

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Saúde de Viseu

Carla Marisa dos Santos Pascoal

Conhecimentos sobre as funções/dimensões
da Supervisão Pedagógica: Perspetiva dos
Docentes



julho, 2018

Carla Marisa dos Santos Pascoal

Conhecimentos sobre as funções/dimensões
da Supervisão Pedagógica: Perspetiva dos
Docentes

Tese de mestrado

4º Curso de Mestrado em Enfermagem Comunitária

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ana Isabel Nunes Pereira de Azevedo
e Andrade

Coorientação de:

Professor Doutor João Carvalho Duarte

julho, 2018



“Não ensino os meus alunos. Crio as condições para que aprendam.”

Albert Einstein

Dedico este trabalho ao meu marido e à minha filha, pelo esforço que fizeram para que eu o concluísse.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que no decorrer do processo de realização colaboraram e apoiaram de forma inestimável.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Andrade pela forma competente como orientou este estudo, bem como a pertinência das observações, críticas e conselhos cedidos que permitiram ultrapassar as dificuldades que foram sentidas na realização deste trabalho. Também não posso deixar de salientar o apoio, a disponibilidade e o incentivo que se constituíram fundamentais nos momentos mais difíceis.

Ao Professor Doutor João Duarte, pela ajuda do tratamento estatístico e inesgotável paciência para as minhas solicitações.

Aos Professores e colegas do curso de Mestrado, por partilharem os seus saberes e experiências.

À minha filha Benedita, para ela vai a minha maior gratidão, por ter prescindido de vários momentos em companhia, das brincadeiras que deixamos de fazer em detrimento da realização de todo este trabalho

Ao meu marido, pelo apoio incondicional, o suporte afetivo e emocional fundamental ao meu equilíbrio no decorrer de todo este processo e ainda por todos os momentos de mau humor que tive para com ele devido à preocupação em desenvolver este trabalho.

À minha família, aos meus pais e irmã, que me ajudaram a chegar até aqui e a ser aquilo que sou.

Aos meus sogros pela disponibilidade em cuidar da minha filha.

A todos o meu bem-haja!

Resumo

Enquadramento: A supervisão deve procurar apoiar-se em modelos e etapas contribuindo para um bom desempenho das funções do supervisor, aumentando o sucesso dos estudantes e desenvolvimento institucional. Pode ser entendida como um meio relacionado com a formação, com a inovação e com a mudança, num processo de desenvolvimento. Este processo implica procedimentos de reflexão e procura expandir competências no sujeito, devendo incidir na promoção de atitudes de confiança e de responsabilidade pela qualidade do seu desempenho.

Objetivos: Identificar os conhecimentos sobre as funções/dimensões da supervisão pedagógica dos docentes e identificar as variáveis sociodemográficas, profissionais, formação sobre supervisão pedagógica, conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica e conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de supervisão que interferem nos conhecimentos acerca da supervisão pedagógica.

Metodologia: Estudo de natureza quantitativa, transversal, descritivo-correlacional, em 73 docentes do ensino superior, com uma idade média de 43.89 (± 9.210 anos). Para a colheita de dados foi utilizado um questionário de caracterização sociodemográfica; e as escalas de Modelos de Suporte à prática de supervisão pedagógica (Albuquerque, Cruz & Cunha, 2017) e Etapas do desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica (Cunha, Albuquerque, Aparício & Bica, 2017); Funções/Dimensões da supervisão pedagógica (Cunha et al., 2017).

Resultados: Dos docentes inquiridos 35.6% revelam possuir conhecimentos elevados sobre funções/dimensões da supervisão. Estes são do sexo feminino (65.4%), com idade entre 41 e 49 anos (46.2%) e com grau académico de Doutor (46.2%). As variáveis sociodemográficas, profissionais e a formação dos docentes sobre supervisão não influenciam os conhecimentos sobre as funções/dimensões da supervisão pedagógica. As variáveis idade, tempo de serviço, conhecimentos dos modelos de suporte à prática e das etapas do desenvolvimento do processo e conhecimentos das etapas revelaram-se preditoras dos conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica.

Conclusão: Os conhecimentos sobre os modelos e etapas influenciam os conhecimentos dos docentes sobre as funções/dimensões da supervisão pedagógica. É importante repensar estratégias que visem a melhoria dos conhecimentos sobre as funções da supervisão e conseqüentemente mudanças da ação pedagógica. A enfermagem comunitária tem um papel preponderante na supervisão pedagógica contribuindo para a melhoria dos cuidados, desenvolvendo competências e habilidades profissionais, para uma prática reflexiva. Desta

forma, permite aprimorar a qualidade dos cuidados, através de uma prática baseada na evidência.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, funções, dimensões, conhecimentos, docentes, ensino superior

Abstract

Background: Supervision should seek to rely on models and steps that contribute to a good performance of the supervisor's functions, increasing student success and institutional development. It can be understood as a means related to training, to innovation and to change, in a process of development. This process involves reflection procedures and seeks to expand competencies in the subject and should focus on promoting attitudes of trust and responsibility for the quality of their performance.

Objectives: To identify the knowledge about the functions/dimensions of the pedagogical supervision of teachers and to identify sociodemographic, professional variables, pedagogical supervision training, knowledge about the models of support to the practice of pedagogical supervision and knowledge about the stages of development of the supervision process that interfere knowledge about pedagogical supervision.

Methodology: A quantitative, cross-sectional, descriptive-correlational study of 73 higher education teachers, with a mean age of 43.89 (\pm 9.210 years). For data collection, a sociodemographic characterization questionnaire was used; (Albuquerque, Cruz & Cunha, 2017); and Steps in the development of the process of pedagogical supervision (Cunha, Albuquerque, Aparício & Bica, 2017); Functions/dimensions of pedagogical supervision (Cunha et al., 2017).

Results: Of the teachers interviewed, 35.6% have high knowledge about functions / dimensions of supervision. These are female (65.4%), aged 41-49 years (46.2%) and with a Ph.D. degree (46.2%). Sociodemographic, professional variables and teacher training on supervision do not influence knowledge about the functions/dimensions of pedagogical supervision. The variables age, length of service, knowledge of the models of support to the practice and stages of the development of the process and knowledge of the stages have proved to be predictive of the knowledge about functions/dimensions of pedagogical supervision.

Conclusion: Knowledge about the models and stages influence the teachers' knowledge about the functions/dimensions of pedagogical supervision. It is important to rethink strategies aimed at improving knowledge about supervisory functions and consequently changes in pedagogical action. Community nursing has a preponderant role in pedagogical supervision contributing to the improvement of care, developing professional skills and abilities, for a reflexive practice. In this way, it allows to improve the quality of the care, through a practice based on the evidence.

Keywords: Pedagogical Supervision, functions, dimensions, knowledge, teachers, higher education

Sumário

Lista de Siglas	I
Lista de Abreviaturas	II
Lista de Quadros	III
Lista de Figuras	IV
Introdução.....	23
1. Metodologia	41
1.1 Métodos	42
1.2 Tipo de estudo	45
1.3 Participantes	46
1.3.1 Caracterização Sociodemográfica da amostra.....	47
1.4 Instrumento de colheita de dados.....	48
1.5 Procedimentos éticos e formais	50
1.6 Procedimentos estatísticos.....	51
2. Resultados.....	55
2.1 Análise descritiva	55
2.2 Análise Inferencial.....	66
3. Discussão.....	79
3.1 Discussão metodológica	79
3.2 Discussão dos resultados	80
Conclusão.....	89
Referências Bibliográficas	95
Anexos	101
Anexo I – Instrumento de colheita de dados	103

Lista de Siglas

SP- Supervisão Pedagógica

IPV- Instituto Politécnico de Viseu

OE- Ordem dos Enfermeiros

ESTG- Escola Superior de Tecnologia e Gestão

ESSV- Escola Superior de Saúde de Viseu

ESAV- Escola Superior Agrária de Viseu

ESEP- Escola Superior Educação do Porto

ESTGL- Escola Superior Tecnologia e Gestão de Lamego

Lista de Abreviaturas

Cf. – Conforme

et al. - E outros

p - Nível de significância estatística

pág. – Página

Lista de Quadros

Quadro 1 – Variáveis e sua operacionalização	45
Quadro 2 – Estatísticas da idade em função do sexo	47
Quadro 3 – Caracterização das variáveis sociodemográficas em função do sexo	48
Quadro 4 – Itens da escala funções/dimensões da Supervisão Pedagógica	50
Quadro 5 – Caracterização das variáveis profissionais da amostra em função do sexo	56
Quadro 6 – Estatística do número de horas de formação	57
Quadro 7 – Caracterização da formação em supervisão pedagógica em função do sexo ...	58
Quadro 8 - Estatística das etapas do desenvolvimento do processo de SP por sexo	58
Quadro 9 – Níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP em função das variáveis sociodemográficas	59
Quadro 10 - Níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP em função das variáveis profissionais	60
Quadro 11 – Níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP em função da formação	60
Quadro 12 - Estatística dos modelos de suporte à prática de SP em função do sexo.....	61
Quadro 13 – Níveis de conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP em função das variáveis sociodemográficas.....	62
Quadro 14- Níveis de conhecimentos sobre os Modelos de suporte em SP em função das variáveis profissionais.....	63
Quadro 15 - Conhecimentos sobre os modelos de suporte em SP em função da formação	63
Quadro 16 – Estatísticas dos conhecimentos sobre funções/ dimensões da SP.....	64
Quadro 17 - Caracterização dos níveis de conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP em função das variáveis sociodemográficas	64
Quadro 18 - Caracterização dos níveis de conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP em função das variáveis profissionais	65
Quadro 19 - Teste de UMW entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e o sexo	66
Quadro 20 – Teste de Kruskal Wallis entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e a idade e o grau acadêmico.....	67
Quadro 21 – Teste de Kruskal Wallis entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e o tempo de serviço	68
Quadro 22 - Teste de UMW entre conhecimentos das funções/dimensões da SP e categoria profissional	68

Quadro 23 - Teste t de student entre os conhecimentos sobre as funções /dimensões da SP e tipo de vínculo.....	69
Quadro 24 – Teste de Kruskal Wallis entre conhecimentos sobre funções/dimensões da SP e unidade orgânica	69
Quadro 25 - Teste t de student entre os conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP e possuir curso/formação na área.....	70
Quadro 26 - Teste de UMW entre a previsão de frequência de curso e os conhecimentos das funções/dimensões da SP.....	70
Quadro 27 – Teste de Kruskal Wallis entre conhecimentos das funções/dimensões da SP e conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP	71
Quadro 28 – Teste de Kruskal Wallis entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP	71
Quadro 29 - Correlações de Pearson entre as variáveis e os conhecimentos das funções da SP.....	72
Quadro 30 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com a variável funções da SP.....	73
Quadro 31 - Correlações de Pearson entre as variáveis independentes e os conhecimentos sobre as dimensões da SP	74
Quadro 32 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com a variável conhecimentos das dimensões da SP	75
Quadro 33- Correlações de Pearson entre as variáveis e os conhecimentos do total das funções/dimensões da SP	76
Quadro 34 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com o total dos conhecimentos funções/dimensões da SP.....	77

Lista de Figuras

Figura 1 – Modelo esquemático da relação prevista entre a variável dependente e variáveis independentes	46
---	----

Introdução

O conceito de Supervisão tem evoluído ao longo dos tempos, tal como a cultura e a sociedade onde se insere, apresentando diferentes significados. Este vocábulo está sobretudo ligado aos Estados Unidos da América, nomeadamente às ideias de inspeção, avaliação, controlo e melhoria imediata do ensino.

O conceito de supervisão sofreu uma grande evolução com o passar dos tempos. Em 1986, Nérici propôs três fases distintas.

A primeira fase foi a Fiscalizadora, em que a supervisão era entendida como Inspeção Escolar e estava voltada para o cumprimento das leis de ensino. Nessa modalidade de supervisão tinha a presença do inspetor que controlava e fiscalizava não só o estabelecimento de ensino, como também as práticas educativas, de forma rígida e autoritária. Nesta fase, o inspetor não levava em consideração as diferenças individuais de cada educando, a sua função estava centrada para as questões de ordem burocrática.

A segunda fase foi a Construtiva, em que a supervisão era compreendida como Supervisão Orientadora e reconhecia a necessidade de melhorar a atuação dos docentes. Dessa maneira, os inspetores passaram a promover cursos de atualização e aperfeiçoamento para os professores.

A terceira fase é a Criativa, que corresponde à atual, onde a supervisão se desliga do conceito de Inspeção Escolar e passa a ser uma atividade de assistência ao trabalho do professor, preocupada com o pleno desenvolvimento do ensino-aprendizagem do educando. Este tipo de supervisão estimula e orienta as ações educativas de forma democrática e participativa. É uma atividade cooperativa, ou seja, envolve a participação de todos implicados no processo educativo, em especial os professores.

A partir da segunda metade do séc. XX e devido a inúmeras e rápidas transformações externas, a escola foi confrontada com a necessidade de acompanhar a complexa evolução social. Este contexto forçou, entre outros aspetos, o clima organizacional a uma constante readaptação e à emergência da supervisão. Independentemente da origem etimológica e da grafia, o termo «supervisão» é o resultado do prefixo “super”, por cima de, associado à palavra «visão» (Stones, 1984, citado em Alarcão & Canha, 2013).

Numa outra definição a supervisão surge como a teoria e a prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, centrados na sala de aula (Vieira, 1993, citado por Vieira & Moreira, 2011).

Como se percebe, a relação entre supervisão e pedagogia é o traço principal deste sentido da supervisão, que assim se afasta mais de uma conceção institucional, como processo de gestão organizacional, associado à noção de escola reflexiva (Alarcão, 2001, citado por Vieira & Moreira, 2011).

Os mesmos autores referem ainda as atividades supervisivas e pedagógicas como parte de um mesmo projeto. Ambas têm como objetivos indagar e melhorar a qualidade da ação educativa. Se em pedagogia não houver supervisão, esta será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua ação. Daqui se depreende que a finalidade da supervisão consiste em formar professores com um apurado espírito de autocrítica, que não dependam de um impulso externo para sentirem a necessidade de refletir sobre a sua prática.

Moreira (2009) salienta a opção pela grafia “SuperVisão” na obra de Glickman, Gordon e Ross-Gordon, a partir de 2001, para destacar “a visão comum para aquilo que o ensino e a aprendizagem podem e devem ser, visão desenvolvida colaborativamente por supervisores, professores e demais membros da comunidade escolar, que trabalham em conjunto para tornar essa visão uma realidade” (p. 253).

Na prática, a palavra “supervisão” pode ser plurissignificativa e abranger aspetos como a observação superior, a inspeção, o aconselhamento ou a orientação. Isto implica, por sua vez, papéis, distintos e comuns, entre um observador e um observado, tendo a dimensão ética como denominador comum. Mesmo havendo divergências semânticas, a prática supervisiva decorre entre um supervisor e um supervisionado, num ambiente hierarquizado de forma mais ou menos notória ou de forma mais ou menos diluída (Ramos, 2017).

Face ao papel central exigido à instituição escolar e à medida que se tornava cada vez mais imprescindível em diversas coordenadas estruturais, a supervisão acompanhou, pois, essa evolução, tendo-se igual e paulatinamente reajustado, num contexto crescente mais multidisciplinar e abrangente (Alarcão & Canha, 2013). A tendência evolutiva passou a corresponder a uma aproximação à comunidade, incluindo as relações estabelecidas na partilha de saberes, daí a correspondente reconceptualização, após as suas transformações. Deste modo, tornou-se consensual considerar as formas tradicionais de ver a supervisão nas escolas como válidas e úteis, mas claramente insuficientes, devido ao enfoque alargado que

foi concedido ao ambiente de aprendizagem na sua totalidade, com todas as suas complexidades (Harris, 2002).

A investigação efetuada no domínio da supervisão pedagógica, a nível nacional e internacional, desde há várias décadas, evidencia o papel potenciador da sua prática (re)configurada na relação com o crescimento do indivíduo e da organização, na qual está inserido, e com a aprendizagem do aluno (Harris, 2002).

Consequentemente, a supervisão praticada em meio escolar foi conhecendo várias designações, consoante o nível de intervenção supervisiva. Em termos conceptuais, a palavra supervisão sofreu uma evolução, sobretudo ao longo do século XX, na medida em que se tornou uma dimensão dos diferentes níveis de sistemas de formação. Conseguindo otimizar os fatores determinantes da qualidade nesses mesmos sistemas (Sá-Chaves, 1999).

Para os mesmos autores, coexistem diferentes conceitos de supervisão e respetivas manifestações, as quais provêm de diferentes conceções defendidas por formadores e investigadores relativamente a uma série de questões educativas, ainda que essa coexistência esteja associada à formação de professores. Assim, no contexto educacional, tornou-se habitual associar-se o conceito de supervisão ao conceito de orientação da prática pedagógica.

A supervisão de professores é o processo em que um professor, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional em formação inicial e/ou contínua (Alarcão e Tavares, 2010).

Mais recentemente, Alarcão e Canha (2013) definem a identidade da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente. Nesta configuração e para os mesmos autores, a função da supervisão pode ser formativa e/ou fiscalizadora, embora privilegie a dimensão transformadora. Daí a existência de um espetro de perspetivas bastante abrangente, no qual se integram propósitos e práticas que podem ser mais rígidos de inspeção ou, no sentido oposto, mais flexíveis e facilitadores. Estes, por sua vez, tendem a situar-se no plano da orientação e do aconselhamento.

A partir das perspetivas de supervisão e das tendências associadas, terão surgido conceitos de supervisão distintos, representados em “práticas também elas marcadas, ora por objetivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspetivos, ora por objetivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição” (Sá-Chaves, 1999, p. 13).

Atendendo à investigação empírica no seio escolar, à emergência da aprendizagem organizacional e ao reconhecimento da formação contínua, entre outros aspetos, Alarcão e Tavares (2010) reconceptualizaram a supervisão onde incluíram a formação inicial de professores, mas inserida num contexto mais amplo, correspondente à supervisão da escola e à supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo do corpo docente, em dimensões interligadas entre si. Deste modo, passaram a designá-la como dinamização e acompanhamento do 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 dos novos agentes (Alarcão & Tavares, 2010).

Em suma, o percurso da supervisão cresceu e a sua área de influência também, passando a associar-se ao desenvolvimento profissional, onde se incluem os candidatos a professores, mas sobretudo os demais docentes em contexto de formação contínua, marcada pelo trabalho empírico (Alarcão, 2009).

A supervisão desenvolve-se num contexto, mais ou menos experimental, e envolve, no mínimo, dois sujeitos, o supervisor e o supervisionado.

A supervisão pode ser entendida como um meio relacionado com a formação, com a inovação e com a mudança, num processo de desenvolvimento (re)qualificante. Por conseguinte, este processo implica procedimentos de reflexão e procura expandir competências no sujeito, devendo incidir na promoção de atitudes, confiança e de responsabilidade pela qualidade do seu desempenho (Marchão, 2011).

A supervisão pedagógica promove, então, contextos de aprendizagem destacando a democraticidade e a liderança como denominadores comuns à supervisão pedagógica do século XXI. A primeira característica refere-se à supervisão pedagógica suportada por práticas de reflexão e pela colaboração entre o corpo docente, em decisões participadas e colaborativas com o objetivo de os profissionais serem autónomos e auto-dirigidos. Por sua vez, a liderança deve permitir perspetivar o futuro, privilegiando os valores associados à democracia, desenvolvendo programas supervisivos impactantes e com visão. (Sullivan e Glantz, 2000, citado em Alarcão, 2009).

Funções e dimensões da Supervisão Pedagógica

Na sua essência, a supervisão pedagógica surgiu associada à função de apoiar e regular o processo formativo e deve ser capaz de fomentar dinâmicas que promovam o desenvolvimento dos professores, visando a aprendizagem dos seus alunos (Alarcão & Roldão, 2008).

A evolução da dimensão conceptual da supervisão pedagógica evidencia que há aspetos comuns relacionados com o ensino, como principal mecanismo da facilitação da aprendizagem escolar, com a aprendizagem, com a resposta a estímulos externos em mudança e com a promoção de práticas inovadoras.

A supervisão pedagógica é considerada como um fenómeno histórico e cultural, pelo que a supervisão é encarada como um processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas (Alarção & Tavares, 2010).

Nas funções da supervisão pedagógica, é destacada a necessidade de se enfatizar a mudança e a melhoria do ensino e da aprendizagem, a par da otimização da função pedagógica escolar, da melhoria dos resultados da aprendizagem, das práticas pedagógicas, do desenvolvimento profissional, dos serviços de apoio, das inovações e reestruturação, o que pressupõe a integração das novas tecnologias. A função de desenvolvimento no processo supervisivo tem, três objetivos diferentes: fomentar práticas eficazes, facilitar o crescimento pessoal e profissional contínuo e modificar o carácter da escola e do ensino (Harris, 2002).

Outros autores salientam que, independentemente de quem realiza a supervisão pedagógica, esta revela-se muito importante tanto na melhoria da prática em sala de aula, como também influencia o crescimento e o desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002).

Os mesmos autores apresentam três funções supervisivas relacionadas com a melhoria da instrução, com o desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador e com a promoção da capacidade da organização de criar ambientes de trabalho autorrenováveis. A supervisão pedagógica tem também como objetivo: servir necessidades organizacionais, tais como decisões pessoais, em vários domínios, situados entre a instrução e o exercício de cargos.

Os princípios orientadores da supervisão pedagógica consistem na promoção do crescimento do aluno e, como consequência, o aperfeiçoamento da sociedade; na oferta da liderança que possa assegurar continuidade, readaptação ao programa educacional, numa

determinada época, entre níveis, dentro do sistema, e entre áreas de experiência de aprendizagem e de conteúdo para outra área; no desenvolvimento cooperativo de ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Sucintamente, a finalidade suprema da supervisão pedagógica consiste no crescimento e no aperfeiçoamento do aluno e da sociedade (Sergiovanni & Starratt, 1986).

A supervisão pedagógica é um processo de desenvolvimento profissional e humano, de natureza transformadora, assente em valores democráticos de liberdade e de responsabilidade social com valorização do sujeito/contexto (Pereira & Gonçalves, 2016).

A supervisão caracteriza-se por ser uma atividade de acompanhamento e monitorização que visa o desenvolvimento profissional e a melhoria institucional e, nas escolas, com impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos (Caldas, 2017).

A supervisão pedagógica é muito abrangente e projeta-se na formação inicial, contínua e escolar, unindo estas três dimensões. À medida que o percurso supervisivo se desenvolve é evidente o alargamento da sua área de influência por associação ao desenvolvimento profissional, com especial proximidade com a formação contínua (Alarcão, 2009).

A aceitação e a eficácia da supervisão pedagógica dependem duma mudança de perspetiva, dado que a supervisão pedagógica não pode ser vista como um processo de controlo e de avaliação (Alarcão, 2009). Assim, a supervisão pedagógica deve ser encarada como formação e transformação contínuas, promotora de aprendizagens coletivas em cujo quadro da formação contínua emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entrem ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino (Idem).

Ainda na perspetiva da mesma autora, um dos aspetos mais significativos para a atividade supervisiva corresponde à qualidade da formação dos professores e do ensino que praticam num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos e para si própria, enquanto organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.

A supervisão pedagógica está, muitas vezes, ligada a aspetos que incomodam a maioria dos docentes, devido à associação que é feita à avaliação de desempenho. No contexto português, tal associação situa-se sobretudo na dimensão horizontal da supervisão pedagógica, ou seja, interpares, dado que a avaliação constitui uma função primária do exercício supervisivo (Monteiro, 2009).

A visão sobre o desempenho docente individual e coletivo deve prevalecer, em detrimento de procedimentos avaliativos. A avaliação surgiu como um mecanismo importante

de regulação, amadurecimento, credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos (Fernandes, 2008).

A avaliação é uma tarefa inseparável da supervisão pedagógica, na sua função reguladora, reconhecendo o conflito entre as funções de ajudar e avaliar, o qual tem de ser encarado por supervisores e por professores (Vieira e Moreira, 2011).

Em termos legislativos, o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, define linhas orientadoras do novo regime de avaliação de desempenho docente. Fundamentalmente, os princípios legislados deveriam conduzir a um clima de colegialidade aberto, cordial, franco, de entreajuda, entre o supervisor e o supervisionado. Nesse processo, o objetivo consiste em potenciar o desenvolvimento humano e profissional do avaliado e do avaliador, para intervir mais eficazmente na educação dos alunos (Alarcão & Tavares, 2010).

Contudo, verificou-se que o clima de desconfiança persiste, levando a que cada docente tente provar que é melhor para a obtenção duma boa classificação de modo a poder progredir na carreira. Apurados alguns problemas decorrentes da implementação legislativa, a avaliação deve ser formativa, sustentada numa autêntica supervisão pedagógica, na qual o avaliador possa acompanhar o processo, partilhar saberes e experiência, prevalecendo o espírito construtivo e crítico, incrementando mecanismos de autoaprendizagem e de autoavaliação envolvente, no sentido coletivo. Desta forma, um dos pressupostos supervisivos, o contributo para uma escola aprendente e qualificante, na qual todos melhorem o seu desempenho, pode traduzir-se em melhorias visíveis.

No novo paradigma emergente, a avaliação dos professores deve tecer-se na avaliação da escola e na avaliação dos alunos, indissociavelmente. A perspetiva de aprendizagem deve, pois, ser encarada como prioritária, como se duma “utopia transformadora” se tratasse, podendo acarretar visões supervisivas para a escola (Moreira, 2009, p. 256).

A supervisão pedagógica privilegia um espírito de equipa, de partilha, de aprendizagem, visando o crescimento coletivo, cujo objetivo é comum, em vez de se materializar num espírito de crítica, de rotulagem, de seriação. Neste sentido, a finalidade supervisiva consiste na melhoria da prática docente, na sua nova abrangência, de modo a que a qualidade do ensino-aprendizagem e as aprendizagens dos alunos se verifique.

A relação entre avaliador e avaliados carece de espontaneidade, de confiança, de cordialidade, de empatia. Para tal, o supervisor não pode ser visto como o classificador e o

formando não pode ser encarado como o avaliado, com todas as consequências que uma tal interação acarreta em termos profissionais (Alarcão & Tavares, 2010).

Como tal, a supervisão pedagógica corresponde a uma visão conjunta e partilhada do projeto educativo escolar no seu todo, o que inclui a visão de departamento, de grupo disciplinar, de conselho de turma e mesmo dos alunos. Assim, a visão tem ser una e plural, capaz de erradicar o fantasma da avaliação de modo a não comprometer todo o processo.

Tendo em conta os objetivos mencionados anteriormente, pertence à escola a criação de condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos, principalmente para os alunos, visto que são a principal razão de ser da escola (Idem). O supervisor, como facilitador ou como gestor das aprendizagens, influencia o desenvolvimento dos outros e a sua prática profissional é um elemento fulcral no processo de formação dos profissionais (Idem).

Devido à assunção de novas exigências, cada docente rapidamente sente que as suas bases se transformam e enfraquecem pelo que uma formação capaz de corresponder às suas verdadeiras necessidades, o que não se encontra no exterior da escola, se torna imprescindível. Essa formação dará uma resposta eficaz, capaz de complementar a parte teórica e fomentando melhores práticas pedagógicas, quando radicada na partilha didática, pedagógica e experimental, no conhecimento de determinada realidade escolar. Os autores são da opinião que a função crucial da supervisão pedagógica corresponde à gestão da mudança, sendo necessário um salto quântico (Fullan, 1993, citado em Harris, 2002).

As práticas supervisivas têm sofrido alterações e as formas de perspetivar o campo da supervisão estão em transformação, tal como as entidades organizativo-estruturais que moldam o ensino nas escolas (Harris, 2002). Outros autores salientam que a investigação tem evidenciado que o efeito mais profundo e duradouro da supervisão pedagógica consiste na atenção que ela dará ao crescimento dos indivíduos pertencentes a uma organização, além do sentido de crescimento autorrenovado da própria organização (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002).

A supervisão pedagógica e institucional é uma atividade profissional continuada no tempo, sistemática, cuja finalidade consiste na melhoria da qualidade educativa, incluindo o desenvolvimento profissional dos agentes educativos. Na perspetiva da autora, a supervisão possui três dimensões:

a) dimensão interpessoal, uma vez que decorre da observação, do questionamento e da avaliação formativa, o que implica uma comunicação relacional entre supervisor e supervisionado;

b) dimensão substantiva, que representa os assuntos tratados entre os dois intervenientes do processo supervisoivo, interligados através do modelo de discurso adotado;

c) dimensão dialógica, que assume uma importância extrema, uma vez que, a linguagem oral é, na maioria das vezes, o veículo privilegiado de partilha de saberes, experiências e reflexões entre o supervisor e o supervisionado.

Podemos, assim, deduzir que a supervisão pedagógica consiste num sistema regulador no âmbito do sistema educativo, sendo encarada como um serviço de ajuda e assistência técnica ao professor, com a finalidade de aperfeiçoar os resultados do processo de ensino/aprendizagem, um processo que inclui todas as atividades e atores inerentes ao processo educativo, sendo, por isso, realizado mediante um trabalho de cooperação (Alarcão, 2010, citado por Osório, 2011).

Fases do processo de supervisão pedagógica

A prática de supervisão adquire estruturas, modelos e cenários que se constituem na descrição e explicação da realidade da supervisão, ou seja, descrevem os sistemas, estratégias, meios e requisitos que permitam responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo (Fonseca, 2003).

O processo de supervisão é um processo contínuo e define a supervisão como uma ação multifacetada, faseada, contínua e cíclica (Alarcão e Tavares, 2003) e diferentes autores contextualizaram o processo de supervisão em diferentes fases.

A sua explanação decorrerá de acordo com o número de fases que são definidas pelos autores, partindo-se do modelo com menor número de fases para o modelo mais completo. Assim, o primeiro ciclo de supervisão a considerar, está enquadrado no modelo de supervisão (Stones, 1984, citado por Alarcão e Tavares, 2003). Este modelo preconiza que a supervisão vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática. O ciclo de supervisão consiste em três etapas:

1. Preparação das atividades formativas;
2. Discussão das mesmas;
3. Avaliação do ciclo de supervisão.

O autor considera ainda que as duas primeiras etapas podem subdividir-se, cada uma delas, em duas, ou seja, a preparação ser entendida como Planificação e a discussão como Interação.

Para outros autores (Goldhammer, 1980, citado por Alarcão e Tavares, 2003), o ciclo de supervisão desenvolve-se em cinco fases:

a) **Encontro pré-observação**, que tem lugar antes da atividade formativa e preconiza atingir na sua globalidade dois objetivos: o primeiro, é o de orientar o supervisionado na resolução de inquietações que ele possa sentir, bem como na avaliação, análise e resolução de problemas ou inquietudes que sejam previsíveis acontecerem, e, o segundo, trata-se de decidir e dar a conhecer quais os aspetos em que vai incidir a atenção do supervisor durante todo o processo formativo;

b) **Observação propriamente dita**, isto é, conjunto de atividades desenvolvidas pelo supervisor, de forma a obter dados e informações sobre o processo de formação e sobre o desempenho do supervisionado;

c) **Análise dos dados resultantes da observação**. Os dados obtidos necessitam de ser ordenados e analisados, de acordo com a natureza, tipo e objetivo da observação, com vista à tomada de decisão;

d) **Encontro pós-observação**. Em tudo semelhante à primeira fase, é importante manter uma comunicação isenta de ambiguidades e ter sempre presente que o supervisionado deve desempenhar um papel interventivo e ativo neste processo. Contudo, nesta fase a finalidade é o supervisionado refletir sobre a sua prática, o seu desempenho, de modo a alterar, se necessário, qualquer aspeto que não esteja de acordo com o previamente acordado relativamente às suas funções. A intervenção do supervisor é bastante importante nesta fase e desenvolve-se no sentido da orientação desse processo de reflexão;

e) **A análise e avaliação periódicas do próprio processo realizado e dos efeitos obtidos poderão mostrar-se convenientes**, que consiste no balanço ou avaliação do próprio processo.

Outro autor (Nicklin, 1997, citado por Sloan, 1999) define que o processo de supervisão clínica se desenrola segundo um ciclo que compreende seis fases distintas:

a) **Análise prática do objetivo**, isto é, apreciação de situações-problema;

b) **Identificação do problema** onde existe a clarificação das áreas dos problemas identificados;

c) **Contextualização**, através da definição dos objetivos de intervenção que salvaguardem expectativas, obrigações e aspirações da instituição, utentes e do próprio profissional;

d) **Planeamento de uma intervenção adequada à situação-problema identificada**;

e) **Implementação das ações planejadas;**

f) **Avaliação dos resultados e do processo de supervisão.**

Confrontando os ciclos referidos, ressalva-se que, embora o número de fases apresentado seja diferente, o processo de supervisão é em tudo semelhante e implica, em todos os modelos, uma atitude pedagógico-relacional, com vista ao desenvolvimento do supervisionado e à sua construção pessoal e profissional. Por outro lado, subjacente a todas as fases, assume-se como essencial a manutenção de um diálogo interpretativo e construtivo, sempre na perspectiva de uma supervisão clínica reflexiva.

O instrumento de colheita de dados do nosso estudo contempla 6 etapas do ciclo do processo de supervisão pedagógica:

1. **Contextualização** - é a apreciação de situações-problemas (competências profissionais, estratégias de gestão de cuidados, dimensões afetivas e relacionais);
2. **Identificação do problema** - é a clarificação dos problemas e das áreas de intervenção;
3. **Objetivo** - definição de objetivos de intervenção que salvaguardem as expectativas, obrigações e aspirações da instituição, dos utentes e do próprio profissional;
4. **Planeamento** - preparação e programação da intervenção de acordo com os intervenientes;
5. **Implementação** - concretização das ações planejadas;
6. **Avaliação** - é a avaliação dos resultados e do processo de supervisão.

Modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica

A evolução dos profissionais conduz ao desenvolvimento dos seus alunos. A supervisão pedagógica implica teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão da educação como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Vieira, 2006, citado em Moreira, 2009).

A supervisão pedagógica fomenta a orientação para a eficácia do professor, a consciencialização dos docentes sobre o modo como se complementam no prosseguimento de objetivos partilhados e constitui um estímulo para o planeamento conjunto de ações conjuntas (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2001, citados em Moreira, 2009). Deste modo, uma base sólida de competências profissionais é fundamental, para que se possa assegurar

a prática reflexiva (Perrenoud, 1999). Estas competências incluem a organização e gestão do processo de ensino aprendizagem e a capacidade de trabalhar em equipa, para que haja envolvimento com toda a comunidade educativa.

Quando se espera uma evolução nas competências dos supervisionados, são necessárias competências de vária ordem: sociais, afetivas, de compreensão, de partilha e de ajuda. Além das necessárias aprendizagens científico-pedagógicas prévias, todas as competências representam uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento dum grupo de professores, independentemente da categoria e/ou da hierarquia no seio desse grupo de profissionais, cujo objetivo fundamental deve ser seja o mesmo.

Numa equipa de trabalho, subentende-se que o clima de trabalho seja favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional. A existência duma atmosfera afetivo-relacional envolvente é imprescindível (Alarcão e Tavares, 2010).

Nas práticas de supervisão pedagógica, na medida em que se subentende a mútua colaboração e ajuda entre os elementos do grupo de professores, o diálogo permanente implica um bom relacionamento, cimentado na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas (Idem).

Havendo uma base sólida, em termos de clima de trabalho, o desenvolvimento dos profissionais envolvidos pode ser atingido seguindo diferentes percursos ou modelos. A respetiva escolha poderá depender das conceções do orientador de escola, as quais se podem relacionar com aspetos de âmbito formativo.

O cenário da imitação artesanal terá dominado na época em que se acreditava na transmissão intergeracional dos saberes, teórico e prático. Como o nome sugere, os candidatos a professor deveriam aprender com o mestre, ou seja, com o orientador de escola. Atualmente, existem algumas reminiscências deste modelo (Alarcão & Tavares, 2010).

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada pretende levar os futuros professores a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a observar outros docentes, a analisar a observação realizada aos outros e, tendo como ponto de partida a teoria, desenvolvendo-se instrumentos fundamentais à sua prática futura. Em Portugal, tal modelo esteve na base dos estágios pedagógicos integrados, sobretudo nas décadas de 60 e de 70 (Idem).

Atualmente, no processo de orientação pedagógica, outro dos modelos que vigora é o cenário clínico, cujo ponto de partida consiste na prática de ensino dos orientandos. Neste cenário, está subjacente uma atividade que se prolonga no tempo e que inclui tarefas de planificação, de observação, de análise e de avaliação conjuntas. O supervisor tem, por isso,

a missão de os ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino, num espírito de colaboração entre todos os elementos do grupo, visando o aperfeiçoamento a partir das situações reais de ensino. Como tal, supervisionar também é uma forma de ensinar, analisando práticas, razão pela qual se deve privilegiar este cenário em contextos de formação contínua (Alarcão & Tavares, 2010).

Originário dos Estados Unidos da América e desenvolvido na segunda metade do séc. XX, este modelo tem uma estrutura particular que inclui o ciclo da supervisão. Nele, estão implícitas as fases de reunião de pré-observação, de observação, de análise e de pós-observação, as quais podem ser subdivididas nas várias tarefas que o supervisor deve desenvolver com o orientando, mencionadas no ponto relacionado com o papel e as competências do supervisor responsável pela supervisão. Há, no entanto, uma estrutura tripartida considerada elementar na supervisão clínica e que subentende sempre a planificação, a interação e a avaliação (Alarcão & Tavares, 2010).

O cenário psicopedagógico ainda permite ancorar práticas atuais de supervisão pedagógica e implica que a supervisão seja também ensinar a ensinar, incluindo as vertentes teórica e prática, também existem etapas dum ciclo superviso: pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação. Com efeito, desenvolver capacidades e competências carece de exploração de conhecimentos, para que a análise e a resolução de problemas provenientes da prática pedagógica se façam com alguma coragem, por parte de professores informados.

O cenário reflexivo tem como objetivo primordial conduzir os orientandos, em início de carreira, à reflexão das suas próprias práticas, para que estas se possam alterar, após a experimentação. Assim se verifica a importância deste modelo no desenvolvimento pessoal e profissional do formando, na medida em que a capacidade reflexiva sobre a prática docente deve ser, ulteriormente e ao longo da carreira, o princípio impulsionador da sua evolução profissional. Pela reflexão, individual e conjunta, o docente é levado a questionar e a modificar a sua própria atuação, ações e atitudes, para se poderem incrementar melhorias em todo o processo de ensino-aprendizagem direta e/ou indiretamente dependente de si. Deste modo, a reflexão feita a título individual permitirá a mudança, da qual dependerá o desenvolvimento do professor e dos processos em que estiver envolvido, o que inclui, no final, as aprendizagens realizadas pelos respetivos alunos (Idem).

O cenário ecológico teve a sua origem na certeza de que as experiências, os contextos e as interações têm uma importância vital. Desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, por Oliveira-Formosinho (1997, citado em Alarcão & Tavares, 2010), o modelo foi pioneiro ao considerar a relação estabelecida entre o professor estagiário e o meio. Assim, a

supervisão liberta-se da prática pedagógica para permitir, igualmente, experiências de interação dos estagiários com o meio onde se integram e com as pessoas pertencentes ao mesmo meio. Como base estruturante da própria supervisão pedagógica, encontra-se o envolvimento no ambiente da escola e a utilização das interações desencadeadas com os restantes agentes educativos.

Por isso, este cenário permite ao formando uma adaptação mais facilitada ao meio onde desempenhará um papel profissional e a competência adquirida também é válida para o resto da vida profissional. Na verdade, com as exigências sempre renovadas e com a assunção de novos papéis pedidos a todos os professores dentro de cada estabelecimento escolar, o paradigma ecológico abandona definitivamente a ideia redutora do professor como instrutor e encara as novas funções profissionais docentes, envolvendo cada orientando nas mesmas.

A supervisão pedagógica ter-se-á instituído, paulatinamente, como instrumento transformador dos agentes e dos seus produtos, com reflexos nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica (Moreira, 2009). Todos os cenários apresentam, pois, uma contribuição para as práticas de supervisão pedagógica, apesar de nenhum dos modelos ser seguido integralmente e de a supervisão pedagógica ter deixado de se restringir à formação inicial. Iniciou-se o espaço da supervisão pedagógica, ecológica e, sobretudo, humanizada, que significa perceber que a construção de conhecimento profissional está indissociavelmente ligada à vida pessoal de cada formando e, portanto, não trabalhar num paradigma disjuntivo, pessoa para um lado, profissional para o outro, mas no desenhar de uma visão conjuntiva e de um princípio de pessoalidade. Ou seja, de conjunção das diferentes perspetivas e das diferentes dimensões da vida, numa visão que nós percebemos como complexa, integradora, atenta à emergência e não apenas àquilo que é previsível.

Os modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica espelhados no meu instrumento de colheita de dados são:

1. Autoritário;
2. Facilitador;
3. Informal;
4. Desenvolvimento reflexivo.

Supervisão Pedagógica em Enfermagem

O contexto clínico é um espaço de aprendizagem de relevo para a formação profissional do enfermeiro, caracterizando-se pela transformação do conhecimento com recurso a métodos e estratégias dinâmicas e interativas como a observação, a reflexão, debate e análise.

Hoje em dia encara-se a supervisão como um instrumento que pode contribuir para o aumento das competências teórico-práticas dos indivíduos, pois está-lhe intimamente ligado um conceito que é extremamente importante e contribui de sobremaneira para a construção de um corpo de conhecimentos mais consistente do ponto de vista cognitivo destes indivíduos. O exposto fala claramente da reflexão, referida anteriormente por alguns autores.

A necessidade de cada vez mais as práticas serem alvo de reflexão, trouxe uma valorização qualitativa ao ensino da enfermagem. Formar indivíduos reflexivos que pensem as suas ações, só pode, a médio e longo prazo, aumentar a qualidade dos cuidados prestados. Por sua vez, com o aumento da complexidade dos cuidados a prestar, as exigências serão cada vez maiores e uma supervisão adequada terá, aqui, um papel fundamental para o estímulo dessa reflexão.

Atualmente, a rejeição e a resistência na utilização dos termos “supervisão” e “supervisor”, pela sua associação à visão hierárquica e controladora que lhe subjaz, conduziu alguns autores a substituir estes conceitos pelo conceito de *mentoring*/mentor e de *tutoring*/tutor. Segundo Northcott (2000), os conceitos de *mentoring* e *tutoring* surgem aplicados em muitos domínios e quase sempre convocam a ideia de acompanhamento e orientação.

No campo da enfermagem, estes termos usam-se para descrever alguém que tem um papel de modelo e influência no futuro profissional de enfermagem ou no profissional em formação (Idem). É considerado, por isso, uma referência no local de estágio e no local de trabalho.

As fases do processo de enfermagem, que consistem na análise da prática, identificação do problema, objetivos a atingir, planeamento, implementação/ação e avaliação, são transferidas para o ciclo de supervisão. Trata-se de um modelo que possui um enquadramento conceptual consistente e está profundamente direcionado para a prática clínica na sua globalidade e não apenas para as dimensões emocionais (Nicklin, 1997, referenciado em Abreu, 2007).

O *mentoring* é um conceito que tem como ideia implícita a educação do indivíduo. O mentor tem como funções acolher, guiar, ensinar, conduzir, atender, favorecer, ser o modelo, apresentar desafios, aconselhar, dar o *feedback*, apoiar, animar (Paul, 2002). O termo *mentoring* surge associado ao período de indução do enfermeiro principiante a um novo contexto, sendo a figura de mentor um enfermeiro em exercício, que desempenha funções de supervisão das práticas do supervisionado de forma colaborativa e sem preocupações de avaliação (Sullivan e Glanz, 2000). O tutor é, habitualmente, o enfermeiro de referência para a organização hospitalar.

O processo de *mentorship* proposto por Abreu (2007) é concebido em três fases: inicial, experimental e de autonomização. A **fase inicial** compreende o período de tempo em que a relação é concebida e se torna importante para ambos os intervenientes, podendo ser mais ou menos longa dependendo do nível de desenvolvimento do supervisionado e das características do contexto clínico. Esta fase consiste na aprendizagem por imitação, na necessidade de desenvolver a segurança pessoal, na existência de uma experiência limitada e de uma elevada ansiedade canalizada para um elevado desempenho. A **fase experimental** é a de maior duração no desenvolvimento do processo supervensivo. Esta corresponde à fase reflexiva em que o tutor participa em atividades reflexivas com o supervisionado, devendo ser capaz de criar um bom ambiente de aprendizagem e de se esforçar por mantê-lo no âmbito da relação supervensiva. A **fase de autonomização** pressupõe que o supervisionado desenvolva um conjunto de competências e caracteriza-se pela existência de alterações significativas na conduta do mesmo, nomeadamente na sua independência e autonomia.

O trajeto do processo de supervisão incide sobre situações reais, sobre indivíduos em interação e sobre dinâmicas em colaboração. A resolução de problemas, a tomada de decisão ou a definição de uma profissionalidade estão dependentes da dialética entre teoria e prática, mas também da configuração do *modus operandi* e de processos de autonomização progressiva (Alarcão, 2001).

Transpondo para a realidade da Enfermagem, o processo de integração deve desenvolver-se em paralelo com o processo supervensivo, tendo como principal objetivo desenvolver competências e habilidades profissionais, ancoradas numa aprendizagem reflexiva. Desta forma, permite aumentar a eficácia clínica, aprimorando os padrões de qualidade dos cuidados, através de uma prática baseada na evidência, da incorporação da reflexão e da introdução de inovações na prática clínica, sustentando um apoio e suporte ao desenvolvimento do enfermeiro (National Health Service, 2011).

Podemos dizer que a Supervisão Pedagógica, tal como hoje a concebemos, tem origem na denominada supervisão clínica. Esta centra-se fundamentalmente na interação

entre supervisor e formando com o objetivo duplo e simultâneo de melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos (Morris Cogan, 1973). Para este autor, ele valoriza o esforço conjunto do supervisor e do formando na análise dos fenômenos da sala de aula, acreditando que, ao melhorar as competências dos professores, se melhoram os desempenhos dos alunos. Afirma Cogan: *“The clinical domain is the interaction between a specific teacher or team of teachers and specific students, both as a group and as individuals. Clinical supervision may therefore be defined as the rationale and practice designed to improve the teacher’s classroom performance.”* (Cogan, 1973, pág.9).

É de grande importância a capacidade de reflexão no agir profissional é também reconhecida pela Ordem dos Enfermeiros, que se refere às competências de um enfermeiro para o exercício de cuidados gerais como “um nível de desempenho profissional demonstrador de uma aplicação efetiva do conhecimento e das capacidades, incluindo ajuizar” (OE, 2003, pág. 53).

O professor enfermeiro, no papel de orientador, é um facilitador da aprendizagem e o enfermeiro da prática, um facilitador da integração no serviço, atualmente e cada vez mais, um orientador da própria aprendizagem dos estudantes, favorecendo a socialização antecipada dos mesmos. Acrescenta ainda a mesma autora que o processo pressupõe uma relação próxima, de confiança, facilitadora das aprendizagens (Carvalho, 2003).

A integração e a aprendizagem dos estudantes em ensino clínico tem vindo a ser facilitada devido ao papel essencial da supervisão pelos enfermeiros da prática clínica, tendo sempre em conta a promoção de uma prática de cuidados de qualidade (Cunha et al., 2010).

As competências comuns dos enfermeiros especialistas são definidas pela OE como sendo “as competências partilhadas por todos os enfermeiros especialistas, independentemente da sua área de especialização, demonstradas através da sua elevada capacidade de conceção, gestão e supervisão de cuidados e, ainda, através de um suporte efetivo ao exercício profissional especializado no âmbito da formação, investigação e assessoria” (OE, 2010).

O enfermeiro especialista é “o enfermeiro habilitado com um curso de especialização em enfermagem ou com um curso de estudos superiores especializados em enfermagem, a quem foi atribuído um título profissional que lhe reconhece competência científica, técnica e humana para prestar, além de cuidados de enfermagem gerais, cuidados de enfermagem especializados na área da sua especialidade” (OE, 2015).

A realização deste estudo revela-se pertinente na medida em que é uma temática atual, estando inserido num projeto intitulado Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES).

Os objetivos deste estudo são avaliar os conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica e identificar os fatores que interferem nos conhecimentos da supervisão pedagógica.

Neste trabalho foi feita uma introdução mais alargada que inclui uma revisão teórica acerca da temática (supervisão pedagógica), onde são abordados os seguintes temas: o que é a Supervisão Pedagógica; funções e dimensões da Supervisão Pedagógica; fases do processo de supervisão pedagógica; modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica e supervisão Pedagógica em Enfermagem. Posteriormente vem o capítulo da metodologia onde apresentamos o estudo empírico propriamente dito. Este é constituído pelos métodos, onde são enunciados os objetivos de investigação, tipo de estudo; participantes, o instrumento de colheita de dados, os procedimentos estatísticos e os procedimentos éticos. No segundo capítulo fazemos a apresentação da análise descritiva e inferencial.

O terceiro capítulo consta da discussão dos resultados, onde fazemos a comparação com outros estudos e no quarto capítulo são apresentadas as principais conclusões, sugestões e implicações na prática clínica e limitações do estudo.

É de fundamental importância a ação supervisora realizada no contexto escolar e que o supervisor é o agente facilitador das ações pedagógicas. O mesmo deve ser criativo, inovador, líder, comunicativo, apresentar um espírito de visão compartilhada e priorizar a participação de todos na tomada de decisões.

A Supervisão Pedagógica deve interessar-se pelo bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem, procurando estimular a criatividade e a responsabilidade do professor, reconhecendo, apoiando, sugerindo, valorizando e coordenando as práticas pedagógicas, pois quanto mais se qualifica a atuação do professor, mais eficiente será o ensino-aprendizagem (Silva e Araújo, 2016).

1. Metodologia

A metodologia contempla as questões de investigação, os critérios de amostragem, as variáveis, a definição de instrumentos e procedimentos de colheita de dados e a análise e discussão dos resultados.

A fase metodológica é fundamental, uma vez que define o trajeto a seguir e os recursos utilizados na investigação. É neste decurso que o investigador determina a forma de proceder durante a investigação. Após ter estabelecido a maneira de proceder, o investigador define a população em estudo, determina o tamanho da amostra e precisa os métodos de colheita de dados, é de extrema importância pois está diretamente relacionada com a fiabilidade e qualidade dos resultados (Fortin, 2009).

É nesta fase do estudo que se indica: o tipo de investigação realizada, a formulação de hipóteses, as variáveis e sua operacionalização, havendo coerência entre as definições conceptuais e os critérios de mensuração. Refere-se também o processo de seleção da amostra, os instrumentos de colheita de dados, os procedimentos de recolha de dados, bem como indica e justifica as técnicas e medidas estatísticas utilizadas (Fortin, 2009).

A determinação do problema de investigação constitui o ponto de partida para a realização de um estudo de investigação, provendo orientações para o desenvolvimento de todo o processo, daí o facto de ser de primordial importância. O problema deve ser atual, ou seja, adequado para dar resposta às questões reais, pertinente para a prática de Enfermagem e contribuir para a aquisição de novos conhecimentos.

O presente estudo é parte integrante de um projeto de investigação com a referência PROJ/CI&DETS/CGD/0005 com o título "Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)", com início a 1 de janeiro de 2017, com a duração de 24 meses, sendo a investigadora responsável a Professora Doutora Maria Madalena Jesus Cunha Nunes. A equipa de investigação é constituída pelos investigadores Ana Andrade, João Duarte, José Costa, Graça Aparício, Rosa Martins, Suzana André, António Madureira, Carlos Albuquerque, Isabel Bica, Olivério Ribeiro, Luís Menezes, Lídia Menezes, Márcio Nascimento, Daniel Silva, Ernestina Silva, Carla Santos, Margarida Reis dos Santos, Francisco Barragan e Sandra Cruz.

Este estudo tem como objetivos avaliar os conhecimentos sobre as funções/dimensões da supervisão pedagógica na perspectiva dos docentes e identificar os fatores que interferem nestes conhecimentos.

1.1 Métodos

Por conseguinte, a revisão da literatura evidencia que a supervisão pedagógica pode emergir como plataforma individual e organizacional capaz de promover estratégias que potenciem o trabalho educativo e reforcem a identidade docente.

Entendemos, então, que a supervisão, como mecanismo que visa a melhoria das aprendizagens dos diferentes alunos, por via da melhoria de práticas e do desenvolvimento profissional dos docentes, deve estar focada na atividade docente enquanto preparação, realização e avaliação da sua atividade letiva, utilizando dispositivos de natureza colaborativa e dialógica, mas articulados com processos de verificação e de monitorização dos materiais e das práticas, e sempre numa perspetiva reflexiva e formadora.

Na abordagem das funções/dimensões da SP, modelos de suporte à prática da SP e etapas do processo de desenvolvimento de SP, procurámos, sobretudo, realçar a importância dos conhecimentos das funções/dimensões da supervisão pedagógica, demonstrando que quanto mais elevado o seu conhecimento maior será o seu desempenho a todos os níveis dentro da escola. Assim, estudando os autores de referência nesta temática, assinalámos os conhecimentos sobre supervisão pedagógica como base de orientação na criação de uma comunidade reflexiva que contribua para a inovação; na promoção de um clima de trabalho aberto e participativo; na criação de uma cultura organizacional alicerçada na investigação-ação.

Considerou-se pertinente o estudo dos conhecimentos das funções/dimensões da supervisão pedagógica na medida que é um tema pouco abordado na área de enfermagem.

É a enfermagem comunitária que deve potenciar o desenvolvimento de boas práticas em contexto de trabalho, preparar enfermeiros que possam atuar na sociedade, que sejam capazes de planear e intervir de acordo com as mudanças sociais e profissionais no futuro e que contribuam para o avanço da profissão.

O Modelo de Desenvolvimento Profissional (MDP) abre o caminho para a rápida criação de um período de Exercício Profissional Tutelado (EPT). Este consiste na prática clínica acompanhada de modo contínuo, visando a maturidade nos processos de tomada de decisão e a autonomização gradual do enfermeiro recém-licenciado em ambiente profissional. A ação, a reflexão e a colaboração são eixos centrais deste modelo de supervisão clínica que tem como finalidade certificar as competências do enfermeiro reconhecendo o exercício profissional autónomo e o direito ao uso do título de Enfermeiro. Este Modelo pretende centrar a prática profissional em comprovadas e relevantes experiências clínicas, formativas e de

investigação aplicada, proporcionando o acesso de todos os enfermeiros a percursos de desenvolvimento profissional, no sentido da especialização clínica (OE, 2013).

A supervisão clínica permite a mobilização de conhecimentos e experiências de forma a consolidar competências para ganhos efetivos nos cuidados de saúde. É necessário haver um envolvimento dos contextos de cuidados e dos contextos educativos no processo de desenvolvimento profissional. Há que estabelecer uma verdadeira relação de colaboração entre os vários intervenientes, para a qual todos devem contribuir, a fim de criar uma genuína prática de cuidados de Enfermagem de qualidade (Idem).

Nesta linha de pensamentos foram definidos os objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes;
- Identificar o contexto de formação sobre supervisão pedagógica;
- Avaliar os níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica;
- Avaliar os níveis de conhecimentos sobre modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica;
- Determinar os níveis de conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica;
- Analisar a influência das variáveis sociodemográficas e profissionais nos conhecimentos dos docentes sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica;
- Verificar se a formação sobre supervisão pedagógica influencia os conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica;
- Analisar a relação entre os conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo supervisão pedagógica com os conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica;
- Verificar se os conhecimentos sobre modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica interferem nos conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica;
- Identificar as variáveis preditoras dos conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica.

Variáveis

A variável dependente do nosso estudo são os conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica.

Como variáveis independentes integramos variáveis de contexto sociodemográfico (sexo, idade, grau acadêmico); variáveis profissionais (tempo de serviço no ensino superior, categoria profissional, tipo de vínculo, unidade orgânica a que pertence e horário de trabalho no IPV); formação em supervisão pedagógica (possuir curso no domínio da SP, número de horas, previsão de frequentar algum curso); conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP e conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP.

Algumas variáveis foram recodificadas para ser possível o tratamento estatístico e para que não haja uma interpretação ambígua. (cf. quadro 1)

Quadro 1 – Variáveis e sua operacionalização

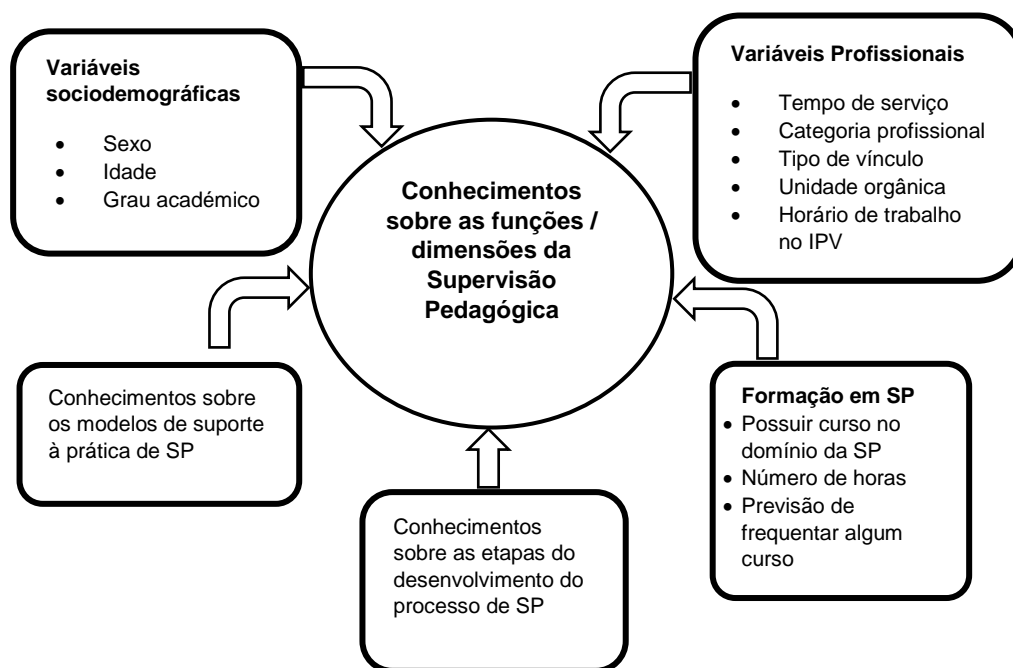
Variável	Variável original	Operacionalização
Idade	Idade em anos	≤ 40 anos 41 – 49 anos ≥ 50 anos
Tempo de serviço	Tempo de serviço no ensino superior	≤ 5 anos 6 - 15 anos ≥ 16 anos
Grau acadêmico	Bacharel ou equiparado Licenciado ou equiparado Outro	Licenciado ou equiparado
	Mestre	Mestre
	Doutor	Doutor
Categoria profissional	Assistente convidado Assistente do segundo triênio	Assistente
	Professor Adjunto Professor Coordenador	Adjunto / Coordenador
Tipo de vínculo	Vínculo definitivo à função pública	Com vínculo
	Contrato individual de trabalho sem termo (efetivo) Contrato individual de trabalho a termo certo Outro	Sem vínculo
Modelos (4 itens)	Autoritário Informal Facilitador Desenvolvimento reflexivo	Poucos conhecimentos (<10 pontos) Razoáveis conhecimentos (10-14 pontos) Elevados conhecimentos (≥15 pontos)
Etapas	Contextualização Planeamento Objetivo Implementação Identificação do problema Avaliação	Poucos conhecimentos (≤ 2 pontos) Razoáveis conhecimentos (3-4 pontos) Elevados conhecimentos (>4 pontos)
Funções/dimensões (Total de 17 itens)	Funções da Supervisão pedagógica (11 itens para assinalar V ou F) Dimensões da Supervisão pedagógica (6 itens para assinar V ou F)	Poucos conhecimentos (≤12 pontos) Razoáveis conhecimentos (13-14 pontos) Elevados conhecimentos (≥15 pontos)

1.2 Tipo de estudo

Tendo em consideração a delimitação do problema em estudo, os objetivos delineados, e a natureza dos fenómenos, concetualizamos um estudo transversal porque os dados foram recolhidos num determinado momento no tempo numa amostra representativa de docentes. (Fortin, 2009). É de natureza quantitativa, descritivo e correlacional, pois visa estabelecer relações entre as variáveis, tendo como propósito avaliar a relação que existe entre dois ou mais conceitos categorias ou variáveis (Sampieri, Collano & Lucio, 2006).

Neste estudo pretende-se avaliar os conhecimentos sobre as funções/dimensões da supervisão pedagógica na perspetiva dos docentes. (figura 1)

Figura 1 – Modelo esquemático da relação prevista entre a variável dependente e variáveis independentes



1.3 Participantes

Para a realização de um trabalho de investigação, é necessário definir de forma precisa a população a estudar.

Segundo Fortin (2009), uma população é constituída por um grupo de sujeitos que partilham um conjunto de características comuns. Esta população raramente é acessível ao investigador, pelo que, este vai estudar a população acessível, com o objetivo de a generalizar à população alvo.

Na impossibilidade de estudar toda a população, surge a necessidade de selecionar a amostra, a qual não é mais do que um subconjunto de elementos retirados da população (Fortin, 2009).

A amostra em estudo tem características de amostragem não probabilística por conveniência, ficando com um total de 73 docentes das unidades Orgânicas do IPV.

1.3.1 Caraterização Sociodemográfica da amostra

A amostra apresenta uma idade mínima de 26 anos e uma máxima de 61 anos, ao que corresponde uma média de idades de 43.89 anos (± 9.210 anos). Para o sexo feminino, a idade mínima é de 25 anos e a máxima 61 anos, e para o sexo masculino, a mesma oscila entre os 29 e os 59 anos. Os homens, em média ($M = 44.38$ anos ± 8.329 anos), são mais velhos do que as mulheres ($M = 43.65 \pm 9.686$ anos). Os coeficientes indiciam uma dispersão elevada face às idades médias encontradas e os valores de assimetria e curtoses revelam curvas leptocúrticas e enviesadas à esquerda para ambos os sexos e globalidade da amostra (cf. quadro 2).

Dado que os níveis de significância do teste de Kolmogorov-Smirnov são superiores a 0.05, aceita-se a hipótese da distribuição das idades ser normal.

Quadro 2 – Estatísticas da idade em função do sexo

Sexo	N	Min	Máx	Médias	Dp	CV(%)	Sk/erro	K/erro	p
Feminino	49	25	61	43.65	9.686	22.19	-0.855	-0.664	0.200
Masculino	24	29	59	44.38	8.329	18.76	-0.167	-1.033	0.200
Total	73	25	61	43.89	9.210	20.98	-0.911	-0.906	0.200

Na caracterização sociodemográfica, o perfil médio dos docentes revela ser, maioritariamente do sexo feminino (67.1%). Predominam os docentes do grupo etário dos 41 aos 49 anos (38.4%) dos quais a maioria do sexo feminino (40.8%), seguidos do grupo etário inferior ou igual a 40 anos (32.9%), fazendo parte deste grupo 30.6% de mulheres e 37.5% de homens (cf. quadro 3).

Relativamente ao grau académico, observa-se que a maioria dos docentes é detentor do grau de mestre (34.0%), onde 44.9% são mulheres e 50.0% são homens. O segundo grau académico mais verificado é o de doutor com uma representação de 34.2%. Neste último, as mulheres estão representadas em 30.6% e os homens em 41.7% (cf. quadro 3).

Quadro 3 – Caracterização das variáveis sociodemográficas em função do sexo

Variáveis \ Sexo	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
	(49)	(67.1)	(24)	(32.9)	(73)	(100)
Grupo etário						
≤ 40 anos	15	30.6	9	37.5	24	32.9
41 - 49 anos	20	40.8	8	33.3	28	38.4
≥ 50 anos	14	28.6	7	29.2	21	28.8
Grau acadêmico						
Licenciado ou equiparado	12	24.5	2	8.3	14	19.2
Mestre	22	44.9	12	50.0	34	46.6
Doutor	15	30.6	10	41.7	25	34.2

1.4 Instrumento de colheita de dados

Os instrumentos de colheita de dados em investigação são equipamentos concebidos para a obtenção de informação pertinente e necessária. Assim, a seleção do instrumento de colheita de dados deve estar diretamente relacionada com o problema em estudo, de maneira a permitir a avaliação das variáveis em causa (Lakatos & Marconi, 2001).

Para a recolha de dados, optámos por um questionário que esteve disponível on-line no período de fevereiro a abril de 2017 (anexo 1). Este é composto por questões de caracterização sociodemográfica, e de descrição contextual da supervisão pedagógica e pelas escalas: Modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica, etapas do desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica e funções/dimensões da supervisão pedagógica.

O instrumento de colheita de dados inicia-se por uma introdução onde é feita referência ao projeto de investigação onde este se encontra inserido e solicita a colaboração dos docentes para o seu preenchimento.

A primeira parte diz respeito à caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes, com perguntas de formato variável (abertas e fechadas) e fornece informações relativas ao sexo, idade, tempo de serviço, grau académico, formação na área da SP, previsão de frequentar formação da SP, categoria profissional, tipo de vínculo, tempo de permanência no IPV, unidade orgânica onde exerce funções e horário de trabalho.

Na segunda parte estão as escalas dos Modelos de suporte à prática de Supervisão pedagógica que foi construída por Carlos Albuquerque, Sandra Cruz & Madalena Cunha, em 2017. É uma escala que avalia os conhecimentos e é constituída por 4 itens e que tem como objetivo assinalar o Modelo prioritário em que assenta a sua prática de SP. Apresenta-se num formato tipo escala de Likert com cinco possibilidades de resposta para cada modelo (1-Discordo Muito; 2-Discordo; 3-Não Concordo/Nem Discordo; 4-Concordo; 5-Concordo Muito). Podemos ter pontuações mínimas de 4 pontos e máximas de 20 pontos. Quanto mais alto for o *score* total mais adequado será o conhecimento sobre o modelo de suporte à prática de SP.

A escala de Etapas do desenvolvimento do processo de Supervisão pedagógica construída por Madalena Cunha, Carlos Albuquerque, Graça Aparício & Isabel Bica, em 2017. É uma escala que avalia os conhecimentos e onde se solicita a ordenação de forma sequencial das seis etapas (1-Contextualização, 2-Planeamento, 3-Objetivo, 4-Implementação, 5-Identificação do problema e 6-Avaliação) do desenvolvimento do ciclo do processo de Supervisão. A sequência correta é: 1-Contextualização, 4-Implementação, 3-Objetivo, 5-Identificação do problema, 2-Planeamento, 6-Avaliação. Sempre que o docente assinalar incorretamente a ordenação de uma das etapas são-lhe retirados 2 pontos. As cotações possíveis são 0 pontos, 2 pontos, 4 pontos e 6 pontos.

A escala de Funções/Dimensões da supervisão pedagógica construída por Madalena Cunha, António Dias, Olivério Ribeiro, Ana Andrade, Nídia Menezes, Carla Santos, Márcio Nascimento, em 2017. É uma escala dicotómica (verdadeiro e falso), que avalia os conhecimentos e onde se solicita para assinalar as funções corretas da SP constituída por 11 itens (cf. quadro 4). O item 9 é falso, pelo que será cotada inversamente, sendo os restantes itens todos verdadeiros.

Para as dimensões da supervisão pedagógica é solicitado para assinalar as corretas. É constituída por 6 itens; sendo que o item 6 é falso, logo será cotado inversamente. Nesta escala podemos ter uma pontuação mínima de 0 pontos e máxima de 17 pontos (cf. quadro 4).

Quadro 4 – Itens da escala funções/dimensões da Supervisão Pedagógica

Funções da SP		V	F
1.	Ensinar	1	0
2.	Modelar (ser 1 modelo)	1	0
3.	Aconselhar	1	0
4.	Observar	1	0
5.	Dar feedback	1	0
6.	Monitorizar	1	0
7.	Apreciar	1	0
8.	Educar	1	0
9.	Desenvolver conhecimentos, competências e atitudes (adequação à prática)	0	1
10.	Promover a tomada de decisão adequada / precisa	1	0
11.	Facilitar a autoavaliação do Supervisado	1	0
Dimensões da SP		V	F
1.	Formativa	1	0
2.	Normativa	1	0
3.	Consultoria	1	0
4.	Gestão	1	0
5.	Restauradora / suporte	1	0
6.	Reconhecimento / prémio	0	1

1.5 Procedimentos éticos e formais

Os princípios éticos nos quais se baseiam os padrões de conduta ética em investigação, nomeadamente, o princípio do respeito pela dignidade e princípios de justiça e beneficência, garantindo-se o anonimato e confidencialidade na publicação dos resultados.

Todos os docentes que participaram no estudo tinham conhecimento dos objetivos do projeto e aceitaram fazê-lo de forma voluntária.

1.6 Procedimentos estatísticos

Após a recolha de dados, os mesmos foram colocados numa base de dados no programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 24 para Windows.

Na análise dos dados, recorreu-se à estatística descritiva e à estatística analítica. Em relação à primeira, determinámos frequências absolutas e percentuais, algumas medidas de tendência central ou de localização como médias e medidas de variabilidade ou dispersão como o coeficiente de variação e desvio padrão, para além de medidas de assimetria e achatamento, de acordo com as características das variáveis em estudo.

O coeficiente de variação permite determinar a dispersão percentual de uma variável através do quociente entre o desvio padrão e a média, tendo os resultados obtidos, segundo a proposta de Pestana & Gageiro (2014), ser interpretadas da seguinte maneira:

- $CV \leq 15\%$ - Dispersão Baixa;
- $15\% < CV \leq 30\%$ - Dispersão Moderada;
- $> 30\%$ - Dispersão alta.

Por sua vez, o coeficiente de correlação de Pearson é uma medida de associação linear empregue para o estudo de variáveis quantitativas. A correlação indica que os fenómenos não estão indissolúvelmente ligados, contudo que a intensidade de um (em média) é acompanhada por norma com a intensidade do outro, no mesmo sentido ou em sentido inverso. Os valores de r sugeridos por Pestana & Gageiro (2014):

- $r < 0.2$ – associação muito baixa;
- $0.2 \leq r \leq 0.39$ – associação baixa;
- $0.4 \leq r \leq 0.69$ – associação moderada;
- $0.7 \leq r \leq 0.89$ – associação alta;
- $0.9 \leq r \leq 1$ – associação muito alta.

No que concerne à estatística inferencial, recorreu-se a testes paramétricos e não paramétricos, nomeadamente:

- Testes t de Student ou teste de U Mann Whitney usados para amostras independentes, ou seja, permitem fazer a comparação de médias de uma variável quantitativa em dois grupos de sujeitos diferente e quando se desconhecem as respetivas variâncias populacionais;

Na análise estatística utilizámos os seguintes valores de significância:

$p < 0.05$ - diferença estatística significativa

$p < 0.01$ - diferença estatística bastante significativa

$p < 0.001$ - diferença estatística altamente significativa

$p \geq 0.05$ n.s. – diferença estatística não significativa.

- Análise de variância a um fator (ANOVA) ou Teste de Kruskal Wallis – usados para a comparação de médias de uma variável quantitativa (variável endógena) em três ou mais grupos de sujeitos diferentes (variável exógena – qualitativa), isto é, analisam o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si.

- Teste de qui quadrado (X^2) – utilizado para o estudo de relações entre variáveis nominais. Aplica-se a uma amostra em que a variável nominal tem duas ou mais categorias comparando as frequências observadas com as que se esperam obter no universo, para se inferir sobre a relação existente entre as variáveis. O teste Qui-Quadrado de Pearson pressupõe que nenhuma célula da tabela tenha frequências esperadas inferiores a 1 e que não mais do que 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades. Em tabelas de 2x2 alguns investigadores consideram ser ainda necessário não existir nenhuma célula com frequência esperada inferior a 5 (Pestana & Gageiro, 2008). O valor do residual ajustado necessita de um número mínimo de oito elementos tanto no total da linha como da coluna, quando tal não acontece não é possível aplicar o valor residual ajustado. Quando os resíduos se situam entre -1,96 e 1,96 o comportamento dessa célula é semelhante ao esperado à média, e não há nada de novo a revelar. Quando o valor do residual é acima de 1,96 ou inferior a -1,96 existe um comportamento significativo face ao esperado (Pestana & Gageiro, 2008).

Em relação às correlações entre duas variáveis quantitativas foi utilizada a regressão linear múltipla que permite medir a intensidade e o sentido da associação entre as variáveis. É uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre - 1 e + 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos maior é a associação linear.

A associação pode ser negativa se a variação entre as variáveis for em sentido contrário, ou pode ser positiva se a variação for no mesmo sentido. Segundo Pestana e Gageiro (2008, p.181), classificam-se da seguinte forma:

$0.2 \leq r \leq 0.39$ associação baixa

$0.4 \leq r \leq 0.69$ associação moderada

$0.7 \leq r \leq 0.89$ associação alta

$0.9 \leq r \leq 1$ associação muito alta

2. Resultados

Neste capítulo, inerente à apresentação de resultados, procurou-se caracterizar não apenas os scores obtidos, pelos sujeitos da nossa amostra, para a variável dependente e independentes em estudo, mas também analisar como estas variáveis se associam entre si, tendo como referência os objetivos que orientaram a presente investigação. A apresentação dos resultados é feita através de quadros onde serão demonstrados os dados mais relevantes do estudo. A descrição e análise dos dados obedecem à ordem pela qual foi elaborado o instrumento de recolha de dados.

2.1 Análise descritiva

Este subcapítulo visa descrever os dados obtidos da análise descritiva, nomeadamente a caracterização profissional (tempo de serviço, categoria profissional, tipo de vínculo, unidade orgânica e horário de trabalho), formação em Supervisão Pedagógica (possuir curso, número de horas, previsão de frequentar algum curso), avaliação dos conhecimentos sobre as Etapas do desenvolvimento do processo de Supervisão Pedagógica e sobre os Modelos de suporte à prática de Supervisão Pedagógica.

A análise da estatística descritiva consiste na delimitação das características da amostra em estudo, da qual provêm os dados colhidos. Permite ainda descrever os valores obtidos através da medida das variáveis (Fortin, 2009).

Caracterização Profissional

Relativamente à variável **tempo de serviço** no ensino superior verificou-se que a maioria dos docentes (74.0%) tem 6 ou mais anos de tempo de serviço. O sexo feminino apresenta a mesma percentagem (34.7%) para os docentes com um tempo de serviço entre 6-15 anos e igual ou superior a 16 anos. Quase metade (45.8%) dos docentes do sexo masculino tem um tempo de serviço entre os 6 e os 15 anos (cf. quadro 5).

Quanto à **categoria profissional** podemos constatar que mais de metade (60.3%) são Assistentes, sendo os restantes professores Adjuntos/Coordenadores (39.8%). Relativamente ao sexo feminino, a categoria de Assistente é a que prevalece com 65.3%. No sexo masculino 50.0% são Assistentes e 50.0% Adjuntos/Coordenadores (cf. quadro 5).

Na variável **tipo de vínculo**, existe um maior número de docentes sem vínculo à instituição (58.9%). O sexo feminino apresenta uma percentagem superior ao sexo masculino no que respeita à sua situação jurídica de emprego sem vínculo (59.2% vs 58.3%). No sexo masculino verifica-se o oposto, ou seja, são os homens que apresentam maior percentagem na situação de emprego com vínculo comparativamente às mulheres (41.7% vs 40.8%) (cf. quadro 5).

Quanto à **unidade orgânica** podemos constatar que 78.0% dos docentes exerce funções na Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e na Escola Superior de saúde de Viseu (ESSV). Ao analisarmos por sexo verificamos a mesma tendência. É de referir que na ESAV e na ESEP só existem docentes do sexo feminino (11.1% vs 8.3%), enquanto que na ESTGL apenas docentes do sexo masculino (4.3%). (cf. quadro 5).

No que respeita ao **tempo de permanência no IPV** mais de metade dos docentes (56.3%) estão a tempo integral, o mesmo acontece para o sexo feminino (55.0%) e para o masculino (58.3%) (cf. quadro 5).

Quadro 5 – Caracterização das variáveis profissionais da amostra em função do sexo

Variáveis	Sexo		Total			
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Total	
	N	%	N	%	N	%
Tempo de serviço no Ensino Superior						
≤ 5 anos	15	30.6	4	16.7	19	26.0
6 - 15 anos	17	34.7	11	45.8	28	38.4
≥ 16 anos	17	34.7	9	37.5	26	35.6
Categoria profissional						
Assistente	32	65.3	12	50.0	44	60.3
Adjunto/Coordenador	17	34.7	12	50.0	29	39.8
Tipo de vínculo						
Com vínculo	20	40.8	10	41.7	30	41.1
Sem vínculo	29	59.2	14	58.3	43	58.9
Unidade Orgânica onde exerce funções						
ESAV	4	11.1	-	0.0	4	6.8
ESEP	3	8.3	-	0.0	3	5.1
ESEV	3	8.3	2	8.7	5	8.5
ESSV	12	33.3	9	39.1	21	35.6
ESTG	14	38.9	11	47.8	25	42.4
ESTGL	-	0.0	1	4.3	1	1.7
Tempo de permanência no IPV						
Tempo integral	22	55.0	14	58.3	36	56.3
Tempo parcial	18	45.0	10	41.7	28	43.8

Formação em Supervisão Pedagógica

Relativamente ao número de horas de formação os docentes inquiridos têm um mínimo de 14 horas e um máximo de 312 horas, com uma média de 40.68 (Dp= 56.821). O coeficiente de variação apresenta uma dispersão elevada em torno da média (CV=139.6%). As medidas de assimetria e de achatamento revelam curva enviesada à esquerda e platicúrtica (cf. quadro 6).

Quadro 6 – Estatística do número de horas de formação

	N	Min	Máx	Média	Dp	CV(%)	Sk/erro	K/erro	p
Nº Horas	28	14	312	40.68	56.825	139.687	10.015	24.328	0.00

Quanto à formação em Supervisão Pedagógica constata-se que mais de metade dos docentes (57.5%) não possuem curso/formação neste domínio, o mesmo acontece para o sexo feminino (57.1%) e para o masculino (58.3%). É de referir que 42.9% do sexo feminino possuem curso/formação em SP (cf. quadro 7). Dos docentes que responderam ter formação fizeram-na no âmbito dos cursos de promoção de Supervisão pedagógica, introdução à supervisão clínica e enfermagem e mestrado na respetiva área.

No âmbito da variável **previsão de frequência de curso/formação**, 67.1% dos docentes não prevê frequentar alguma formação no domínio da supervisão pedagógica. Dos que preveem frequentar 36.7% são do sexo feminino e 25.0% do masculino, em que a maioria ainda não sabe qual a área de formação a escolher, seguindo-se a opção de formação na área da supervisão clínica e pós-graduação.

Quadro 7 – Caracterização da formação em supervisão pedagógica em função do sexo

Sexo Variáveis	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
	(49)	(67.1)	(24)	(32.9)	(73)	(100)
Curso / formação em SP						
Não	28	57.1	14	58.3	42	57.5
Sim	21	42.9	10	41.7	31	42.5
Previsão de frequência curso / formação em SP						
Não	31	63.3	18	75.0	49	67.1
Sim	18	36.7	6	25.0	24	32.9

Etapas do desenvolvimento do processo de Supervisão Pedagógica

Pela análise das estatísticas dos conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP, podemos observar que os valores oscilam entre um mínimo de 0 e um máximo de 100. O índice médio para o total foi de 50.0 (Dp=27.074) enquanto que para o sexo feminino foi de 50.34 (Dp=27.740) e para o masculino 49.30 (Dp=26.227). Quanto aos coeficientes de variação apresentam uma dispersão elevada face ao valor médio, as medidas de assimetria e achatamento revelam curvas com enviesamento à esquerda e platicúrticas tanto para ambos os sexos como para o total (cf. quadro 8).

Quadro 8 - Estatística das etapas do desenvolvimento do processo de SP por sexo

Etapas do desenvolvimento do processo de SP	N	Min	Máx	Média	Dp	CV(%)	Sk/erro	K/erro	p
Feminino	49	0.00	100.00	50.34	27.740	55.105	1.232	-1.000	0.003
Masculino	24	16.67	100.00	49.30	26.227	53.93	1.241	-0.327	0.135
Total	73	0.00	100.00	50.00	27.074	54.148	1.637	-1.099	0.00

Quanto ao nível de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP, os docentes com poucos conhecimentos são do sexo feminino (67.7%), com idade entre 41-49 anos (51.6%) e com grau acadêmico de mestre (54.8%). Os que têm conhecimentos elevados são do sexo feminino (69.2%), com idade inferior ou igual a 40 anos (42.3%) e detentores do grau de mestre (46.2%) (cf. quadro 9).

Quadro 9 – Níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP em função das variáveis sociodemográficas

Conhecimentos Variáveis	Poucos		Razoáveis		Elevados	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Feminino	21	67.7	10	62.5	18	69.2
Masculino	10	32.3	6	37.5	8	30.8
Grupo etário						
≤ 40 anos	6	19.4	7	43.8	11	42.3
41 - 49 anos	16	51.6	3	18.8	9	34.6
≥ 50 anos	9	29.0	6	37.5	6	23.1
Grau acadêmico						
Licenciado ou equiparado	3	9.7	5	31.3	6	23.1
Mestre	17	54.8	5	31.3	12	46.2
Doutor	11	35.5	6	37.5	8	30.8

No que concerne aos níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP em função das variáveis profissionais podemos afirmar que os docentes com poucos conhecimentos possuem 16 ou mais anos de serviço no ensino superior (54.8%), com a categoria de assistentes (61.3%), sem vínculo (51.6%) e exercem funções na unidade orgânica ESTG (48.4%).

Os docentes com **conhecimentos elevados** exercem a profissão no ensino superior, com um tempo de serviço entre 6-15 anos (46.2%), com a categoria de Assistente (65.4%), sem vínculo (61.5%) e pertencem à ESSV (47.6%) (cf. quadro 10).

Quadro 10 - Níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP em função das variáveis profissionais

Conhecimentos Variáveis	Poucos		Razoáveis		Elevados	
	N (31)	% (100)	N (16)	% (100)	N (26)	% (100)
Tempo de serviço no Ensino Superior						
≤ 5 anos	5	16.1	6	37.5	8	30.8
6 - 15 anos	9	29.0	7	43.8	12	46.2
≥ 16 anos	17	54.8	3	18.8	6	23.1
Categoria profissional						
Assistente	19	61.3	8	50.0	17	65.4
Adjunto/Coordenador	12	38.7	8	50.0	9	34.6
Tipo de vínculo						
Com vínculo	15	48.4	5	31.3	10	38.5
Sem vínculo	16	51.6	11	68.8	16	61.5
Unidade orgânica onde exerce funções						
ESAV	1	25.0	1	25.0	2	50.0
ESEP	-	0.0	-	0.0	3	100.0
ESEV	4	80.0	-	0.0	1	20.0
ESSV	5	23.8	6	28.6	10	47.6
ESTG	15	60.0	6	24.0	4	16.0
ESTGL	-	0.0	-	0.0	1	100.0

No quadro 11 estão patentes os níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP em função da formação. Averiguamos que na globalidade os docentes que não possuem curso na área têm mais conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP, contrariamente aos que possuem curso.

Os docentes com poucos conhecimentos sobre as etapas não possuem curso na área (64.5%). É de realçar que os docentes com conhecimentos razoáveis têm igual percentagem (50.0%) quer possuam ou não curso na área. Com conhecimentos elevados os docentes não possuem curso na área (53.8%).

Quadro 11 – Níveis de conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP em função da formação

Conhecimentos Possui curso na área	Poucos		Razoáveis		Elevados	
	N	%	N	%	N	%
Não	20	64.5	8	50.0	14	53.8
Sim	11	35.5	8	50.0	12	46.2

Conhecimentos sobre os Modelos de suporte à prática de Supervisão pedagógica

Pela análise das estatísticas dos conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP em função do sexo, podemos observar que os valores oscilam entre um mínimo de 20 e um máximo de 90. O índice médio para o total foi de 62.19 (Dp=14.74) enquanto que para o sexo feminino foi de 63.775 (Dp=15.828) e para o masculino 58.958 (Dp=11.885). Quanto aos coeficientes de variação apresentam uma dispersão média face ao valor médio, as medidas de assimetria revelam curvas com enviesamento à esquerda para o sexo masculino e curvas com enviesamento à direita para o sexo feminino e globalidade da amostra. Quanto ao achatamento são platicúrticas para ambos os sexos e a globalidade da amostra (cf. quadro 12).

Quadro 12 - Estatística dos modelos de suporte à prática de SP em função do sexo

Modelos de Suporte em SP	N	Min	Máx	Média	Dp	CV(%)	Sk/erro	K/erro	p
Feminino	49	20.00	90.00	63.775	15.828	24.818	-2.632	0.821	0.002
Masculino	24	40.00	85.00	58.958	11.885	20.158	1.245	-0.444	0.023
Total	73	20.00	90.00	62.19	14.74	23.704	-1.864	0.185	0.024

Níveis de conhecimentos e variáveis sociodemográficas

Relativamente aos conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP, os docentes com poucos conhecimentos são do sexo feminino (52.4%), com idade inferior ou igual a 40 anos (47.6%) e com o grau académico de mestre (61.9%). Os que têm conhecimentos elevados são do sexo feminino (80.0%), com idade igual ou superior a 50 anos (40.0%) e detentores do grau de mestre (45.0%). (cf. quadro 13).

Quadro 13 – Níveis de conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP em função das variáveis sociodemográficas

Conhecimentos Variáveis	Poucos		Razoáveis		Elevados	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Feminino	11	52.4	22	68.8	16	80.0
Masculino	10	47.6	10	31.7	4	20.0
Grupo etário						
≤ 40 anos	10	47.6	9	28.1	5	25.0
41 - 49 anos	8	38.1	13	40.6	7	35.0
≥ 50 anos	3	1.3	10	31.3	8	40.0
Grau académico						
Licenciado ou equiparado	1	4.8	6	18.8	7	35.0
Mestre	13	61.9	12	37.5	9	45.0
Doutorado	7	33.3	14	43.8	4	20.0

Variáveis profissionais

No que concerne aos níveis de conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP em função das variáveis profissionais podemos afirmar que os docentes com poucos conhecimentos possuem entre 6 a 15 anos de tempo de serviço no ensino superior (42.9%), detentores da categoria profissional de assistentes (66.7%), sem vínculo (85.7%) e exercem funções na unidade orgânica ESTG (66.7%).

Os docentes com conhecimentos elevados exercem a profissão no ensino superior há mais de 16 anos (40.0%). Com a categoria profissional de assistentes (65.0%), com vínculo (55.0%) e pertencem à ESSV (35.0%) (cf. quadro 14).

Quadro 14- Níveis de conhecimentos sobre os Modelos de suporte em SP em função das variáveis profissionais

Conhecimentos Variáveis	Poucos		Razoáveis		Elevados	
	N	%	N	%	N	%
Tempo de serviço no Ensino Superior						
≤ 5 anos	6	28.6	7	21.9	6	30.0
6 - 15 anos	9	42.9	13	40.6	6	30.0
≥ 16 anos	6	28.6	12	37.5	8	40.0
Categoria profissional						
Assistente	14	66.7	17	53.1	13	65.0
Adjunto/Coordenador	7	33.3	15	46.9	7	35.0
Tipo de vínculo						
Com vínculo	3	14.3	16	50.0	11	55.0
Sem vínculo	18	85.7	16	50.0	9	45.0
Unidade orgânica onde exerce funções						
ESAV	1	25.0	1	25.0	2	50.0
ESEP	-	0.0	3	100.0	-	0.0
ESEV	2	40.0	2	40.0	1	20.0
ESSV	4	19.0	10	47.6	7	33.3
ESTG	14	56.0	6	24.0	5	20.0
ESTGL	-	0.0	1	100.0	-	0.0

Quanto aos níveis de conhecimentos sobre os modelos de suporte em SP em função da formação, podemos constatar que na globalidade da amostra mais de metade dos docentes (57.5%) não possui curso na área da SP. Os docentes com poucos conhecimentos não possuem curso (66.7%) e com elevados conhecimentos possuem curso (60.0%) (cf. quadro 15).

Quadro 15 - Conhecimentos sobre os modelos de suporte em SP em função da formação

Conhecimentos Possui curso	Poucos		Razoáveis		Elevados	
	N	%	N	%	N	%
Não	14	66.7	20	62.5	8	40.0
Sim	7	33.3	12	37.5	12	60.0

Conhecimentos sobre funções/dimensões da Supervisão pedagógica

Relativamente aos níveis de conhecimentos das funções/dimensões da SP os docentes inquiridos para a globalidade da amostra têm um mínimo de 52.94 e um máximo de

94.12 com uma média de 78.116 ($Dp= 9,806$) enquanto que para as funções foi de 80.448 ($Dp=10.461$) e para as dimensões 74.657 ($Dp=14.727$).

Quanto aos coeficientes de variação apresentam uma dispersão fraca face ao valor médio para a globalidade e para as funções e apresentam uma dispersão média para as dimensões, as medidas de assimetria revelam curvas com enviesamento à direita para as funções, dimensões e globalidade da amostra. Quanto ao achatamento são platicúrticas para ambas as variáveis e a globalidade da amostra (cf. quadro 16).

O coeficiente de variação apresenta uma dispersão fraca em torno da média ($CV=12.50\%$).

Quadro 16 – Estatísticas dos conhecimentos sobre funções/ dimensões da SP

Variável	N	Min	Máx	Média	Dp	CV(%)	Sk/erro	K/erro	p
Funções	73	54.55	90.91	80.448	10.461	13.00	-1.722	-1.839	0.00
Dimensões	73	33.33	100.00	74.657	14.727	19.72	-3.530	0.763	0.00
Total	73	52.94	94.12	78.116	9.806	12.50	-1.996	-1.270	0.00

Relativamente aos níveis de conhecimentos sobre as funções da SP, os docentes com poucos conhecimentos são do sexo feminino (66.7%), com idade igual ou superior a 50 anos (37.5%) e com grau académico de Mestre (50.0%). Os que possuem conhecimentos elevados são do sexo feminino (65.4%), com idade entre 41 - 49 anos (46.2%) e com grau académico de Doutor (46.2%). (cf. quadro 17).

Quadro 17 - Caracterização dos níveis de conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP em função das variáveis sociodemográficas

Variáveis \ Conhecimentos	Poucos		Razoáveis		Elevados	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Feminino	16	66.7	16	69.6	17	65.4
Masculino	8	33.3	7	30.4	9	34.6
Grupo etário						
≤ 40 anos	8	33.3	8	34.8	8	30.8
41 - 49 anos	7	29.2	9	39.1	12	46.2
≥ 50 anos	9	37.5	6	26.1	6	23.1
Grau académico						
Licenciado ou equiparado	5	20.8	5	21.7	4	15.4
Mestre	12	50.0	12	52.2	10	38.5
Doutor	7	29.2	6	26.1	12	46.2

No que concerne aos níveis de conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP em função das variáveis profissionais podemos afirmar que os docentes com poucos conhecimentos possuem 16 ou mais anos de serviço no ensino superior (50.0%), com a categoria de assistentes (66.7%), sem vínculo (58.3%) e exercem funções na unidade orgânica ESTG (45.8%).

Os docentes com **conhecimentos elevados** exercem a profissão no ensino superior entre 6-15 anos (42.3%) e pertencem à ESSV (42.3%). Quanto à categoria profissional e ao tipo de vínculo, ambas apresentam uma percentagem igual (50.0%). (cf. quadro 18).

Quadro 18 - Caracterização dos níveis de conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP em função das variáveis profissionais

Conhecimentos Variáveis	Poucos		Razoáveis		Elevados	
	N (24)	% (100)	N (23)	% (100)	N (26)	% (100)
Tempo de serviço no Ensino Superior						
≤ 5 anos	5	20.8	7	30.4	7	26.9
6 - 15 anos	7	29.2	10	43.5	11	42.3
≥ 16 anos	12	50.0	6	26.1	8	30.8
Categoria profissional						
Assistente	16	66.7	15	65.2	13	50.0
Adjunto/Coordenador	8	33.3	8	34.8	13	50.0
Tipo de vínculo						
Com vínculo	10	41.7	7	30.4	13	50.0
Sem vínculo	14	58.3	16	69.6	13	50.0
Unidade orgânica onde exerce funções						
ESAV	1	25.0	3	75.0	-	0.0
ESEP	-	0.0	2	66.7	1	33.3
ESEV	1	20.0	3	60.0	1	20.0
ESSV	5	23.8	5	23.8	11	52.4
ESTG	11	44.0	6	24.0	8	32.08
ESTGL	-	0.0	1	100.0	-	0.0

2.2 Análise Inferencial

A estatística inferencial possibilita, com base nos dados recolhidos, a obtenção de resultados num domínio mais vasto de onde esses elementos provieram (Pestana e Gageiro, 2008). Serve ainda para generalizar os resultados de uma amostra de sujeitos, ao conjunto da população. Assim, trata-se de determinar em que medida os valores da amostra constituem boas estimações dos parâmetros da população (Fortin, 2009).

Iremos apresentar a relação entre as variáveis independentes e os conhecimentos das funções/dimensões da SP.

Conhecimentos das funções/dimensões da SP vs Variáveis sociodemográficas

Indagou-se em que medida o sexo influenciava os conhecimentos dos docentes sobre funções/dimensões da SP.

O teste de UMW evidencia que as diferenças entre o sexo e os conhecimentos das funções/dimensões da SP não são significativas ($z=-0.024$; $p=0.981$). O mesmo acontece para os conhecimentos sobre as funções da SP ($z=-0.463$; $p=0.644$) e conhecimentos das dimensões da SP ($z=-0.855$; $p=0.392$).

Verificou-se ainda que as ordenações médias eram menores no sexo masculino para os conhecimentos sobre funções da SP e eram menores para o sexo feminino para os conhecimentos sobre dimensões e globalidade da SP (cf. quadro 19).

As mulheres têm mais conhecimentos sobre funções e os homens têm mais conhecimentos nas dimensões e globalidade da SP.

Quadro 19 - Teste de UMW entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e o sexo

Conhecimentos	Sexo	Feminino	Masculino	z	p
		OM	OM		
Funções		37.77	35.44	-0.463	0.644
Dimensões		35.68	39.69	-0.855	0.392
Total		36.96	37.08	-0.024	0.981

Ao analisarmos os conhecimentos sobre as funções e dimensões em função da idade e grau académico dos docentes verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0.497$; $p=0.345$).

Podemos observar que no global dos conhecimentos existe maior ordenação média na idade entre 41-49 anos ($OM=40.57$), o mesmo acontece para os conhecimentos sobre as funções ($OM=42.21$), contudo não existem diferenças significativas ($p=0.345$). Os docentes mais jovens (≤ 40 anos) e mais velhos (≥ 50 anos) apresentam mais conhecimentos sobre as dimensões da SP.

Quanto ao grau académico não existem diferenças significativas no global, nos conhecimentos sobre funções e dimensões. São os docentes detentores do grau académico de Doutor que possuem mais conhecimentos sobre funções/dimensões e o global da amostra. Os docentes com menor grau académico (licenciado ou equiparado) possuem menos conhecimentos (cf. quadro 20).

Quadro 20 – Teste de Kruskal Wallis entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e a idade e o grau académico

Conhecimentos \ Grupo etário	≤ 40 anos	41 - 49 anos	≥ 50 anos	χ^2	p
	OM	OM	OM		
Funções	33.85	42.21	33.64	3.029	0.220
Dimensões	37.96	36.41	36.69	0.096	0.953
Total	35.35	40.57	34.12	1.400	0.497
Conhecimentos \ Grau académico	Licenciado ou equiparado	Mestre	Doutor	χ^2	p
	OM	OM	OM		
Funções	34.93	35.79	39.80	0.749	0.688
Dimensões	33.46	33.76	43.38	0.485	0.112
Total	34.29	34.53	41.88	2.127	0.345

Conhecimentos das funções/dimensões da SP vs Variáveis profissionais

Relativamente ao tempo de serviço podemos dizer que não existem diferenças estatisticamente significativas nos conhecimentos sobre funções, dimensões e global da SP ($p=0.372$). Os docentes que possuem 6-15 anos de serviço são os que detêm maiores conhecimentos sobre as funções, dimensões e no seu global da SP. Os docentes com tempo

de serviço superior a 15 anos têm menos conhecimentos sobre funções/dimensões e no seu global da SP (cf. quadro 21).

Quadro 21 – Teste de Kruskal Wallis entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e o tempo de serviço

Tempo de serviço \ Conhecimentos	≤ 5 anos	6 – 15 anos	> 15 anos	X ²	p
	OM	OM	OM		
Funções	38.49	38.59	34.27	0.739	0.691
Dimensões	38.76	40.20	32.27	2.625	0.269
Total	39.18	39.75	32.44	1.978	0.372

O teste de UMW evidencia que as diferenças entre a categoria profissional e os conhecimentos das funções ($z = -0.758$; $p = 0.448$), dimensões ($z = -1.667$; $p = 0.095$) e global ($z = -1.217$; $p = 0.224$) não são estatisticamente significativas. Quanto à variável categoria profissional podemos dizer que no global os professores adjuntos/coordenadores têm mais conhecimentos sobre funções e dimensões da SP. (cf. quadro 22).

Quadro 22 - Teste de UMW entre conhecimentos das funções/dimensões da SP e categoria profissional

Conhecimentos \ Categoria Profissional	Assistente	Adjunto/Coord.	z	p
	OM	OM		
Funções	35.55	39.21	-0.758	0.448
Dimensões	34.02	41.52	-1.667	0.095
Total	36.61	40.62	-1.217	0.224

Procurou-se saber os índices médios dos conhecimentos das funções/dimensões da SP face ao tipo de vínculo. Assinala-se pelos resultados apresentados no quadro 23 que os docentes sem vínculo apresentam índices médios mais baixos para os conhecimentos das funções/dimensões e globalidade, isto é, são os docentes sem vínculo com a instituição que revelam poucos conhecimentos sobre as funções/dimensões e globalidade.

Não existem diferenças significativas, ou seja, o tipo de vínculo não influencia os conhecimentos sobre funções /dimensões da SP. (cf. quadro 23).

Quadro 23 - Teste t de student entre os conhecimentos sobre as funções /dimensões da SP e tipo de vínculo

Tipo de vínculo / Conhecimentos	Com vínculo		Sem vínculo		Levene's	t	p
	Média	Dp	Média	Dp	p		
Funções	81.212	10.923	79.915	10.223	0.741	0.518	0.606
Dimensões	75.555	15.618	74.031	14.227	0.765	0.433	0.667
Total	79.215	10.446	77.838	9.418	0.484	0.588	0.559

Através dos resultados do teste de Krushal Wallis entre os conhecimentos sobre funções/dimensões da SP e a variável unidade orgânica verifica-se que os docentes com melhores conhecimentos sobre funções/dimensões da SP são os da ESEP. Os docentes com menos conhecimentos sobre as funções da SP são os que lecionam na ESEV (OM=27.20). Quanto às dimensões são os da ESTG (OM=30.20) que manifestam menos conhecimentos. No global são os docentes da ESAV (OM=32.25) que têm menos conhecimentos sobre funções/dimensões da SP.

O estudo entre os conhecimentos das funções/dimensões em função da unidade orgânica revela-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas. Os conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP não são influenciados pela unidade orgânica onde o docente exerce funções (cf. quadro 24).

Quadro 24 – Teste de Kruskal Wallis entre conhecimentos sobre funções/dimensões da SP e unidade orgânica

Conhecimentos	Unidade orgânica	ESAV	ESEP	ESEV	ESSV	ESTG	ESTGL	X ²	p
		OM	OM	OM	OM	OM	OM		
Funções		33.25	42.83	27.20	40.67	36.60	32.71	2.771	0.735
Dimensões		34.25	48.50	42.80	42.67	30.20	34.32	7.250	0.203
Total		32.25	46.67	33.40	43.31	32.72	33.18	4.629	0.463

Conhecimentos das funções/dimensões da SP vs Formação em SP

Possuir curso/formação no domínio da SP revelou não ser determinante para os conhecimentos das funções/ dimensões da SP dos docentes. No entanto, são os docentes que possuem curso/formação nesta área que apresentam maiores conhecimentos sobre funções/dimensões da SP (cf. quadro 25).

Quadro 25 - Teste t de student entre os conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP e possuir curso/formação na área

Formação na área Conhecimentos	Não		Sim		Levene's	t	p
	Média	Dp	Média	Dp	p		
Funções	79.870	10.911	81.231	9.940	0.704	-0.547	0.586
Dimensões	72.619	15.539	77.419	13.297	0.188	-1.385	0.170
Total	77.310	10.027	79.886	9.457	0.996	-1.111	0.270

Os resultados do teste de UMW (cf. quadro 26) permitem-nos inferir que na globalidade, nos conhecimentos das funções e dimensões da SP a ordenação média mais elevada é para os docentes que preveem frequentar um curso na área. Não existem diferenças estatisticamente significativas no global da escala ($z=0.748$; $p=0.454$).

Quadro 26 - Teste de UMW entre a previsão de frequência de curso e os conhecimentos das funções/dimensões da SP

Prevé frequentar Conhecimentos	Não	Sim	z	p
	OM	OM		
Funções	35.61	39.83	-0.839	0.402
Dimensões	35.35	40.38	-1.074	0.283
Total	35.73	39.58	-0.748	0.454

Conhecimentos das funções/dimensões da SP vs Conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP

O teste de Kruskal Wallis evidencia que as diferenças entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e os conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP não são significativas ($p=0.784$). O mesmo acontece para os conhecimentos sobre as funções ($p=0.436$) e para as dimensões ($p=0.922$).

Quanto aos conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP verificou-se que na globalidade (OM=39.09) e nos conhecimentos das funções (OM=40.25), os docentes têm conhecimentos razoáveis. Para os conhecimentos das dimensões, os docentes possuem conhecimentos elevados sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP (OM=38.18) (cf. quadro 27).

Quadro 27 – Teste de Kruskal Wallis entre conhecimentos das funções/dimensões da SP e conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP

Conhecimentos \ Conhecimentos Etapas	Poucos	Razoáveis	Elevados	X ²	p
	OM	OM	OM		
Funções	38.69	40.25	32.98	1.662	0.436
Dimensões	36.50	36.06	38.18	0.163	0.922
Total	37.73	39.09	34.85	0.486	0.784

Conhecimentos das funções/dimensões da SP vs Conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP

Realizado o teste de Kruskal Wallis entre os conhecimentos sobre funções/dimensões da SP e os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP

Verificou-se que não existem diferenças significativas entre os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP com os conhecimentos das funções e globalidade. Existem diferenças significativas para os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP e os conhecimentos das dimensões ($p=0.011$), isto quer dizer que os conhecimentos dos modelos influenciam os conhecimentos das dimensões.

Os docentes com conhecimentos razoáveis sobre os modelos de suporte à prática de SP têm melhores conhecimentos sobre funções/dimensões e globalidade (cf. quadro 28).

Quadro 28 – Teste de Kruskal Wallis entre os conhecimentos das funções/dimensões da SP e os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP

Conhecimentos \ Conhecimentos Modelos	Poucos	Razoáveis	Elevados	X ²	p
	OM	OM	OM		
Funções	38.62	39.81	30.80	2.640	0.267
Dimensões	35.10	43.83	23.08	8.952	0.011
Total	37.40	42.38	27.98	6.002	0.050

As regressões lineares múltiplas, são o método mais utilizado para análises multivariadas, nomeadamente quando pretendemos fazer o estudo de mais do que uma variável independente em simultâneo e uma variável dependente.

Com o intuito de identificarmos quais as variáveis predictoras dos conhecimentos sobre as funções/dimensões foi utilizado o método de stepwise (passo a passo) que origina tantos modelos quantos necessários para determinar as variáveis predictoras.

No quadro 29 estão patentes as correlações obtidas entre os conhecimentos sobre funções em SP com as diferentes variáveis em análise, encontram-se valores inversos entre o tempo de serviço ($r=-0.165$), modelos de suporte à prática de SP ($r=-0.115$) e etapas do desenvolvimento do processo de SP ($r=-0.126$). Na variável idade estabelece-se uma correlação direta ($r=0.081$).

Quadro 29 - Correlações de Pearson entre as variáveis e os conhecimentos das funções da SP

Variáveis	Funções	
	r	p
Idade	0.081	0.248
Tempo de serviço	-0.165	0.081
Conhecimentos dos Modelos	-0.115	0.166
Conhecimentos das etapas	-0.126	0.143

Analisando o quadro 30 podemos dizer que o erro padrão da estimativa foi de 10.148 neste modelo de regressão e o valor da "variance inflation factor" (VIF) permite-nos concluir que não existem variáveis com efeitos colineares, pois o valor de VIF é inferior a 10.

Das variáveis que entraram no modelo de predição apenas a idade, tempo de serviço, conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP e os conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP predizem os conhecimentos sobre funções da SP explicando 5.9% da sua variância.

As variáveis tempo de serviço, conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP e conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP variam inversamente; isto quer dizer que os docentes que possuem mais tempo de serviço, mais conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP e mais conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP são os que apresentam menores conhecimentos sobre as funções da SP. A idade varia na razão direta, ou seja, quanto mais velhos são os docentes mais conhecimentos possuem sobre as funções da SP.

Quadro 30 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com a variável funções da SP

Variável dependente = Funções da SP						
R Múltiplo = 0.353						
R ² = 0.124						
R ² Ajustado = 0.059						
Erro padrão da estimativa = 10.148						
F = 1.902						
P = 0.106						
Pesos de Regressão						
Variáveis Independentes	Coefficiente padronizado	Coefficiente de Regressão	Incremento de R ²	t	p	Colinearidade VIF
Constante	76.343		0.124	8.446	0.000	
Idade	0.374	0.329		1.974	0.052	2.128
Tempo de serviço	-0.466	-0.384		-2.484	0.015	1.833
Conhecimentos Modelos	-0.096	-0.135		-1.131	0.262	1.091
Conhecimentos Etapas	-0.034	-0.088		-0.688	0.494	1.262
Análise de Variância						
Fonte	Soma Quadrados	gl	Média dos Quadrados	F	p	
Regressão	979.264	5	195.853	1.902	0.106	
Residual	6900.279	67	102.989			
Total	7879.543	72				

Quanto às correlações obtidas entre os conhecimentos sobre dimensões em SP com as diferentes variáveis em análise, encontram-se valores inversos entre a idade ($r=-0.022$), tempo de serviço ($r=-0.200$), modelos de suporte à prática de SP ($r=-0.140$). Na variável etapas do desenvolvimento do processo de SP estabelece-se uma correlação direta ($r=0.029$) (cf. quadro 31).

Quadro 31 - Correlações de Pearson entre as variáveis independentes e os conhecimentos sobre as dimensões da SP

Variáveis	Dimensões	
	r	p
Idade	-0.022	0.425
Tempo de serviço	-0.200	0.044
Conhecimentos Modelos	-0.140	0.118
Conhecimentos das etapas	0.029	0.404

Procuramos de seguida analisar quais as variáveis que se revelaram predictoras para os conhecimentos das dimensões da SP. Podemos observar que o erro padrão da estimativa foi de 14.506 neste modelo de regressão e o valor de "*variance inflation factor*" (VIF) permite-nos concluir que não existem variáveis com efeitos colineares, pois o valor de VIF é inferior a 10.

Das variáveis que entraram no modelo de predição apenas a idade, tempo de serviço, conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP e os conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP predizem os conhecimentos sobre dimensões da SP explicando 3% da sua variância (cf. quadro 32).

As variáveis tempo de serviço, conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP variam inversamente com os conhecimentos das dimensões, isto quer dizer que quanto mais tempo de serviço e mais conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP, menores são os conhecimentos dos docentes sobre as dimensões da SP. A idade e os conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP variam na razão direta, ou seja, quanto mais velhos e mais conhecimentos possuem sobre etapas do desenvolvimento do processo de SP maiores são os conhecimentos que os docentes manifestam sobre as dimensões da SP.

Quadro 32 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com a variável conhecimentos das dimensões da SP

Variável dependente = Conhecimentos das dimensões da SP						
R Múltiplo = 0.312						
R ² = 0.097						
R ² Ajustado = 0.030						
Erro padrão da estimativa = 14.506						
F = 1.441						
P = 0.221						
Pesos de Regressão						
Variáveis Independentes	Coefficiente padronizado	Coefficiente de Regressão	Incremento de R ²	t	p	Colinearidade VIF
Constante	73.526		0.097	5.691	0.000	
Idade	0.402	0.251		1.485	0.142	2.128
Tempo de serviço	-0.596	-0.350		-2.225	0.029	1.833
Conhecimentos Modelos	-0.123	-0.124		-1.019	0.312	1.091
Conhecimentos Etapas	0.025	0.046		0.354	0.725	1.262
Análise de Variância						
Fonte	Soma Quadrados	gl	Média dos Quadrados	F	p	
Regressão	1516.195	5	303.239	1.441	0.221	
Residual	14100.244	67	210.451			
Total	15616.438	72				

Procuramos de seguida medir a correlação entre os conhecimentos sobre o total das funções/dimensões em SP com as diferentes variáveis em análise, encontram-se valores inversos entre o tempo de serviço ($r=-0.220$), modelos de suporte à prática de SP ($r=-0.154$) e etapas do desenvolvimento do processo de SP ($r=-0.072$). Na variável idade estabelece-se uma correlação direta ($r=0.044$) (cf. quadro 33).

Quadro 33- Correlações de Pearson entre as variáveis e os conhecimentos do total das funções/dimensões da SP

Variáveis	Total	
	r	p
Idade	0.044	0.356
Tempo de serviço	-0.220	0.031
Conhecimentos dos modelos	-0.154	0.097
Conhecimentos das etapas	-0.072	0.273

Através da regressão linear múltipla, com a variável total dos conhecimentos das funções/dimensões da SP (cf. quadro 34) onde podemos observar que o erro padrão da estimativa foi de 9.415 neste modelo de regressão e o valor de "*variance inflation factor*" (VIF) permite-nos concluir que não existem variáveis com efeitos colineares, pois o valor de VIF é inferior a 10.

As variáveis que entraram no modelo de predição foram a idade, tempo de serviço, conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP, conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP e o total das funções/ dimensões da SP e explicam 7.8% dos conhecimentos sobre o total das funções/dimensões da SP.

A idade varia na razão direta, ou seja, os docentes mais velhos são os que apresentam, mais conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP.

As variáveis tempo de serviço, conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP e etapas do desenvolvimento do processo de SP variam inversamente, isto quer dizer que os docentes com mais tempo de serviço, mais conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP e mais conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP revelam menores conhecimentos sobre as funções/dimensões no seu global.

Quadro 34 - Regressão linear múltipla através do método stepwise, com o total dos conhecimentos funções/dimensões da SP

Variável dependente = Conhecimentos das funções/dimensões da SP (total)						
R Múltiplo = 0.377						
R ² = 0.142						
R ² Ajustado = 0.078						
Erro padrão da estimativa = 9.415						
F = 2.221						
P = 0.062						
Pesos de Regressão						
Variáveis Independentes	Coefficiente padronizado	Coefficiente de Regressão	Incremento de R2	t	p	Colinearidade VIF
Constante	75.349		0.142	8.985	0.000	
Idade	0.384	0.361		2.184	0.032	2.128
Tempo de serviço	-0.512	-0.451		-2.942	0.004	1.833
Conhecimentos Modelos	-0.106	-0.159		-1.342	0.184	1.091
Conhecimentos Etapas	-0.013	-0.037		-0.288	0.775	1.262
Análise de Variância						
Fonte	Soma Quadrados	gl	Média dos Quadrados	F	P	
Regressão	984.386	5	196.877	2.221	0.062	
Residual	5939.821	67	88.654			
Total	6924.207	72				

3. Discussão

A discussão é caracterizada como sendo a interpretação dos dados resultantes da investigação. É no decorrer da discussão que o investigador confronta os resultados do seu trabalho com investigações já desenvolvidas, previamente selecionadas e compiladas na sua fundamentação teórica (Fortin, 2009).

Este capítulo parte da análise dos dados sobre os conhecimentos das funções da SP pela perspectiva dos docentes face às variáveis independentes do estudo; analisa as diferenças com os resultados globais já apresentados no capítulo anterior e interpreta-os à luz de outros estudos de investigação na área.

3.1 Discussão metodológica

As dificuldades metodológicas, que, de alguma forma, se apresentaram como limitações à realização do presente estudo, serão enumeradas em seguida.

Uma das preocupações basilares desde o início da conceptualização do estudo consistiu no desenvolvimento de um trabalho científico metodológico, sistematizado e rigoroso. Tendo em consideração este pressuposto, temos noção das limitações da investigação, que dizem respeito ao tamanho da amostra, nomeadamente porque não permite a extrapolação de resultados, atendendo que foram apenas 73 docentes que responderam ao questionário. Pelo contexto em que se realizou o estudo, e na sua dimensão restrita de trabalho de natureza académica, o envolvimento dos docentes foi limitado à participação enquanto respondentes ao inquérito por questionário pelo facto de haver prazos académicos a cumprir. Contudo, numa situação de intervenção concreta, os mecanismos de participação, no âmbito de uma metodologia orientada para ação, teriam de ser mais alargados e mais diversificados, permitindo a reflexão e assunção de ideias.

Atendendo ao estudo que se realizou e às características dos dados obtidos, considerou-se que os resultados evidenciados pela análise da informação colhida, merecem, por si só, alguma reflexão, e confrontação com a revisão da literatura.

3.2 Discussão dos resultados

A discussão dos resultados destina-se a uma reflexão sobre os dados encontrados, por referência às questões empíricas, hipóteses ou previsões iniciais, bem como a consideração da sua validade e legitimidade de possíveis generalizações (Coutinho, 2013).

Foi objetivo do nosso estudo avaliar os conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP e quais os fatores que promovem o aumento dos mesmos, nomeadamente no que concerne às variáveis sociodemográficas, profissionais, formação em SP, conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP e conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP. Neste capítulo serão discutidos os resultados encontrados tendo em conta os objetivos definidos e comparando-os com a literatura existente acerca da temática trabalhada.

Objetivo: Caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes

Os resultados obtidos permitem traçar o perfil sociodemográfico e profissional da nossa amostra.

Constituída por 73 docentes das várias unidades orgânicas do IPV, revela-se que, na maioria, são do sexo feminino, com uma idade mínima de 26 anos e uma máxima de 61 anos, ao que corresponde uma média de idades de 43,89 (\pm 9,210 anos), com tempo de serviço entre 6 ou mais anos, detentores da categoria profissional de Assistente e com o grau académico de Mestre. Não apresentam, vínculo com a instituição, exercem funções nas unidades orgânicas ESTG e na ESSV e estão a tempo integral.

Num estudo realizado por Ferreira (2012) com professores supervisores com o objetivo de analisar os conhecimentos dos supervisores no desempenho das suas funções. Quanto ao grupo etário, a amostra era constituída por, 25% dos professores com menos de 50 anos de idade e 75% tem mais de 60 anos de idade. No que se refere ao género dos professores supervisores, 66,7% são do sexo feminino os restantes 33,3% fazem parte do sexo masculino.

Comparativamente às habilitações literárias, a maioria dos professores (91,6%) eram detentores do grau de licenciado e apenas 8,3% possuíam Bacharelato. No que concerne ao número de anos de serviço na docência, verificaram que a média era de 28 anos, com um mínimo de 16 anos de serviço docente e um máximo de 34 anos.

Num estudo realizado com professores, cujo objetivo foi identificar processos de supervisão utilizados na escola e conhecer a perceção dos docentes sobre a supervisão,

concluiu-se que a amostra em média era de docentes com cinquenta e dois anos de idade, maioritariamente do sexo feminino, com vinte e oito anos de serviço, pertencendo ao quadro do agrupamento e com doze anos de serviço no agrupamento em que exerciam funções. Eram licenciados ou mestres e a maioria com experiência de exercício de cargos de coordenação (Caldas, 2017).

Objetivo: Identificar o contexto de formação sobre supervisão pedagógica

No nosso estudo constatamos que mais de metade dos docentes não possuía curso/formação no domínio da supervisão pedagógica. Dos docentes que responderam ter formação fizeram-na no âmbito dos cursos de promoção de Supervisão pedagógica, introdução à supervisão clínica de enfermagem e mestrado na respetiva área.

Num estudo realizado com supervisores de Portugal e do Brasil, com nove supervisores, verificaram que todos os professores possuem uma formação superior (licenciatura e/ou mestrado e/ou doutorado na área do ensino/educação), mas nenhum possuía formação especializada na área de supervisão escolar, o que não constitui uma barreira à função que exercem diariamente enquanto supervisores (Fermanian, 2016).

A literatura salienta a necessidade dos docentes terem uma atualização ao nível da formação em supervisão pedagógica, enriquecendo os seus conhecimentos e as suas competências científicas e pedagógicas do ensino superior, revigorada pelo processo de Bolonha, está grandemente associada ao próprio desenvolvimento profissional, situações que cooperam para a melhoria da qualidade de ensino (Leite & Ramos, 2012). Assim, a formação pedagógica passou a estar no centro das recomendações de todos os organismos europeus de promoção e validação da qualidade das instituições de ensino superior. Esta formação não se centra em abordagens exclusivamente técnicas e utilitárias, mas pretende incluir a discussão sobre questões contextuais, relacionadas com a situação concreta dos assistentes pedagógicos do ensino superior e com os fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes.

Objetivo: Avaliar os níveis dos conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica

Quanto aos níveis dos conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP verificou-se os docentes com conhecimentos elevados são do sexo feminino, com idade inferior ou igual a 40 anos e detentores do grau acadêmico de Mestre. Com poucos conhecimentos são do sexo feminino, com idade entre 41-49 anos e com grau acadêmico de Mestre.

Num estudo realizado com treze orientadores e trinta e cinco estagiários, com o objetivo de caracterizar os orientadores de estágio, o autor constatou que quase todos os orientadores das escolas estavam disponíveis para os seus estagiários e tinham como preocupação fazer a integração na vida ativa da escola. O acompanhamento das tarefas realizadas pelos estagiários é, em todos os casos, motivo de preocupação e existe uma consciencialização de todos os orientadores acerca da importância da reflexão sobre a ação promovida com os seus estagiários, visto que todos eles fornecem feedback aos professores sobre as tarefas por eles realizadas (Costa, 2009).

Objetivo: Avaliar os níveis dos conhecimentos sobre modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica

Os docentes com conhecimentos elevados são do sexo feminino, com idade igual ou superior a 50 anos, detentores do grau acadêmico de Mestre, exercem a profissão no ensino superior há mais de 16 anos, com a categoria profissional de Assistente, com vínculo com a instituição e pertencem à ESSV. Os docentes que têm elevados conhecimentos sobre as funções/dimensões são os que adotaram como modelos de suporte à prática de SP os modelos de Autoritário e Informal na relação de assertividade do supervisor com o supervisionado.

Para o autor Caldas (2017), as opiniões mais favoráveis e mais passíveis de incluir num hipotético modelo de supervisão, são as estratégias que implicam partilha e construção colaborativa entre os docentes dos materiais didáticos, a partilha, colaboração, cooperação e avaliação do serviço entre os docentes do Departamento/Grupo Disciplinar e a observação de aulas interpares ou de autossupervisão. Como estratégias rejeitadas teve a observação de aulas com supervisor externo, a supervisão com implicações numa avaliação sumativa de desempenho e a supervisão com implicações na carreira docente a partir de uma avaliação.

Num estudo realizado com 45 educadores de infância com o objetivo de propor um Modelo de Supervisão integrado na Formação Contínua dos Educadores e Professores os inquiridos indicam que (48,6%) dos educadores consideram as visitas, positivas no apoio ao

processo de Planeamento das Atividades Educativas. É de salientar que os educadores, não estavam a avaliar as Reuniões de Preparação Metodológica mas apenas o papel dos Supervisores e Inspetores que deverão dar apoio nos jardins de infância (Neto, 2016).

Objetivo: Determinar os níveis dos conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica

No âmbito dos conhecimentos sobre funções/dimensões da SP a maior percentagem de docentes revelaram possuir conhecimentos elevados (35.6%), conhecimentos razoáveis (31.5%) e com poucos conhecimentos (32.9%).

Os docentes que adotam como funções da SP ensinar, modelar, aconselhar, observar, dar feedback, monitorizar, apreciar, educar, promover a tomada de decisão adequada/precisa, facilitar a autoavaliação do Supervisado têm mais conhecimentos sobre as funções da SP. Contrariamente os docentes que usam as funções de desenvolver conhecimentos, competências e atitudes (adequação à prática) têm poucos conhecimentos sobre as funções da SP.

Os docentes que adotam as dimensões formativa, normativa, consultoria, gestão e restauradora/suporte têm mais conhecimentos sobre as dimensões da SP. Os docentes que aplicam a dimensão de reconhecimento/prémio têm poucos conhecimentos sobre as funções da SP.

Num estudo realizado com supervisores e professores coordenadores, brasileiros e portugueses, sobre a prática de supervisionar, os autores concluíram que os aspetos constituintes do processo de supervisão são a liderança, trabalho colaborativo, orientação para desenvolvimento da educação e da aprendizagem, partilha de ideias, adequação do quadro teórico-metodológico da literatura especializada na prática supervisiva bem como a orientação, apoio, esclarecimento, suporte aos estagiários, apoio aos professores nos processos que envolvem o ensino/aprendizagem, reflexão em grupo com os professores, observação e avaliação de professores (Fermanian, 2016).

Um estudo com professores coordenadores, cujo objetivo era conhecer as concepções e práticas de supervisão de diferentes atores numa escola, revelou que as funções da SP enfatizam as ideias de orientação, partilha, acompanhamento e prognóstico de reorientação do conceito para uma perspetiva formativa e colaborativa (Neves, 2014).

Num estudo de caso realizado por Ferreira (2012), os professores supervisores entrevistados responderam que a supervisão pedagógica consiste em orientar (75%), acompanhar os colegas (41.6%), observar aulas (33.3%) e na resolução de imprevistos (8.3%).

Na opinião de Guimarães (1986), as funções que estão na base da intervenção pedagógica dos educadores, e que determinam a evolução do desempenho e desenvolvimento e aprendizagem das crianças, são as do feedback pedagógico, que assenta na observação e diagnóstico do desempenho e no conseqüente reforço ou correção do mesmo. O feedback pedagógico é considerado na literatura, como o principal responsável pelos ganhos de aprendizagem dos alunos.

Para o autor Caldas (2017), num estudo realizado com professores com objetivo de identificar processos de supervisão utilizados na escola e conhecer a percepção dos docentes sobre a supervisão concluiu que existe uma forte discordância face à ideia de supervisão com finalidade inspetiva e fiscalizadora (74%). Também discordaram, que a supervisão resulta numa avaliação sumativa de desempenho dos docentes (57%). Verificou elevados índices de concordância para a supervisão ao serviço da melhoria profissional e que o supervisor deve assumir o papel de “amigo crítico” e “colega” (51%), com necessidade da corresponsabilização de todos os docentes para que a supervisão se desenvolva como um processo de interação colaborativa (92%).

Objetivo: Analisar a influência das variáveis sociodemográficas e profissionais nos conhecimentos dos docentes sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica.

As variáveis sociodemográficas não influenciam os conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP. Contudo, são os docentes do sexo feminino que têm mais conhecimentos sobre funções da SP e os docentes do sexo masculino têm mais conhecimentos nas dimensões e globalidade da SP. É de salientar que são os docentes mais jovens (≤ 40 anos) e mais velhos (≥ 50 anos) que apresentam mais conhecimentos sobre as dimensões da SP. Os docentes detentores do grau académico de Doutor possuem mais conhecimentos sobre funções/dimensões e o global da amostra.

As variáveis profissionais não influenciam os conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP. São os docentes que possuem entre 6 a 15 anos de tempo de serviço que são detentores de mais conhecimentos sobre as funções/dimensões e global da SP. Para o global da amostra, são os Adjuntos/Coordenadores que têm mais conhecimentos

sobre funções/dimensões da SP. São os docentes da ESEP que possuem melhores conhecimentos sobre funções/dimensões da SP.

Num estudo de Camblé (2016), com uma amostra de 43 educadores, teve como objetivo avaliar se a formação contribui para o aumento dos conhecimentos em supervisão. Relativamente às características da formação profissional, 32 educadores afirmaram possuir uma formação inicial em educação de infância e 10 um curso de promoção. Constataram que a média de idades dos educadores estava compreendida entre 35 e 68 anos de idade, com um tempo de serviço de 25.5 anos.

Objetivo: Verificar se a formação sobre supervisão pedagógica influencia os conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica.

Os conhecimentos sobre funções/dimensões da SP não são influenciados pela formação de que o docente seja detentor. Relativamente à formação/possuir curso no domínio da SP, concluiu-se que são os inquiridos com formação na área a apresentar uma média superior. Isto significa que os indivíduos com formação, têm maiores conhecimentos a nível das funções e dimensões da SP.

Uma revisão da literatura demonstrou que os enfermeiros apresentavam diferentes representações sobre as suas dificuldades e necessidades de formação na área de supervisão. A sua preparação aumenta a eficácia do trabalho de supervisão, bem como, a efetiva aprendizagem dos estudantes e, deste modo, contribuir para a melhoria contínua da prática de enfermagem (Silva, Pires e Vilela, 2011).

Num estudo com 10 enfermeiros orientadores, com o objetivo de avaliar a formação específica sobre supervisão, constatou-se que a formação em supervisão foi considerada de relevância fundamental pela maioria dos orientadores, reconhecendo que uma grande parte dos enfermeiros, que orientam alunos, não têm a formação necessária. Estes salientam também que os supervisores clínicos deveriam receber formação em supervisão clínica no início da sua atividade de supervisão (Aguiar, M., 2013). A formação pedagógica que o orientador clínico deve ser detentor, relaciona-se com o funcionamento global do processo de ensino-aprendizagem e etapas específicas referentes a todo esse processo (Carvalho, 2003).

Objetivo: Analisar a relação entre os conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica com os conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os conhecimentos das etapas, das funções e das dimensões da SP. Para o global da escala e conhecimentos das funções da SP, os docentes apresentam ordenação média mais elevada. Para os conhecimentos das dimensões da SP, os docentes apresentam ordenação média mais elevada nos conhecimentos elevados sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP.

Os conhecimentos das funções/dimensões da SP não se relacionam com os conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP, ou seja, os docentes terem conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP não influencia os conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP.

Objetivo: Verificar se os conhecimentos sobre modelos de suporte à prática de SP interferem nos conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica

No que respeita aos conhecimentos sobre funções/dimensões da SP em função dos conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP podemos inferir que não existem diferenças significativas entre os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP com os conhecimentos das funções e globalidade. Pelo contrário, no que se refere aos conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP e aos conhecimentos das dimensões existem diferenças estatisticamente significativas. Ou seja, os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP, influenciam os conhecimentos das dimensões da SP.

Os conhecimentos sobre os modelos variam inversamente com o global das funções/dimensões da supervisão pedagógica. Neste pressuposto, é importante repensar as estratégias que visem a melhoria dos conhecimentos sobre as funções da supervisão e consequentemente mudanças da ação pedagógica (Andrade, Pascoal, Duarte, Cunha, 2018).

Objetivo: Identificar as variáveis preditoras dos conhecimentos sobre funções/dimensões da supervisão pedagógica

As variáveis preditoras dos conhecimentos sobre funções/dimensões da SP são a idade, tempo de serviço, conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP e conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP.

Quanto mais tempo de serviço, mais conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP, mais conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP, menores são os conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP. Os docentes mais velhos possuem mais conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP.

Conclusão

A supervisão pedagógica é uma área de investimento pessoal e coletivo, em que é imprescindível o envolvimento de vários intervenientes num processo dinâmico, rigoroso e reflexivo, que visa a formação, o desenvolvimento pessoal e profissional de todos esses intervenientes, conduzindo ao desenvolvimento de competências, ao sucesso e à qualidade do ensino/aprendizagem. É também um sistema educativo, sendo encarada como um serviço de ajuda e assistência técnica ao professor. Tem como finalidade aperfeiçoar os resultados do processo de ensino/aprendizagem, este processo inclui todas as atividades e atores inerentes ao processo educativo, sendo, por isso, realizado mediante um trabalho de cooperação.

A supervisão pedagógica é um fenómeno histórico e cultural, pelo que a supervisão é encarada como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas (Alarcão e Tavares, 2010).

Nas funções da supervisão pedagógica, é destacada a necessidade de se enfatizar a mudança e a melhoria do ensino e da aprendizagem, a par da otimização da função pedagógica escolar, da melhoria dos resultados da aprendizagem, das práticas pedagógicas, do desenvolvimento profissional, dos serviços de apoio, das inovações e reestruturação, o que pressupõe a integração das novas tecnologias. A função de desenvolvimento no processo superviso tem, três objetivos diferentes: fomentar práticas eficazes, facilitar o crescimento pessoal e profissional contínuo e modificar o carácter da escola e do ensino (Harris, 2002).

A supervisão pedagógica de estudantes é um processo de acompanhamento por profissionais mais experientes, com o objetivo de garantir o desenvolvimento do estudante promovendo a qualidade dos cuidados. É um processo formal de sustentação das práticas, onde o enfermeiro orienta, apoia e aconselha o estudante na construção do seu conhecimento (Dias, 2010). Pode ser entendida como um método de trabalho de consultoria, orientação, gestão, liderança e terapia, assumindo-se como uma ferramenta básica para a formação dos estudantes e para o sucesso dos cuidados (Silva, Pires e Vilela, 2011).

Tendo por base estes pressupostos, desenvolvemos um estudo com o intuito de avaliar os conhecimentos dos docentes do ensino superior relativos às funções/dimensões da supervisão pedagógica, bem como identificar quais as variáveis que interferiam nestes conhecimentos.

Foi realizado um estudo de natureza quantitativa, transversal, descritivo e correlacional numa amostra de 73 docentes, sendo maioritariamente do sexo feminino, a trabalharem há 5 ou mais anos no ensino superior, com prevalência de docentes com grau académico de Mestre na área de enfermagem e sem vínculo com a instituição.

Respeitante à formação em supervisão pedagógica constata-se que mais de metade dos docentes não possui curso/formação neste domínio. Dos docentes que responderam ter formação fizeram-na no âmbito dos cursos de promoção de supervisão pedagógica, introdução à supervisão clínica de enfermagem e mestrado na área.

Pode-se realçar que são os inquiridos com formação na área a apresentar uma média superior, o que significa que são os que possuem conhecimentos elevados sobre funções/dimensões da SP.

Face aos conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP constatámos que os docentes com conhecimentos razoáveis sobre os modelos de suporte à prática de SP são os que têm melhores conhecimentos sobre as funções e globalidade. Os docentes com mais conhecimentos sobre os modelos de suporte à prática de SP têm mais conhecimentos sobre as dimensões da SP.

Quanto aos conhecimentos sobre as etapas do desenvolvimento do processo de SP, os docentes que apresentam conhecimentos razoáveis acerca das funções e na sua globalidade, também têm conhecimentos sobre as etapas, enquanto que os docentes com elevados conhecimentos sobre as etapas demonstram mais conhecimentos sobre as dimensões.

No que diz respeito aos níveis de conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP em função das variáveis profissionais podemos afirmar que os docentes com conhecimentos elevados exercem a profissão no ensino superior entre 6-15 anos e pertencem à ESSV. Quanto à categoria profissional e ao tipo de vínculo, ambas apresentam a mesma percentagem.

Relativamente aos conhecimentos sobre funções/dimensões da SP em função dos conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP podemos inferir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP com os conhecimentos das funções e globalidade. Pelo contrário, no que se refere aos conhecimentos sobre as dimensões, existem diferenças estatisticamente significativas. Podemos concluir que os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP, influenciam os conhecimentos das dimensões da SP.

Os conhecimentos das funções/dimensões não se relacionam com os conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP. Ou seja, os conhecimentos das etapas, não influenciam os conhecimentos das funções/dimensões da SP.

Quando quisemos identificar quais as variáveis que se revelaram preditoras para os conhecimentos sobre funções/dimensões da SP concluímos que foram a idade, o tempo de serviço, os conhecimentos dos modelos de suporte à prática de SP e os conhecimentos das etapas do desenvolvimento do processo de SP. Docentes com mais tempo de serviço, mais conhecimentos sobre os modelos e sobre as etapas, revelaram ter menos conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP. Os docentes mais velhos possuem mais conhecimentos sobre as funções/dimensões da SP.

O contexto clínico é um espaço de aprendizagem de relevo para a formação profissional do enfermeiro, caracterizando-se pela transformação do conhecimento com recurso a métodos e estratégias dinâmicas e interativas como a observação, a reflexão, debate e análise.

É importante os docentes fazerem mais formação na área de SP, para aumentar os conhecimentos e o desenvolvimento de competências científicas nesta área, para o sucesso e a qualidade do ensino/aprendizagem no ensino superior.

A supervisão é um instrumento que pode contribuir para o aumentar das competências teórico-práticas dos indivíduos, pois está-lhe intimamente ligado um conceito que é extremamente importante e contribui para a construção de um corpo de conhecimentos mais consistente do ponto de vista cognitivo destes indivíduos.

A necessidade de cada vez mais as práticas serem alvo de reflexão, trouxe uma valorização qualitativa ao ensino da enfermagem. Formar indivíduos reflexivos que pensem as suas ações, a médio e longo prazo, aumentar a qualidade dos cuidados prestados. Por sua vez, com o aumento da complexidade dos cuidados a prestar, as exigências serão cada vez maiores e uma supervisão adequada terá, aqui, um papel fundamental para o estímulo dessa reflexão.

Os enfermeiros especialistas podem requerer à Ordem dos Enfermeiros a Certificação Individual da Competência Acrescida Avançada em Supervisão Clínica reunindo os requisitos solicitados.

Competências acrescidas avançadas são os conhecimentos, habilidades e atitudes que dão resposta às necessidades nos diversos domínios de intervenção, acrescentando, às competências do Enfermeiro especialista, a perícia, fruto da complexidade permanente dos

conhecimentos, práticas e contextos numa área de intervenção avançada, potenciando a promoção da qualidade da intervenção do Enfermeiro especialista (OE, 2018).

Apesar de a Supervisão ser extensível a todos os atores educativos, procurámos compreender e interpretar os conhecimentos da SP na área de enfermagem. Podem potenciar a reflexão em torno da cultura organizacional, sobretudo em relação aos recursos, aos processos e aos resultados, e por exercer um papel crucial na organização escolar enquanto potenciador de condições de sucesso a todos os intervenientes do contexto educativo.

Na Supervisão Pedagógica, a aprendizagem traduz-se num processo complexo e gradual que será mais eficaz e rica quanto maior for a dinâmica a ela associada. Através de dinâmicas interativas, individuais ou coletivas, a Supervisão Pedagógica aparece como uma ação facilitadora de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, uma co-construção permanente de conhecimento que conjuga os esforços colaborativos e reúne potencialidades plurais de crescimento quer a nível individual e afetivo, quer a nível social e profissional. Não podemos esquecer que muitos professores questionam as suas práticas não só para serem mais eficazes, mas também para resolver as suas dúvidas. Desta forma, desencadeiam-se processos reflexivos que favorecem o desenvolvimento e a responsabilidade dos professores.

A supervisão pedagógica assume um papel transformador nos sujeitos e nas suas práticas pedagógicas. A participação ativa dos formandos no seu processo de desenvolvimento profissional cria neles um sentimento de pertença e identidade profissional.

Ao longo da nossa reflexão, tentámos recuperar conceitos fundamentais do domínio da supervisão pedagógica que, pela sua relevância e atualidade, adicionam padrões de aprendizagem dinâmica e colaborativa.

A formação em Supervisão Clínica foi apresentada como uma estratégia de valorização e preparação dos supervisores, defendendo que essa formação deve ser proporcionada pela escola, pois se é preocupação das escolas formar bons alunos com bons professores, é também fundamental formar os enfermeiros para o desempenho de um papel tão importante para o sucesso do ensino/aprendizagem.

Os cuidados de excelência só podem ser assegurados com a passagem do testemunho do supervisor para os estudantes. Nesta linha de pensamento, o supervisor é o espelho e o reflexo do futuro profissional. O supervisor deve ter capacidade para contribuir de forma eficaz e efetiva para a qualidade da formação do estudante, devendo ser catalisador da mudança. A supervisão deve ser um processo interativo, dinâmico e facilitador da

aprendizagem de experiência que permite a melhoria e a continuidade dos cuidados (Sales, 2015).

Devido à nossa amostra ser pequena, sugerimos que futuros estudos possam ser direcionados para uma população maior, nomeadamente, para enfermeiros na orientação de estudantes na prática clínica. Despertar os enfermeiros para um aumento dos conhecimentos acerca dos Modelos, das Etapas e das Funções/Dimensões em Supervisão, tem como o objetivo melhorar a orientação dos alunos na prática clínica.

Sendo a Supervisão Clínica em Enfermagem uma área emergente e pouco estudada, é importante melhorar a qualidade dos cuidados e consolidar a evidência científica na área disciplinar da Enfermagem.

Referências Bibliográficas

- Abreu, Wilson C. – Formação e Aprendizagem em Contexto Clínico: Fundamentos, Teorias e Considerações Didáticas. Coimbra: Formasau, 2007. ISBN: 978-972-8485-87-0.
- Aguiar, M. (2013). Supervisão de Ensinos Clínicos em Enfermagem – Perspetivas e Vivências dos Enfermeiros Orientadores. Universidade de Lisboa, Tese de Mestrado.
- Alarcão, I. – Formação reflexiva. Referêcia. Coimbra. ISSN 0874-0283. Nº 6 (2001), p. 53-59.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervísivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Ed.), Supervisão pedagógica: Princípios e práticas (8.ª ed., pp. 11-56). Campinas, S. Paulo: Papyrus.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. Sísifo, 8, 119-127.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (Ed.), Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). Supervisão de prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). Supervisão de prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

- Andrade, A., Pascoal, C., Duarte, J., Cunha, M. (2018). Supervisão pedagógica: conhecimentos dos docentes sobre as funções e dimensões – SuperES.
- Caldas, J. (2017). A supervisão docente e as lideranças intermédias. Escola Superior de Educação do Porto, Tese de Mestrado.
- Camblé, A (2016). A supervisão e orientação pedagógica de educadores de infância em São Tomé e Príncipe. Instituto Politécnico de Santarém, Tese de Mestrado.
- Carvalho, R. (2003). Parcerias na Formação. Papel dos Orientadores clínicos – Perspectivas dos actores. Loures: Lusociência – Edições técnicas e científicas, Lda.
- Cogan, M. (1973). Clinical Supervision, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Costa, H. (2009). O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada. Universidade Aberta, Tese de Mestrado.
- Coutinho, C.P. (2013). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Cunha, M., Ribeiro, O., Vieira, C., Pinto, F., Alves, L., Santos, R., Martins, S., Leite, S., Aguiar, V., Andrade, V. (2010). Atitudes do enfermeiro em contexto de ensino clínico: uma revisão da literatura.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro - Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- Regulamento n.º 366/2018. Regulamento da Competência Acrescida Diferenciada e Avançada em Supervisão Clínica. Diário da República, 2ª Série, n.º 113 de 14 de junho de 2018.
- Dias, M. E. (2010). Supervisão de Estudantes em Ensino Clínico: A intervenção do tutor. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Mestrado.

- Fermanian, J. (2014). *As Funções da Supervisão Pedagógica: um estudo de caso sobre a percepção dos atores educativos, entre teoria e prática, dentro da escola, em Portugal e no Brasil*. Escola Superior de Educação de Santarém, Tese de Mestrado.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto.
- Ferreira, O. (2012). *Os conhecimentos do supervisor no desempenho da sua atividade*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Tese de Mestrado.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidata
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Eds.), *A supervisão de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 7 – 27.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber ISBN:9789899676343.
- Monteiro, E. (2009). *A avaliação do desempenho docente: O lugar da supervisão*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 3586-3589). Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. In F. Vieira (Ed.), *Pedagogia para a autonomia: Resistir e agir*

estrategicamente: Actas do Encontro do Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia (volume 4, pp. 241-258). Braga: Universidade do Minho, CIED.

National Health Service (2011) – Supervision Policy. Derby City: National

Nérici, Imídeo Guisepe. Introdução a Supervisão Escolar. São Paulo: 5 ed. São Paulo: Atlas, 1986.

Neves, M. (2014). O Papel da Supervisão na Emergência de uma Escola Reflexiva: um estudo de caso. Universidade Aberta, Tese de Mestrado.

Northcott, N - Clinical Supervision: Professional Development or Management In Spouse, Jenny; Redfern, Liz - Successful Supervision in Health Care Practice. Oxford: Blackwell Sciences, 2000. ISBN 978-0632051595.

Ordem dos Enfermeiros (2010). Regulamento das competências comuns do Enfermeiro Especialista. Acedido em janeiro 15, 2017, em http://www.ordemenfermeiros.pt/legislacao/Documents/LegislacaoOE/Regulamento_c_ompetencias_comuns_enfermeiro.pdf

Ordem dos Enfermeiros (2010). Regulamento das competências comuns do enfermeiro especialista em enfermagem comunitária e saúde pública. Consultado em 06 de dezembro de 2017 através de http://www.ordemenfermeiros.pt/legislacao/Documents/LegislacaoOE/RegulamentoC_ompetenciasComunitariaSaude%20Publica_aprovadoAG_20Nov2010.pdf

Ordem dos Enfermeiros (2012). Regulamento do perfil de competências do enfermeiro de cuidados gerais. Acedido em Novembro 22, 2016, em http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/divulgar%20-%20regulamento%20do%20perfil_VF.pdf

Ordem dos Enfermeiros (2015). Deontologia Profissional de Enfermagem. Consultado em 7 de dezembro de 2017 através de

http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/LivroCJ_Deontologia_2015_Web.pdf

Ordem dos Enfermeiros. (2003). Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais. Lisboa: Divulgar. Ordem dos Enfermeiros.

Paul, M. - L'accompagnement: une nébuleuse. Education Permanente. Cély-en-Bière. ISSN 0339-7513. N° 153 (2002), p.43-56.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, 12, 5-21.

Pestana, M. H. & Gageiro, J.N. (2014). Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS. Lisboa, Edições Lidel.

Polit, D., & Hungler, B. (1995). Fundamentos da pesquisa em enfermagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 3ª Edição.

Ramos, H. (2017). O Papel da Supervisão Pedagógica no Desenvolvimento Profissional do Professor e na Construção da sua Identidade. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Consultado em http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/8254/1/Trabalho_Projeto_Helena_Ramos_26Jul2017.pdf

Sá-Chaves, I. (1999). Supervisão: Concepções e práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1986). Supervisão: Perspectivas humanas. S. Paulo: E.P.U.

Silva, R.; Pires, R. & Vilela, C. - Supervisão de Estudantes de Enfermagem em ensino clínico– Revisão Sistemática da Literatura, Revista Referência, III série nº3, Março 2011.

Sullivan, Susan; GLANZ, Jeffrey - Supervision that Improves Teaching and Learning: Strategies and Techniques. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000. ISBN 9781452255460

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP.

Anexos

Anexo I – Instrumento de colheita de dados



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Saúde

Unidade de Investigação em Ciências da Saúde e da Educação (UniCISE)

Departamento: Enfermagem

Investigador Responsável: Madalena Cunha

Investigadores Internos IPV: ANA ANDRADE; ANTÓNIO DIAS; CARLOS ALBUQUERQUE; DANIEL SILVA; ERNESTINA SILVA; JOÃO DUARTE; JOSÉ COSTA; GRAÇA APARÍCIO; ISABEL BICA; OLIVÉRIO RIBEIRO; ROSA MARTINS; SUZANA ANDRÉ; CARLA SANTOS; LUÍS MENEZES; MÁRCIO NASCIMENTO; NÍDIA MENEZES.

Investigadores Parceiros:

ESEP: MARGARIDA REIS SANTOS; SANDRA CRUZ || ESCUELA UNIVERSITÁRIA DE ENFERMERÍA: FRANCISCO BARRAGAN

Investigadores Colaboradores: Estudantes do curso de Licenciatura e dos Mestrados do IPV

Ano: 2017-2018

PROJETO

SUPERVISÃO E MENTORADO NO ENSINO SUPERIOR: DINÂMICAS DE SUCESSO (SuperES) (REF: PROJ/CI&DETS/CGD/0005)

INSTRUMENTO DE COLHEITA DE DADOS

Cara/o Colega,

No âmbito de um projecto de investigação centrado no domínio da *"Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)"*, com a Ref: PROJ/CI&DETS/CGD/0005, solicita-se a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. Este é de carácter **anónimo** e de participação **voluntária**. As respostas são **confidenciais** e todas são válidas pois traduzem a **sua opinião**.

Nas afirmações onde existir uma quadrícula (□), deve assinalar com uma cruz (X) a(s) opção(ões) que considera correta(s). Nas questões onde encontrar um espaço em branco (____), deve responder claramente, e de forma legível, ao que lhe é pedido. Para que seja salvaguardada a validade do questionário, pedimos que **não deixe nenhuma questão por responder**.

Agradecemos a sua colaboração nesta investigação.
Bem haja!

Madalena Cunha & Equipa do SuperES

Instituições Financiadoras



FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Caixa Geral
de Depósitos

Instituições Parceiras



(Não preencher este quadrado)
Nº Quest.

--	--	--	--	--

NOTA IMPORTANTE: Com a finalidade de se proceder à codificação do questionário, solicitamos-lhe, por favor, que preencha os espaços seguintes com os 3 primeiros números do seu Cartão de Cidadão/Bilhete de Identidade (CC/BI) e os 3 primeiros números do seu Número de Identificação Fiscal (NIF).

CC / BI			
NIF			

I PARTE - CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

(Madalena Cunha, 2017)

Coloque uma cruz no espaço que corresponde à sua resposta, sempre que necessário, ou responda à pergunta por favor.

0. Respondeu ao 1º questionário deste estudo? Não Sim

1. Sexo: Feminino Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Tempo de serviço no ensino superior: _____ anos

4. Qual é o seu grau académico (considere o mais elevado)?

Bacharel ou equiparado Licenciado ou equiparado Mestre (Área) _____
 Doutor (Área) _____ Outro: Qual? _____

5. Possui algum Curso/Formação no domínio da supervisão pedagógica?

Não Sim Se sim qual? _____ Nº de horas _____

6. Prevê vir a frequentar algum Curso/Formação no domínio da supervisão pedagógica?

Não Sim Se sim qual? _____

7. Qual é a sua categoria profissional? _____ e área de exercício profissional?: _____

8. Relativamente à sua situação jurídica de emprego, que tipo de vínculo possui?

Vínculo definitivo à função pública Contrato individual de trabalho a termo certo
 Contrato individual de trabalho sem termo (efetivo) Outro: Qual? _____

9. Tempo de permanência no IPV? _____ (anos)

10. A sua Unidade Orgânica é: _____

11. Desempenha as suas funções no/s Curso/s: _____

12. Qual é o seu horário de trabalho no IPV? Tempo integral Tempo parcial. Nº de horas? _____

Modelos de suporte à prática de supervisão pedagógica
(Carlos Albuquerque, Sandra Cruz & Madalena Cunha, 2017)

Assinale qual o Modelo prioritário em que assenta a sua prática de supervisão. Como foco de análise centre-se na frequência, relevância, valorização com que aplica o modelo na relação com o Supervisado. (Relação de assertividade do supervisor com o supervisado)	Discordo muito	Discordo	Não Concordo / Nem Discordo	Concordo	Concordo Muito
	1	2	3	4	5
1. Autoritário					
2. Facilitador					
3. Informal					
4. Desenvolvimento reflexivo					

Etapas do desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica
(Madalena Cunha, Carlos Albuquerque, Graça Aparício & Isabel Bica, 2017)

Etapas do desenvolvimento do ciclo do processo de Supervisão	Ordene de forma sequencial, de 1 a 6, as etapas seguintes:
1. Contextualização - Apreciação de situações – problema (competências profissionais, estratégias de gestão de cuidados, dimensões afetivas e relacionais)	
2. Planeamento - Preparação e programação da intervenção de acordo com os intervenientes	
3. Objetivo - Definição de objetivos de intervenção que salvaguardem as expectativas, obrigações e aspirações da instituição, dos utentes e do próprio profissional	
4. Implementação - Concretização das ações planeadas	
5. Identificação do problema - Clarificação dos problemas e das áreas de intervenção	
6. Avaliação - Avaliação dos resultados e do processo de supervisão	

Funções / Dimensões da Supervisão Pedagógica
(Madalena Cunha, António Dias, Olivério Ribeiro, Ana Andrade, Nídia Menezes, Carla Santos, Márcio Nascimento, 2017)

São Funções da Supervisão Pedagógica ... (Assinale as Corretas)	V	F
1. Ensinar		
2. Modelar (ser 1 modelo)		
3. Aconselhar		
4. Observar		
5. Dar feedback		
6. Monitorizar		
7. Apreciar		
8. Educar		
9. Desenvolver conhecimentos, competências e atitudes (adequação à prática)		
10. Promover a tomada de decisão adequada/precisa		
11. Facilitar a autoavaliação do supervisado		
São Dimensões da Supervisão Pedagógica ... (Assinale as Corretas)		
1. Formativa		
2. Normativa		
3. Consultoria		
4. Gestão		

5. Restauradora/Suporte		
6. Reconhecimento / prémio		

Bem haja pela sua colaboração!
Madalena Cunha & Equipa do SuperES