

Análise do modelo de supervisão pedagógica na assistência às aulas dos formadores de profissionais de saúde

Analysis of the Pedagogical Supervision Model in the Assistance to the Classes of Health Professional Trainers

MSc. Benito Mutessa¹ - Mestre em Educação em Ciências de Saúde
Prof. Dr. Mahomed Nazir Ibraimo²

Resumo

O presente estudo tem como objectivo **analisar o modelo de supervisão pedagógica utilizado na assistência às aulas dos formadores** em uma instituição de formação de profissionais de saúde. A pesquisa baseia-se na compreensão de que a supervisão pedagógica é um processo essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade do ensino, desde que sustentada por modelos teóricos claros e coerentes com os objectivos institucionais. Adota-se uma abordagem qualitativa, recorrendo à entrevista semiestruturada como principal técnica de recolha de dados, envolvendo supervisores pedagógicos, formadores e o director adjunto pedagógico. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, permitindo identificar percepções, lacunas e práticas recorrentes no processo supervisiivo.

Os resultados evidenciam desconhecimento generalizado sobre o modelo de supervisão em vigor, apontando para práticas de carácter predominantemente avaliativo e burocrático, centradas no uso de fichas de controlo. Verifica-se ausência de uma orientação teórica consolidada e de uma cultura formativa que promova o diálogo, a reflexão e o acompanhamento contínuo dos formadores. Conclui-se que a instituição necessita definir e institucionalizar um modelo de supervisão pedagógica reflexivo e formativo, investir na capacitação contínua dos supervisores e integrar os instrumentos avaliativos num processo pedagógico mais abrangente. Uma supervisão fundamentada e humanizadora poderá contribuir para a profissionalidade docente e a excelência formativa na área da saúde.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; Modelos de supervisão; Formação de formadores; Desenvolvimento profissional; Educação em saúde.

Abstract

This study aims to analyze the pedagogical supervision model used in assisting teachers during classes at a health professional training institution. The research is based on the understanding that pedagogical supervision is an essential process for teachers' professional development and for improving the quality of teaching, provided it is supported by clear theoretical models consistent with institutional objectives. A qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews as the main data collection technique, involving pedagogical supervisors, teacher trainers, and the deputy pedagogical director. Data analysis was carried out through content analysis, allowing the identification of perceptions, gaps, and recurring practices in the supervisory process.

The results reveal a widespread lack of knowledge about the supervision model in force, highlighting predominantly evaluative and bureaucratic practices centered on the use of control forms. There is a lack of consolidated theoretical guidance and a formative culture that promotes dialogue, reflection, and continuous support for teachers. It is concluded that the institution needs to define and institutionalize a reflective and formative pedagogical supervision model, invest in the continuous training of supervisors, and integrate evaluative instruments into a broader pedagogical process. A well-grounded and humanizing supervision approach may contribute to teachers' professionalism and excellence in health education.

Keywords: Pedagogical supervision; Supervision models; Teacher training; Professional development; Health education.

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

1 INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica constitui-se como um dos pilares essenciais para a promoção da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos formadores, especialmente em contextos de formação de profissionais de saúde. Nesse âmbito, o acompanhamento sistemático, o feedback construtivo e a reflexão sobre a prática docente assumem papel central no fortalecimento das competências pedagógicas e técnicas dos formadores. Contudo, para que esse processo alcance sua finalidade formativa, torna-se imprescindível que a supervisão se fundamente em modelos teóricos claramente definidos e adequados às especificidades institucionais e contextuais.

Os modelos de supervisão pedagógica, segundo Formosinho (2002), são estruturas conceptuais que orientam e sistematizam a prática supervisiva, oferecendo uma base teórica para a compreensão das suas dinâmicas e objectivos. Tais modelos permitem distinguir diferentes formas de conceber o papel do supervisor e o modo como este interage com os formadores, seja numa perspectiva avaliativa, clínica, reflexiva ou colaborativa. Na área da saúde, Pereira e Ribeiro (2013) destacam que a escolha do modelo é determinante para assegurar a coerência entre os propósitos pedagógicos e as necessidades formativas dos futuros profissionais.

Apesar da relevância atribuída à supervisão pedagógica, observa-se, em muitas instituições de formação, a ausência de uma definição clara do modelo adoptado, o que resulta em práticas empíricas, pouco estruturadas e com forte pendor burocrático. Como sublinham Alarcão e Tavares (2003), a falta de clareza conceptual pode comprometer o carácter reflexivo e formativo da supervisão, reduzindo-a a um mero instrumento de controlo administrativo. Essa problemática é particularmente evidente quando a supervisão se limita à aplicação de fichas avaliativas, desprovidas de diálogo pedagógico e de intencionalidade formativa (Greia, 2014; Quimuenhe, 2023).

Neste contexto, o presente estudo tem como **objectivo principal analisar o modelo de supervisão pedagógica utilizado na assistência às aulas dos formadores no Instituto de Ciências de Saúde X**, procurando compreender sua base teórica, suas práticas operacionais e

sua coerência com os princípios formativos da instituição. A investigação pretende, assim, identificar as percepções dos supervisores e gestores sobre o processo supervisoivo, avaliar o grau de institucionalização do modelo em vigor e discutir em que medida este contribui ou não para o desenvolvimento profissional dos formadores e para a melhoria da qualidade do ensino.

Com esta análise, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma supervisão pedagógica mais reflexiva, colaborativa e emancipadora, alinhada às exigências contemporâneas da formação de profissionais de saúde e às orientações de autores como Nóvoa (2019), que defendem uma supervisão entendida como espaço de aprendizagem mútua, partilha e construção da profissionalidade docente.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Modelos e Cenários de Supervisão Pedagógica

Dada a importância do tema em estudo, seria imprudente finalizar as descrições sobre supervisão pedagógica sem abordar os modelos mais aglutinadores, pois eles são componentes essenciais do campo mais amplo da pesquisa educacional. Esses modelos desempenham um papel crucial na orientação e na melhoria da prática pedagógica.

De acordo com Formosinho (2002), os modelos são ferramentas essenciais para entender os componentes e as dinâmicas de um sistema, seja ele relacionado a métodos de ensino, supervisão ou gestão organizacional. Eles refinam os aspectos comuns das práticas e destacam as tendências em um campo específico.

Os modelos fornecem uma estrutura que ajuda a organizar o mundo. Sem eles, provavelmente haveria uma sobrecarga de informações, devido à quantidade de detalhes envolvidos na prática da supervisão. Esse processo de filtragem permite uma exploração mais ampla das práticas, ao focar nas características essenciais (Formosinho, 2002).

Nathal e Snook (1977, Cit. em Formosinho, 2002) defendem que os modelos podem ser definidos através de vários objectivos, tais como os de constituírem como exemplo ou preditores. Como exemplos, os modelos fixam um padrão ou plano de assunções e comportamentos a serem imitados.

Nathal e Snook (1977, cit. em Formosinho, 2002) argumentam que os modelos podem ser definidos com diferentes objectivos, como servir de exemplos ou preditores. Como exemplos, os modelos estabelecem um padrão de suposições e comportamentos a serem seguidos. Embora existam modelos padrão, nas ciências sociais não há um modelo predominante considerado correcto.

Com essas afirmações dá para entender que a diversidade de contextos e variáveis impede a existência de um modelo dominante e universalmente correcto. Essa diversidade permite uma exploração mais rica e adaptada das práticas sociais, focando nas características essenciais de cada situação.

Para Carlos et al. (2019), “um modelo é uma estrutura conceptual, situada entre a explicação teórica e os dados empíricos, reconhecida como um instrumento de grande utilidade na investigação científica distinguindo-se pelo enfoque que releva e pelas funções que desempenha” (p. 36).

Um modelo é considerado representativo quando organiza os factos dentro de estruturas mais complexas, proporcionando novas maneiras de conceber as hipóteses postuladas pela teoria. Cada tipo de modelo reflecte a diversidade de enfoques e metodologias possíveis, formando categorias distintas em termos de alcance e significado (Carlos et al., 2019).

“Modelo deve ser uma estrutura ou uma base, composto por procedimentos, de forma a poder-se implementar a supervisão pedagógica dirigida a professores e candidatos a professores” (Pereira & Ribeiro, 2013, p. 152)

Carlos et al. (2019) afirma que os modelos de supervisão pedagógica frequentemente se baseiam nos modelos de formação de professores, uma vez que a supervisão visa aprimorar a

função docente, promovendo a excelência no ensino. Dessa forma, os paradigmas de formação podem prever ou influenciar os tipos de modelos de supervisão pedagógica.

Neste contexto, pode-se afirmar que há uma relação intrínseca entre modelos de supervisão pedagógica e formação de professores, ressaltando que a supervisão busca melhorar a prática docente para alcançar excelência no ensino. Além disso, sugere que os paradigmas de formação podem prever ou influenciar os tipos de modelos de supervisão a serem adotados.

Esses autores enfatizam que um modelo deve ter uma estrutura organizada e abrangente, composta por procedimentos específicos, para facilitar a implementação eficaz da supervisão pedagógica dirigida tanto aos professores em exercício quanto aos candidatos a professores em formação. Um modelo deve proporcionar uma base sólida para orientar e avaliar as práticas educacionais, garantindo um acompanhamento sistemático e construtivo que promove o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

A ênfase na estruturação e nos procedimentos sugere a necessidade de um processo bem definido e adaptável às diferentes realidades e contextos educacionais ou formativos, destacando a importância da supervisão pedagógica como um componente fundamental para o aprimoramento da qualidade do ensino.

Sergiovanni e Starratt (1993 cit. em Formosinho, 2002) utiliza as metáforas das janelas e dos muros para explicar que os modelos podem funcionar como janelas ao ampliar nossa perspectiva, facilitar a resolução de problemas e oferecer percepções valiosas, capacitando-nos como investigadores e profissionais. Por outro lado, os muros representam modelos que restringem e bloqueiam a visão de outras concepções da realidade, limitando nossas percepções e oportunidades alternativas.

Como se pode observar, são usadas as metáforas das janelas e dos muros para ilustrar a dualidade dos modelos na forma como influenciam a compreensão e abordagem do mundo. A metáfora das janelas sugere uma abertura para novas ideias, uma expansão da visão e uma capacidade de ver além do óbvio, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao destacar que os modelos podem funcionar como "janelas", está a ressaltar a

importância dessas estruturas na ampliação das perspectivas e no estímulo ao pensamento criativo e inovador.

Por outro lado, a metáfora dos muros aponta para a limitação e restrição que certos modelos podem impor, bloqueando a visão de outras possibilidades e restringindo a compreensão da realidade. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem crítica em relação aos modelos a serem usados, reconhecendo tanto seu potencial para expandir nosso entendimento quanto seu potencial para restringi-lo.

Portanto, compreende-se que os modelos têm a capacidade de ampliar ou restringir as perspectivas e oportunidades dos supervisores e supervisionados, conforme sua aplicação e interpretação. Isso evidencia a complexidade das influências teóricas e conceituais em actividades profissionais e pesquisas, destacando a necessidade de uma abordagem reflexiva e aberta em relação a esses modelos.

De acordo com Formosinho (2002), existem diversos cenários ou modelos para as práticas de supervisão, como a imitação, o artístico, a aprendizagem pela descoberta guiada, o psicopedagógico, o behaviorista, o clínico, o reflexivo, o dialógico e o ecológico. Cada um desses modelos possui particularidades específicas e concepções alternativas, sendo sustentados por diferentes teorias como são apresentados a seguir.

É importante entender que um modelo não é intrinsecamente bom ou não bom; o que determina sua eficácia é a maneira como é aplicado, o que pode expandir ou limitar seu impacto.

Entre as diversas abordagens de supervisão pedagógica discutidas na literatura, os modelos delineados por alguns autores e selecionados por Carlos et al. (2019) destacam-se como os mais abrangentes. Esses autores, assim como os mencionados por Formosinho (2002), embora utilizando termos diferentes, categorizam esses modelos em cinco grupos distintos, facilitando a compreensão de sua lógica. As categorias propostas incluem: desenvolvimento, orientação específica - abrangendo as tipologias rogeriana, comportamental e clínica, integrativos, de compromisso (ou aliança) e interacção.

1. Modelos de Desenvolvimento: nesses modelos, o foco principal é no crescimento e no aprimoramento contínuo dos professores. Eles são incentivados a reflectir sobre sua prática, identificar áreas de melhoria e implementar estratégias para o desenvolvimento profissional. A supervisão é vista como um processo colaborativo e de apoio, onde os supervisores fornecem feedback construtivo e recursos para capacitar os professores.

2. Modelos de Orientação Específica - Esses modelos englobam três tipologias principais: rogeriana, comportamental e clínica.

Abordagem Rogeriana: Inspirada na teoria humanista de Carl Rogers, essa abordagem enfatiza a empatia, a aceitação incondicional e a congruência entre o supervisor e o professor. O objectivo é criar um ambiente de apoio e confiança, onde os professores se sintam livres para explorar suas preocupações e desafios.

Abordagem Comportamental: Baseada nos princípios da psicologia comportamental, essa abordagem se concentra na observação e na análise do comportamento do professor em sala de aula. Os supervisores oferecem orientação específica e estratégias de intervenção para modificar comportamentos e promover práticas mais eficazes de ensino e aprendizagem.

Abordagem Clínica: Inspirada na prática clínica da psicologia, essa abordagem enfatiza a análise profunda das necessidades e dificuldades individuais dos professores. Os supervisores adoptam uma postura mais investigativa e empática, buscando compreender as questões subjacentes que podem estar afectando o desempenho do professor. Eles oferecem suporte personalizado e soluções adaptadas às necessidades específicas de cada caso.

3. Os modelos integrativos: caracterizados por uma abordagem holística que visa combinar diferentes aspectos e técnicas de supervisão para apoiar de forma abrangente o desenvolvimento profissional dos professores.

4. Modelos de Compromisso: Esses modelos destacam a importância do compromisso mútuo entre supervisores e professores na busca pela excelência educacional. Ambas as partes assumem responsabilidades claras e trabalham em conjunto para alcançar metas e objectivos

estabelecidos. A supervisão é vista como uma parceria colaborativa e de longo prazo, onde o diálogo aberto e a confiança mútua são fundamentais para o sucesso.

5. Modelos de Interação: Esses modelos enfatizam a importância da interação e da comunicação eficaz entre supervisores e professores. Eles promovem um ambiente de colaboração e troca de ideias, onde o feedback construtivo e a reflexão são encorajados. A supervisão é vista como um processo dinâmico e interativo, onde ambas as partes aprendem e crescem juntas.

Aqui, pode-se afirmar que a cada categoria de modelo de supervisão pedagógica possui suas próprias vantagens e desafios, e a escolha do modelo mais adequado depende das necessidades e contextos específicos de cada situação educacional.

Embora se reconheça que os modelos de supervisão têm suas particularidades e contextos específicos de aplicação, Goldhammer et al. (1980, cit. em Formosinho, 2002) afirmam que a supervisão clínica foi inicialmente concebida como um método, destinado a oferecer orientações concretas para supervisores e professores. Ao reflectir sobre as origens da supervisão clínica, percebe-se uma afinidade com a natureza prática de um modelo (janela), assim como uma preocupação com a possível rigidez (muro) que um modelo pode impor.

Cogan (1973, cit. em Formosinho, 2002) argumenta que a supervisão clínica utiliza princípios científicos para transformar a prática em sala de aula em uma forma de desempenho artístico. Além disso, ela se apoia nas ciências sociais para estabelecer uma relação de colegialidade entre professor e supervisor.

Formosinho (2002) comenta que, segundo Cogan, a fundamentação lógica da supervisão clínica é apoiar o professor na manutenção e no aprimoramento de sua competência profissional. Em situações de discordância entre supervisor e professor, Cogan sugere que o supervisor deve considerar o ponto de vista do professor. Esse enfoque visa claramente auxiliar os professores na melhoria de seu trabalho, priorizando o desenvolvimento profissional ao invés da avaliação final de seu desempenho.

Na tabela que se segue, Formosinho apresenta os pressupostos da supervisão clínica na perspectiva de Goldhammer et al. (1993) e Cogan (1973):

Pressupostos da supervisão clínica

Cogan (1973)		Goldhammer et al. (1993)
1	A supervisão constitui uma continuação da educação profissional do professor.	Uma relação profissional entre professor e supervisor.
2	As variadas fases da supervisão são interdependentes.	Confiança mútua reflectida na compreensão, suporte e compromisso para com o crescimento.
3	A supervisão deveria acabar com o isolamento da sala de aula.	Tensão produtiva para fazer a ponte entre o real e o ideal.
4	A supervisão é um processo de tomada de decisões partilhado.	Conhecimento alargado da análise do ensino e da aprendizagem, bem como das interacções humanas produtivas.

Fonte: Formosinho (2002)

A supervisão clínica na perspectiva de Goldhammer et al. (1993) enfatiza a importância de um processo estruturado para orientar e aprimorar a prática dos profissionais. Eles destacam a supervisão como uma oportunidade para integrar teoria e prática, promovendo o desenvolvimento contínuo das habilidades clínicas e pedagógicas dos supervisores e dos professores. Essa abordagem visa não apenas melhorar o desempenho individual, mas também fortalecer a colaboração e o compartilhamento de conhecimento dentro do contexto educacional ou clínico.

Cogan, resume a supervisão clínica enfatizando a importância de um conhecimento abrangente da análise do ensino e da aprendizagem, assim como das interações humanas produtivas, para facilitar um ambiente de supervisão eficaz e colaborativo.

Na selecção de modelos para aplicar na supervisão pedagógica, é crucial considerar critérios que valorizem seus méritos. Dado que os responsáveis são tanto pesquisadores quanto profissionais, é essencial realizar uma análise criteriosa dos modelos disponíveis, visando desenvolver abordagens inovadoras e adaptáveis, alinhadas com as necessidades e convicções

específicas (Formosinho, 2002). Segundo este autor, essa análise deve incluir três áreas principais:

- Uma reflexão sobre os valores e convicções relacionados ao ensino e à supervisão;
- Uma consideração das necessidades individuais;
- Uma análise das necessidades organizacionais.

2.2 Modelos de Supervisão Pedagógica em Contextos de Formação de Profissionais de Saúde

Em contextos de formação de profissionais de saúde, a supervisão pedagógica desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades clínicas e técnicas dos estudantes. Neste estudo, embora outros modelos sejam importantes, serão espelhados modelos que apresentam aspetos mais significativos para área de saúde.

Segundo Pereira e Ribeiro (2013) Existem diversos modelos de supervisão pedagógica que se mostram viáveis para a formação na área da saúde, dentre ele se encontra o modelo científico, em que a supervisão pedagógica é usada para se verificar o nível e a qualidade do ensino apresentados.

O modelo clínico, que realça as interações colaborativas entre o professor e o supervisor, onde nenhum deles pode desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos sozinho, neste modelo, valoriza-se a confiança e a utilidade.

O artístico, que se foca nos potenciais do estilo único do professor e tenta-se auxiliá-lo na exploração desses mesmos potenciais. O objectivo principal do supervisor é o de assistir o professor com o intuito de fortalecer os valores que exemplifiquem uma educação inovada e de qualidade.

Por último está o modelo reflexivo, este modelo enfatiza a reflexão crítica sobre a prática formadora. Os formadores são encorajados a analisar suas próprias experiências, crenças e valores, bem como a considerar diferentes perspectivas e abordagens para resolver problemas clínicos.

A análise dos modelos de supervisão pedagógica na saúde, conforme descritos por Pereira e Ribeiro (2013), revela a diversidade de abordagens e a importância da flexibilidade na formação dos profissionais.

O modelo clínico envolve a observação directa do professor durante a leccionação por um profissional experiente, fornecendo feedback imediato e orientação. É um modelo que segundo Glatthorn (1984, cit. em Pereira e Ribeiro, 2013) a supervisão clínica está mais inclinada na aprendizagem. Isso implica que o foco principal da supervisão clínica é orientar e facilitar o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos formandos. Esta abordagem é consistente com a natureza prática da supervisão clínica, onde a observação directa e o feedback imediato são elementos essenciais para promover a aprendizagem.

Tracy (2002) afirma que apesar do supervisor manter o controlo de todo o processo de supervisão, o principal objectivo do modelo clínico é assistir e não avaliar o professor. Isso indica uma abordagem de supervisão mais orientada para o desenvolvimento profissional do professor, em vez de uma abordagem puramente avaliativa.

Ao destacar que o objectivo principal é a assistência, está-se apontar uma relação colaborativa entre supervisor e professor, onde o supervisor desempenha um papel de mentor e facilitador do desenvolvimento profissional do professor, em vez de simplesmente exercer autoridade ou julgamento.

Essa abordagem ressalta a importância do crescimento contínuo e da aprendizagem ao longo da carreira profissional, promovendo um ambiente de apoio e desenvolvimento que beneficia tanto o professor quanto seus alunos e pacientes.

Glatthorn (1984, cit. em Tracy, 2002), diz que o público-alvo para a supervisão pedagógica do modelo clínico, são os “professores inexperientes” ou os “professores experientes”, mas que querem alterar radicalmente a sua maneira de trabalhar.

Essa observação ressalta a amplitude de aplicação do modelo clínico de supervisão pedagógica, que pode ser benéfico para professores em diferentes estágios de suas carreiras. Para os professores inexperientes, esse modelo pode oferecer um suporte valioso na fase inicial de sua

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

jornada profissional, ajudando-os a desenvolver habilidades essenciais e estabelecer uma base sólida para a prática futura. Por outro lado, os professores experientes podem usar a supervisão clínica para buscar uma reformulação significativa em sua abordagem de ensino, buscando aprimoramento contínuo e inovação em sua prática.

Os autores aqui, enfatizam a adaptabilidade do modelo clínico de supervisão pedagógica, que pode ser personalizado para atender às necessidades individuais e aos objectivos de desenvolvimento profissional de diferentes professores. Isso reflecte a compreensão de que a aprendizagem e o crescimento não são limitados apenas aos estágios iniciais da carreira, mas são processos contínuos ao longo da vida profissional de um educador.

O modelo clínico pode ser associado ao modelo reflexivo, conforme mencionado por Alarcão e Tavares (2010), como o "cenário reflexivo". Para eles, este modelo é fundamentado em um conhecimento contextual e dinâmico, que surge da reflexão sobre a prática. No cenário reflexivo, o supervisor incentiva a experimentação conjunta, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada.

Como se observa, destaca-se efectivamente a essência do conceito de reflexão na prática clínica, enfatizando a importância do conhecimento contextual e dinâmico. Além disso, os autores destacam as acções promovidas pelo supervisor nesse contexto, como incentivar a experimentação conjunta, a demonstração reflexiva e a experiência multifacetada. Esses elementos contribuem para uma compreensão mais profunda da interseção entre os modelos clínico e reflexivo na prática supervisiva.

O comentário a cima, dá a ideia clarividente que esses modelos de supervisão pedagógica podem ser combinados e adaptados de acordo com as necessidades específicas dos programas de formação de profissionais de saúde e das instituições de ensino. O objectivo final é garantir que os estudantes desenvolvam as habilidades e competências necessárias para fornecer cuidados de saúde de alta qualidade aos pacientes.

2.3 Estilos de Supervisão Pedagógica

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

A principal actuação do supervisor pedagógico é ajudar os professores a desenvolverem suas habilidades pedagógicas e a reflectirem sobre suas práticas de ensino. Isso envolve fornecer feedback construtivo, identificar áreas de melhoria e apoiar a implementação de novas estratégias educativas. Além disso, o supervisor facilita o crescimento profissional contínuo, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante (Gonçalvel, 2009).

De acordo com o autor mencionado, a supervisão deve ser vista como um processo humanista e voltado para o desenvolvimento, essencialmente relacional. Sua essência reside no estabelecimento de relações que facilitem o desenvolvimento dos professores, fundamentadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia por parte dos supervisores, que são, de facto, factores promotores do crescimento e aprendizado dos formandos.

Nesse contexto, Pereira e Ribeiro (2013) afirmam que os estilos de supervisão devem ser entendidos como as maneiras pelas quais o supervisor actua durante o processo de supervisão. Na mesma linha, Gonçalves (2009) sugere que três pré-requisitos são essenciais para a acção do supervisor: conhecimento, competências interpessoais e competências técnicas, que, em conjunto, constituem os estilos de supervisão.

Para Glickman (1985, cit. em Alarcão e Tavares 2003), existem três tipos de estilos de supervisão:

Supervisão não-directiva: O supervisor busca compreender a perspectiva do professor que acompanha, permitindo que o professor tome iniciativas, expresse suas opiniões e esclareça suas ideias. O supervisor encoraja e apoia a aplicação de novas estratégias, ajudando o professor a encontrar seu próprio caminho e a personalizar seu ensino.

Supervisão colaborativa: O supervisor utiliza estratégias colaborativas, frequentemente expressando suas opiniões sobre o trabalho do professor, oferecendo sugestões, fazendo análises pessoais, verbalizando, sintetizando as sugestões e os problemas apresentados e ajudando a resolvê-los.

Supervisão Directiva: Nesse estilo, o supervisor fornece orientações, estabelece critérios e normas, e influencia as atitudes do formador. É importante destacar que os estilos de supervisão não devem ser considerados isoladamente; ao contrário, podem se complementar.

3 METODOLOGIA

Este estudo adoptou uma abordagem qualitativa, com o propósito de compreender em profundidade as percepções e experiências dos participantes sobre a supervisão pedagógica. Como técnica de recolha de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, permitindo uma interacção flexível com os entrevistados e a obtenção de informações detalhadas e contextualizadas.

O campo de pesquisa foi uma instituição de formação profissional que realiza supervisões pedagógicas de forma sistemática, garantindo um ambiente propício à investigação. A seleção dos participantes seguiu critérios intencionais, envolvendo supervisores pedagógicos, formadores e gestores directamente ligados ao processo de supervisão.

Para o tratamento e análise dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo, que possibilitou a categorização e interpretação das respostas, permitindo identificar padrões e significados nas narrativas dos entrevistados. A pesquisa observou os princípios éticos da investigação científica, assegurando o consentimento informado, o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

3.1 Categorias e Categorização

De acordo com Lima e Pacheco (2006), a categorização consiste em classificar e simplificar dados relevantes, reorganizando-os para atender aos objectivos da investigação. As categorias são unidades conceptuais que emergem durante a análise, permitindo agrupar informações significativas e revelar o sentido subjacente dos dados.

Neste estudo, definiu-se uma categoria principal que é o “processo de supervisão pedagógica” — subdividida em duas subcategorias: 1. Descrição do processo de supervisão e 2. Modelos de supervisão pedagógica.

Essas categorias foram formuladas com base em aspectos essenciais à supervisão pedagógica nas salas de aula, buscando compreender o modelo de supervisão pedagógica em uso na instituição.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 Modelo de Supervisão Pedagógica

Os entrevistados foram questionados sobre o modelo de supervisão pedagógica em vigor na instituição. Observou-se desconhecimento generalizado entre os supervisores pedagógicos (SP1, SP2, SP4, SP5) e o director adjunto pedagógico (DAP). Nenhum soube identificar o modelo adotado, embora SP1 tenha indicado que poderia reconhecê-lo mediante a descrição de suas características:

“Não conheço o modelo específico. Talvez, se me forem apresentadas algumas características de diferentes modelos, eu possa compará-las com o que fazemos aqui. O que sei é que o papel do supervisor não é punir, mas sim ensinar” (SP1).

SP2, SP4 e SP5 referiram-se apenas ao uso de fichas avaliativas: *“Nunca ouvi falar disso. Aqui utilizamos uma ficha de avaliação” (SP2).* *“Não conheço o nome do modelo, mas sei que há fichas de avaliação que são entregues ao supervisor para esse fim” (SP4).* *“Não, não posso afirmar com precisão. Não conheço o modelo. Existe apenas uma ficha utilizada, mas não sei de onde ela foi extraída” (SP5).*

O DAP reforçou essa falta de clareza ao declarar: *“Infelizmente, não tenho em mente o nome do modelo em uso” (DAP).*

Esses depoimentos revelam lacunas significativas no conhecimento sobre o modelo de supervisão pedagógica, sugerindo práticas empíricas e pouco fundamentadas teoricamente. Segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012), a supervisão eficaz exige compreensão plena do modelo adoptado para garantir coerência pedagógica e liderança educacional. Já Alarcão e Tavares (2003) alertam que o desconhecimento do modelo conduz a acções desestruturadas, práticas burocráticas e dificuldades na promoção do desenvolvimento profissional docente.

A ausência de um modelo claramente definido pode decorrer da falta de institucionalização formal ou de formação específica em supervisão. Miguel e Gama (2024) salientam que a inexistência de programas de capacitação e de uma cultura colaborativa entre supervisores limita a implementação de práticas inovadoras. De forma semelhante, Greia e Amisse (2023) observam que supervisores oriundos de funções administrativas, sem formação adequada, tendem a ter baixo impacto no desempenho docente.

Greia (2014) acrescenta que, quando a supervisão assume enfoque administrativo, torna-se autoritária, reduz o diálogo e limita o desenvolvimento profissional. Assim, a instituição em estudo demonstra práticas avaliativas e normativas, necessitando investir em formação contínua e estruturar uma supervisão reflexiva e colaborativa.

4.2 Percepção do Director Adjunto Pedagógico

Após serem apresentadas as características de três abordagens — supervisão clássica, democrática e clínica, o DAP afirmou:

“Pelas características mencionadas, podemos dizer que a instituição adopta elementos dos três modelos. Isso ocorre porque a principal preocupação é atender ao desenvolvimento do formador, mas também é fundamental verificar se as actividades estão sendo bem conduzidas e se as metas estão sendo alcançadas (...) O objectivo central é o desenvolvimento profissional e o cumprimento das metas estabelecidas, uma vez que as recomendações ministeriais consideram todos esses aspectos” (DAP).

E acrescentou: *“Em resposta directamente à sua pergunta, diria que, sim, o modelo atende às necessidades de todos os formadores” (DAP).*

Nota-se uma mudança de discurso: inicialmente, o DAP mostrou desconhecimento (“não tenho em mente o nome do modelo em uso”), e depois, com base na explicação teórica, passou a reconhecer elementos múltiplos. Essa postura indica uma tentativa de adaptação conceptual, sem que haja clareza sobre o modelo predominante. Embora o reconhecimento de características de diferentes modelos possa indicar flexibilidade, a falta de intencionalidade pedagógica compromete a coerência da prática.

A menção às “recomendações ministeriais” demonstra um enquadramento normativo, mas sem reflexão crítica sobre sua aplicabilidade. Além disso, a generalização de que o modelo “atende às necessidades de todos os formadores” carece de evidências concretas, pois não foram apresentados dados ou feedbacks dos supervisionados.

A literatura (Alarcão & Tavares, 2003; Nóvoa, 2019) sugere que a supervisão deve ser compreendida como um processo reflexivo e partilhado, sustentado em diálogo, feedback e acompanhamento sistemático, condições ainda pouco visíveis na prática institucional observada.

4.3 Uso de Fichas de Avaliação

Todos os supervisores destacaram o uso de fichas como principal ferramenta de supervisão. *“Aqui, utilizamos uma ficha de avaliação” (SP2). “É uma ficha de avaliação de desempenho, com o propósito de verificar o cumprimento das actividades, uma vez que cada sector possui metas estabelecidas. Com base nisso, é formada uma equipe que realiza a monitoria a cada três meses (...). A ficha, por si só, não promove directamente o desenvolvimento profissional” (SP3). “Sei que há fichas de avaliação que são entregues ao supervisor para esse fim” (SP4). “Existe apenas uma ficha utilizada, mas não sei de onde ela foi extraída” (SP5).*

As falas indicam que a supervisão tem carácter essencialmente administrativo e fiscalizador, centrado no cumprimento de metas, o que se aproxima da concepção descrita por Greia (2013). Essa prática, embora útil para o controlo organizacional, não promove a reflexão nem o crescimento profissional dos formadores.

Segundo Quimuenhe (2023), a supervisão pedagógica deve ser transformadora, humanizadora e emancipadora, estimulando práticas reflexivas e democráticas. Alarcão e Tavares (2003) defendem que ela funcione como um processo de aprendizagem mútua, orientado ao desenvolvimento profissional e à melhoria contínua das práticas educativas. De igual modo, Nóvoa (2019) sublinha que a supervisão deve ultrapassar a função avaliativa, constituindo-se como espaço de diálogo e partilha.

Os depoimentos revelam, contudo, uma prática restrita à aplicação periódica de fichas, sem articulação com processos formativos. SP3 reconhece essa limitação ao afirmar que a ficha “não promove directamente o desenvolvimento profissional”. SP5, ao não saber a origem do instrumento, evidencia distanciamento entre a prática avaliativa e a intencionalidade pedagógica. Assim, a supervisão relatada aproxima-se mais de uma acção de controlo do que de acompanhamento formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a supervisão pedagógica desempenha um papel central na formação e no desenvolvimento profissional dos formadores, especialmente no contexto da educação em saúde, onde a qualidade do ensino repercute directamente na qualidade dos serviços prestados à comunidade. Contudo, verificou-se que o modelo de supervisão actualmente em vigor na instituição investigada carece de clarificação teórica, coerência metodológica e intencionalidade formativa.

Os resultados demonstraram que as práticas de supervisão tendem a assumir um carácter avaliativo e burocrático, reduzindo-se ao preenchimento de fichas e ao controlo de aspectos

administrativos das aulas. Essa abordagem distancia-se da visão de supervisão reflexiva e colaborativa proposta por autores como Alarcão e Tavares (2003), Formosinho (2002) e Nóvoa (2019), que defendem um processo orientado para a aprendizagem, a partilha de saberes e a construção da profissionalidade docente.

Torna-se, portanto, imperioso que a instituição repense o seu modelo de supervisão pedagógica, definindo orientações teóricas claras e coerentes com os seus propósitos formativos. Recomenda-se a capacitação contínua dos supervisores pedagógicos, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre supervisores e formadores, e a criação de espaços de reflexão e feedback que permitam transformar a supervisão num verdadeiro processo de crescimento profissional.

Conclui-se que uma supervisão pedagógica sustentada por fundamentos teóricos consistentes e por uma prática dialógica e emancipadora poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, o fortalecimento da identidade profissional dos formadores e, conseqüentemente, para a formação de profissionais de saúde mais competentes e humanizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Carlos, A. M., Ferreira, M. M., & Vasconcelos, M. C. (2019). *Supervisão pedagógica: Modelos e práticas na formação de professores*. Lisboa: Pactor.

Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin. (citado indiretamente em Formosinho, 2002)

Formosinho, J. (2002). *Supervisão pedagógica e formação de professores: Da articulação à integração*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica na formação de*

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

professores: Contributos para a reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente.
Lisboa: Universidade Aberta.

Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). (citado indiretamente em Pereira & Ribeiro, 2013)

Glickman, C. D. (1985). *Developmental supervision: Alternatives for helping teachers improve instruction*. Alexandria, VA: ASCD. (citado indiretamente em Alarcão & Tavares, 2003)

Gonçalves, J. A. (2009). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente*. Porto: Porto Editora.

Goldhammer, R., Anderson, R., & Krajewski, R. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. (citado indiretamente em Formosinho, 2002)

Greia, M. (2013). *A supervisão pedagógica no contexto escolar moçambicano: Entre o controlo e a formação*. Maputo: Ministério da Educação.

Greia, M. (2014). *Supervisão e desenvolvimento profissional docente: Desafios e perspectivas*. Maputo: INDE/MINED.

Greia, M., & Amisse, M. (2023). *A supervisão pedagógica e o desempenho docente nas instituições de formação de saúde*. Maputo: Universidade Pedagógica de Maputo.

Miguel, A., & Gama, C. (2024). *Supervisão e desenvolvimento profissional: Caminhos para uma prática colaborativa e reflexiva*. Porto: Porto Editora.

Nathal, L., & Snook, I. (1977). *Models in educational research*. Londres: Routledge. (citado indiretamente em Formosinho, 2002)

Nóvoa, A. (2019). *Os professores e a sua formação: Entre a avaliação e a reflexão crítica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, F. A., & Ribeiro, C. M. (2013). *Modelos e práticas de supervisão pedagógica na formação de professores e de profissionais de saúde*. Lisboa: Pactor.

Quimuenhe, E. (2023). *A supervisão pedagógica transformadora: Caminhos para a emancipação docente*. Beira: Universidade Católica de Moçambique.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition* (6th ed.). New York: McGraw-Hill. (citado indiretamente em Formosinho, 2002)

Tracy, S. J. (2002). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²