial que exista uma comunicação adequada, reflexiva e empenhada, pois só assim é possível promover o sucesso das aprendizagens”. Uma das constatações feita prende-se com a insuficiência do tempo destinado à prática supervisiva, limitando as reflexões sobre as práticas letivas e a superação das dificuldades encontradas. Não obstante este fato considera-se que a relação dialética existente entre o coordenador e os seus coordenandos, proporciona um bom relacionamento interpessoal no seio da equipa pedagógica. E a laia de sugestão para se melhorar as práticas supervisivas, ficou evidente a ideia que a supervisão pedagógica precisa rever a sua atuação, pois no contexto atual deve ser entendida como uma atividade reguladora de práticas pedagógicas e transformadora de sujeitos que nela atuam, visando a emancipação profissional.

Relativamente aos relatos dos coordenadores de disciplina sobre o seu papel na escola, os resultados permitiram-nos tirar ilações como por exemplo de que a maioria deles não tem uma boa perceção do seu trabalho, apesar de os resultados dos alunos serem satisfatório na maioria das disciplinas. Esta constatação tem como base as diversas dificuldades e constrangimentos que enfrentam no exercício desse cargo. O estudo revela que as suas funções se resumem em fazer cumprir os programas das disciplinas, desta forma

compreende-se que, nesta escola, as funções administrativas sejam mais expressivas do que as pedagógicas. Aliás, as poucas funções pedagógicas que evidenciamos, demonstram que precisam de um conhecimento mais elaborado e aprofundado da área de supervisão. Nos seus discursos, constatamos que sentem necessidade dessa formação, pois admitem não ter perfil para exercer o cargo e que todas as suas potencialidades como supervisor advêm das suas características pessoais e relacionais. Caso curioso disso é que, não se percebe que, com toda a publicação que se tem sobre a supervisão pedagógica, a escola ainda tenha nesses cargos profissionais sem formação. Constatamos ainda que os coordenadores se sentem embaraçados com o processo de avaliação dos professores, deste modo, achamos que existe muita confusão a volta do conceito de avaliação, e que o termo está ainda muito associado a ideia de julgamento. Portanto, urge desmistificar o conceito, até porque na atualidade, a supervisão ancorada ao problema da avaliação, surge como um processo de regulação cujo objetivo é melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Fialho (2016, p.23) afirma que enquanto a supervisão “for conotada com a avaliação de desempenho (na sua vertente sumativa), dificilmente será assumida como uma oportunidade de formação contextualizada que melhora a prática, que contribui para a renovação curricular e que promove o desenvolvimento profissional. Ressalta-se que as dificuldades sentidas têm vindo a arrastar-se durante anos, e pudemos verificar que não acreditam que serão superadas tão cedo. Nesse sentido parece-nos importante dar-lhes formação e alguma autonomia para melhor poderem encorajar os professores a ultrapassar o medo da mudança e enfrentar os desafios deste século.

Relativamente às suas perceções quanto a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, as suas representações permitiram-nos concluir que, dadas as dificuldades que enfrentam, nomeadamente a falta de uma formação específica na área de supervisão, os seus conhecimentos são insuficientes para tornar os professores profissionais capazes de traçar estratégias que possam transformar os seus alunos em coautores da sua aprendizagem. Isso deve-se ao fato de todo o conhecimento que depositam na prática de supervisão serem baseados nas suas experiências de professor e coordenador. A “reflexão sobre a prática”, que constitui uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional, se revela numa tarefa difícil de se realizar, pois o feedback para suportar essa reflexão é muitas vezes dado sem fundamentação teórica. Ora, no contexto atual, um supervisor não pode ser alguém que, apenas partilha conhecimentos que adquiriu com a experiência, mas que comporta um conjunto de competências de ordem técnicas, transversais e sociais que lhe permite cultivar

nos professores a capacidade de relacionar, de comunicar, de se adaptar ao contexto e de refletir sobre a sua prática numa perspetiva crítica, visando mudança no seu paradigma de ensino. Outro aspeto relevante foi o bom clima afetivo-relacional que estes estabelecem e mantêm com os seus coordenandos. Alarcão e Tavares (2003, p.61) referem que na ação de supervisão é importante “criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultura positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor”. Sobre o trabalho colaborativo, ficou claro que este só acontece quando a equipa pedagógica se encontra nas reuniões de coordenação. São poucos os coordenadores que procuram dar um sentido mais pedagógico a esse trabalho que “só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social se transcender as lógicas e interesses individuais e tomar como objeto principal a mudança coletiva”. Mas por tudo que foi exposto acima, é de louvar os esforços empreendidos por esses profissionais que, apesar de todas as dificuldades e constrangimentos que enfrentam, parece-nos que a maioria consegue cumpri-la com satisfação.

Relativamente as estratégias de supervisão promotoras de inovação pedagógica, que é o terceiro objetivo desse estudo, constatamos que, quase todos os sujeitos do nosso estudo associam o conceito de inovação pedagógica às tecnologias. Isso é justificável, pois foi com a introdução das tecnologias na escola que eles viram a oportunidade de inserir esses instrumentos nas suas práticas e melhorar a sua forma de ensinar. Na entrevista com os coordenadores, descobrimos que são poucos os que incentivam os professores a inovar as suas práticas, talvez por não terem conhecimento desse processo ou por ser algo difícil de se implementar. Os poucos professores que inovam fazem-no por iniciativa própria, mas sem nenhuma planificação. Ora, a inovação é um processo que exige resultados, por isso, julgamos que esses professores não a concebem de forma pura, visando a aprendizagem dos alunos. Nóvoa (1991, citado em Varela, 2014, p. 8) refere a inovação “É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador”. Reiteramos também desse estudo, que alguns coordenadores utilizam diferentes estratégias para orientar, esclarecer, servir de exemplo e encorajar os professores a inovar as suas práticas. Estratégias essas que vão desde diálogo, partilha de experiências, discussões no grupo de disciplina, assunção das tecnologias como ferramentas de aprendizagem, etc. Diante do exposto, entendemos que estas estratégias, apesar de

parecerem insignificantes, representam alternativa supervisiva que visam a realização de pequenas mudanças na sala de aula, para quebrar a rotina do ensino.

Outro objetivo que mereceu destaque nesse estudo foi identificar as estratégias de supervisão que promovem a inovação tecnológica na escola. Sobressai desse objetivo a importância de se incentivar os docentes para o uso das tecnologias nas salas de aula, pelo simples fato de estarmos na era digital e de haver essa necessidade de aproximar o aluno ao mundo tecnológico. O processo de inserção das tecnologias no trabalho docente tornou-se hoje crucial em sua prática, no qual há uma produção de conhecimentos, facilitando metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos. Pelos relatos analisados, constata-se que apesar da presença das tecnologias na escola, os professores resistem em usá-los, por vários motivos. Nas salas de aula continuam a predominar um ensino centrado no professor, no conteúdo e no aluno individualizado, pois o computador e o data show, muito usado nesse espaço, servem apenas de material de apoio à atividade docente. Desta constatação, ressalta a importância de esclarecer os docentes que as tecnologias não são só computador, que existem outros meios. As pequenas mudanças que se verificaram nas práticas pedagógicas, continuam não sendo muito expressivas como era de se esperar, dando a entender que esses recursos só serviram para modernizar a instituição e, nada mais. Nota-se que alguns dos inquiridos têm consciência da necessidade de se introduzir as tecnologias nas suas práticas pedagógicas, mas a resistência ao seu uso deve-se principalmente à falta de recursos tecnológicos na escola. Desta forma, torna-se difícil explorar as potencialidades pedagógicas desses instrumentos e implementar a mudança. O estudo revela ainda que os coordenadores também sabem que chegou a hora dessa mudança, e sabem da importância do seu papel nesse processo. De notar que alguns já começam a arranjar estratégia de incentivo ao uso de tecnologias nas salas de aula. Esses têm vindo a fazê-lo através de várias estratégias como diálogo com os professores sobre as potencialidades das tecnologias, elaboração conjunta de aulas em PowerPoint, motivação, partilha de aplicativos, vídeos, documentários, discussões em grupo, etc. Os que não incentivam apresentam dificuldades de várias ordens, desde falta de uma formação na área das tecnologias, receio em fazer má figura à frente da sua equipa pedagógica, etc. A introdução de tecnologias na escola, é um processo de reforma que requer tempo, recursos, entre outros fatores, no entanto, apesar das dificuldades e dos constrangimentos que estes acarretam é preciso dar o pontapé de saída, analisar os resultados e melhorar a situação, pois só assim estaremos seguros em afirmar que a reforma foi bem-sucedida. As tecnologias trouxeram muitos benefícios à educação, na prática

pedagógica, elas constituem motivação para propiciar aulas dinâmicas e interativas, quando bem utilizadas pelo professor. Desta forma, a supervisão pedagógica enquanto orientação transformadora de prática pedagógica deve ajudar os professores a vencer esse medo de usar tecnologia no seu trabalho, a romper com o tradicional e a ser agente de mudança na sua escola.

Para finalizar, apresentamos os contributos, as limitações do estudo e recomendações para as investigações futuras.

Este estudo revela-se de grande importância, pois proporcionou-nos momentos de muita aprendizagem e ajudou-nos a consolidar os conhecimentos que adquirimos durante o primeiro ano de curso de mestrado. Permitiu-nos ainda crescer como pessoas e profissionais, e preparar para os desafios que a era digital impõe.

Apesar do rigor científico usado no trabalho, o mesmo é suscetível de algumas limitações que devem ser tidas em conta para melhor acompanhamento dos efeitos alcançados. Este estudo feito através da abordagem qualitativa apresenta limitações, uma vez que espelha apenas a realidade de uma determinada escola secundária no conjunto de tantas outras que existem em Cabo Verde. A realidade descrita pode até ser de outras escolas secundárias do país, mas os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizados. Sendo assim, todas as constatações e os dados obtidos nesta investigação aplicam-se só e exclusivamente à esta escola secundária.

Durante o desenrolar deste estudo foi possível identificar outras questões relacionadas com a temática que, no futuro, poderão vir a servir de temas para o desenvolvimento de outros trabalhos a fim de melhor compreender a atuação da supervisão pedagógica em Cabo Verde. Assim, para as investigações futuras sobre mesma temática recomendamos que se alargue a população de estudo e que se faça uso de outras opções metodológicas com vista a obter resultados pretendidos. Seria interessante ainda reproduzir este estudo a outras escolas secundárias do país, para averiguar a existência do mesmo padrão de resultados. Certamente que as informações a conseguir poderão trazer-nos outros olhares sobre a supervisão e entender melhor a sua atuação no que tange a inovação pedagógica e tecnológica nas escolas. Também recomendamos ao Ministério de Educação que, enquanto não houver supervisores especializados para o cargo, que realiza ações de capacitação aos coordenadores de disciplinas, munindo-os de competências necessárias, para saberem como agir nesse tempo de mudança e prestar melhor serviço aos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>.

Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?*. In Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia*. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica- Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina

Alves, M., & Oliveira, G. (2016). Reflexão da prática pedagógica na perspetiva de uma Formação Docente Contextualizada. *Revista de psicologia, 10*, (29), pp. 182-193. doi: [10.14295/online.v10i1.394](https://doi.org/10.14295/online.v10i1.394)

Alves, Z. M., & Silva, M. H. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. (Vol. 2, pp. 61-69.) Ribeirão Preto: Paidéia, FFCLRP – USP. Doi: [10.1590/S0103-863X1992000200007](https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007)

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à prática e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (2ª ed). Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, C., Oliveira, E., & Silva, F. (n. d.). Aprendizagem e tecnologias digitais. Novas práticas, jovens aprendizes. In *IV Colóquio Internacional Educação, cidadania e Exclusão: didática e avaliação*. Recuperado em

https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA6_ID889_04052015160046.pdf

Correia, A. R., & Seabra, F. (2014). Modelos de supervisão pedagógica: perspectivas do passado ao presente. *Livro de atas do XI Colóquio sobre questões curriculares*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em <https://www.researchgate.net/publication/318983462>

Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação* 8 (1), pp. 5-22.

Cunha, M. J. (2009). Formação de professores: um desafio para o século XXI. *Atas do X congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia* (pp. 1048-1056). Braga: Universidade do Minho

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* (8ª ed). São Paulo: Cortez.

Deluchey, J. F. (n.d.). *Pesquisa em Ciências Sociais*. Pará: Universidade Federal.

Daros, T. (2018). *Por que inovar em Educação?* In Camargo, F. & Daros, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto alegre: Penso, e-PUB.

Day, C. (2004). *A paixão pela aprendizagem e pelo desenvolvimento*. In *A paixão pelo ensino* (pp. 151-182), Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto editora.

Delors, J., & et. al. (1996). *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa. Edições ASA.

Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). *Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente*. In *Gestão e Desenvolvimento* (23), pp. 125-154. Doi:[10.7559/gestaoedesenvolvimento.2015.275](https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2015.275)

Duarte, T. (2009). *A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre Triangulação (Metodológica)*. Lisboa, Portugal: CIES. Recuperado em 17 de julho de 2020, de <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>

Flores, P., & Escola, J. (2008). O futuro hoje: ser professor no séc. XXI. Recuperado em 21 de fevereiro de 2020, de <https://www.researchgate.net/publication/291523490>

Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. Centro de investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora: *Revista de estudos Curriculares*, 7 (2), pp.18- 37.

Fonseca, A. G. (2017). *Da mídia de massa aos dispositivos digitais móveis: educação, comunicação e novas tecnologias*. Revista Latino Americana de Ciências e Comunicação 14 (27), pp. 43-55.

Franco, M. A., & Nogueira, S.N. (2016). Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. *In A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas* (pp. 49- 59). Universidade Católica de Santos. Editora Universitária Leopoldianum.

Gaspar, M. I. (Coord.), Carlos, A, Lamy, F., Seabra, F.; Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S., Henriques, S., (2019). Supervisão: modelos e processos, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/8003>

Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pp.27-55

Gerhardt, T., & Souza, A. (2009). Aspectos teóricos e conceituais. In Gerhalt- Silveira (org.), *Métodos de pesquisa* (pp.31-42). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Gomes, A. M., & Vieira, M. C. (2015). A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial. *Revista Educação Especial*, 28 (53), pp. 751 – 763.

Gomes, A. L., & Nunes, S. C. (2009). Desafios das novas tecnologias no âmbito da supervisão e da inspeção escolar. Universidade Federal de Uberlândia: *Revista de Educação Popular*, (8), pp. 27-34.

Gouveia, J. (2019). *Era uma vez uma Caixa Negra. Observação de Aulas entre Pares*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinett. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2827>

Henriques, S., Gaspar, M. I., & Massano, M. L. (2018). Supervisão no ensino Superior online: que práticas? *Revista portuguesa de pedagogia* 52 (1), pp. 27- 41.

Jacobsen, A. L. (2016). *Metodologia científica: Orientação ao TCC*. Santa Catarina: Universidade Federal.

JMRRF. (2008). *Alvin e Heide Toffler, criticam o sistema educativo*. [Video file]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=_ejlrSeLbM

Kanan, L. A., & Arruda, M. P. (2013). A organização do trabalho na era digital. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 30(4) pp. 583-591. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n4/11.pdf>

Kenski, V. (2008). *Novos processos de interações e comunicações no ensino mediado pelas tecnologias*. Universidade de São Paulo Faculdade de Educação – FEUSP. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, (7), pp. 2-22.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks Califórnia: Sage Publications.

Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no cotidiano escolar - Condições para a sua existência e sustentabilidade (pp. 69 – 91). Recuperado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/102379/2/177941.pdf>

Lourenço, L. Moulin, N. & Araújo, M. P. (1973). *Histórico, conceito e importância da supervisão escolar*. *Curriculum*, Rio de Janeiro, 12 (4) pp. 23-33. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/62409/60534>

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. *Revista de Ciências e Educação*, (8), pp. 7-22.

Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, N. (2010). *A supervisão: função e competências do supervisor*. EDUSER. *Revista de Educação*. 2 (1). [doi:10.34620/eduser.v2i1.19](https://doi.org/10.34620/eduser.v2i1.19)

Mayring, P., (n.d). *Técnicas de Análise Qualitativa*. UFPE. Recuperado de: <http://www.cin.ufpe.br/~pcart/metodologia/pos/Mayring043.pdf>

Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. *Revista Eletrónica de Educação*, 9 (3), pp. 48 – 63. Doi: [10.14244/198271991380](https://doi.org/10.14244/198271991380)

Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (19), pp. 55-64.

Mucharreira, P. R. (2016). *Formação continua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso*. *Revista Educação em Questão* 54 (42), pp. 38-64. doi:[10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10952](https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10952)

Naves, M. M. (1998). Introdução à pesquisa e informação científica aplicada à nutrição. Campinas. *Artigo de Revisão 11 (1)*, pp. 15-36. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rn/v11n1/a02v11n1>

Nogaro, A. & Battestin, C. (2016). *Sentidos e Contornos da inovação na educação*(vol.2). Holos. Doi: [10.15628/holos.2016.3097](https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097)

Nóvoa, A. (coord). (1997). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Novoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Oliveira, I., & Courela, C. (2013). Mudanças e Inovações em Educação: o compromisso dos professores. *Interações*, 9 (27), pp. 97 – 117.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Pedras, S., & Seabra, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. 1, (2), pp. 293-312. Doi: [10.3895/rtr.v1n2.4379](https://doi.org/10.3895/rtr.v1n2.4379)

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contexto de mudanças, prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira em Educação (12)*, pp. 5-21.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalismo e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora

Pensin, D. P., & Nicolai, D. (2013). *A inovação e a pratica pedagógica no contexto de educação Superior*. Joaçaba: Unoesc & Amp e CiênciaACHS, 4 (1), pp. 31-54.

Pereira, C. S., & Ribeiro, C. (2013). *Supervisão pedagógica - um alicerce para a construção do saber*. In *Gestão e Desenvolvimento*, (21) pp. 147-172

Pires, C. M. G. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: revista de educação* 2 (2), pp. 66-83. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10198/3962>

Prates, L. M., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada. *Eduser: revista de educação* 2 (1), pp. 20-36.

Queiroga, L., Barreiro, C., & Oliveira, A., (2017). Colaboração e supervisão na ADD: Estratégias formativas de desenvolvimento profissional dos professores. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educacion*, 10, 26-29. Doi: [10.17979/reipe.2017.0.10.2459](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2459)

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da educação: CCAP – 2.

Ribeiro, J. J. (2017). Formação e profissionalização docente: uma perspectiva de mudança. Araraquara: *Temas em Educação e Saúde*, 13 (2), pp. 242-259. Doi: [10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9600](https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9600)

Ricardo, L., Henriques, S., & Seabra, F. (2012). Supervisão pedagógica: teoria e prática. *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas (pp. 101-108)*. Leiria: ESECS – IPL.

Rosa, R. (2013). Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. In *VII Encontro de pesquisa em educação*. Uberaba. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação* 1 (1), pp. 214-227. Recuperado de: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>

Rosa, A. S., & Santana, M. A., (2013). A importância do supervisor pedagógico na organização escolar. *Perquirere*, 10 (2), pp. 46-58.

Silveira, D., & Córdova, F. (2009). Pesquisa científica. In Gerhardt- Silveira (Org.). *Métodos de pesquisa* (pp.31-42). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Soares, S. A. S., & Silva, G. F. (2016). O supervisor escolar e as suas funções no contexto escolar. *Revista Praxis Educacional* 12 (23), pp. 271-296.

Souza M. B., Skolaude, M. S., Costa, J. P. R., & Souza B. (2017). Desafios da supervisão escolar: O papel do supervisor escolar no panejamento participativo-escolar. *Conjectura: filosofia e educação*, 22 (3). Doi:[10.18226/21784612.v22.n3.5](https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n3.5)

Varela, B. (2007, 9 de março). Inspeção Educativa: Paradigmas, modalidades e características de atuação. [post em blog]. Recuperado de <https://professorvarela.blogspot.com/2007/03/inspeco-educativaparadigmas-modalidades.html>

Varela, B. (2013). Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas (Vol.1). In *Seminário de Formação do ISPTED em Currículos e Didática do Ensino Superior*. Luanda. Doi: [10.13140/2.1.2343.0726](https://doi.org/10.13140/2.1.2343.0726)

Varela, B. (2014). Fundamentos, práticas e perspectivas de inovação educativa e curricular nos contextos nacional, local e de escola (Vol.1). In *III fórum Pensar a Educação nas ilhas de Santiago e Maio*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/269038541>

Varela, B. (2016). Formação de professores e supervisão pedagógica: Marcos teóricos, evolução e desafios. *Conferência de Professores do Instituto Universitário da Educação por ocasião do dia do Professor Cabo-verdiano*.

Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Revista Interações*, (19), pp. 38-55.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian

Zefelino, A. M., Domingos, R. C. & Amaral, E., (2007). Feedback como um Estratégia de Aprendizagem no Ensino Médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31 (2) 176- 179. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/250991647>

Zeichner, K. M. (2008). *Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente*. Campinas: Educ. Soc. 29 (103) 535-554. Doi: [10.1590/S0101-73302008000200012n](https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012n)

Zidan, V. M. L. (2011). A formação docente numa perspetiva de mudança. *Revista UNIABEU*, 4 (8) 72-82.

LEGISLAÇÃO DE CABO VERDE

Lei n.º 2/2010 – Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde. Diário da República N.º 17 – 7 de maio de 2010.

Decreto lei nº20 /2002. Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimento de Ensino Secundário de 19 de agosto de 2002. Cabo Verde

ANEXOS

Anexo I - Matriz do Guião de entrevista

Tópicos	Objetivos	Questões orientadores
<p>Introdução Apresentação da entrevistadora - Legitimação da entrevista - Questões éticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a apresentação da entrevistadora • Explicar o que se pretende com a entrevista, • Garantir o anonimato a confidencialidade dos dados • Solicitar a autorização para gravar a entrevista. <p>- Agradecer antecipadamente pela colaboração.</p>	<p>- Apresentar-se. - Explicar de forma breve o que pretendíamos com a entrevista - Garantir o anonimato a confidencialidade dos dados - Pedir a autorização para gravar a entrevista. - Agradecer antecipadamente pela colaboração.</p>
<p><i>Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obter informação à cerca dos dados pessoais e profissionais dos entrevistados. 	<p>- Através de uma grelha, colocávamos uma cruz nas opções dadas por algumas variáveis e outras escrevíamos a resposta que melhor caracterizava o perfil do entrevistado.</p>
<p><i>Perceção dos coordenadores de disciplina em relação ao seu papel na escola</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar o entendimento dos coordenadores sobre o conceito de supervisão pedagógica, • Conhecer as motivações dos coordenadores 	<p>- Para si, o que é supervisão pedagógica?</p> <p>- O que o motivou a ser coordenador de disciplina? - Que atividades exerce na escola enquanto coordenador?</p>

	<p>para o exercício da função</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar as suas funções na escola • Conhecer as suas potencialidades como supervisor <p>a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as dificuldades dos coordenadores no exercício da função supervisiva e saber como as tem superado 	<p>- Acha que tem perfil adequado para desempenhar o cargo? Porquê?</p> <p>- Que dificuldades sente no desempenho do cargo</p> <p>- Como tem superado essas dificuldades?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o significado atribuído ao desenvolvimento profissional dos professores, 	<p>- Para si o que é desenvolvimento profissional?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como e quando ocorre o desenvolvimento profissional dos professores 	<p>- Que praticas supervisivas usa para promover o desenvolvimento profissional dos professores?</p> <p>- Que estratégias de desenvolvimento usa nessas práticas?</p> <p>- Como é a interação/clima relacional no seu grupo disciplinar.</p> <p>- Como caracteriza o trabalho colaborativo na sua equipa disciplinar.</p>
<i>Estratégias promotoras de</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar o entendimento dos coordenadores 	<p>- Para si, o que é inovação pedagógica?</p>

<i>inovação pedagógica</i>	sobre o conceito de inovação pedagógica	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer estratégias que os coordenadores têm usado para promover inovações pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem registo de aulas inovadoras no seu grupo disciplinar? Mencione pelo menos um registo - Costuma incentivar os professores a inovar? - Que estratégias costuma usar para incentiva-los a inovar.
<i>Estratégias promotoras de inovação tecnológica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer estratégias que os coordenadores usam para incentivar os professores a usarem tecnologias na sala de aula. • Identificar dificuldades sentidas pelos coordenadores no incentivo ao uso de tecnologias na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que uso de tecnologias na sala mudou as práticas pedagógicas na escola? Porquê? - Que recursos tecnológicos eles costumam usar? - Costuma incentivar os professores a tecnologias na sala de aula? - Se sim, que estratégias usas? - Se não, porquê?

Agradeço a sua colaboração!

Emília Rodrigues

Anexo II- Guião de entrevista aos coordenadores

Esta entrevista, enquadra-se numa investigação em curso no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta. Destina-se a todos os coordenadores de disciplinas da Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa, e pretende recolher dados relativos a perceção do seu papel superviso na escola, no contexto atual; identificar estratégias de supervisão promotoras de inovação pedagógica e tecnológica na escola. Solicitamos a sua compreensão e colaboração, garantindo-lhe que todas as informações recolhidas serão tratadas no respeito por procedimentos éticos que salvaguardam o anonimato das suas respostas. Desta forma, agradeço que responda a todas as questões de forma objetiva e sincera. Obrigada pela colaboração. A sua colaboração é muito importante para a concretização deste trabalho.

I - Caracterização pessoal e profissional

Idade _____

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

Anos de serviços: Menos de 15 anos ____ Entre 15 a 25 anos ____ Mais de 25 anos ____

Habilitações literárias: Bacharel ____ Licenciatura ____ Mestrado/Doutoramento _____

Anos de função supervisiva:

Menos de 5 anos ____ Entre 5 a 10 anos ____ Mais de 10 anos ____

Níveis de ensino que coordena: 3º ciclo do EBO __ 1º ciclo do ES __ 2º ciclo do ES ____

Questões orientadoras

1. Para você o que é supervisão pedagógica?
2. O que o motivou a ser coordenador?
3. Que atividades exerce na escola enquanto coordenador?
4. Acha que tem perfil adequado para desempenhar o cargo?

5. Que dificuldades enfrenta no desempenho do cargo?
6. Como tem superado essas dificuldades?
7. O que entende por desenvolvimento profissional do professor?
8. Que práticas supervisivas usa para promover esse desenvolvimento?
9. Em qual dessas práticas acha que os professores têm desenvolvido mais? Porquê?
10. Que estratégia usa promover esse desenvolvimento?
11. Como é a interação entre vocês nesses momentos?
12. Como caracteriza o trabalho colaborativo da sua equipa?
13. Para você o que é inovação pedagógica?
14. Tem registo de alguma aula inovadora da Seu grupo disciplinar? Pode mencionar um?
15. Costuma incentivar os seus coordenados a inovar as suas práticas? se sim que estratégias usa?
16. Acha que o uso de tecnologias na sala de aula mudou as práticas dos professores? Porquê?
17. Que recursos tecnológicos costumam usar?
18. Costuma incentivar os seus coordenandos a usar tecnologias na sala de aula? Se sim, que estratégias costuma usar? Se não, porque não incentiva?

Agradeço a sua colaboração!

Emília Rodrigues

Anexo III - Matriz do inquérito por do questionário

Tema: A supervisão pedagógica, um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas, na era digital

Objetivo geral: Conhecer o papel dos supervisores pedagógicos na promoção de inovação pedagógica e tecnológica nessa escola secundária

Objetivos específicos:

- - Saber qual a perceção dos professores em relação à forma como é conduzido o processo superviso na escola, no contexto atual;
- - Identificar estratégias de supervisão promotoras de inovações pedagógicas;
- - Identificar estratégias de supervisão promotoras de inovações tecnológicas.

b) Participantes: 35 professores do Ensino Secundário.

Tópicos	Objetivos	Questões
<p>- Apresentação da entrevistadora</p> <p>- Legitimação da entrevista</p> <p>- Questões éticas</p>	<p>- Fazer a apresentação do questionário</p> <p>- Explicar os professores o que se pretende com o questionário,</p> <p>- Garantir o anonimato a confidencialidade dos dados</p> <p>- Motivar os professores para responder as questões,</p> <p>- Agradecer antecipadamente pela colaboração.</p>	<p>- Apresentar e explicar de forma breve os objetivos da investigação</p> <p>- Motivar a participação dos professores e enaltecer a importância da sua opinião para o estudo</p> <p>-</p>
<p>Dados pessoais e profissionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar pessoal e profissionalmente os professores 	<p>Assinalar uma cruz (x) nas opções dadas por algumas variáveis e escrever a resposta que melhor caracterizava o perfil do inquirido nas outras.</p>
<p>➤ Perceção dos professores em relação à forma como é conduzido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar o entendimento dos professores sobre os conceitos de supervisão pedagógica e 	<p>Para si o que é supervisão pedagógica?</p> <p>_____</p> <p>Quem exerce a função de supervisor na escola?</p> <p>a) Subdiretor pedagógico _____</p> <p>b) Coordenador de disciplina _____</p>

<p>o processo supervisivo na escola, no contexto atual;</p>	<p>desenvolvimento profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber a quem eles atribuem a função de supervisor e porquê. • Saber se os professores reconhecem qualificação profissional a esse supervisor e porquê. • Saber quando e como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores 	<p>O que ele faz exatamente na escola? _____</p> <p>Reconhece qualificação profissional a esse supervisor? Sim _____ Não _____ Porquê _____</p> <p>Para você, o que é desenvolvimento profissional do professor? _____</p> <p>O coordenador costuma supervisionar as suas práticas? Sim _____ Não _____</p> <p>Através de que processos ou práticas?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reuniões de coordenação pedagógica _____ b) Discussão de planificação de aulas _____ c) Observação de aulas _____ d) Acompanhamento da planificação à aula _____ e) Outros– Qual _____ <p>Com que frequência acontecem essas práticas?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Diariamente _____ b) Semanalmente _____ c) Mensalmente _____ d) Trimestralmente _____
---	--	--

		<p>Costumam refletir sobre as práticas pedagógicas? Sim ____ Não ____</p> <p>Caso afirmativo, o coordenador costuma dar feedbacks durante essas reflexões? Sim ____ Não ____</p> <p>Os feedbacks costumam ser válidos a ponto de mudar a sua forma de pensar a sua prática? Sim ____ Não ____</p> <p>Acha que o tempo estipulado a essas práticas é suficiente para terem um desenvolvimento profissional satisfatório? Sim ____ Não ____</p> <p>Porquê _____</p> <p>Na sua opinião como é decorre a supervisão na sua equipa disciplinar</p> <p>a) Na maior parte das vezes de forma colaborativa ____</p> <p>b) Na maior parte das vezes de forma individual ____</p> <p>c) Um(s) vez(es) de forma colaborativa, outras vez(es) de forma individual ____</p> <p>Nas práticas supervisivas, as interações ocorrem entre quem?</p> <p>a) Supervisor e o professor ____</p> <p>b) Supervisor e alguns professores ____</p>
--	--	---

		<p>c) Supervisor e todo os professores do grupo disciplinar _____</p> <p>d) Outros- Quem? _____</p> <p>Qual o clima relacional entre o supervisor pedagógico e os professores nessas práticas?</p> <p>Muito bom ___ Bom _____ Mau _____</p>
<i>Estratégias promotoras de inovação pedagógica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar o entendimento dos professores sobre a inovação pedagógica • Saber se os professores costumam inovar as suas aulas. • Identificar estratégias que os professores usam para inovar as suas práticas • Saber se os professores são incentivados a inovar suas práticas 	<p>Para você o que é inovação pedagógica?</p> <p>_____</p> <p>Costuma inovar as suas práticas?</p> <p>Sim _____ Não _____</p> <p>Caso tenha respondido “sim”, diga que ferramentas/ atividades/ ideias costuma usar/implementar para inovar.</p> <p>Costuma ser incentivado pelo coordenador a inovar a sua prática?</p> <p>Sim ___ Não___</p> <p>Em caso afirmativo, diga que estratégias de incentivo ele costuma usar?</p> <p>_____</p>
<i>Estratégias promotoras de</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se os professores costumam usar 	<p>Costuma usar tecnologias na sala de aula? Sim _____ Não _____</p>

<p><i>inovação tecnológica</i></p>	<p>tecnologias na sala de aula e com que frequências as usam.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar os recursos tecnológicos mais usados pelos professores na sala de aula • Saber se os professores costumam ser incentivados pelos coordenadores a usar tecnologias na sala de aula e que estratégias de incentivos eles costumam usar. <p>c)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as dificuldades dos professores no uso de tecnologia na sala de aula 	<p>Se sim, com que frequência?</p> <p>a) Muitas vezes ____</p> <p>b) Poucas vezes ____</p> <p>c) Raras vezes ____</p> <p>Que recursos tecnológicos costumam usar na sala de aula?</p> <p>a) Computador e datashow ____</p> <p>b) Computador, datashow, telemóvel e internet ____</p> <p>c) Tablete, telemóvel e internet ____</p> <p>Costuma ser incentivado pelo coordenador a usar tecnologias na sala de aula? Sim ____ Não ____</p> <p>Se sim que estratégias de incentivo ele costuma usar?</p>
------------------------------------	--	--

Agradeço a sua colaboração!

Emília Rodrigues

Anexo IV - Questionário dirigido aos professores

Este questionário enquadra-se numa investigação em curso no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta. Destina-se à todos os professores que lecionam na Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa, e pretende conhecer a relação entre a supervisão e as práticas dos professores na era digital. Os resultados obtidos serão apenas para fins académicos (dissertação do mestrado), e tratados em blocos, garantindo assim anonimato dos respondentes.

Salientamos que as respostas aqui apresentadas não são tomadas como certas ou erradas e por isso pedimos-lhe que seja espontâneo e sincero ao responder.

I - Caracterização pessoal e profissional

Idade _____

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

Habilitações literárias: Bacharel ___ Licenciatura ___ Mestrado/Doutoramento _____

Anos de serviços: Menos de 15 anos ___ Entre 15 a 25 anos ___ Mais de 25 anos ___

Níveis de ensino que supervisiona:

3º ciclo do EBO ___ 1º ciclo do ES ___ 2º ciclo do ES ___

II – Representações sobre de supervisão pedagógica, função do supervisor e o desenvolvimento profissional dos professores

1 - Para si o que é supervisão pedagógica?

2 – Quem exerce a função de supervisor na escola?

d) Subdiretor pedagógico _____ b) Coordenador de disciplina _____

3 – O que ele faz exatamente na escola?

3 – Reconhece qualificação profissional a esse supervisor? Sim _____ Não _____

Porquê

4 – Para você, o que é o desenvolvimento profissional do professor?

4 – Ele costuma supervisionar as suas práticas? Sim _____ Não _____

5- Através de que processos ou práticas?

- a) Reuniões de coordenação pedagógica _____
- b) Discussão de planificação de aulas _____
- c) Observação de aulas _____
- d) Acompanhamento da planificação à aula _____
- e) Outros – Qual _____

6 - Com que frequência acontecem essas práticas?

- a) Diariamente _____
- b) Semanalmente _____
- c) Mensalmente _____
- d) Trimestralmente _____

7 – Costumam refletir sobre as práticas pedagógicas? Sim _____ Não _____

8 - Caso afirmativo, o coordenador costuma dar feedbacks durante essas reflexões?

Sim ____ Não ____

9 – Os feedbacks costumam ser válidos a ponto de mudar a sua forma de pensar a sua prática?

Sim ____ Não ____

10- Acha que o tempo estipulado a essas práticas é suficiente para terem um desenvolvimento profissional satisfatório? Sim ____ Não ____

Porquê? _____

11 - Na sua opinião como é decorre a supervisão na sua equipa disciplinar

- a) Na maior parte das vezes de forma colaborativa ____
- b) Na maior parte das vezes de forma individual ____
- c) Umhas vezes de forma colaborativa, outras vezes de forma individual ____

12 – Nas práticas supervisivas, as interações ocorrem entre quem?

- a) Supervisor e o professor ____
- b) Supervisor e alguns professores _____
- c) Supervisor e todo os professores do grupo disciplinar ____
- d) Outros- Qual _____

13 - Qual o clima relacional entre o supervisor pedagógico e os professores nessas práticas?

Muito bom ____ Bom ____ Mau ____

III – Representações sobre inovação pedagógica na escola
--

14 – Para você o que é inovação pedagógica?

15 – Costuma inovar as suas práticas? Sim ____ Não ____

16 – Caso tenha respondido “sim”, diga que ferramentas/ atividades/ ideias que costuma usar/implementar para inovar.

17- Costuma ser incentivado pelo coordenador a inovar a sua prática? Sim ____ Não ____

18 – Em caso afirmativo, diga que estratégias de incentivo ele costuma usar?

IV – Representação sobre inovação tecnológica na escola

19 – Costuma usar tecnologias na sala de aula? Sim ____ Não ____

20 – Se sim, com que frequência? Muitas vezes ____ Poucas vezes ____ Raras vezes ____

21- Que recursos tecnológicos costumam usar na sala de aula?

- a) Computador e data show ____
- b) Computador, data show, telemóvel e internet ____
- c) Tablete, telemóvel e internet ____

22 – Costuma ser incentivado pelo coordenador a usar tecnologias na sala de aula?

Sim ____ Não ____

23 – Se sim que estratégias de incentivo ele costuma usar?

Agradeço a sua colaboração!

Emília Rodrigues

Anexo V –Carta de pedido de autorização para realização do Estudo

Declaração

Ex.mo Senhos Diretor

A Dr^a Emília da Silva Rodrigues, estudante n^o 1701093 do Mestrado em Supervisão Pedagógica, encontra-se a desenvolver investigação para dissertação. O título do estudo, que entendo constituir objeto de grande interesse, é ‘A supervisão pedagógica, um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas, na era digital’.

Para os devidos efeitos declaro estar a orientar a investigação de mestrado em referência, o que tem implicado um acompanhamento do desenvolvimento do estudo aos vários níveis – teórico, desenho metodológico em articulação com os objetivos propostos e empírico. Mais esclareço que os instrumentos de recolha de informação a aplicar foram por mim aprovados, estando salvaguardados os procedimentos éticos devidos (na sua conceção e aplicação).

A orientadora

Prof. Doutora Susana Henriques

Anexo VI - Excertos das entrevistas

Categoria: Conceito de supervisão pedagógica	
Subcategoria Entendimento sobre o conceito de supervisão pedagógica	<p>1- Para si, o que é supervisão pedagógica?</p> <p>“É um processo de acompanhamento, orientação e ajuda aos professores” (C.1)</p> <p>“ é monitorar, controlar o professor e ... também avaliá-lo” (C.2)</p> <p>“é controlar tudo o que está relacionado com o processo de ensino aprendizagem” (C.5)</p> <p>“é controlar tudo o que diz respeito a organização da prática pedagógica (C.8)</p> <p>“a supervisão pedagógica tem o papel orientador para com todos os membros do grupo disciplinar, e avaliador dos seus desempenhos.” (C.9)</p> <p>“ é um processo de orientação e controlo” (C.12)</p> <p>“É a orientação, coordenação, acompanhamento e avaliação de práticas pedagógicas” (C.14)</p> <p>“Orientar, analisar, interagir e avaliar o processo de ensino aprendizagem.” (C.15)</p> <p>“É o acompanhamento do processo ensino aprendizagem, por forma a garantir uma estreita articulação entre os professores e os alunos” (C.16)</p>
Categoria: Função dos supervisores	
Subcategoria Nomeação do cargo	<p>2- O que o motivou a ser coordenador de disciplina?</p> <p>“Bem eu nunca pedi para ser coordenadora. Foi, há 5 anos, precisamente no começo do ano letivo, que a direção da escola me informou que iria ser coordenadora. A priori fiquei surpresa e com um pouco de receio, mas depois achei que seria um desafio e uma nova experiência para mim. Creio que a minha postura e prestação como docente ajudou na tomada de decisão da direção.” (C.1)</p> <p>“Para falar a verdade nem sabia o que era ser um coordenador. Quando me disseram para desempenhar a função fiquei meio confusa, pois era o meu segundo ano de lecionação e não tinha muita experiência. Mas como gosto de desafios, aceitei e hoje não me arrependo. Aprendi muito e ainda estou aprendendo, pois graças a minha competência ainda ca estou.” (C.3)</p> <p>“Nada, apenas estou a cumprir um cargo que a direção me indigitou.” (C.5)</p> <p>“... (riso). me indicaram para o cargo, mas estou a gostar da experiência.” (C.6)</p> <p>“bem, acho que nenhum de nós quis ser coordenador, mas como tem que ser uma pessoa do grupo disciplinar, calhou a mim” (C.7)</p> <p>“eu fui convidado pela direção da escola a desempenhar a função de coordenador. Acho que me escolheram por ter mais anos de experiência do que os outros colegas, porque a formação científica é a mesma.” (C.8)</p> <p>“No meu grupo, fazemos rotatividade. Como somos todos formados na disciplina, de três em três anos, a direção indica um professor do grupo” (C.9)</p>

	<p>“eu sou coordenador porque a direção me indicou. Eu não sei porque me escolheram” (C.11)</p> <p>“Nada. Um dia o diretor e o subdiretor pedagógico me chamaram ao gabinete e me informaram que a partir daquele momento eu era coordenador da minha disciplina. Acho que me escolheram por causa de experiência.” (C.13)</p> <p>“ não foi motivação, foi imposição, ” (C.15)</p>
<p>Subcategoria</p> <p>Função que desempenham na escola</p>	<p>3- Que atividades exerce na escola enquanto coordenador?</p> <p>“reúno semanalmente com os meus coordenandos para planificarmos, discutirmos as práticas pedagógicas e partilhar as situações vivenciadas na sala de aulas, elaboramos testes, às vezes observamos aulas dos colegas” (C.1)</p> <p>“eu controlo o cumprimento do programa, dou assistência aos professores e avalio o seu desempenho“ (C.4)</p> <p>“controlo o cumprimento do programa e as atividades dos professores” (C.5)</p> <p>“Eu oriento os professores da minha disciplina, faço acompanhamento ao longo do ano, no final do ano faço avaliação do seu desempenho.” (C.6)</p> <p>“para além do que está estipulado no regime de organização e gestão das escolas secundárias, que é controlar o cumprimento do programa, rever as provas e os planos elaborados pelos professores, eu ainda tento ajudá-los a tornarem-se mais eficazes possíveis naquilo que fazem. Planificamos, discutimos as nossas aulas e partilhamos as vivências das salas de aulas.” (C.9)</p> <p>“eu, o que eu faço? (hum) controlo e avalio o trabalho do professor” (C.8)</p> <p>“controlo o cumprimento do programa e avalio o desempenho dos professores” (C.12)</p> <p>“Fiscalizo todo o trabalho do professor” (C.15)</p> <p>“eu coordeno as disciplinas que estão sob minha responsabilidade. Controlo o cumprimento do programa e avalio o desempenho dos meus coordenandos” (C.16)</p>
<p>Subcategoria</p> <p>Perfil para o desempenho do cargo</p>	<p>4- Acha que tem perfil adequado para desempenhar o cargo? Porque?</p> <p>“Não, não tenho. Porque ser coordenador exige competências que o professor não tem.” (C.2)</p> <p>“Não, sei que não tenho perfil, mas sou muito responsável, organizado e muito sério naquilo que faço” (C.6)</p> <p>Não. Porque não tenho formação na área de supervisão pedagógica. Eu sou professor e formei-me para trabalhar com alunos.” (C.7)</p> <p>“Não, mas faço esforço para estar às alturas ... (riso). Estou sempre em contacto com os meus coordenandos, conheço as rotinas profissionais, procuro sempre atualizar-</p>

	<p>me para estar à altura dos seus questionamentos e inquietações quando estamos em grupo, nas nossas reuniões.” (C.9)</p> <p>Não, com certeza que não tenho. Mas faço o que posso. (C.10)</p> <p>“Não, eu não tenho perfil para ser coordenador.” (C.11)</p> <p>“Não, não tenho. Estou neste cargo a menos de 2 anos e sei que o que eu faço de nada ajuda os professores. Coordeno três professores, dois já estão a lecionar alguns anos, mas o outro está no início da carreira. Este último exige muito mais de mim e às vezes sinto que não consigo lhe dar o apoio necessário. Às vezes, falto às reuniões de coordenação só para não mostrar a minha fraqueza” (C.12)</p> <p>“Não, não tenho. O que fazemos aqui é graças ao esforço e empenho da equipa.” (C.14)</p> <p>“Não, eu não tenho, porque não fui formado para isso.” (C.15)</p> <p>“Não, porque eu e os meus coordenandos temos a mesma formação, portanto as competências são as mesmas. O trabalho que tenho vindo a fazer é também mérito deles, porque é com o apoio, colaboração deles que tenho conseguido levar isso para frente.” (C.16)</p>
<p>Subcategoria.</p> <p>Dificuldades enfrentadas no desempenho do cargo e)</p>	<p>5- Que dificuldades enfrenta no desempenho do cargo?</p> <p>“Falta-me conhecimento teórico-prático adequado para lhes dar sustentação ao desempenho das suas atividades” (C.10)</p> <p>“coordenar professores tem sido difícil, reconheço que me falta bagagem” (C.13).</p> <p>“acredito que o trabalho docente atrapalha a nossa função de coordenador, porque, para além de fazermos acompanhamento aos professores temos ainda de preparar as nossas aulas, às vezes de elaborar e corrigir testes, lançar notas no sistema, fazer relatório (...) ah é muita coisa. (...) praticamente ficamos sem tempo para nada.” (C.15)</p> <p>“creio eu ser, avaliar o professor, porque sempre ficam chateados quando a avaliação não for de seu agrado.” (C.9)</p> <p>“As dificuldades são muitas. Como não sou formado na área, não tenho conhecimento para saber se o que estou a fazer está certo ou não. O que sei é que os resultados dos alunos não estão tão maus assim.” (C.2)</p> <p>“eu não gosto é de avaliar professores. É uma situação muito constrangedora, porque quando a nota não lhes agrada, a relação entre o coordenador e o professor logo muda. Sinto muita pressão nesse momento.” (C.14)</p> <p>A minha maior dificuldade é lidar com professores. Alguns têm temperamento forte, não aceitam as minhas sugestões, acham que sabem tudo, é complicado. (C.13)</p> <p>“Não tenho competências para estar no cargo” (C.8)</p> <p>“As dificuldades são muitas, mas a falta de materiais diádicos é das mais graves. Coordeno três disciplinas e só um tem livro no mercado. Nas outras duas disciplinas são os professores quem elaboram fichas de apoio para dar os alunos” (C.6)</p> <p>“Falta de formação para estar no cargo e ainda conciliar esta função com a de professor” (C. 11)</p>
<p>Subcategoria:</p> <p>Superação das dificuldades</p>	<p>6- Como tem superado essas dificuldades?</p> <p>“eu comunico à subdireção pedagógica, que nunca faz nada” (C.15),</p>

	<p>“Não ultrapasso, tanto que eles ainda persistem. Aqui você não tem voz, apenas executa” (C.7)</p> <p>“Às vezes, converso com eles antes de os avaliar. Refletimos em conjunta o percurso feito durante o ano letivo, analisamos os pontos fracos e fortes do desempenho de cada um (...) assim, ficam com uma noção mais ao menos clara da nota que vão ter, porque quando ficam insatisfeitos cria-se um clima um tanto quanto desagradável entre nós” (C.9).</p> <p>“Como eu disse, são os professores daquelas disciplinas que têm feito fichas de apoio para os alunos. Tem sido difícil mesmo” (C.6)</p> <p>“Eu vou tendo apoio dos colegas, principalmente dos que já foram coordenadores” (C.8)</p> <p>“infelizmente é uma situação um pouco complicada porque todos os anos se repete.” (C. 14)</p>
Categoria: Desenvolvimento profissional dos professores	
<p>Subcategoria Entendimento sobre o conceito de desenvolvimento profissional</p>	<p>7- O que entende por desenvolvimento profissional do professor?</p> <p>“evolução na carreira” (C.14, C.8)</p> <p>“conhecimento da atividade docente” (C.1),</p> <p>“construção progressiva da carreira” (C.9)</p> <p>“crescer profissionalmente” (C.4),</p> <p>“crescer cada vez mais na profissão docente” (C.3)</p> <p>“melhorar cada vez mais o seu trabalho” (C.10)</p> <p>“interessar por aquilo que está a fazer como professor e tentar melhorar sempre” (C.13)</p> <p>“fazer o seu trabalho com determinação e dedicação” (C.16)</p>
<p>Subcategoria Práticas supervisivas, promotoras de desenvolvimento profissional</p>	<p>8- Que práticas supervisivas usa para promover esse desenvolvimento?</p> <p>“uso a coordenação pedagógica, observação de aulas, a planificação de aulas, elaboração de teste, e outros. (C.1)</p> <p>“para além de coordenação pedagógica e observação de aulas que são de carácter formal, uso ainda encontros não formais para atender situações esporádicas” (C.6)</p> <p>“eu uso apenas a coordenação pedagógica” (C.11, C.2, C.8)</p> <p>“este ano só usei a coordenação pedagógica, porque nos anos anteriores usava também a observação de aulas (C.10)</p>
f)	<p>9- Em qual dessas práticas acha que os professores têm desenvolvido mais? Porquê?</p> <p>“Na coordenação pedagógica porque é onde planificam as atividades letivas” (C.2),</p> <p>“Na coordenação pedagógica porque nesse espaço os professores trocam experiências, ideias e fazem discussões frutíferas sobre a prática pedagógica” (C.6)</p> <p>“acredito que seja na coordenação pedagógica porque nela os professores refletem sobre as suas práticas, embora 1 hora por nível, limita-nos debater outros assuntos, igualmente importantes, como do pedagógicos” (C.9)</p> <p>“eu penso que é na observação de aulas, onde a análise coletiva dos colegas e do coordenador sobre o desempenho do professor, em situação real, proporciona uma reflexão muito mais profunda sobre a prática”. (C.1)</p> <p>“Sem duvidas, na coordenação pedagógica, porque é nesse espaço que os professores se interagem mais, conversam sobre as suas dificuldades e tentam encontrar soluções para os problemas que vivenciam na prática.” (C.14)</p>

	<p>“Na coordenação pedagógica porque é onde nós passamos mais tempo juntos.” (C.11, C.12)</p>
<p>Subcategoria: Estratégias de desenvolvimento profissional</p>	<p>10- Que estratégia usa para promover esse desenvolvimento?</p> <p>“refletimos sobre os testes, os alunos, as aulas” (C.1), “reuniões de coordenação, planejamos aulas, elaboramos testes, registamos conteúdos” (C.5) “nós fazemos reflexão sobre as nossas práticas, elaboramos fichas” (C.6) “elaboramos cronogramas, plano de aulas” (C.7, C.2)”, “fazemos muitas coisas, conversamos sobre tudo o que está relacionado com as nossas aulas” (C.4) “nós usamos principalmente a troca de experiências, através da qual podemos expressar nossas frustrações, ansios e ideias” (C.9) “refletimos sobre as estratégias de ensino, recursos enfim sobre tudo” (C.13)</p>
<p>Subcategoria Interação nos momentos de reflexão sobre prática e troca de experiências</p>	<p>11- Como é a interação entre você e os seus coordenados nesses momentos de reflexão e troca de experiências?</p> <p>“eu tenho uma boa relação com os meus coordenados. Nas nossas conversas, procuro sempre ouvir e compreender as suas opiniões. Nos meus feedbacks procuro realçar mais aspectos positivos como forma de encorajar, incentivar a fazerem mais e melhor”. (C.9)</p> <p>“a nossa relação é muito boa, ajudamo-nos, respeitamo-nos. Tento informar-me de tudo o que acontece nas suas práticas, das suas dificuldades na sala, enfim...” (C.6).</p>
<p>g)</p>	<p>12- Como caracteriza o trabalho colaborativo da sua equipa?</p> <p>“a equipa tem feito um bom trabalho. Colaboramos mutuamente, conversamos sobre alunos, aulas, metodologias, recursos, enfim sobre tudo que tem a ver com o ensino. Mas é um trabalho muito resumido pois o tempo é limitado.” (C.8)</p> <p>“O trabalho colaborativo da nossa equipa é bem reconhecido pela direção da escola. Semanalmente nos encontramos aqui na escola, para refletirmos sobre as aulas, as dificuldades enfrentadas e os desafios para as próximas aulas. Produzimos materiais de apoios para alunos, fazemos planificações anuais, trimestrais e semanais, elaboramos os testes. Tudo o que produzimos ali é com base em negociações e interação do grupo, porque nós funcionamos como uma equipa. O nosso único problema é o tempo que, por vezes não chega para fazermos o trabalho como gostaríamos, mas vamos dando conta do recado com tarefas individuais que depois serão analisadas coletivamente” (C.9)</p> <p>“É a prática na escola, acompanharmos semanalmente a rotina dos professores. O trabalho colaborativo da equipa acontece principalmente nesses encontros. Ao contrário dos meus colegas, o trabalho da minha equipa é feito com todos os coordenados, mas nem todos se mostram interessados, gostam de se isolar e dificilmente participam no grupo. Por isso esse trabalho é muito resumido.” (C.13)</p> <p>“os nossos encontros têm sido muito breves. Basicamente fazemos registos dos conteúdos lecionados durante a semana e a serem lecionados na semana seguinte. A</p>

	<p>colaboração acontece mais nos momentos de elaboração de testes, e na discussão de estratégias de ensino” (C.5)</p> <p>“o trabalho colaborativo é bom. Na minha equipa os professores são muito colaborativos, estão sempre disponíveis em ajudar, trocar ideias, materiais. (C.1)</p> <p>“O trabalho colaborativo é bom” (C.6, C.16)</p>
h) Categoria - Inovação pedagógica	
Conceito de inovação pedagógica	<p>13- Para você o que é inovação pedagógica?</p> <p>“Diria que é transformar a sala de aula em ambiente agradável para a aprendizagem.” (C.1)</p> <p>“inovar é criar ... portanto inovação pedagógica é produzir algo de novo para a aula” (C.2)</p> <p>“é procurar transformar os conteúdos em aprendizagem que tem significado para o aluno, ou seja é trazer a vivência quotidiana para a sala” (C.7)</p> <p>“é a mudança de estratégia do professor para que o aluno melhore a sua aprendizagem, e para isso o professor tem de estar atualizado” (C.8)</p> <p>“inovação é trazer algo de novo, é criar...digamos assim, é criar métodos para melhorar o ensino e a aprendizagem, “ (C.9)</p> <p>“Inovação pedagógica para mim é adaptar a nossa forma de ensinar aos novos desafios. Devemos ter o conhecimento de vida e das tendências dos nossos jovens e adolescentes para podermos fazer uma ponte entre aquilo que estamos a ensinar e aquilo que os nossos alunos desejam aprender” (C.13)</p>
Registo de aulas inovadoras	<p>14- Tem registo de alguma aula inovadora da Seu grupo disciplinar?</p> <p>Pode mencionar um?</p> <p>“Sim. Este ano, já tenho três registos. Mas, a que mais me chamou atenção foi a apresentação de trabalhos de grupo dos alunos do 9º ano. Usaram computador e datashow para projetarem power point elaborados por eles. E ainda entregaram em formato digital.” (C.9)</p> <p>“Sim. A inovação na nossa disciplina costuma acontecer mais nas aulas práticas, quando os alunos usam as suas criatividades para desenvolverem as suas habilidades motoras e cognitivas. Neste trimestre, o professor X começou a aula com um vídeo, como motivação, e depois de uma breve explicação da tarefa, os alunos fizeram trabalhos incríveis. (C.1)</p> <p>“Sim. Nas nossas aulas por exemplo, a de informática, os alunos estão em contacto com as novas tecnologias. Mexem nos computadores e aprendem a trabalhar neles. Aprendem a consultar sites e a fazer pesquisas sobre diversos assuntos das suas disciplinas. (C.14)</p> <p>“no 10ºano tivemos uma professora que fez uma atividade muito interessante com os alunos. Sabendo que todos tinham telemóvel com acesso a internet, pediu-os que o trouxessem para sala. A aula, naquele dia, foi muito interativa, sem aula expositiva” (C.6)</p> <p>“Não.” (C. 5, C.7, C.8, C.11, C.12, C.15)</p>
	<p>15- Costuma incentivar os seus coordenados a inovar as suas práticas? se sim que estratégias usa?</p> <p>“Não incentivo” (C.2, C.5, C.7, C.11, C.12, C.16)</p>

<p>Incentivo a práticas pedagógicas inovadoras</p>	<p>“sim. Na nossa disciplina as metodologias mais usadas nas práticas pedagógicas são os trabalhos de grupo. Então nas práticas supervisivas costumamos preparar temas para os alunos discutirem e refletirem sobre o assunto da aula. Em conjunto, fazemos pesquisas na internet, discutimos a melhor forma de orientar os alunos a desenvolver os temas. A colaboração no grupo tem proporcionado a criação de aulas interessantes ativas para os alunos. São aprendizagens que levam para toda a vida” (C.1)</p> <p>“Sim. Primeiro é a motivação, tento mostrar que eles podem fazer mais do que aquilo que estão a fazer. Promovo discussões no grupo, estímulo habilidades metacognitivas fazendo perguntas relacionadas com a aula, onde todos partilham a apreendem com os colegas. Ouvindo suas experiências, e também habilidades tecnológicas, levo o meu computador para as reuniões de coordenação, pesquisamos, tiramos figuras, textos que possam motivar os alunos na sala etc. Mostro-os aulas no youtube que tratam de temas que abordamos na sala. Portanto é isso que eu faço.” (C.6)</p> <p>“Sim. No meu grupo, os professores estão abertos à inovação. Promovemos discussões no grupo, preparamos as aulas em grupo, organizamos os materiais didáticos (computador, data show, power point) a usar na sala e definimos os critérios de avaliação dos alunos. Costumo enviar aos meus coordenandos aulas on-line que encontro na internet para os estimular e os ajudar a criar aulas mais dinâmica e interativa. Ou seja, a nossa inovação começa na nossa prática supervisiva. Depois cada professor faz a sua parte na sala. (C.9)</p> <p>“Sim. Fundamentalmente diálogo. Porque, com somos professores de informática o nosso material de trabalho é o computador, tablete, celular e internet. Hoje em dia, como a tecnologia está na moda, e todos os alunos têm telemóvel, aproveito para motivar não só o professor como os alunos. Noto que os alunos sempre anseiam por nossas aulas porque é o mundo deles, cada dia aprendem coisas novas e nós estamos aqui para orientar (C.14</p>
<p>i) Categoria - Inovação tecnológica</p>	
<p>Subcategoria Uso de tecnologia na sala de aula</p>	<p>16- Acha que o uso de tecnologias na sala de aula mudou as práticas dos professores? Porquê?</p> <p>“Sim, os professores estão a esforçar-se, dentro do possível”. (C.6)</p> <p>“Sim mudou, as aulas expositivas reduziram e há mais participação dos alunos.” (C.4)</p> <p>“Mudou um pouco, porque o primeiro passo já foi dado. Agora é esperar que o Ministério de Educação os capacite, para poderem incluí os alunos nesse processo.” (C.8)</p> <p>“Acho que sim, melhorou muito o trabalho do professor.” (C.14)</p> <p>“Não sei se mudou, mas animou um pouco as aulas expositivas. Digo isto porque sabemos que os nossos professores não têm preparação para usá-las como ferramentas de aprendizagem. Na realidade estão a usá-las como materiais de apoio. Mas estamos esperançosos que um dia chegaremos lá.” (C.16)</p> <p>“Sim um pouco. Nota-se, na melhoria dos resultados da aprendizagem e no desempenho dos professores. Entretanto, há ainda muito por fazer, como preparar</p>

	<p>professores para saber usá-las como ferramentas de aprendizagem, adquirir recursos suficientes para professores e alunos, e ainda, preparar coordenadores para dar apoio pedagógico e técnico aos professores.” (C.9)</p> <p>“Acho que não. As aulas continuam expositivas, o professor a falar e o aluno a ouvir.”(C.12)</p> <p>“Acho que não, porque as aulas expositivas ainda persistem.” (C.15)</p> <p>“Acho que não” (C.11)</p>
Recursos tecnológicos usados pelos professores na sala de aula	<p>17- Que recursos tecnológicos costumam usar os professores na sala de aula?</p> <p>“costumam usar computador e data show” (C.1, C.4, C.6, C.8, C.9, C.14)</p> <p>“na maior parte das vezes usam computador e data show, as vezes usam telemóveis ..., mas isso se estiverem numa sala que tem cobertura de internet.” (C.13)</p>
Estratégias de incentivo ao uso de tecnologias na sala de aula	<p>18- Costuma incentivar os seus coordenandos a usar tecnologias na sala de aula? Se sim, que estratégias costuma usar?</p> <p>j)</p> <p>Sim, sempre. No nosso grupo, planificamos e elaboramos as nossas aulas no PowerPoint para depois usarmos na sala de aula. Assim todos têm oportunidade na sala” (C.9)</p> <p>“sim, principalmente aos mais antigos. Tento motivá-los a aprender com os que mais novos, mostrando-lhes os benefícios (C.8)</p> <p>“Sim, as vezes trago aplicativos que tem exercícios para alunos e partilho no grupo. Tento despertar-lhes a curiosidade e o interesse por esses aplicativos como forma de facilitar os seus trabalhos na sala de aula. (C.13)</p> <p>“Sim, nas reuniões de coordenação, costumo facultar-lhes links, vídeos relacionados com os conteúdos, discutimos o seu uso na sala de aula e os benefícios que podem trazer para a aprendizagem dos alunos. É uma forma de pôr-lhes em contacto com a tecnologia e tirarem o melhor proveito dele.” (C.1)</p> <p>“sim, o desejo de estar sempre atualizado.” (C.3)</p> <p>“Sim promovo discussões sobre o tema, falo sobre a sua importância nos dias atuais e a necessidade de irmos familiarizando com esses instrumentos” (C6)</p> <p>“sim. como usamos internet na sala de informática, aconselho sempre ao colega a prestar atenção na forma como a usa, porque os alunos de hoje estão um passo a frente, e temos que lhes dar algo que os estimula e que os faça querer assistir a aula. (C.14)</p>
Dificuldades dos coordenadores no incentivo ao uso de tecnologia.	<p>19- Se não, porque não incentiva?</p> <p>Porque não tenho preparação para o fazer. Do meu ponto de vista, a questão não está em usar, mas em como usar? As tecnologias são ótimas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem, mas se os alunos não estão engajados nesse processo, de nada serve. E eu não sei como fazer os professores integrá-los como ferramentas de aprendizagem. (C.12)</p>

	<p>“Não incentivo, porque sei que nem eu, nem os meus coordenandos temos formação na área de tecnologias. Sei que alguns professores estão a usar, mas eu não vou exigir nenhum professor aquilo que eu próprio não sei fazer. (C.7)</p> <p>“Não incentivo, porque não consigo assessorar os professores nesta matéria. Sou professor como ele, não fui formada para isso, e tenho “medo” de arriscar.” (C.15)</p> <p>“Não incentivo, porque nunca fui notificada pela direção da escola, para o fazer.” (C.11)</p>
--	---