

Supervisão pedagógica e autorregulação das aprendizagens pelos alunos: percepções de supervisores de cursos profissionais

Pedagogical supervision and student's self-regulation of learning: perceptions of vocational courses supervisors

Supervision pedagógica y autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes: percepciones de los supervisores de cursos de formación profesional

1

Carlos Moura¹
Carlos Alberto Ferreira²

Resumo: O supervisor pedagógico deve ser dotado de competências para promover a autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais. Daí a seguinte questão de investigação: quais as percepções de supervisores pedagógicos de cursos profissionais sobre as suas competências para a promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos? Para a resposta ao problema, optámos por a administração de um questionário a supervisores pedagógicos desses cursos da região norte de Portugal. Os resultados obtidos permitiram verificar que as dimensões das competências do supervisor pedagógico com médias ponderadas mais elevadas foram “inovação” (4,32), “competências profissionais” (4,02) e “orientação” (3,82). Os resultados revelam que o género, tempo de serviço docente, tempo de exercício profissional na Escola, as habilitações académicas e formação em supervisão pedagógica foram variáveis com relevância estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; competências supervisor; alunos; autorregulação das aprendizagens.

Abstract: The pedagogical supervisor must be endowed with competences to promote the self-regulation of students' learning in professional courses. Hence the research question: what are the perceptions of vocational course supervisors about their competences for promoting self-regulation of student learning? In order to answer this question, we chose to administer a questionnaire to the teaching supervisors of these courses in the northern region of Portugal. The results showed that the dimensions of the teaching supervisor's competences with the highest weighted averages were "innovation" (4.32), "professional competences" (4.02) and "guidance" (3.82). The results show that gender, length of teaching service, length of professional experience at the school, academic qualifications and training in pedagogical supervision were statistically significant variables ($p < 0.05$).

Keywords: Pedagogical supervision; supervisor skills; Students; self-regulation of learnings.

¹ Mestre em Ciências da Educação, na especialização em Supervisão Pedagógica. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro <https://orcid.org/0009-0006-3294-3179>. Email: enf.moura@hotmail.com

² Doutorado em Educação/Desenvolvimento Curricular. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://orcid.org/0000-0003-1752-1796>. Email: caferreira@utad.pt

Resumen: Los supervisores educativos deben tener las competencias necesarias para promover la autorregulación del aprendizaje de los alumnos en los cursos de formación profesional. De ahí la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las percepciones de los supervisores de cursos de formación profesional sobre sus competencias para promover la autorregulación del aprendizaje de los alumnos? Para responder a esta pregunta, optamos por administrar un cuestionario a los supervisores docentes de estos cursos en la región norte de Portugal. Los resultados mostraron que las dimensiones de las competencias del supervisor docente con las medias ponderadas más altas fueron "innovación" (4,32), "competencias profesionales" (4,02) y "orientación" (3,82). Los resultados muestran que el género, la antigüedad en la docencia, la antigüedad profesional en el centro, la titulación académica y la formación en supervisión pedagógica fueron variables estadísticamente significativas ($p < 0,05$).

Palabras-clave: Supervisión pedagógica; competencias de lo supervisor; alumnos; autorregulación de los aprendizajes.

Submetido 12/09/2023

Aceito 25/11/2023

Publicado 29/11/2023

Introdução

O conceito e as finalidades da supervisão pedagógica têm evoluído e, conseqüentemente, os papéis dos supervisores pedagógicos nas escolas. Atualmente, a supervisão pedagógica inclui o contexto da sala de aula e o da escola reflexiva enquanto comunidade de aprendizagem, que coopera para a melhoria do funcionamento da escola, do processo de ensino e das aprendizagens dos alunos. O papel do supervisor é o de ajudar o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica, com a finalidade de a melhorar nas estratégias, nas atividades, nas tarefas de aprendizagem e nos recursos usados, com vista a potenciar as aprendizagens dos alunos, a autorregulação e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Foi a partir destas ideias que delimitámos o problema de investigação nas seguintes questões: quais as perceções de supervisores pedagógicos em cursos profissionais sobre as competências do supervisor pedagógico na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais?; que variáveis sociodemográficas e profissionais interferem na perceção que os supervisores pedagógicos têm acerca das competências na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais? Daí que os objetivos que procurámos cumprir com a investigação foram os seguintes: identificar as competências do supervisor pedagógico na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais mencionadas pelos supervisores pedagógicos de cursos profissionais; verificar as variáveis sociodemográficas e profissionais que interferem na perceção que os supervisores pedagógicos têm acerca das suas competências na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais.

Para a resposta ao problema de investigação e para cumprirmos os objetivos definidos, administrámos um questionário com questões fechadas a 41 supervisores pedagógicos de escolas profissionais da região norte de Portugal.

Assim, o presente texto é iniciado com a revisão da literatura sobre o conceito e as finalidades da supervisão pedagógica, seguindo-se um ponto sobre a supervisão pedagógica em cursos profissionais. Ainda do ponto de vista teórico abordamos o conceito e a importância da autorregulação das aprendizagens pelos alunos e, por fim, o papel do supervisor pedagógico na promoção da autorregulação das aprendizagens pelos alunos. A seguir a este enquadramento

teórico da temática, apresentamos o problema e os objetivos da investigação, bem como as opções metodológicas. Terminamos com a apresentação dos resultados e sua discussão em função das ideias teóricas apresentadas.

Conceito e finalidades da supervisão pedagógica

O conceito de supervisão evoluiu ao longo do tempo em relação aos objetivos da intervenção educativa. De acordo com diferentes cenários supervisivos, o trabalho conjunto de observação da turma, com o supervisor e o professor a trabalharem em conjunto, apresenta geralmente ciclos de observação – reflexão-ação específica da ação-investigação, pelo que a supervisão pedagógica pode ser definida como a teoria e a prática da regulação do ensino e da aprendizagem num contexto educativo, tendo a pedagogia como seu fator chave e que visa melhorar a ação educativa e as competências dos alunos (Zepeda, 2017).

A supervisão pode, então, ser caracterizada como uma articulação entre a prática reflexiva e a pedagogia para a autonomia; análise reflexiva de teorias e práticas na comunidade; planeamento, implementação e avaliação de projetos de ensino e aprendizagem; criação de condições e espaços de colaboração entre pares; supervisão e avaliação colaborativa dos processos e resultados de desenvolvimento profissional e formação contínua (Vieira, 2009; Vieira; Moreira, 2011). Por isso, a supervisão inclui não só o contexto da sala de aula, mas também uma escola reflexiva enquanto comunidade de aprendizagem (Afonso; Ferreira, 2012). Assim, o conceito de supervisão coloca a melhoria da prática pedagógica dentro de uma comunidade educativa, numa perspetiva democrática baseada na colaboração entre pares, no contexto de uma escola capaz de integrar e aplicar, individual e coletivamente, estratégias de reflexão, autonomia, mediação e liderança. O objetivo da supervisão reside, então, na melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ligando o desenvolvimento dos alunos, professores, supervisores e da própria escola (Afonso; Ferreira, 2012; Alarcão; Roldão, 2008).

A supervisão pedagógica vem adquirindo uma expressão cada vez mais consistente no quadro da regulação das práticas pedagógicas e no âmbito do desenvolvimento profissional, através de práticas de reflexão sistemática, de partilha, de cooperação e de qualificação dos professores, com vista à melhoria da qualidade da educação escolar. Uma abordagem da supervisão e da orientação da prática pedagógica impõe ao professor/supervisor um conjunto

de soluções relativamente a processos, conteúdos, estratégias e materiais a aplicar no processo de ensino e aprendizagem. Defende o envolvimento do professor na análise da sua própria prática de ensino, numa lógica de “supervisão clínica” (Alarcão; Tavares, 2003), assumindo-se esta como objeto da reflexão e fonte de hipóteses de solução e de mudança.

Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2017) afirmam que o objetivo da supervisão consiste na elevação do nível de competências dos professores e, por inerência, aumentar o seu nível de desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento do professor/supervisor enquanto pessoa. A partir de teorias de desenvolvimento humano, aqueles autores sugerem determinadas atitudes que o supervisor pode ter em consideração no processo supervisivo e do qual emergem os estilos de supervisão e os cenários descritos por Alarcão e Tavares (2003) para as práticas de supervisão. Seguindo uma perspectiva construtivista, considera-se que o objetivo da supervisão não é tanto ensinar, mas ajudar a aprender. Nesta perspectiva, que inclui a supervisão/reflexão, será possível a otimização de resultados, relativamente ao sucesso educativo dos alunos. Alarcão (2000) e Afonso e Ferreira (2012) dizem que a supervisão pedagógica está direcionada para a inter-relação do ensino com a aprendizagem, visando a qualidade destes processos.

Neste contexto, refere Alarcão (2000) que cabe ao professor fazer uma leitura da escola no seu todo, sem se confinar ao microcosmo sala de aula. No entanto, o professor/supervisor da prática pedagógica também se deve colocar num processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa dinâmica recíproca, em espiral. No pressuposto de que o professor/supervisor desempenha um papel central no seu processo de formação, deve impor-se a si próprio uma formação contínua, num ambiente de colaboração e de partilha. O recurso à supervisão das práticas dos professores, como estratégia de formação, radica na análise e na reflexão e, acima de tudo, nas desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas dos professores, necessitando, para isso, de um contexto de interajuda e de apoio mútuo entre os diferentes parceiros de formação. Alarcão (2000, p.32) defende uma supervisão pedagógica que privilegie ação e o diálogo centrado numa análise reflexiva consolidada, cujo objetivo é o “desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”.

A supervisão pedagógica é vista como uma visão conjunta e concertada, para que se possam aceitar os desafios que são colocados, responsabilizando os professores face a uma prática comum de autoavaliação, autoquestionamento, autorreflexão, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão, 2000). Assim sendo, a supervisão, se “orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança” (Vieira, 2009, p. 201), possibilitando que ocorra “o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas “pantanosos” que nela se colocam”. Ainda na esteira da mesma autora, a supervisão pedagógica pode ser definida como uma orientação quotidiana de toda a ação no processo de ensino e aprendizagem, coordenação do trabalho em equipa entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola reflexiva tem “a capacidade de se pensar para se analisar, projetar e desenvolver” (Alarcão; Tavares, 2003, p. 135). Neste sentido, a supervisão pedagógica assume-se como componente indispensável na organização escolar, sustentada por práticas cooperativas, construtivas e criativas, na procura de soluções para um problema comum, sem relegar a atividade de investigação, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, em que o *feedback* está presente como elemento “orientador, estimulador e regulador” (Alarcão; Roldão, 2008, p. 12). Ela não se pode restringir apenas à mera orientação vertical da prática pedagógica do supervisor”, porque este não deve ser visto unicamente como aquele cuja tarefa é apenas dirigir, orientar ou inspecionar, mas sim como alguém que é capaz de aconselhar e ajudar de acordo com as suas possibilidades.

Nesta perspetiva, o objetivo da supervisão é otimizar a qualidade da intervenção pedagógica do supervisor, por meio de uma relação de ajuda, proveniente da interação estabelecida entre os “protagonistas” no contexto em que o ato supervisivo se desenrola. Alarcão e Roldão (2008) realçam não só a criação de um clima afetivo/relacional propício ao desenvolvimento de uma ação supervisiva, como também consubstanciam o processo de supervisão a um círculo de influências no qual se entrecruzam e interagem os diferentes agentes educativos e os contextos que os envolvem.

Bailey (2006) descreveu a supervisão pedagógica como um processo que procura melhorar o processo de ensino e aprendizagem através da orientação e da estimulação do

desenvolvimento contínuo dos alunos. No processo de aprendizagem, os alunos devem identificar e resolver ativamente os problemas através das suas próprias descobertas. É, por isso, pertinente que o processo de regulação da supervisão pedagógica seja reconhecido pelo supervisor, a fim de fundamentar a equidade que todos os envolvidos merecem.

A supervisão pedagógica em contexto de cursos profissionais

Os cursos profissionais são cursos oficialmente implementados em Portugal pelo Ministério da Educação para o ensino secundário. Em conformidade com Azevedo (2014, pp. 25-26), o sucesso do ensino profissional assenta em cinco elementos centrais: “1. A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia”; 2. O modelo pedagógico; 3. A ligação à comunidade local; 4. O regime de administração e gestão; 5. O regime de certificação”. O mesmo autor acrescenta que foram múltiplos os fatores de sucesso que tornaram exequível a persistência do modelo pedagógico” e “uma aposta política na expansão dos cursos profissionais durante os últimos anos”. Contudo atribuiu como fator primordial o facto político que levou ao desenvolvimento de

um tipo de instituições de ensino e formação dotadas de um enquadramento legal e de um modelo de contratualização claros e alternativos, sustentados em compromissos sociais, com as responsabilidades de todas as partes devidamente esclarecidas, com autonomia e liberdade, e em quem o Estado confiou (sobretudo inicialmente). A confiança foi sempre um conceito-modo-de-ação política central em todo o processo (Azevedo, 2014, p. 26).

Os cursos profissionais são cursos oficialmente implementados em Portugal pelo Ministério da Educação para o ensino secundário. Os cursos profissionais são ministrados em estabelecimentos de natureza pública, privada dependente do Estado e privada independente do Estado, sendo que a maioria destas ofertas se inscreve na área de educação e formação dos Serviços pessoais. Existiam 119 cursos diferentes em escolas públicas, 47 em escolas de natureza privada dependente do Estado e 115 em estabelecimentos de ensino privado independente do Estado, que se multiplicam em diferentes turmas de 10º, 11º e 12º anos (Oliveira, 2021). De acordo com o mesmo autor, entre 2006/2007 e 2013/2014 ocorreu um salto significativo no ensino profissional, com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos de idade, pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto e regulamentado pelo

Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto. Uma alteração que levou à criação e à abertura de mais turmas, dado que o artigo 5º do supracitado Decreto-Lei estabelece como medidas para o ensino secundário:

1 - Sempre que forem detetadas dificuldades na aprendizagem do aluno, são obrigatoriamente tomadas medidas que permitam prevenir o insucesso e o abandono escolares, designadamente, através de: a) Encaminhamento para uma oferta educativa adaptada ao perfil do aluno, após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer das equipas de acompanhamento e orientação; b) Implementação de um sistema modular, como via alternativa ao currículo do ensino regular, para os alunos maiores de 16 anos; c) Incentivo, tanto ao aluno como ao seu encarregado de educação, à frequência da escola cujo projeto educativo melhor responda ao percurso e às motivações de aprendizagem do aluno.

2 - É permitida a reorientação do percurso formativo do aluno, através dos regimes de permeabilidade ou de equivalências, em termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação. Os resultados das aprendizagens dos alunos são determinados por essas componentes, que incluem objetivos educacionais, estratégias de aprendizagem, modelos de aprendizagem, métodos de aprendizagem, materiais de aprendizagem, avaliação das aprendizagens e supervisão pedagógica. Com base nestas componentes, as competências do supervisor e a qualidade das aprendizagens dos alunos são os principais fatores que determinam o processo e os resultados da aprendizagem do aluno, bem como a promoção da autorregulação das suas aprendizagens.

É função do supervisor pedagógico desenvolver nos alunos capacidades e atitudes, que visam a excelência e a qualidade das suas aprendizagens e o sucesso escolar. Assim, o supervisor pedagógico deve ser um perito e deve possuir capacidades de análise e avaliação das atividades em contexto prático. Deve também possuir experiência na orientação e prestar a ajuda necessária aos alunos para que estes adquiram competências de aprendizagem autorregulada, ou seja, as ações da supervisão pedagógica devem valorizar e propiciar estratégias de reflexão, aprendizagem em colaboração, aprendizagem construída pelo aluno, avaliação, investigação, regulação, capacidade de gestão e partilha de conhecimentos, procurando, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem para todos os alunos (Alarcão; ROLDÃO, 2008). Assim, as qualidades do supervisor pedagógico devem incluir a capacidade

de compreender, manifestar atitude de resposta, integrar as perspectivas dos alunos, procurar clarificar os sentidos e a construção de uma nova linguagem comum, comunicar verbal e não verbalmente, parafrasear, interpretar e cooperar (Faria, 2007).

Wiyono e Rasyad (2021) referem que o supervisor deverá fazer desenvolver nos alunos um conjunto de capacidades e atitudes com vista à qualidade do trabalho. Ainda segundo os mesmos autores, estes objetivos não se atingem todos de uma só vez, pelo que se reforça a ideia de que a supervisão da prática em contexto de trabalho deve ser uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica. Assim, a este processo o supervisor pedagógico deve acompanhar de perto, em ligação com as aprendizagens dos seus alunos. Faria (2007) defende que o bom supervisor pedagógico tem que ter presente as seguintes características: Perícia, Experiência, Aceitabilidade e Formação.

Alarcão e Tavares (2003) reconhecem ainda a existência de características menos gerais, a capacidade de prestar atenção e o saber escutar são consideradas fundamentais pela maioria dos investigadores, mas salientam também a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos alunos, de procurar clarificar os sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar de forma verbal e não verbal, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar. Para que se estabeleça uma boa relação supervisiva, Faria (2007) refere que é essencial identificar-se no supervisor algumas características consideradas fundamentais, como a empatia, o positivismo e a paciência.

Conceito e importância da regulação da aprendizagem pelo aluno

O conceito de aprendizagem autorregulada dos alunos surgiu na década de 1980 como um problema de investigação e, por décadas, continuou a ser importante para investigadores e professores (Ferreira, 2007). O desenvolvimento de alunos autónomos na aprendizagem é um dos objetivos que também as Escolas Profissionais perseguem atualmente. A importância do assunto justifica-se porque o sucesso académico é influenciado pela capacidade de os alunos aprenderem a aprender (Ferreira, 2007; 2010). Por sua vez, esta aprendizagem autónoma requer que os alunos sejam capazes de a autorregular. A aprendizagem autorregulada refere-se a um processo ativo e construtivo, através do qual os alunos estabelecem objetivos para a sua aprendizagem e, depois, monitorizam e autorregulam a aprendizagem em função dos objetivos

estabelecidos e das características contextuais (Ferreira, 2010; Simão, 2005). Daí a importância da aquisição de competências de aprendizagem autorregulada para uma aprendizagem bem-sucedida. Em última análise, o aluno será mais capaz de usar o conhecimento adquirido em diferentes situações (ou seja, transferência).

Além das fases da aprendizagem autorregulada, as quatro áreas de regulação incluem a) cognição (ativação do conhecimento, conhecimento de estratégias), b) motivação e afeto (metas de realização, atribuições de realização, autoeficácia), c) comportamento (tempo, esforço) e d) contexto (recursos, contexto social) (Simão, 2005; Zimmerman, 2009). Em tais abordagens da aprendizagem autorregulada, as cognições, as motivações e a aprendizagem dos alunos não podem ser compreendidas a menos que o contexto social e cultural, como o apoio de professores e *feedback* dos colegas sejam tidos em consideração (Simão, 2005; Zimmerman, 2009).

A autorregulação das aprendizagens é caracterizada por três características centrais: a consciência do pensamento, a utilização de estratégias e a motivação construída (Simão, 2005; Zimmerman, 2009). Funciona como uma estrutura conceptual central, refere-se à cognição, metacognição, ações motivacionais, comportamentais que os alunos seguem de forma estratégica. Isto implica que a autorregulação das aprendizagens envolva múltiplos domínios (por exemplo, comportamentais, cognitivos e metacognitivos) que necessitam de ser ativados em conjunto uns com os outros em vez de entidades separadas (Simão, 2005). Por exemplo, os alunos com aprendizagens autorreguladas mantêm o foco em atividades orientadas por objetivos e utilizam consistentemente estratégias relacionadas com as tarefas nas fases de aprendizagem. Ao mesmo tempo, supervisionam o seu progresso, procuram um *feedback* externo, ajustam estratégias, regulam as suas emoções e recorrem a ferramentas motivacionais para atingir os seus objetivos (Alvi; Gillies, 2020). Enquanto a realização dos objetivos marca a conclusão de um ciclo, os alunos com aprendizagens autorreguladas refletem sistematicamente sobre as suas experiências de aprendizagem e estabelecem novos objetivos que, muitas vezes, conduzem a outro ciclo da autorregulação das aprendizagens (Alvi; Gillies, 2020).

Devido aos efeitos positivos da aprendizagem autorregulada no desempenho académico, é importante que os supervisores pedagógicos atribuam importância à aprendizagem

autorregulada, significando que terão um papel mais proeminente como supervisores do processo de aprendizagem dos alunos (Degago; Kaino, 2015).

Um dos aspetos iniciais que caracterizam a autorregulação, é o aluno ter iniciativa pessoal, perseverança e habilidades adaptativas. Os alunos autorregulados são indivíduos intrinsecamente motivados e autónomos, proativos na procura dos seus próprios objetivos de aprendizagem e que assumem o controlo do seu processo de aprendizagem. Zimmerman (2009) acredita que alunos autorregulados são mais propensos a ter sucesso académico, além de serem mais otimistas sobre o seu futuro, destacando a importância da aprendizagem autorregulada para a aprendizagem ao longo da vida. Os alunos com habilidades de autorregulação superiores tendem a ser mais motivados academicamente e demonstrar capacidade de aprendizagem eficaz (Pintrich, 2003; Simão, 2005). Os alunos que aprendem habilidades de autorregulação e são incentivados a avaliar o seu trabalho através da reflexão e da definição de metas de aprendizagem, podem desenvolver estratégias individuais que resultam em sucesso na promoção das suas aprendizagens (Oates, 2019). Além disso, as emoções dos alunos e as suas crenças sobre as suas próprias capacidades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e exercício da autorregulação.

Os professores/supervisores pedagógicos podem estimular a autorregulação das aprendizagens, ensinando aos alunos a importância do seu desenvolvimento e o papel das emoções na aprendizagem. A procura de ajuda também pode ser uma forma de controlo, mas apenas quando o aluno a utiliza para desenvolver as suas próprias capacidades ou compreensão: a procura de ajuda não é considerada um comportamento autorregulador quando é utilizada como “muleta” para chegar à resposta sem um trabalho prévio. O controlo pode também tomar a forma de utilizar estratégias centradas na concentração, tais como desligar a música, sentar-se sozinho ou ir à biblioteca e implica adiar atividades de lazer a fim de progredir em direção aos objetivos de cada um. Em seguida, os alunos autorregulados nas suas aprendizagens monitorizam o progresso em direção ao seu objetivo (Ferreira, 2007; Simão, 2005). Os alunos podem monitorizar a sua própria compreensão, motivação, sentimentos ou comportamentos em direção a um objetivo. A confiança de um aluno nas suas próprias capacidades moldará a forma como reflete sobre o seu progresso ou ausência do mesmo. Este ajustamento pode manifestar-

se como um comportamento de procura de ajuda, persistência, ou mudança de estratégias de aprendizagem, sob a orientação do supervisor pedagógico (Yot-Dominguez; Marcelo, 2017).

O papel do Supervisor na promoção da regulação das aprendizagens pelos alunos

Os conceitos de aprendizagem autorregulada, aprendizagem autônoma, aprendizagem ao longo da vida, entre outras, têm ganho cada vez mais importância no contexto educativo, cujas principais tarefas são ensinar os alunos a aprenderem a ser autônomos e responsáveis, sendo capazes de autorregular as suas próprias aprendizagens (Ferreira, 2007). Nesse sentido, Hornby (2018) destaca o desenvolvimento de estratégias metacognitivas como um dos objetivos mais importantes baseados em evidências de estratégias de ensino que contribuem de maneira importante para os resultados das aprendizagens dos alunos. Ela envolve processos metacognitivos, processos motivacionais e comportamentais (Simão, 2005), com a ajuda do supervisor pedagógico, como forma de os alunos adquirirem conhecimentos e habilidades, tais como definição de objetivos, planejamento, estratégias de aprendizagem, autorreforço e autorregulação.

O supervisor pedagógico deve permitir aos alunos tomarem consciência das suas próprias aprendizagens, por meio da autoavaliação, tornando-se agentes proativos (Panadero, 2017). Essas mudanças significam um desafio maior, uma vez que a escola é um locus de complexidade, pluralismo e trabalho colaborativo baseado no conhecimento, tendo-se sempre como premissa responder às necessidades educativas de todos os alunos, o que implica necessariamente a diferenciação pedagógica. Assim, a escola tem de adquirir uma nova “gramática”, que contemple: diversidade, desafios competências, perfil, equidade, participação, valores, um processo supervisivo pedagógico que ajude na autorregulação das aprendizagens dos alunos. Os resultados do estudo de Canales e Maldonado (2018) demonstraram que as competências do supervisor pedagógico influenciam os resultados dos alunos, ou seja, mostrou que através do reforço positivo conseguiram uma maior adesão dos alunos às atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo o seu espírito crítico e criativo.

Os resultados da investigação de Motegi e Oikawa (2019) revelaram também que as competências do supervisor pedagógico e a qualidade das aprendizagens têm um impacto nos resultados dos alunos, particularmente no que se refere à promoção da autorregulação das

aprendizagens, com uma correlação entre as duas variáveis. Por outro lado, os resultados do estudo de Kang e Im (2013) evidenciaram que componentes de aprendizagem, variáveis de comunicação, apoio do supervisor pedagógico, orientação e facilitação das aprendizagens são variáveis que influenciam significativamente os resultados da autorregulação das aprendizagens dos alunos.

Daí que os supervisores pedagógicos devam ser agentes eficazes que podem introduzir e apoiar a autorregulação das aprendizagens dos alunos nas salas de aula. No entanto, os esforços dos supervisores pedagógicos para apoiar a autorregulação das aprendizagens dos alunos são influenciados pelo exosistema (por exemplo, escola, currículo) e pelo macrosistema (por exemplo, casa, comunidade) de uma forma recíproca.

Metodologia de Investigação

Problema e objetivos da investigação

Considerando que o supervisor pedagógico pode desempenhar um importante papel no desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens dos alunos, colocámos as seguintes questões de investigação com as quais delimitámos o problema de investigação: quais as perceções de supervisores pedagógicos em cursos profissionais sobre as competências do supervisor pedagógico na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais?; que variáveis sociodemográficas e profissionais interferem na perceção que os supervisores pedagógicos têm acerca das competências na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais?

Neste âmbito, os objetivos que procurámos cumprir com a investigação foram os seguintes: identificar as competências do supervisor pedagógico na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais mencionadas pelos supervisores pedagógicos em cursos profissionais; verificar as variáveis sociodemográficas e profissionais que interferem na perceção que os supervisores pedagógicos têm acerca das suas competências na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais.



Procedimentos de recolha de dados

Tendo em conta o problema e os objetivos da investigação, pareceu-nos adequada a opção por um estudo quantitativo, descritivo-correlacional com enfoque transversal, cuja amostra não probabilística (Vilelas, 2020) foi constituída por 41 supervisores pedagógicos de escolas do norte de Portugal com cursos profissionais. Os critérios para a seleção da amostra foram ser supervisor pedagógico de cursos profissionais e a aceitação na participação no estudo.

Os inquiridos (N=41) apresentaram uma média de idade de $44,41 \pm 7,53$, com maior representatividade da classe etária dos 41-50 anos (58,5%). Estes apresentavam uma média de tempo de exercício profissional de $17,29 \pm 6,37$ anos e uma média de $10,73 \pm 8,20$ anos de tempo de exercício profissional na Escola. Maioritariamente, eram licenciados (58,5%).

Quadro 01. Caracterização da formação na área de supervisão

	Frequência	
	n°	%
	(41)	(100.0)
Formação em supervisão		
Formação inicial	13	31,7%
Formação contínua	4	9,8%
Não	24	58,5%

Fonte própria.

Verifica-se no quadro nº 01, que na amostra, 58,5% dos supervisores pedagógicos nunca tiveram formação em supervisão pedagógica

Para a recolha das perceções dos supervisores pedagógicos de cursos profissionais sobre as competências para a promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos desses cursos, optámos pela técnica da inquirição por questionário. Foi utilizado o questionário elaborado e validado por Salgueiro (2014) intitulado “Conhecimentos sobre Perfis de Competências do Supervisor Pedagógico”. Este questionário é composto por questões fechadas e abertas. A resposta às questões fechadas era feita pelo posicionamento de cada sujeito da amostra num ponto da escala de *Likert*, com cinco níveis: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo”, “Concordo totalmente” (Vilelas, 2020). A opção



por esta técnica e instrumento de recolha de dados justificou-se pelo facto de se adequar aos objetivos de investigação a que nos propusemos cumprir, por estar validado, por possibilitar a celeridade na recolha dos dados e, ainda, por não haver grande influência externa nas respostas dadas. O questionário estrutura-se em duas partes: i) caracterização sociodemográfica e profissional; ii) Conhecimentos sobre Perfis de Competências do Supervisor Pedagógico. O questionário continha 32 itens, agrupados em 4 dimensões delimitadas por Salgueiro (2014): Orientação, Avaliação, Desenvolvimento de Competências Profissionais e Inovação.

Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados recolhidos pelo questionário, foram utilizados procedimentos de estatística descritiva e inferencial, através do *software IBM Statistical Package for the Social Science (IBM SPSS)*, na versão 26.0. A estatística descritiva permitiu calcular as frequências absolutas (n) e percentuais (%), algumas medidas de tendência central: média aritmética (\bar{x}) e mediana (Md); medidas de dispersão ou variabilidade: desvio padrão (s), valor mínimo (xmin) e valor máximo (xmax). Para o teste de normalidade utilizou-se o Kolmogorov-Smirnov. Para além da estatística descritiva, também se fez uso da estatística inferencial, com recurso aos testes não paramétricos: Teste U de Mann Whitney e Teste de Kruskal-Wallis. Foi também realizado o estudo de fiabilidade das escalas, através das medidas de consistência interna: Alpha de Cronbach (α) e análise fatorial confirmatória e exploratória. Em todos os testes, fixou-se o valor 0.05 como limite de significância (5%, $p < 0.05$).

Resultados:

Conceitos associados à supervisão pedagógica

Quadro 02: Conceitos associados à “supervisão” e definição de “Supervisão pedagógica”

	Frequência	
	n° (41)	% (100.0)
Conceitos de “Supervisão”		
Identificação	13	31,7%
Orientação	41	100,0%
Apoio	41	100,0%



Análise	24	58,5%
Estudo	17	41,5%
Observação	9	22,0%
Avaliação	24	58,5%
Trabalho em equipa	24	58,5%
Coordenação	15	36,6%
Inspecionar	4	9,8%
Planificação	9	22,0%
Aconselhamento	13	31,7%
Liderança	2	4,9%
Regulação	2	4,9%
Reflexão	2	4,9%
Verificar	10	24,4%
Definição de “Supervisão pedagógica”		
Atividade que identifica a prática pedagógica	13	31,7%
Orientar para a melhoria	4	9,8%
Apoiar o processo de autoaprendizagem dos alunos	15	36,6%
Processo que analisa e orienta todas as atividades relacionadas com a pedagogia (escrita, estudo, ensino, educação)	13	31,7%
Maximizar o processo de ensino e aprendizagem	38	92,7%
Atividade de supervisão científica	2	4,9%
Criação de uma relação que permita uma relação de simbiose para evoluir ambas as partes (supervisor pedagógico/alunos)	39	95,1%
Promoção da autorreflexão por parte dos alunos sobre as suas aprendizagens	24	58,5%
Promoção do desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos	25	61,0%
Processo que auxilia o planeamento das atividades e objetivos pedagógicos propostos aos alunos para cada módulo de aprendizagem	15	36,6%
Promoção da partilha e do feedback ente ambas as partes (supervisor pedagógico/alunos)	39	95,1%
Promoção do acompanhamento dos alunos	17	41,5%

Fonte própria.

Tendo em conta as perceções dos supervisores pedagógicos, conforme dados do quadro nº 02, os conceitos associados à “supervisão” mais reiterados foram: “Orientação”, “Apoio”, ambos com unanimidade de todos (100,0%). Seguiu-se “Análise”, “Avaliação”, “Trabalho em equipa”, cada um com 58,5% de respostas, “Estudo” (41,5%), “Coordenação” (36,6%), “Identificação”, “Aconselhamento” (31,7%, respetivamente), “Verificar” (24,4%),



“Observação”, “Planificação” (22,0%, cada). No que se refere à definição de “Supervisão Pedagógica”, a mais reiterada foram: “Promoção da partilha e do *feedback* entre ambas as partes (supervisor pedagógico/alunos)” (95,1%), “Maximizar o processo de ensino e aprendizagem” (92,7%), “Promoção do desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos” (61,0%), “Promoção da autorreflexão por parte dos alunos sobre as suas aprendizagens” (58,5%), “Promoção do acompanhamento dos alunos” (41,5%), “Apoiar o processo de autoaprendizagem dos alunos” (36,6%), “Atividade que identifica a prática pedagógica” (31,7%), “Processo que analisa e orienta todas as atividades relacionadas com a pedagogia (escrita, estudo, ensino, educação)” (31,7%) (cf. tabela 2).

Perceções sobre perfis e competências do supervisor

Quadro 03: Estatísticas relativas às dimensões das competências do supervisor

	n	Min.	Max.	Média	dp
Orientação	41	3,22	4,56	3,82	0,345
Avaliação	41	3,00	4,38	3,75	0,346
Competências Profissionais	41	3,42	4,75	4,02	0,329
Inovação	41	3,33	5,00	4,32	0,471

Pela análise do quadro nº 03, onde estão apresentadas as estatísticas de cada uma das dimensões das competências do supervisor, destaca-se, nas médias ponderadas, que a inovação (4,32) é a dimensão que revela mais “peso” na perceção das competências do supervisor por parte dos inquiridos, seguido das competências profissionais (4,02) e da orientação (3,82). Já a avaliação (3,75) é marcadamente a que revela menor “peso” nas competências do supervisor.

Sentimentos despertados pelo supervisor

Quadro nº 04. Sentimentos despertados pelo supervisor

Sentimentos despertados	Frequência	
	nº (71)	% (100.0)
Interesse	38	92,7%
Motivação	39	95,1%



Atenção	25	61,0%
Confiança	39	95,1%
Curiosidade	2	4,9%
Empatia	2	4,9%
Responsabilidade	2	4,9%

Relativamente aos sentimentos que o supervisor deveria despertar nos supervisionados, observa-se no quadro nº 4 que se salienta a motivação e a confiança (ambas com 95,1%), seguindo-se o interesse, com 92,7%. A atenção revela 61,0% e a curiosidade, empatia e responsabilidade estão representadas com apenas 4,9% cada (cf. tabela 4).

Variáveis sociodemográficas e profissionais nas percepções sobre as competências para promoção da autorregulação das aprendizagens pelos alunos

Quadro nº 5. Variáveis sociodemográficas e profissionais versus percepção que os supervisores pedagógicos têm acerca das suas competências na promoção da autorregulação das aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais

Dimensões Variáveis	Orientação	Avaliação	Competências Profissionais	Inovação	Teste
	OM	OM	OM	OM	
Gênero					
Masculino	19,30	28,50	16,70	17,50	Mann Whitney
Feminino	21,55	18,58	22,39	22,13	
(p)	0,603	0,020	0,189	0,272	
Idade					
<=40 anos	17,44	20,22	22,00	26,28	Kruskal Wallis
41-50 anos	22,42	22,58	21,04	19,06	
>50 anos	20,75	17,13	19,75	20,88	
(p)	0,563	0,509	0,927	0,281	
Tempo de serviço docente					
<=15 anos	16,62	20,38	24,69	27,54	Kruskal Wallis
16-25 anos	23,00	22,96	21,00	18,04	
>25 anos	23,25	11,25	9,00	17,50	
(p)	0,273	0,176	0,070	0,048	



Tempo de exercício profissional na Escola					Mann Whitney
<=10 anos	24,33	23,54	23,04	23,71	
>10 anos	16,29	17,41	18,12	17,18	
(p)	0,033	0,099	0,192	0,075	
Habilitações acadêmicas					Kruskal Wallis
Licenciatura	22,25	18,71	19,25	17,21	
Pós-graduação	36,50	32,00	40,50	37,00	
Mestrado	16,93	23,20	21,20	24,93	
(p)	0,066	0,201	0,053	0,017	
Formação em supervisão					Kruskal Wallis
Formação inicial	26,15	17,54	21,92	24,12	
Formação contínua	22,50	36,25	26,00	17,50	
Não	17,96	20,33	19,67	19,90	
(p)	0,130	0,019	0,582	0,467	

Fonte própria

Pelo quadro nº 5, observa-se que os supervisores pedagógicos do gênero feminino dominam em quase todas as dimensões, com exceção para a avaliação das aprendizagens, onde pontaram mais os do gênero masculino com diferenças estatísticas significativas na dimensão avaliação ($p=0,020$). Registou-se um score mais elevado para os supervisores pedagógicos com idade entre 41-50 anos para as dimensões orientação ($OM=22,42$) e avaliação ($OM=22,58$). Nos supervisores pedagógicos mais novos (menor ou igual a 40 anos), as médias mais elevadas recaem nas competências profissionais ($OM=22,00$) e inovação ($OM=26,28$). Obteve-se um score mais elevado para os participantes que têm menos de 15 anos de serviço docente nas dimensões competências profissionais ($OM=24,69$) e inovação ($OM=27,54$), os que têm tempo docente entre 16-25 anos pontuaram mais na orientação ($OM=23$) e os que possuem mais de 25 anos de tempo docente destacaram-se na orientação ($OM=23,25$), resultando em diferenças estatísticas significativas na dimensão inovação ($p=0,048$). Os supervisores com menos de 10 anos de tempo de exercício profissional na Escola pontuaram mais em todas as dimensões, com diferenças estatísticas significativas na dimensão orientação ($p=0,033$), o que possuem a pós-

graduação pontuaram mais em todas as dimensões, resultando em diferenças estatísticas significativas na dimensão inovação ($p=0,017$). Obtiveram-se *scores* mais elevados por parte dos que possuíam formação contínua nas dimensões avaliação e competências profissionais, enquanto os participantes com formação inicial pontuaram mais nas dimensões orientação e inovação, resultando em diferenças estatísticas significativas na dimensão avaliação ($p=0,019$).

Discussão de Resultados

Os conceitos associados à “supervisão” mais referidos pelos supervisores pedagógicos foram: “Orientação”, “Apoio”, “Análise”, “Avaliação”, “Trabalho em equipa”, “Estudo”, “Coordenação”, “Identificação”, “Aconselhamento”, “Verificar”, “Observação”, “Planificação”. Em relação à definição de “Supervisão Pedagógica”, as mais frequentes foram: “Promoção da partilha e do feedback entre ambas as partes (supervisor pedagógico/alunos)”, “Maximizar o processo de ensino e aprendizagem”, “Promoção do desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos”. Face a estas perceções e tendo em conta que uma percentagem significativa de supervisores pedagógicos que admitiram não ter formação na área da supervisão, é importante que se promova mais formação para os supervisores pedagógicos, para que possam alear o saber científico à sua própria experiência, contribuindo para a mudança e inovação das dinâmicas de colaboração e de desenvolvimento profissional dos supervisores pedagógicos e alunos. Como se constatou a definição que reuniu o consenso de todos os participantes de “Supervisão Pedagógica” foi “Promoção da partilha e do *feedback* entre ambas as partes (supervisor pedagógico/alunos). Assim, pode dizer-se que esta visão vai ao encontro da implementação de novas práticas de supervisão pedagógica colaborativa, tal como verificaram Coimbra *et al.* (2020) no seu estudo em escolas do distrito do Porto.

Os resultados provam o potencial da supervisão pedagógica, no que respeita à mudança das práticas de supervisão colaborativa, no trabalho com os alunos, com uma verdadeira construção de comunidades de aprendizagem e melhoria do sucesso escolar dos alunos. Os mesmos autores verificaram ainda que os supervisores pedagógicos destacaram positivamente o trabalho de apoio ao processo de autoaprendizagem dos alunos, valorizando o *feedback*, a reflexão, a investigação-ação e a melhoria da intervenção pedagógica na sala de aula.

Apesar do reconhecimento das vantagens da supervisão pedagógica reconhecida pelos participantes do presente estudo, alguns deles ainda a perceberam como um ato avaliativo. Estes dados também corroboram os encontrados por Coimbra *et al.* (2020), onde alguns professores continuam a associar a supervisão a procedimentos burocráticos e de avaliação, o que, segundo os mesmos autores, pode afetar as relações interpessoais entre supervisores pedagógicos e alunos e comprometer o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens pelos alunos. Os resultados da investigação de Motegi e Oikawa (2019) revelaram que as competências do supervisor pedagógico e a qualidade das aprendizagens têm um impacto nos resultados dos alunos, particularmente no que se refere à promoção da autorregulação das aprendizagens, com uma correlação entre as duas variáveis. Os resultados do estudo de Kang e Im (2013) mostraram que, com base em várias componentes de aprendizagem, variáveis de comunicação, apoio do supervisor pedagógico, orientação e facilitação das aprendizagens influenciam significativamente os resultados da autorregulação das aprendizagens pelos alunos.

As evidências obtidas em cada uma das dimensões das competências do supervisor pedagógico destacaram médias ponderadas mais elevadas para a “inovação” (4,32), “competências profissionais” (4,02) e “orientação” (3,82). Neste âmbito, Salgueiro (2014, p. 74) refere que a “inovação educativa (...) está ao serviço do sucesso e da melhoria das práticas, do desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, da aprendizagem dos alunos”. Assim, os seus participantes consideraram que “inovar é mudar, melhorar, valorizar o trabalho do professor, incentivar, progredir, ter outra visão, fazer arte, fazer investigação-ação e ser uma mais-valia no sistema educativo em que vivemos”. Como tal, os supervisores pedagógicos das Escolas Profissionais devem responder eficazmente, com base na formação contínua, com um aprofundamento das aptidões, competências e conhecimentos científicos e pedagógicos, essenciais para o exercício de funções de supervisão pedagógica dos seus alunos. Como é referido por vários autores (Boekaerts; Cascallar, 2006; Vermunt; Donche, 2017), é vital que os supervisores pedagógicos possam promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, em ligação com o seu desenvolvimento profissional e com a promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos, no contexto de uma escola reflexiva e democrática (Alarcão, 2009). Assim sendo, a escola é vista como uma comunidade, na qual alunos e

professores interagem e colaboram, construindo caminhos de conhecimento e partilha (Alarcão; Canha, 2013; Sá-Chaves, 2011).

A autorregulação da aprendizagem dos alunos deve ser estimulada num ambiente de colaboração entre estes e os seus supervisores pedagógicos, permitindo o sucesso escolar de todos e o despertar de sentimentos de motivação, interesse e confiança nos alunos, a partir de um processo de supervisão pedagógica colaborativa. Tais ideias estão em conformidade com as perceções da grande maioria dos participantes do presente estudo, pois verificou-se que, relativamente aos sentimentos que o supervisor deve despertar nos alunos, salientaram-se a “motivação” e a “confiança” (95,1%, respetivamente), o “interesse” (92,7%), a “atenção” e a “curiosidade” (61,0%). Desta forma, a supervisão pedagógica refere-se à criação de ambientes que incentivem o desenvolvimento da autonomia dos alunos como construtores ativos das suas próprias aprendizagens e que são por eles reguladas, num ambiente de partilha, confiança e motivação (Glickman; Gordon; Ross-Gordon, 2017). Os supervisores pedagógicos atribuem importância ao desenvolvimento metacognitivo, motivacional, estratégias volitivas e afetivas nos alunos, o que lhes permite trabalhar a aprendizagem autorregulada e a autonomia na aprendizagem. As principais tarefas para isso são ensinar os alunos a aprenderem como ser autónomos e responsáveis, sendo capazes de autorregular as suas próprias aprendizagens.

Aferiu-se que os supervisores pedagógicos do género feminino, os que possuem menos de 15 anos de serviço docente, com menos de 10 anos de tempo de exercício profissional na Escola, os pós-graduados e os que possuíam formação contínua em supervisão pedagógica foram os que, na generalidade, se evidenciaram em todas as dimensões avaliadas: “Orientação”, “Avaliação”, “Competências Profissionais” e “Inovação”. Estas perceções enquadram-se no atual conceito de supervisão pedagógica que é mais abrangente, compreendendo dois níveis interligados: a mediação do desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento dos alunos (Glickman; Gordon; Ross-Gordon, 2017). Por conseguinte, a supervisão pedagógica inclui não só o contexto da sala de aula, mas também a nível da escola, que deve ser reflexiva e se constituir uma comunidade de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o conceito de supervisão coloca a melhoria da prática pedagógica num cenário colaborativo, num contexto de uma escola capaz de integrar e aplicar, individual e coletivamente, estratégias de reflexão, de autonomia, de mediação e de liderança (Alarcão; Canha, 2013). Assim, o objetivo da

supervisão pedagógica reside na melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem, levando os alunos à autorregulação das suas aprendizagens, tornando-se estes agentes ativos na construção das suas próprias aprendizagens.

Reforça-se que os supervisores pedagógicos da amostra estudada consideraram que a supervisão pedagógica é, sobretudo, a promoção da partilha e do *feedback* entre supervisor pedagógico/alunos, um meio de maximizar o processo de ensino e aprendizagem, de promover o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos, da autorreflexão por parte dos alunos sobre as suas aprendizagens, um meio para acompanhar os alunos e de os apoiar no seu processo de autoaprendizagem. Este posicionamento dos supervisores estudados está em conformidade com as evidências encontradas por Tadesse *et al.* (2022), onde ficou demonstrado que a supervisão pedagógica, quando decorrente num ambiente de colaboração e de partilha, resulta em alunos com sucesso escolar, sendo estes capazes de planear atividades académicas de forma independente, colaborar com outros, trabalhar em equipa e comunicar claramente as suas ideias. Os mesmos autores referem que o planeamento, a colaboração, o trabalho de equipa e a comunicação requerem a motivação por parte do supervisor pedagógico.

Considerações finais

A supervisão pedagógica e as funções do supervisor pedagógico, em particular de cursos profissionais, foram alargadas para o trabalho do professor com os alunos, no sentido de estes serem autónomos e responsáveis pelas suas aprendizagens, o que é conseguido se for promovida a autorregulação das aprendizagens pelos alunos.

Foi no sentido de compreender as percepções de supervisores pedagógicos de cursos profissionais sobre as suas competências para estimular a autorregulação das aprendizagens dos alunos desses cursos que realizámos a investigação anteriormente descrita. Os resultados obtidos permitiram-nos verificar que esses supervisores pedagógicos partilharam da opinião de que a supervisão Pedagógica consiste, sobretudo, na “promoção da partilha e do *feedback* entre ambas as partes (supervisor pedagógico/alunos)”, em “maximizar o processo de ensino e aprendizagem” e na “promoção do desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos”. As dimensões das competências do supervisor pedagógico mais destacadas pelos inquiridos foram a “inovação”, as “competências profissionais” e a “orientação”.

Os supervisores pedagógicos do gênero feminino, os que possuem menos de 15 anos de serviço docente, com menos de 10 anos de tempo de exercício profissional na Escola, os pós-graduados e os que possuíam formação contínua em supervisão pedagógica foram aqueles que, na generalidade, se evidenciaram em todas as dimensões avaliadas: “Orientação”, “Avaliação”, “Competências Profissionais” e “Inovação”.

Apesar de os resultados evidenciarem uma percepção clara de supervisão pedagógica por parte dos supervisores pedagógicos de cursos profissionais inquiridos, é necessária a aposta na formação contínua que lhes possibilite concretizar funções supervisivas mais diversificadas, nomeadamente as relacionadas com a promoção da autorregulação das aprendizagens nos alunos desses cursos.

Referências

AFONSO, A. J.; FERREIRA, C. A. Explorando a Ação Supervisiva de Coordenadores de Departamentos Curriculares no Ensino Básico Português. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v.20, nº 1, p. 99-117, 2012.

ALARCÃO, I. Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-23.

ALARCÃO, I. Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº 8, p.119-128, 2009.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M.C. **Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Edições Pedago, 2008.

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 2013.

ALVI, E.; GILLIES, R. Teachers and the Teaching of Self-Regulated Learning (SRL): The Emergence of an Integrative, Ecological Model of SRL-in-Context. **Education Sciences**, v.10, nº 4, p. 98, 2-19, 2020.

AZEVEDO, R. Theoretical, conceptual, methodological and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: a discussion. **Metacognition Learn**, nº 4, p. 87-95, 2009.



BAILEY, R. Physical Education and Sport in school. A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, n° 76, p. 397-401, 2006.

BOEKAERTS, M.; CASCALLAR, E. How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, v.18, n° 3, p. 199-210, 2006.

CANALES, A.; MALDONADO, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Education Development*, n° 60, p. 33–50, 2018.

COIMBRA, M. N.; PEREIRA, A. V.; MARTINS, A. M.; BAPTISTA, C. M. Pedagogical Supervision and Change: Dynamics of Collaboration and Teacher Development. *International Journal of Management Science and Business Administration*, v. 6, n° 4, p. 55-62, 2020.

DEGAGO, A.; KAINO, L. Towards student-centred conceptions of teaching: the case of four Ethiopian universities. *Teaching Higher Education*, n° 20, p. 493–505, 2015.

FARIA, S. **Supervisão Clínica na Enfermagem, no caminho da excelência**. Portefólio Supervisão Clínica na Enfermagem. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem S. José de Cluny, 2007.

FERREIRA, C. A. Contributos da auto-avaliação e da auto-regulação para a aprendizagem ao longo da vida. *Educare Educere*, n° 20, p.141-149, 2007.

FERREIRA, C. A. Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal. *Educar em Revista*, n° 37, p. 211-239, 2010.

GLICKMAN, C., GORDON, S.; ROSS-GORDON, J. **Supervision and Instructional Leadership**. A Developmental Approach. 10ª edição. Nova York: Pearson, 2017.

HORNBY, G. Eight Key evidence-based teaching strategies for all levels of education. *Australian Educational Leader Articles*, V. 40, n° 4, p. 28-31, 2018.

KANG, M. M.; IM, T. T. (2013). Factors of learner-instructor interaction which predict perceived learning outcomes in online learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, v.29, n° 3, p. 292–301.

MOTEGI, H.; OIKAWA, M. The effect of instructional quality on student achievement: Evidence from Japan. *Japan and the World Economy*, n° 52, p. 100961, 2019.

NOLAN, J.; HOOVER, L. **Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice**. 3ª edição. Hoboken: W. Jossey-Bass, 2011.

OATES, S. The importance of autonomous self-regulated learning in primary initial teacher training. **Frontiers Education**, V. 4, nº 102, p. 1-8, 2019.

PANADERO, E. A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. **Frontiers in Psychology**, nº 8, p. 422.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In BOECKAERTS, P.; PINTRICH, R.; ZEIDNER, E. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. Cambridge: Academic Press, 2003, p. 451-502.

SALGUEIRO, S. **Perfil do supervisor pedagógico do 1º CEB: um estudo de caso**. Tese de Mestrado. Santarém: Escola Superior de Educação, 2014.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. 3.ª edição. Universidade de Aveiro, 2011.

SIMÃO, A. M. V. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 3, nº2, p. 265-289, 2005.

TADESSE, T.; ASMAMAW, A.; GETACHEVE, K.; FEREDÉ, B.; MELESE, W.; SIEBECK, M.; FISHER, M. R. (2022). Self-Regulated Learning Strategies as Predictors of Perceived Learning Gains among Undergraduate Students in Ethiopian Universities. **Education Sciences**, v. 12, nº 7, p. 468, 2-17.

VERMUNT, J. D.; DONCHE, V. A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. **Educational Psychology Review**, v. 29, nº 2, p. 269–299, 2017.

VIEIRA, F. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação & Sociedade**, v.30, nº106, p. 197-217, 2009.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. **Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma Abordagem de Orientação Transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

VILELAS, J. **Investigação- O processo de construção do conhecimento**. 3ª edição. Lisboa: Edições Sílabo, 2020.

WIYONO, B. B.; RASYAD, A. The Effect of Collaborative Supervision Approaches and Collegial Supervision Techniques on Teacher Intensity Using Performance-Based Learning. **SAGE Open**, v. 11, nº 9, p. 1-9, 2021.

YOT-Dominguéz; C.; MARCELO, C. University student's self-regulated learning using digital technologies. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, V. 14, nº 1, p. 14-38, 2017.

ZIMMERMAN, B. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOECKARTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. Cambridge: Academic Press, p. 451-501, 2000.

ZEPEDA, S. **Instructional Supervision. Applying Tools and Concepts**. 4ª edição. Londres: Routledge, 2017.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives**. Londres: Routledge, 2009, p. 1-38.