

Telma Luís Nhantumbo

**Supervisão pedagógica na formação de professores em exercício: Uma estratégia
potenciadora da prática pedagógica dos professores do Ensino Secundário na Província
de Gaza**

Doutoramento em Educação/Currículo

Universidade Pedagógica de Maputo

Maputo

2021

Telma Luís Nhantumbo

**Supervisão pedagógica na formação de professores em exercício: Uma estratégia
potenciadora da prática pedagógica dos professores do Ensino Secundário na Província
de Gaza**

Tese de Doutoramento apresentada à Escola Doutoral de Educação/Currículo da Faculdade de Educação e Psicologia para a obtenção do grau académico de Doutora em Educação/Currículo.

Supervisor Interno: Prof. Doutor Adriano Niquice (UPM-Moçambique).

Supervisor Externo: Prof. Doutor Valdir Heitor Barzotto (USP- São Paulo/Brasil).

Universidade Pedagógica de Maputo

Maputo

2021

ÍNDICE	Pág
LISTA DE TABELAS	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE ABREVIATURAS	9
LISTA DE APÊNDICES	11
DECLARAÇÃO DE HONRA	12
DEDICATÓRIA.....	13
AGRADECIMENTOS	14
ESCLARECIMENTO	16
RESUMO	18
ABSTRACT	19
INTRODUÇÃO.....	20
Preparando profissionais de educação em tempos de mudanças rápidas e violentas no mundo educacional	20
Vivências e preocupações em torno da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional de professores	22
O meu percurso profissional e experiência de supervisão pedagógica: buscando o ponto de encontro e de inquietação.....	24
A questão problemática da supervisão, da formação em exercício de professores e do processo pedagógico em Moçambique	30
Objectivos da pesquisa	37
Objectivo geral.....	37
Objectivos específicos	37
Justificativa do estudo.....	39
Relevância do estudo	41
Estrutura da Tese	43
CAPITULO 1: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS E REFLECTINDO SOBRE A RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL.....	47
1.1. Supervisão pedagógica e formação de professores: constructos básicos da pesquisa.47	47
1.1.1. Supervisão pedagógica: analisando o conceito.....	47
1.1.2. Formação em exercício de professores: clarificando o conceito	50
1.2. O que diz a literatura moderna sobre a supervisão pedagógica.....	53
1.3. Supervisão pedagógica e formação contínua: uma relação indissociável	56

CAPITULO 2: ENQUADRAMENTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO MOÇAMBICANO.....	60
2.1. Enquadramento legal: oportunidades de desenvolvimento da Supervisão e de Formação de professores	60
2.2. Planificação e organização do processo de supervisão pedagógica	63
2.3. Que estratégias usar para potenciar a prática pedagógica dos professores com recurso à supervisão pedagógica	69
2.4. Supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores.....	74
2.5. Os desafios do professor na sua prática pedagógica.....	77
CAPÍTULO 3: SUPERVISÃO, DEMANDA DAS MUDANÇAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	81
3.1. Mudanças curriculares e a demanda do desenvolvimento profissional de professores	81
3.2. As concepções curriculares e a demanda de formação em exercício de professores ..	84
CAPÍTULO 4: PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: DESENHO DE UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	89
4.1. O paradigma e o método de pesquisa	92
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	93
4.2.1. Pesquisa bibliográfica.....	94
4.2.2. Análise documental	95
4.2.3. Observação	96
4.2.4. Entrevista	97
4.3. Os participantes ou sujeitos e seu perfil	99
4.4. Procedimento de recolha e análise de dados.....	103
4.5. Área de pesquisa – breve descrição do contexto	105
4.5.1. Apresentação Geral do País – Moçambique.....	105
4.5.2. Mapa da Província de Gaza	106
4.6. Aspectos éticos	107
4.7. Limitações.....	108
CAPITULO 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....	111
5.1. Cenário da supervisão no contexto moçambicano: Reflectindo sobre o processo e a prática vigente.....	111
5.1.1. Planificação, organização e funcionamento da supervisão pedagógica-experiências dos intervenientes em análise	112
5.1.1.1. Planificação da actividade de supervisão pedagógica.....	114
5.1.1.2. Organização da actividade de supervisão pedagógica	118

5.1.1.3. Funcionamento da supervisão pedagógica.....	120
5.1.2. Supervisão pedagógica: seu efeito na prática docente dos professores.....	129
5.1.3. Formação em exercício: sua relevância na prática docente.....	140
5.1.4. Memória e experiências profissionais sobre a supervisão pedagógica.....	145
5.1.5. Constrangimentos no exercício da supervisão à prática docente.....	148
5.1.6. Prática inovadora dos supervisores em busca de adequação às necessidades dos professores.....	153
5.2. Coordenação pedagógica e formação contínua de professores no contexto de São Paulo, Brasil.....	157
5.2.1. Relevância da actividade supervisora na prática docente.....	158
5.2.2. O trabalho do coordenador pedagógico e sua relevância na prática docente.....	160
5.2.2.1. O coordenador construindo uma relação pedagógica mais favorável.....	162
5.3. Supervisão como estratégia potenciadora da prática pedagógica: entre as possibilidades e impossibilidades.....	164
CONCLUSÕES DA PESQUISA.....	169
SUGESTÕES.....	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178
Apêndice 1: Carta Convite aos SDEJT's.....	185
Apêndice 2: Carta Convite às Escolas.....	186
Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	187
Apêndice 4: Declaração de Consentimento do Entrevistado.....	188
Apêndice 5: Ficha de observação e anotações do campo.....	189
Apêndice 6: Guião de entrevista dirigida aos supervisores pedagógicos - Moçambique.....	190
Apêndice 7: Guião de entrevista dirigida aos membros de direcção de escola - Moçambique.....	191
Apêndice 8: Guião de entrevista dirigida aos professores - Moçambique.....	192
Apêndice 9: Guião de entrevista dirigida ao professor reformado - Moçambique.....	193
Apêndice 10: Guião de entrevista dirigida aos supervisores escolares - São Paulo.....	194
Apêndice 11: Guião de entrevista dirigida aos coordenadores pedagógicos - São Paulo.....	195
Apêndice 12: Guião de entrevista dirigida aos membros da direcção - São Paulo.....	196
Apêndice 13: Guião de entrevista dirigida aos professores - São Paulo.....	197
Apêndice 14: Tabela de compilação das respostas dos supervisores provinciais e distritais-Moçambique.....	198
Apêndice 15: Tabela de compilação das respostas dos membros de direcção-Moçambique.....	211
Apêndice 16: Tabela de compilação das respostas dos professores - Moçambique.....	216

Apêndice 17: Tabela de compilação das respostas do professor reformado-Moçambique	221
Apêndice 18: Tabela de compilação das respostas dos supervisores escolares - São Paulo	223
Apêndice 19: Tabela de compilação das respostas dos coordenadores pedagógicos - São Paulo	226
Apêndice 20: Tabela de compilação de respostas dos membros da direcção - São Paulo	230
Apêndice 21: Tabela de compilação de respostas dos professores - São Paulo	233

LISTA DE TABELAS

Tabela	Denominação	Pág.
Tabela nº 01	Dados estatísticos 2017	35
Tabela nº 02	Dados estatísticos 2018	36
Tabela nº 03	Resumo do processo de recolha de dados	91
Tabela nº 04	Caracterização dos participantes da pesquisa	100
Tabela nº 05	Perfil dos participantes da pesquisa	102

LISTA DE FIGURAS

Fig. N°	Denominação	Pág.
Figura n° 01	Estrutura da pesquisa	46
Figura n° 02	Esquema organizativo de supervisão	73
Figura n° 03	Síntese do percurso metodológico da pesquisa	90
Figura n° 04	Divisão Administrativa de Moçambique	106
Figura n° 05	Divisão Administrativa da Província de Gaza	107
Figura n° 06	Estratégia da supervisão	164

LISTA DE ABREVIATURAS

CP	Coordenador Pedagógico
CP-EE	Coordenador Pedagógico da Escola Estadual
CP-SE	Coordenador Pedagógico da Secretaria da Educação
DAE	Director Adjunto da Escola
DC	Director de Classe
DL	Director-Limpopo
DDPGQ	Departamento da Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia de Qualidade
DPEC	Direcção Provincial de Educação e Cultura
DPEDH	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
DPE	Direcção Provincial de Educação
EArte	Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental
ESG	Ensino Secundário Geral
FEC	Faculdade de Educação e Psicologia
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GEPPEP	Grupo de Estudo e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
L	Limpopo
MD-EE	Membros de Direcção da Escola Estadual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PEA	Processo de Ensino-Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Projecto Político Pedagógico
Prof.	Professor
Prof.-EE	Professor da Escola Estadual
Prof.R-M	Professor Reformado Moçambique
REG	Repartição de Educação Geral

SD	Supervisor Distrital
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SP	Supervisor Pedagógico
SE-SE	Supervisor Escolar da Secretaria da Educação
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo do Rio Claro
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo
USP	Universidade de São Paulo
XX	Xai-Xai
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice	Denominação	Pág.
Apêndice 01	- Carta convite para os SDEJT's	185
Apêndice 02	- Carta convite para Escolas	186
Apêndice 03	- Termo de consentimento Livre e esclarecido	187
Apêndice 04	- Declaração de consentimento do entrevistado	188
Apêndice 05	- Ficha de observação e de anotações do campo	189
Apêndice 06	- Guião de entrevista aos supervisores pedagógicos - Gaza	190
Apêndice 07	- Guião de entrevista aos membros da direcção - Gaza	191
Apêndice 08	- Guião de entrevista aos professores - Gaza	192
Apêndice 09	- Guião de entrevista ao professor reformado - Gaza	193
Apêndice 10	- Guião de entrevista aos supervisores escolares - São Paulo	194
Apêndice 11	- Guião de entrevista aos coordenadores pedagógicos - São Paulo	195
Apêndice 12	- Guião de entrevista aos membros de direcção - São Paulo	196
Apêndice 13	- Guião de entrevista aos professores - São Paulo	197
Apêndice 14	- Tabela de compilação de respostas dos supervisores pedagógicos - Gaza	198
Apêndice 15	- Tabela de compilação de respostas dos membros da direcção - Gaza	211
Apêndice 16	- Tabela de compilação de respostas dos professores - Gaza	216
Apêndice 17	- Tabela de compilação de respostas do professor reformado - Gaza	221
Apêndice 18	- Tabela de compilação de respostas dos supervisores escolares - S.Paulo	223
Apêndice 19	- Tabela de compilação de respostas dos coordenadores pedagógicos- S.P	226
Apêndice 20	- Tabela de compilação de respostas dos membros da direcção - São Paulo	230
Apêndice 21	- Tabela de compilação de respostas dos professores - São Paulo	233

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que a presente Tese é resultado da minha investigação e das orientações dos meus Supervisores Interno e Externo, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e nas referências bibliográficas.

Declaro ainda, que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra Instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, 2021

(Telma Luís Nhantumbo)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, de maneira muito especial, ao meu marido, companheiro de todos os momentos, Master Samuel Lázaro, pela compreensão das inúmeras ausências e da falta de tempo, pelo apoio incondicional e respeito às minhas escolhas. Igualmente, aos meus quatro filhinhos, Samuel Aires, Evans Master, Gersen Luís e Lincoln da Telma, fonte da minha energia e do meu amor. Com eles aprendo diariamente o que é ser mãe. É por isso que constituem a razão da minha vida. Amo-os!

À minha mãezinha, ainda que não esteja presente em seu corpo físico permanece em mim o seu ensinamento. Ao meu Pai, pelo amor e carinho em todos os momentos. Deles aprendi o sentido da vida, ensinaram-me que nas lutas travadas quotidianamente, a ordem é nunca desistir. E aqui estou!

A todos os Profissionais da Educação que tanto fazem e empreendem esforços visando à melhoria da qualidade de ensino, às vezes em condições precárias e sem o devido acompanhamento e apoio necessários, mas sem abdicar da responsabilidade e das obrigações profissionais.

AGRADECIMENTOS

Este é o registo da minha gratidão pelo apoio de que tive a honra de beneficiar durante o meu percurso académico. Para tal, terminada esta fase não poderei deixar de agradecer em primeiro lugar, a Deus na sua infinita bondade, pela vida e protecção em todos os momentos e por me ter concedido a graça na realização de mais um objectivo na vida.

O desenvolvimento desta Tese como processo construtivo conheceu momentos críticos caracterizados por dúvidas, inquietações, questionamentos, curiosidades, mas tudo isso nunca inviabilizou a concretização do sonho. As dificuldades transformadas em desafios foram sendo superadas durante o percurso da pesquisa, e para isso não só o esforço individual foi o factor de sucesso, mas também o apoio e a colaboração dos meus Supervisores e outros profissionais da educação.

Quero agradecer a quem incondicionalmente me apoiou. Assim, o meu segundo agradecimento vai para o Prof. Doutor Adriano Niquice, Supervisor Interno, o Prof. Doutor Valdir Heitor Barzzoto, Supervisor Externo, não só pela incansável e empenhada orientação científica no presente estudo, pelas agradáveis e enriquecedoras conversas, opiniões e sugestões na indicação da bibliografia relevante para a temática ora em análise, mas também, pela constante disponibilidade e, principalmente, pela confiança depositada ao longo do processo de formação. Bem- hajam!

De seguida agradeço aos Professores da Escola Doutoral de Educação/Currículo da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) que me proporcionaram uma formação sólida, que é, ao mesmo tempo, um grande contributo para o meu desenvolvimento académico e profissional; ao Grupo de Estudo e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Estado de Arte da Pesquisa em Educação Ambiental (EArte) da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) do Rio Claro pelos seus debates enriquecedores, durante o meu estágio científico avançado na Universidade de São Paulo em Brasil.

Manifesto ainda um agradecimento a todos com quem trabalhei de forma sistemática e abnegada neste estudo, em particular aos Técnicos da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Gaza (DPEDHG) e dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT's) de Limpopo e Xai-Xai, os Membros da Direcção e Docentes das Escolas Secundárias dos Distritos de Limpopo e Xai-Xai na província de Gaza

(Moçambique). Igualmente aos participantes da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo e das Escolas Estaduais de São Paulo (Brasil) pela seriedade e vontade em colaborar na pesquisa, pela clareza das suas ideias que me fizeram compreender a complexidade desta temática, bem como a oportunidade de aprofundar o significado da função de supervisor e de coordenador pedagógico, o que permitiu ampliar o horizonte sobre o funcionamento e a organização da actividade supervisora.

Gostaria de eternizar o meu agradecimento, àqueles que me proporcionaram e proporcionam o meu desenvolvimento profissional e pessoal sobretudo nos domínios técnico e humano.

Uma palavra especial à minha família pelo imprescindível ensinamento, desde a minha infância, e pela partilha de todas as minhas dificuldades, bem como pela ajuda incansável para superá-las.

Convicta do quão difícil é agradecer ao meu marido e filhos. Ao Master, Samuel Aires, Evans Master, Gersen Luís e Lincoln da Telma, curvo-me com profundo respeito e reconhecimento pelo seu estímulo que me fez sobreviver às noites longas passadas e às solitárias sessões frente à tela do computador. Estes, mais do que ninguém, sempre me apoiaram com amor e carinho na minha formação.

A TODOS ESTES, PELA PRESENÇA E SORRISO, O MEU ENORME RECONHECIMENTO!

ESCLARECIMENTO

Esta Tese do Doutoramento enquadra-se na linha de pesquisa sobre “*Fundamentos de Formação de Professores e Supervisão Pedagógica*”. A temática tem como foco a *Supervisão pedagógica na formação de professores em exercício: Uma estratégia potenciadora da prática pedagógica dos professores do Ensino Secundário na Província de Gaza*. O estudo, apesar de ter como foco a realidade moçambicana, é também subsidiado por experiências de supervisão escolar e/ou coordenação pedagógica em algumas escolas estaduais e da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (Brasil). Tomando essas realidades diferentes, a moçambicana e a brasileira (São Paulo), sem propósitos de fazer um estudo comparativo, mas com interesse de compreender a maneira de organização da supervisão/ coordenação pedagógica. Um dos ganhos foi a troca de experiências e vivências, o que permitiu o redimensionamento do trabalho de supervisores e/ou coordenadores pedagógicos na escola e no seio dos professores em prol da melhoria da prática docente.

Em Moçambique, a figura de supervisor pedagógico não está contemplada no qualificador profissional, mas a actividade de supervisão pedagógica é realizada pelos técnicos pedagógicos a vários níveis, central, provincial, distrital e ainda pelos coordenadores de ZIPs (Zonas de Influência Pedagógica) e pela escola. Para o exercício desta função, não se exige uma preparação específica, nem uma indicação obedecendo a critérios e/ou requisitos formalmente estabelecidos.

Em São Paulo, a realidade dita duas funções distintas: a de *supervisor escolar* e a de *coordenador pedagógico*, o que não se aplica ao contexto moçambicano. O supervisor escolar está afecto a uma região da secretaria de estado e é responsável por algumas escolas em um território, e o coordenador pedagógico está afecto permanentemente a uma escola. Para o exercício da função de *coordenador pedagógico e de supervisor escolar* abre-se um concurso e os candidatos são seleccionados, sendo alguns dos pré-requisitos ser docente e licenciado em pedagogia.

No que concerne à organização e funcionamento da actividade supervisora, há aspectos que distinguem as duas realidades, nomeadamente: o supervisor pedagógico em Moçambique não tem escolas indicadas, ele realiza a sua actividade em todas as escolas do país (no caso do supervisor afecto ao órgão central/ MINEDH), escolas da província (no caso do supervisor afecto à direcção provincial), e assim sucessivamente.

Numa situação, como a de São Paulo, a actividade supervisora e ou coordenadora garante o acompanhamento sistemático e permanente às escolas e um conhecimento profundo sobre o seu funcionamento; noutra situação, como é o caso de Moçambique, a actividade supervisora não garante a sistematicidade e o conhecimento profundo da realidade das escolas.

RESUMO

O estudo cujo foco é a “*Supervisão pedagógica na formação de professores em exercício: Uma estratégia potenciadora da prática pedagógica dos professores do Ensino Secundário na Província de Gaza*”, resulta da preocupação relacionada aos procedimentos das acções de supervisão nas escolas e a utilidade dos seus resultados. Essa reflexão e inquietação traduz-se na seguinte questão: *De que forma a actividade supervisora incide sobre a prática pedagógica dos professores de forma a contribuir para a planificação de acções de formação em exercício?* A pesquisa em alusão analisa o contributo da prática da actividade supervisora na formação de professores em exercício como estratégia potenciadora da prática pedagógica de professores nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza. O quadro teórico que sustenta a pesquisa compreende duas vertentes: a da supervisão pedagógica e a de formação de professores. No que concerne à primeira, contou-se com os subsídios teóricos de Alarcão e Roldão (2010), Alarcão e Tavares (2003), Dias e Ribeiro (2015), Formosinho (2002), Vieira e Moreira (2011), e para a segunda, a construção do quadro teórico apoiou-se em Imbernon (2011), García (2009), Formosinho (2009), Nóvoa (1999). Seleccionado o quadro teórico procedeu-se à revisão da literatura e análise documental como alguns momentos do percurso metodológico; foram igualmente aplicadas as técnicas, tais como: a observação não estruturada de situações, factos e fenómenos expostos nas escolas, atitudes e comportamentos dos professores e dos supervisores em momentos da ocorrência da supervisão; a entrevista não estruturada direccionada aos supervisores e coordenadores pedagógicos, membros de direcção de escola e professores sobre a prática de supervisão e a análise documental do processo de supervisão e de formação no quadro legal da política moçambicana. Os dados recolhidos foram analisados segundo a abordagem de tipo qualitativo-interpretativo. Feita a análise dos dados, eis as conclusões: há evidências da realização de acções de supervisão nas escolas, porém, o seu grau de execução não assume um carácter sistemático e contínuo; há reservas, quanto aos efeitos da supervisão como acção potenciadora da prática docente, porquanto à prevalência das dificuldades detectadas nesta prática; as formações, não obedecem a um plano regular e sistemático (intervalos longos). Por fim, a contribuição da pesquisa resume-se nas seguintes sugestões: para que a supervisão pedagógica seja efectiva e surta efeitos desejáveis precisará de obedecer um carácter sistemático e contínuo, focalizado em particular nos aspectos da prática docente. As formações precisam de ser regulares, e devem, para os supervisores, focalizar aspectos relacionados à sua prática, capazes de lhes potenciar e sustentar nas suas actividades e para os professores, devem focalizar nas suas necessidades e dificuldades.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica, Formação em exercício de professores, Prática pedagógica, Estratégia potenciadora da prática, Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The focus of the study is *"Pedagogical supervision in the training of in-service teachers: A strategy to enhance the pedagogical practice of secondary school teachers in the province of Gaza,"* which results from the concern related to the procedures of supervision actions in schools, and the usefulness of its results. The research highlights the reflection and concern through the following question: *How does supervisory activity focus on the pedagogical practice of teachers to contribute to the planning of in-service training?* The alluded research analyzes the contribution of supervisory activity in the in-service training of teachers as a strategy to enhance the pedagogical practice of teachers in schools of General Secondary Education in the Province of Gaza. The theoretical framework that supports the research comprises two aspects: the pedagogical supervision and the teacher training. Regarding the first aspect, the theoretical support was provided by Alarcão and Roldão (2010), Alarcão and Tavares (2003), Dias and Ribeiro (2015), Formosinho (2002), Vieira and Moreira (2011), and for the second, the construction of the theoretical framework was supported by Imbernon (2011), García (2009), Formosinho (2009), Nóvoa (1999). The study carried out a literature review and a documentary analysis with moments of the methodological path; after the theoretical framework selection. Techniques were also applied, such as unstructured observation of situations, facts, phenomena exposed in schools, attitudes, behaviors of teachers, and supervisors at the time of supervision. The research directed the unstructured to supervisors and pedagogical coordinators, members of the school board, and teachers on the supervision practice and the documentary analysis of the supervision process and training within the Mozambican policy legal framework. The study analyzed the data collected according to the qualitative-interpretative approach. After the data analysis, here are the conclusions: there is evidence of supervisory actions in schools, but their degree of execution does not assume a systematic and continuous character; there are reservations about the effects of supervision as an action to enhance teaching practice, because of the prevalence of difficulties detected in teaching practice; the formations, do not obey a regular and systematic plan (long intervals). Finally, the following suggestions summarize the research contributions: in order to make the supervision effective and has desirable effects and obeys a systematic and continuous character, focusing on aspects of teaching practice in particular. The training needs to be regular, for the supervisors the focus must be on focus on aspects related to their practice capable of enhancing and sustaining them in their activities. For the teachers, the focus must be on their needs and difficulties.

Keywords: Pedagogical supervision; In-service training of teachers; Pedagogical practice; Strategy to enhance practice; Professional development.

INTRODUÇÃO

Na introdução contextualizo o objecto de estudo desta tese, apresento uma narrativa reflexiva autobiográfica e, com base nela levanto o problema e as perguntas norteadoras da pesquisa, defino os objectivos geral e específicos. Apresento ainda, a justificativa da escolha do tema e a sua relevância no contexto moçambicano.

Preparando profissionais de educação em tempos de mudanças rápidas e violentas no mundo educacional

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada.

(NÓVOA, 1992:25).

As transformações do mundo educacional e escolar impõem à classe docente mais responsabilidade, o que exige que os profissionais de educação estejam aptos para o exercício de magistério com profissionalismo e profissionalidade. Tal situação ou condição exige que esteja sempre presente o processo de **profissionalização** de professores. Assim sendo, a supervisão pedagógica tem sido uma das estratégias para tornar possível e factível a **profissionalização** de professores que, uma vez materializada, permite que esses profissionais de educação sejam *detentores de uma sólida formação científica* (DIAS E RIBEIRO, 2015¹:127).

Uma sólida formação científica resulta de um processo longo de formação; dito por outras palavras, trata-se da *atualização e aprendizagem ao longo da vida* (ibid.). No dizer das autoras:

A escola, tal como a conhecemos, é um local onde se cruzam jovens com percursos de vida diversificados, com interesses, expectativas e vivências distintas e, muitas vezes, divergentes das da organização educativa e da sua função de ensinar, de educar e de formar para a vida ativa (ibid.:126).

Portanto, a realidade educacional a que estão expostos os professores exige uma actuação competente; às vezes pensa-se nessa competência numa perspectiva individual, mas

¹ Dias, Paula Arnaud e Ribeiro, Célia, *Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente*, 2015, disponível em: http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD23/GD23_125.pdf - acessado: 29.09.2020.

defende-se que seja entendida numa perspectiva colectiva. É o que Dias e Ribeiro consideram *espírito colaborativo* (ibid.).

Face à complexidade do mundo educacional e escolar, tal como foi descrito por Dias e Ribeiro (*op.cit.*), os professores precisam ter visão e estar preparados para intervir. É a *supervisão* que proporciona esses requisitos aos professores, tornando-os dotados de atitudes, tais como: *abertura à mudança e à inovação profissional* (ibid.).

Quando tomei a iniciativa de proceder a esta breve contextualização no início desta tese, quis corroborar com Dias e Ribeiro (*op.cit.*), nas seguintes ideias, uma das quais diz que:

Todo processo de melhoria e crescimento humano e profissional deverá ser acompanhado de uma supervisão pedagógica, iniciada aquando da formação inicial (...) e acompanhar o professor ao longo de todo o seu percurso profissional (formação ao longo da vida) (p.127).

E a outra ideia considera que:

Todos os processos supervisivos deverão ser implementados num clima de partilha, de diálogo e de aprendizagem para todos os seus intervenientes, e só assim estaremos a desenvolver processos supervisivos com significância e com contributo formativo para a melhoria, a mudança e o crescimento dos seus atores educativos (p. 127).

Ao contextualizar, procurando enfatizar, por um lado, a dinâmica do mundo educacional e escolar que exige profissionalização de professores (conforme sublinhei), e, por outro lado, exige que se crie um clima adequado, caracterizado por *relações interpessoais dinâmicas, encorajantes e facilitadoras da aprendizagem que conduzam a processos de desenvolvimento e de melhoria, tanto a nível pessoal como da própria organização* (p. 128). Por este motivo, sobretudo no caso vertente, que a experiência profissional sempre me deixou intrigada, como retrato essa minha trajectória e as respectivas marcas nesta tese.

Vivências e preocupações em torno da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional de professores

As transformações no domínio político, económico, cultural, científico, técnico e tecnológico vêm exigindo uma educação de qualidade traduzida pela capacidade de resposta às exigências e às demandas impostas em cada sociedade. Os sistemas de educação são confrontados por essa realidade desafiadora, impondo que eles proporcionem conhecimentos adequados aos desafios do desenvolvimento. Tem-se questionado a qualidade de educação como forma de estabelecer a relação entre os conhecimentos adquiridos na escola pelos alunos e a capacidade de resposta às exigências da sociedade. Esse facto tem sido o motor das transformações curriculares que ocorrem em diferentes contextos, na tentativa de responder aos desafios impostos pelo desenvolvimento em vários domínios.

Em Moçambique, as transformações (mudanças) curriculares vêm tendo lugar como forma de adequar a educação aos desafios de desenvolvimento em todos os níveis de educação, em geral, e no nível secundário, em particular. Na tentativa de implementar essas transformações curriculares pelos actores ao serviço do sistema, os resultados revelam uma crescente queda de qualidade de educação. Os questionamentos têm sido frequentes, e procura-se amputar esses resultados de má qualidade aos professores como alguns dos intervenientes directos no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se, de antemão, que não só os professores (sozinhos) garantem a qualidade de educação, mas também outros intervenientes, nomeadamente os gestores a vários níveis, os técnicos pedagógicos, os pais e encarregados de educação e os próprios alunos. Portanto, todos os actores do desenvolvimento curricular.

Quanto aos professores, a quem se responsabiliza pela fraca qualidade de educação, e no caso vertente do ensino secundário, é preciso que se tenha em conta a sua qualificação, a sua actualização face às transformações que se operam no sistema de educação. As transformações rápidas e dinâmicas que ocorrem, tanto na sociedade moçambicana, quanto no sistema de educação, têm sido um desafio aos professores, às vezes, impossibilitados de implementar tais mudanças ou transformações curriculares. Torna-se imperioso que os professores sejam devidamente assistidos e acompanhados contínua e sistematicamente no exercício da sua prática pedagógica, permitindo, desse modo, que a qualidade do seu trabalho seja relevante. Perante as transformações curriculares, a incompreensão do sentido de que se revestem é natural; além disso, as dificuldades de implementá-las também se tornam óbvias.

Face a essa demanda (crescente), instituiu-se a **supervisão pedagógica** como estratégia para assegurar que os professores sejam continuamente assistidos e acompanhados, de forma a garantir a sua boa prestação ao serviço do Sistema de Educação. Neste sentido, a supervisão pedagógica é uma actividade que consiste em colocar o olho sobre a prática pedagógica dos professores e, sobretudo, um olho de quem reúne competências para o fazer. Isso traduz-se na capacidade de observação e discernimento das dificuldades e necessidades dos professores em cada contexto escolar. Em Moçambique, essa actividade é atribuída aos Técnicos Pedagógicos a vários níveis (central, provincial, distrital) bem como ao nível das ZIP's e escolas.

Uma vez detectadas as dificuldades e necessidades dos professores no exercício da sua prática pedagógica, é preciso que se lhes proporcione uma formação em exercício capaz de promover o desenvolvimento profissional. Só desta forma garante-se que os professores dêem resposta às exigências impostas pelo Sistema de Educação, em geral, e pelos contextos específicos de ensino, em particular.

Atendendo que as dificuldades e necessidades dos professores resultam em incompreensões e falta de competências para ressignificar e interpretar as transformações curriculares, é importante assegurar que a actividade supervisora desenvolva uma atitude positiva no seio dos professores, potenciando a sua prática pedagógica. Para tal, a preparação do próprio técnico pedagógico, incluindo a sua qualificação, fazem-se necessárias. Além desses factores (aspectos) como pré-requisitos para o bom exercício da actividade supervisora, convém reflectir sobre as condições e o ambiente em que tal actividade é desenvolvida, nomeadamente: a *planificação*, a *organização*, o *funcionamento* do processo de supervisão pedagógica, sem descurar das funções e princípios da supervisão a observar. Para tudo, as práticas (incluindo hábitos), rotinas, atitudes do supervisor tornam-se factores importantes para que a supervisão pedagógica seja relevante.

Desse modo, na tentativa de dar uma ressignificação ao trabalho que tenho estado a desenvolver, ligado aos aspectos pedagógicos (no âmbito da supervisão pedagógica), parto da minha experiência como professora e como técnica na Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Gaza (DPEDHG) e nela procuro estabelecer a relação entre a actividade supervisora dos técnicos (aos níveis provincial e distrital) e a prática pedagógica (dos professores). Reflecto sobre o meu percurso pedagógico como ponto de encontro na partilha das preocupações pedagógicas que afligem o sistema educativo e a sociedade em geral. Neste estudo, sou movida pela curiosidade e ao mesmo tempo, questionamento com relação à (im) possibilidade de promoção da supervisão como estratégia potenciadora da

prática pedagógica dos professores, conforme apresento adiante a **minha reflexão autobiográfica, fonte do tema e do problema.**

O meu percurso profissional e experiência de supervisão pedagógica: buscando o ponto de encontro e de inquietação

Toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência de acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado.

(LOWENTHAL,1998:75)

Uma pesquisa é configurada por um problema que lhe deu origem, influenciada pelas vivências e diversas experiências de aprendizagem durante o percurso da vida. Estas vivências influenciam o modo como a pessoa vê os fenómenos que a rodeiam e a forma como age perante eles. Nesta perspectiva, ao entender a sua própria autobiografia, a pessoa aprende a compreender quem são os outros. Os percursos biográficos constituem momentos essenciais para a compreensão dos sentidos e significados que foram sendo construídos no percurso da vida para posterior transformação, tendo em conta os desafios da vida.

Nessa sequência, arisco-me a afirmar que a escolha duma linha de pesquisa pode ser resultado de uma trajectória autobiográfica, isto porque, conforme Chizzotti (2014:103), a autobiografia é uma *história da vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitante com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo da sua experiência pessoal*. De facto, a abordagem reflexiva autobiográfica tem que ser considerada como uma reconstrução identitária da pessoa, isso porque leva-a a reinterpretar o passado, ou seja, a visitar as imagens de todos os fenómenos e/ou acontecimentos que a marcaram em todos os momentos formativos, e a estes, pode ser atribuído algum significado ou os mesmos podem ainda ser recontados de forma a potenciar o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste contexto, ao escrever sobre as minhas experiências, os contornos do meu processo formativo, procuro recriar as minhas vivências através do cruzamento de lembranças dos caminhos de formação trilhados, quer como aluna, professora, ou como técnica pedagógica. Porque acredito que a actividade de um profissional da educação não é, e nem deve ter um carácter estático, mas sim, tem que ser uma actividade que permita uma reflexão construtiva e auto-reflexiva sistemática. Realmente, para um narrador, no entender de Josso (2010:143), deve procurar saber *o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que eu*

tenho hoje. Sobre tudo porque, conforme Saveli (2006:97) citando Maurice Halbwachs (1968), estudioso das relações entre a memória e a história pública, *lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado*.

Desta forma, vejo a necessidade de, ao realizar este estudo sobre a supervisão pedagógica na formação de professores em exercício, falar sobre os contornos do meu processo formativo, começando pelos meus primeiros passos da escolaridade, por acreditar que fundamentam em parte a construção da minha identidade como pessoa e profissional de educação que me tornei. Lowenthal (1998:83), falando da memória e identidade explica que:

Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos selves anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornados.

A memória ajuda a reconstruir o passado, tendo como referência as acções que estão à nossa disposição, são representações do passado, ou seja, a memória do passado depende do que vivemos no presente. Por essa razão, Lowenthal (1998:83), refere que *a perda da memória destrói a personalidade e priva a vida de significado*. Então, a memória assume um papel crítico-reflexivo na compreensão e na reconstrução do passado, o que significa que, cria espaços para que o indivíduo, a partir das experiências passadas, reflecta sobre as suas vivências e práticas de forma a melhorar as suas acções quotidianas. Nesta perspectiva, olhando para o meu percurso estudantil e profissional, apercebo-me de três diferentes momentos que marcaram esta trajectória.

(i) **Os primeiros episódios da minha escolaridade**

Em busca de resposta ao meu desassossego sobre o ensino em Moçambique, trago na memória momentos inesquecíveis que marcaram o meu percurso de vida, pois as lembranças que retenho dos meus primeiros anos de escolaridade são de um tempo de aulas cansativas, eram aulas muito teóricas com apelo à memorização. O professor era o detentor de conhecimento e o aluno receptor desse conhecimento, o que caracterizava a educação bancária no dizer de Paulo Freire.

Freire (1987:57), advoga que numa educação bancária o educador aparece como um agente cuja tarefa *é de encher os educandos de conteúdos de sua narração. O educando fixa, memoriza, repete os conteúdos, ele se torna em recipiente*. Para o autor, *a educação se torna um acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante*.

Como se pode perceber neste processo, o aluno exerce um papel passivo, o de absorver o conhecimento, é fiel ao que o professor produziu, apesar de ser questionável essa capacidade de produzir, porque acredita-se que o professor repassa aos alunos o que ele memorizou. Porém, nesse acto de depositar os conhecimentos, verifica-se uma dependência intelectual do aluno em relação ao professor, os alunos são apenas arquivadores do que é transmitido pelo professor, sendo deficiente a reciprocidade de conteúdos. Ademais, esse tipo de ensino não abre espaço para que os alunos desenvolvam a sua criatividade e poder crítico. Portanto, dá-se ênfase ao ensino reprodutivista e memorístico.

Apesar desta realidade, a figura do professor sempre me impressionou, porque acreditava que era uma pessoa cheia de sabedoria, com uma imagem sagrada e de grande autoridade dentro e fora da sala de aulas. Era pequena, mas sempre me ocorria algum questionamento sobre como o professor conseguia ter tanto poder de controlo sobre os seus alunos, sem saber que era um poder de obediência intelectual porque assim eram ensinados. Esse conhecimento faltava-me, o que me ocorria naquele momento e queria, era ser igual aos meus professores logo que me formasse.

Na vida existe uma tendência natural de as pessoas crescerem, desenvolverem atitudes e convicções, tomando os outros como modelo/exemplo, ou referência, sobretudo aquelas por quem se tem respeito e admiração, portanto cada um de nós tem referências que o marcam, transformam e moldam como pessoa. Nessa lógica, motivada pela admiração que sentia pelos meus professores e tomando como referência essa figura do professor, depois de ter concluído o nível secundário, decidi ingressar no professorado. Vale a pena lembrar que *tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias da escolarização e na superação e acolhimento de modelos formativos que viveram nos seus modelos de escolarização* (SOUZA, 2008:93).

Este modelo de escolarização construiu em mim ideias fixas de um certo perfil de professor, facto que me influenciou para a escolha da profissão, porém, o início duma carreira é sempre um momento de muitas incertezas. Por essa razão, o professor tem que aprender a ensinar, esse acto implica, para Pacheco e Flores (1999:47), *um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor*. O primeiro contacto com a realidade educativa, pela sua complexidade, requer uma predisposição para a aprendizagem da docência, e para a sua eficácia, necessita de um acompanhamento efectivo do supervisor

pedagógico. Nessa sequência, descrevo o decorrer dos primeiros momentos da minha carreira docente.

(ii) As primeiras sementes da minha profissão

Bosi (1994:53), considera a *lembrança como a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens lembrança*. Nesse âmbito, lembrando os primeiros passos como professora, leva-me a acreditar que ensinar é um processo desafiante pela sua complexidade como explica Perrenoud (2001:260), que *ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este fazer aprender, se dá pela comunicação e pela aplicação, o professor é o profissional da aprendizagem e da regulação interactiva em sala de aula*. Então, como professora, constituía um desafio ensinar, ou seja, fazer aprenderem os meus alunos, estava nesse momento influenciada pelo modelo da minha escolarização, em que colocava em prática o que havia construído durante a minha escolaridade.

Contudo, nessa altura, ia percebendo que era necessário ter qualidades e conhecimentos (a vontade de ensinar, persistência, tolerância, gosto pela profissão e conhecimentos relativos à própria profissão docente), estava a iniciar a minha carreira de docência no ensino primário sem uma formação sólida para a condução de uma aula efectiva, no referente ao domínio das metodologias de ensino, bem como tornar a aula muito dinâmica e interactiva, por isso, a preocupação era ainda maior. Confesso que, no começo da minha carreira, as dificuldades foram enormes e aos poucos ia percebendo que, o ser professora era uma tarefa complexa, exigia mais do que o simples facto de gostar de ser professora. Deparei-me com diferentes situações no processo de ensino, as quais exigiam uma reflexão constante sobre a prática docente, e essa realidade revelava um grande desafio, que muitas vezes suscitou insegurança e ao mesmo tempo angústia na minha actividade de docência.

Como se pode perceber, o início da minha carreira foi um momento marcado por dificuldades e ao mesmo tempo desafios centrados na minha prática pedagógica. Uma experiência de que me orgulho bastante e me ajudou a gostar de ensinar é de ter conseguido superar algumas dessas barreiras com o apoio dos meus colegas do grupo de disciplina. Lembro-me duma professora de História que merece as minhas vénias pela sua grandiosa competência pedagógica e constante disponibilidade para me apoiar na planificação das aulas da disciplina de História. Lembro-me também do meu marido, que era professor de História no ensino médio. Com ele sempre havia espaço para uma reflexão conjunta e construtiva

sobre como melhorar a minha prática pedagógica (discussão das metodologias de ensino). Confesso que a sua prontidão ajudou-me bastante para a construção da minha identidade profissional.

Nesse percurso, o contacto com os supervisores pedagógicos (técnicos pedagógicos da província e do distrito) não era regular ou sistemático na escola onde leccionava. Além de contactos esporádicos, as orientações dadas aos professores pós-observação não eram consistentes e claras para o trabalho subsequente. Porém, uma das responsabilidades da supervisão pedagógica, conforme Nhantumbo (2014:79), *é de ajudar aos professores na resolução de eventuais problemas inerentes à prática docente na sala de aula*, que não são poucas. Este ajudar tem que se apoiar na promoção de diálogo, levando o professor *a tomar consciência das características do seu agir em situação* (AMARAL *et al*, 1996: 97), ou seja, criar espaço para partilha de ideias, sugerir melhores estratégias e alternativas para soluções de problemas da prática educativa. Seguindo essa linha, o trabalho do supervisor será reconhecido como acção de suporte para o professor na sua prática docente.

Retomando a minha experiência e o meu percurso profissional como professora, apesar de não ter boas lembranças de apoio prestado pela equipa de supervisão pedagógica, tive como fonte de inspiração e de apoio os colegas da disciplina de História, o que me obrigava a realizar um trabalho redobrado na preparação das minhas aulas, consciente que nesse percurso de trabalho deveria procurar formas de construir e reconstruir os meus conhecimentos.

Apesar das dificuldades a que me referi anteriormente, a actividade de docência encantava-me cada vez mais e ganhava gosto pelo trabalho pedagógico, por isso, aos poucos ia percebendo que me tornar professora compreendia um processo de transformação e (re) construção permanente, razão pela qual percebia a relevância de uma formação permanente que respondesse às reais necessidades dos professores nos seus contextos de trabalho.

O meu percurso profissional possibilitou a mudança de carreira. Pois a oportunidade de me beneficiar de uma bolsa atribuída pela Direcção Provincial de Educação e Cultura de Gaza para prosseguir com os estudos na Universidade Pedagógica, no curso de Licenciatura em Planificação, Administração e Gestão da Educação, abria novas perspectivas para a mudança de carreira de professorado para a área técnica (supervisão). A partir dessa altura, surgiram novos desafios e responsabilidades, como técnica pedagógica com a função de acompanhar o trabalho pedagógico dos professores.

(iii) Novos desafios rumo à profissionalidade como técnica pedagógica (supervisora pedagógica)

Concluído o curso de licenciatura em Planificação, Administração e Gestão da Educação, passei a trabalhar na Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Gaza (DPEDHG), como técnica pedagógica, integrando a equipa de supervisão pedagógica. Portanto, tinha chegado o momento de prestar apoio aos professores, com base nos conhecimentos adquiridos no curso, sobretudo a partir de disciplinas como: Supervisão e Inspeção Escolar, Didáctica Geral, Fundamentos de Pedagogia, Desenvolvimento Curricular, entre outras.

Apesar dessa formação que me proporcionou conhecimento em matéria de supervisão pedagógica, no momento de actuação como supervisora, senti que tinha algumas dificuldades no âmbito de interacção e de criação de um ambiente de colaboração com os professores. Com isso, as bases adquiridas no curso de licenciatura não eram suficientes para promover a formação contínua dos professores através do apoio prestado. Como membro da equipa técnica de supervisão pedagógica da DPEDHG, contei com apoio de colegas que exerciam a actividade supervisora com larga experiência e qualificação académica superior. Mas mesmo assim, em relação ao meu desempenho, prevalecia alguma inquietação por sentir que não respondia cabalmente às necessidades e expectativas dos professores.

Com a oportunidade tida de ingressar no Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, aprofundei cada vez mais tópicos, tais como: a supervisão pedagógica e qualidade do trabalho docente, a planificação, as técnicas de supervisão e sua contribuição no desenvolvimento profissional dos professores, que me permitiram questionar, não só a minha prática, mas também a daqueles colegas com quem trabalhava. Portanto, foi a partir dessa base teórica que questionei os procedimentos de supervisão pedagógica até agora vigentes no seio dos técnicos pedagógicos que actuam em diferentes níveis na província de Gaza, assim como a utilidade dos resultados da actividade supervisora na prática docente. Foi esta a génese do tema para a tese de doutoramento: **Supervisão pedagógica na formação de professores em exercício: Uma estratégia potenciadora da prática pedagógica dos professores do Ensino Secundário na Província de Gaza.**

Considerando que a qualidade de educação em Moçambique constitui ainda um grande desafio, razão por que um dos fundamentos das acções estratégicas do MINEDH (2020:38), é a *profissionalização e capacitação dos recursos humanos*, pressuposto em que se enquadra esta pesquisa. Ademais, a supervisão pedagógica, quando bem planificada e

implementada, é um factor que também pode impulsionar a qualidade de educação ao permitir momentos de aprendizagem significativa para os professores, os gestores e até os próprios supervisores, principalmente se todos estes actores interagirem numa relação de dialogicidade, sem opressores nem oprimidos, possibilitando um ambiente de aprendizagem conjunta, em que todos ensinam e aprendem, como nos sugere Paulo Freire (1987:39), que *o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem.* Na perspectiva de Freire *os homens se educam em comunhão.*

Uma supervisão pedagógica que decorre nestes moldes propicia a formação em exercício e/ou o desenvolvimento profissional, porque perspectiva-se um ambiente no qual *o supervisor e o professor constroem juntos a capacidade de descobrir e propor novos caminhos, projectar acções futuras e realizá-las com sucesso* (MEDEIROS, 2007:116). O interesse, nesta pesquisa, está em abandonar as práticas assentes nos modelos tradicionais de organizar e supervisionar a actividade dos professores, sem privilegiar a aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo. Neste sentido, a preocupação nascida do meu percurso e experiência profissional sugere a *humanização* do processo de supervisão pedagógica em que haja mais abertura ao diálogo, mais espaço de desenvolvimento profissional e mais interacção entre os actores envolvidos no processo.

A questão problemática da supervisão, da formação em exercício de professores e do processo pedagógico em Moçambique

À luz do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), atribui-se à Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral (DNESG) muitas funções, dentre as quais:

Garantir a implementação e monitoria do currículo, promover e orientar metodologicamente a utilização de novas tecnologias nas instituições do ensino, conceber os critérios e indicadores da eficácia e eficiência do ensino ministrado nas instituições e do seu funcionamento, zelar pelo cumprimento das normas e regulamentos orientadores, bem como do sistema de avaliação e gestão educacional, participar no desenvolvimento curricular e promover a elaboração de materiais de apoio ao processo de ensino (MOÇAMBIQUE, 2015:375).

Essas funções só se podem efectivar, na sua maioria, com o apoio da supervisão pedagógica, tal como se recomenda no mesmo documento: *fazer a supervisão às instituições*

do sector de educação e desenvolvimento humano no âmbito da melhoria da qualidade de ensino (Ibid.:374). Das funções referidas, tomam-se algumas delas que estão na génese do problema de pesquisa, nomeadamente: garantir a implementação e monitoria do currículo, orientar metodologicamente a utilização de novas tecnologias (...), participar no desenvolvimento curricular.

Tomando em consideração as funções que estão na génese do problema de pesquisa, a supervisão pedagógica que incide sobre a prática pedagógica dos professores, revela-se instrumento e estratégia importante para a consecução da qualidade de educação. Reconhecendo ainda as dinâmicas que caracterizam o desenvolvimento curricular, bem como os factores que o influenciam, a formação em exercício de professores constitui, igualmente, uma preocupação porque garante a actualização desses profissionais de forma a responder à demanda. Portanto, professores que se beneficiam de formação em exercício estão em condições pedagógicas e científicas de garantir o desenvolvimento curricular através da sua prática pedagógica.

As dinâmicas traduzidas em transformações no processo educativo exigem profissionais cada vez mais qualificados e capazes de actuar em diferentes contextos educacionais (incluindo a realidade económica, social, política e cultural...). Exigem também uma reavaliação do papel dos diferentes profissionais da educação, entre eles, professores e técnicos pedagógicos (supervisores pedagógicos a vários níveis).

No âmbito das mudanças que se operam no processo educativo e no desenvolvimento curricular em Moçambique, exige-se cada vez maior profissionalidade do professor, permitindo que este seja um sujeito construtor do currículo, em vez de simples implementador, que é o que me parece ser a situação actual. A título de exemplo, o currículo do ensino secundário que vem sendo implementado desde 2008 traz inovações pedagógicas nomeadamente: a) O carácter profissionalizante do ESG; b) Nova Abordagem dos Ciclos de Aprendizagem; c) Ensino-Aprendizagem Integrado; d) Integração de Conteúdos de Interesse Local; e) Introdução das Línguas Moçambicanas; f) Temas Transversais; g) Actividades Co-curriculares (MEC/INDE, 2007).

As inovações acima apresentadas exigem uma boa preparação, uma constante renovação e rápida adaptação contínua e permanente dos professores, sendo importante o trabalho dos supervisores pedagógicos. Para o efeito, há necessidade de criação de um novo perfil profissional, com capacidade de lidar com os novos desafios da sociedade. Esta projecção só é possível com um trabalho sistemático no processo de formação, havendo

articulação entre as actividades de supervisão e a profissão docente e assente no conhecimento das reais dificuldades, necessidades e potencialidades dos professores.

É verdade que o MINEDH, junto dos seus parceiros de cooperação, tem feito esforço para a melhoria da qualidade do ensino em Moçambique, procurando dar maior apoio aos professores para que se tornem mais competentes e eficazes na sua actuação na sala de aula. Planifica e organiza acções de supervisão e de formação de professores em exercício como forma de assegurar um desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva de melhorar as práticas educativas. No âmbito desses esforços, foram definidas novas directrizes para a supervisão distrital ao ensino primário pelo MINEDH. Com estas directrizes, *pretende-se completar e reforçar as acções ora em curso, atinentes à formação inicial e em exercício (...), bem como, o reforço da supervisão pelos órgãos locais*. Refere-se no documento que a supervisão escolar deve *gerar evidências sobre o que as crianças aprendem e como aprendem, e permitir que sejam identificados os constrangimentos e as formas da sua superação. Deve ser um veículo que permita a partilha de boas práticas* (MINEDH, 2015:3).

Apesar desse esforço empreendido, a preocupação prende-se com o carácter sistemático dessas acções, nomeadamente: *a planificação, a organização e a regularidade das acções de supervisão pedagógica e de formação, bem como a sistematização e a utilidade dos resultados da actividade supervisora*.

Ainda, outro factor constrangedor tem a ver com a formação específica na área (sobretudo no domínio da pedagogia) e fraca experiência na docência, o que inviabiliza não só a realização efectiva da prática supervisora focalizada na formação, mas também o foco² da supervisão pedagógica que é a sala de aula. Em vez desses aspectos, priorizam-se aspectos genéricos e administrativos, tais como: verificação de planos de aulas (no seu aspecto formal), assiduidade e pontualidade, etc. Reis (2011:7), explica-nos que o sucesso da observação de uma aula *baseia-se no foco da observação e nas necessidades específicas de cada professor*.

De igual modo, conclusões a que chegou Greia (2013:262), na sua reflexão sobre a supervisão em Moçambique indicam que a supervisão pedagógica constitui *um instrumento administrativo instituído para acompanhar, regular, verificar e controlar o grau de execução e cumprimento das actividades de ensino pelo sistema educativo na escola*. Numa pesquisa anterior, pude verificar que a supervisão pedagógica tem sido uma actividade que visa essencialmente *cumprir com as normas administrativas, controlar e avaliar o grau de*

² Processo pedagógico com maior incidência na planificação da aula e no seu desenvolvimento, objectivos da aula, conteúdos programáticos, a metodologia e as respectivas estratégias a serem usadas na aula, o nível de interacção professor/aluno, os materiais didácticos, etc.

execução dos programas de ensino predefinidos pelo sistema educativo (NHANTUMBO, 2014:87 **meu sublinhado**). Entende-se que, este processo de **controlar** e **avaliar** na linha dos autores tem sido no seu sentido burocrático.

Os aspectos arrolados contribuem sobremaneira para o enfraquecimento das potencialidades formativas da supervisão pedagógica. A actividade supervisora fragilizada tem reflexos na actividade docente, por isso, Nhantumbo (2014:86), refere que *a supervisão deficitária não só priva os professores da sua prática pedagógica, mas também, deixa-os sem recursos para o seu aperfeiçoamento e perpetua um baixo rendimento escolar.*

Uma das implicações dessa fragilidade da supervisão é a ideia que se tem sobre ela a nível da escola (no seio dos professores), que é a de uma actividade inspectiva, e assumida como algo imposto que vem de fora da escola, razão pela qual é frequentemente encarada com desconfiança. A este propósito, Alarcão e Tavares (2003:62), referem que *é desejável e necessário desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo.* As conclusões a que cheguei durante a pesquisa do mestrado indicam, por um lado, que a actividade de supervisão pedagógica nas escolas está *misturada com as actividades de carácter fiscalizador*, e por outro, que *os professores não conseguem diferenciar as actividades da supervisão com as da inspecção, pois, os procedimentos não são diferenciados na execução dessas duas actividades* (NHANTUMBO, 2014:87).

Conforme referi anteriormente, as dinâmicas de desenvolvimento reflectidas no currículo impõem o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a responder às novas exigências do ensino. Desse modo a supervisão, conforme Alarcão (2009:119), tem *uma função de dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola.* Percebe-se que a supervisão pedagógica visa melhorar todas actividades da escola, desde áreas pedagógico-didácticas, curriculares até a formação e o desenvolvimento profissional de todos os actores sociais da escola.

A análise feita aos documentos que normalizam as políticas educativas em Moçambique permite constatar que o MINEDH reconhece que a supervisão pode incrementar mudanças positivas na actividade pedagógica dos professores, mas isso passa, não só por ter objectivos bem claros e ser um processo que contribua para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a acção profissional dos professores, mas também por desenvolver um sentimento no seio dos professores de que têm alguém que os apoia na reflexão da sua prática docente.

Como resultado desse apoio de que beneficiam, os professores abandonam as práticas rotineiras enraizadas no seu quotidiano e tornam-se capazes de introduzir estratégias metodológicas mais activas de ensino na sua prática, em benefício da formação e do desenvolvimento do aluno; sendo assim, os professores enveredam pela mudança de papéis, tomando o aluno como protagonista e eles orientadores e ou facilitadores do processo. Assim, o aluno, a partir de problemas e situações reais, passa a ser responsável pela construção de seus conhecimentos, logo, fica personagem principal e responsável pela sua aprendizagem.

O Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012-16), assegura que *um professor preparado e apoiado é crucial para a aprendizagem dos seus alunos*. No documento está referenciado que para além de *atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque deve se dar na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula* (MINEDH, 2012:50). Apesar deste reconhecimento, estudos realizados sobre a situação de professores em Moçambique indicam que *a existência de vários modelos de formação de professores dificulta a concepção de programas de formação de professores em exercício que respondam às necessidades reais de cada tipo de professores existentes no País* (MINEDH, 2017:118). Outrossim, *registra-se ausência de um sistema aprovado de formação em exercício de professores do Ensino Secundário* (Ibid, p.119). Esse estudo considera que *a fraca relação entre a formação em exercício e a carreira docente, impede o desenvolvimento profissional dos professores* (p.119). Com essa deficiência, não se pode esperar que essas formações tragam soluções rápidas e eficazes para o ensino na sala de aula, nem mesmo possam gerar algumas mudanças significativas na prática pedagógica dos professores.

A formação em exercício permite a auto-renovação do professor, possibilitando-o a introduzir novas estratégias metodológicas na sua profissão docente, como ressalta Nóvoa (1995:9), que *não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores*, havendo necessidade de se (re) pensar nas acções formativas e no seu carácter sistemático.

Corroborando com Nóvoa, Pimenta (1998:175), apela à necessidade de preparar os professores para *assumirem uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam*. Para que isso aconteça, é necessário que se conheçam os reais problemas dos professores, ademais, considerá-los como principais autores da sua própria prática. É a partir das actividades supervisoras que se podem identificar as necessidades formativas dos professores sob o ponto de vista de actualização dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas.

Contudo, apesar das actividades supervisoras serem realizadas, os seus resultados não têm subsidiado as acções de formação em exercício de forma regular e sistemática; além disso, o esforço da sua realização resulta em acções descontextualizadas de formação.

O diagnóstico das necessidades e dificuldades a ultrapassar deve ser o ponto de partida de um programa de formação e deve basear-se nas percepções individuais e/ou colectivas dos visados na formação. Nesse sentido, Pacheco e Flores (1999:131), referem que quando a formação contínua é

Imposta pela administração, através do crédito e como pré-requisito para a progressão na carreira, quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes perfilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva, que optem por um paradigma onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar na medida em que estão na formação é preferível participar.

A “imposição” da formação permanente resulta na falta de identificação das reais necessidades dos professores. Durante cerca de 9 anos como professora do ensino primário não tive oportunidade de participar em cursos de aperfeiçoamento pedagógico, senão algumas sessões de troca de experiência, planificação trimestral (dosificações). Desse aprimoramento sempre precisei, pois, comecei a minha carreira profissional sem antes ter passado numa formação pedagógica inicial, razão pela qual tinha muitas dificuldades e necessidades de aprendizagem, precisava de um apoio permanente de técnicos pedagógicos, apesar de tê-lo dos meus colegas do grupo.

A situação de imposição associa-se à falta de diálogo para a identificação dos interesses e preocupações dos professores. Significa que algumas iniciativas no âmbito de formação em exercício não têm em conta os implementadores, que são os professores com relação às suas necessidades específicas de formação e a partir delas serem elaboradas propostas para superação.

O quadro do corpo docente em Gaza evidencia a existência de professores que reclamam o acompanhamento pedagógico na sua prática docente, conforme os dados a seguir:

Tabela 01: Dados estatísticos 2017

Prof. Existentes 2017			Total sem Formação 2017			Formação Inicial 2017			Formação Superior 2017		
Prof-M	Prof-H	Prof-HM	Prof-M	Prof-H	Prof-HM	Prof-M	Prof-H	Prof-HM	Prof-M	Prof-H	Prof-HM
4813	4879	9692	543	539	1082	3697	3150	6847	573	1190	1763

Fonte: Base de dados estatísticos da DPEDHG

Tabela 02: Dados estatísticos 2018

Prof. Existentes 2018			Total sem Formação 2018			Formação Inicial 2018			Formação Superior 2018		
Prof-M	Prof-H	Prof-HM	Prof-M	Prof-H	Prof-HM	Prof-M	Prof-H	Prof-HM	Prof-M	Prof-H	Prof-HM
4928	4950	9878	479	423	902	3793	3214	7007	656	1313	1969

Fonte: Base de dados estatísticos da DPEDHG

Percebe-se que, dos 9.692 professores existentes em 2017, **1.082** não tinham ainda uma formação psicopedagógica e 6.847 professores com formação inicial. O mesmo aconteceu para 2018, apenas 1.969 professores tinham o Ensino Superior, 902 sem nenhuma formação psicopedagógica dos 9.878 professores da província, que não são poucos quando se trata do exercício de formar um cidadão.

Acredita-se que, qualquer proposta de mudança no âmbito do currículo e das práticas dos professores precisa de ser estimulada pelos técnicos pedagógicos, ademais as práticas de supervisão pedagógica e da formação em exercício deveriam ser realizadas permanentemente e tomando em conta a realidade de cada escola e dos seus professores, pois, pressupõe-se que os supervisores pedagógicos são promotores das atitudes investigativas, reflexivas e capazes de elevar as competências dos professores nas suas práticas educativas. Da mesma forma, a formação em exercício, para além de contribuir para um aperfeiçoamento permanente, permite a reflexividade crítica sobre a prática pedagógica do professor. Face a esse fundamento apresentado, a questão básica e orientadora da pesquisa é: *De que forma a actividade supervisora incide sobre a prática pedagógica dos professores de forma a contribuir para a planificação de acções de formação em exercício?*

Considerando os referenciais teóricos aos quais tive acesso e a questão principal, propus-me a pesquisar as seguintes questões, que acredito serem fundamentais e servirem de base na reflexão e no desenvolvimento das categorias de análise.

- Como é que se caracteriza a prática supervisora nas escolas secundárias da província de Gaza?
- De que forma os ambientes de supervisão contribuem para a formação de professores em exercício? E quais os aspectos de formação em questão? Tendo em conta as dificuldades e necessidades dos professores.
- Até que ponto a supervisão constitui, de facto, um factor de desenvolvimento da profissionalidade dos professores?

As questões, ora colocadas, são orientadoras para que se procure explorar a relação humana e profissional entre os actores envolvidos no processo de supervisão pedagógica. Tem-se em conta as atitudes e comportamentos desses actores, o que pode proporcionar um ambiente de abertura, de diálogo e de estímulo ao desenvolvimento de cada um dos actores. Adiante no capítulo 2 no ponto 2.3. sobre estratégias aprofunda-se esse assunto na temática sobre cenários.

A partir do tema e na tentativa de encontrar respostas das questões colocadas, procurei definir os seguintes objectivos da pesquisa:

Objectivos da pesquisa

A supervisão pedagógica tem merecido especial atenção na planificação, organização, acompanhamento e funcionamento das actividades de âmbito pedagógico, de forma a garantir um sistema de educação de qualidade. Os esforços são vários, incluindo a alocação de recursos, mas os resultados desse empreendimento deixam ainda a desejar. Está-se ciente de que a supervisão pedagógica como processo não só envolve vários actores, mas também há factores intervenientes, favoráveis e desfavoráveis. A pesquisa que se empreende é um contributo para melhor compreensão e explicação do processo supervisão pedagógica, sobretudo o redimensionamento dos esforços dos seus actores. É com ajuda dos objectivos, geral e específicos, que se pretende construir um conhecimento, ao mesmo tempo contribuir, para se obter mais e melhor esclarecimento sobre a prática supervisorora.

Objectivo geral

- Analisar o contributo da prática da actividade supervisorora na formação de professores em exercício (em contexto de trabalho) como estratégia potenciadora da prática pedagógica de professores nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.

Objectivos específicos

- Avaliar a prática da supervisão pedagógica realizada nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.
- Explicar o efeito da supervisão pedagógica no desenvolvimento de competências para a prática docente dos professores do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.

- Fundamentar a relevância da formação em exercício (contexto de trabalho) para melhorar a prática docente, bem como, a prática de supervisão pedagógica, adequando-a às necessidades individuais e locais nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.
- Identificar a forma como os professores analisam o impacto das actividades da supervisão pedagógica a partir das suas memórias ou experiências profissionais nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.
- Avaliar os (factores) (des) favoráveis ao exercício de uma supervisão pedagógica promotora de desenvolvimento profissional dos professores nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.
- Identificar as actividades supervisoras adequadas aos contextos de prática docente nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.
- Propor cenários concretos e adequados à realidade moçambicana, particularmente na Província de Gaza para o melhoramento da prática de supervisão pedagógica e da formação de professores em exercício.

O alcance destes objectivos efectuou-se a partir de uma base teórica que sustenta a minha reflexão, como também, pela parte empírica dos discursos produzidos pelos informantes acerca do tema que envolve a problemática do estudo.

Sendo que, para a operacionalização do objectivo geral procuro explorar, em primeiro lugar, as experiências dos sujeitos de pesquisa sobre os processos de supervisão pedagógica, o que me leva a perceber o quanto é feito; como reflexo de planificação, organização e funcionamento da supervisão pedagógica.

De seguida, analiso as acções desenvolvidas pelos supervisores pedagógicos (técnicos provinciais e distritais) e membros de direcção para o desenvolvimento de competências dos professores, como resultado dos efeitos da supervisão pedagógica nas escolas secundárias (acção potenciadora da prática docente) através das suas percepções, mas também pela observação das pastas de arquivos contendo diverso material sobre a supervisão pedagógica. Por essa via, pude perceber que existe uma discordância entre o que os supervisores pedagógicos dizem realizar com as acções concretas nas escolas.

Prosseguindo, procedo ao diagnóstico de cada participante sobre o conhecimento que tem sobre a relevância da formação em exercício levada a cabo em contextos locais de trabalho, a fim de aferir, na prática, se essa acção responde às necessidades e dificuldades dos professores. Razão pela qual, analiso o impacto da supervisão pedagógica a partir das

experiências e memórias dos professores mais experientes na área de ensino. E prosseguindo com esta análise, procuro perceber quais têm sido os constrangimentos na realização da supervisão pedagógica no ESG.

Para finalizar, apresento como síntese da discussão, a análise das actividades inovadoras de supervisão pedagógica aos contextos escolares, destacando a necessidade de diferenciação.

Justificativa do estudo

O facto de a pesquisa estar relacionada com a supervisão pedagógica e a formação de professores em exercício (em contexto de trabalho) inspira-se na minha trajectória, primeiro, como professora e técnica pedagógica (inquietação com relação ao funcionamento da supervisão pedagógica), segundo, como estudante, sobretudo do curso de Mestrado e Doutoramento. Considero esses momentos como marcos importantes, porque o que experimentei gerou conflitos e/ou contradições e me colocou desafios como profissional de educação.

No contacto com abordagens teóricas sobre Práticas de Supervisão Pedagógica e Fundamentos de Formação de Professores, no Mestrado e no Doutoramento, respectivamente, foram tratados assuntos relevantes que espelham a complexa e dramática realidade do ensino no País, pois estamos numa era em que se exigem mudanças sob o ponto de vista de conhecimentos, mas também, momento em que se verifica uma crise na educação caracterizada pela fraca qualidade de educação, por exemplo, no concernente ao desenvolvimento das competências dos alunos como consequência da fraca prestação dos professores na docência.

Inspirada no meu percurso profissional, vejo que vivenciei diferentes momentos que serviram como um marco na minha trajectória de aluna para professora, até me tornar técnica pedagógica na DPEDH de Gaza. Analisando esses momentos a que me referi na minha autobiografia, comparando-os com algumas práticas actuais, percebo que ainda há uma ausência de mecanismos de interacções e coordenação entre os diferentes profissionais da educação, nomeadamente: técnicos pedagógicos a diferentes níveis, membros de direcção de escolas e professores, visando à programação sistemática de acções de aperfeiçoamento.

Durante o exercício da prática supervisora nas escolas, tenho estado a constatar que as acções de supervisão pedagógica priorizam aspectos gerais e de cariz administrativo, nomeadamente: o controlo de assiduidade, o preenchimento de livros de turma, a provisão de

documentos normativos e do livro didático. Contudo, não se pretende ignorar a importância dos aspectos de natureza administrativa, mas a preocupação e questionamento é por se dar a primazia a estes aspectos em detrimento de aspectos essencialmente pedagógicos, tais como: a planificação, funcionamento e a dinâmica duma aula, a observação e condução da aula no que concerne aos aspectos organizacionais, metodológicos, entre outros que são fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos alunos, e sobre os quais tem de incidir a formação do professor.

Esta vivência permite-me prestar maior atenção para a área de supervisão pedagógica e no meu trabalho de conclusão do curso (dissertação de mestrado) escrevi sobre a *Actividade Supervisora: Práticas e Experiências do Processo Interno de Supervisão*. Uma das constatações foi que os professores, no exercício das suas actividades, apresentam dificuldades tanto na planificação como na leccionação de aulas.

A tipologia das dificuldades dos professores na planificação de aulas é *relativa à definição correcta dos objectivos de ensino; domínio dos métodos de ensino e dificuldades na preparação das aulas*. Na leccionação de aulas, as dificuldades estão relacionadas *aos momentos de aulas (funções didácticas); uso inadequado do material didáctico; dificuldades na avaliação dos alunos* (NHANTUMBO, 2014:76).

Num outro desenvolvimento dessa pesquisa, os resultados apontavam para uma falta de planificação sistemática das acções de supervisão, o que gera descontinuidade, associada à falta de sistematização dos dados observados ou constatados pelos técnicos. Sobre este último aspecto, importa analisar a qualidade dos relatórios produzidos. Isso torna o processo de supervisão pouco produtivo e irrelevante. Tal prática descaracteriza a supervisão como processo cíclico e contínuo, em que se observem os seguintes momentos: *planificação, organização, funcionamento, o desenvolvimento e o seguimento das actividades*.

Foram essas vivências que me lançaram desafios para desenvolver assuntos ligados à supervisão pedagógica e formação de professores sob o ponto de vista da educação moçambicana, com destaque aos professores ligados ao ensino secundário, principalmente por acreditar que o supervisor, assim como o professor, necessitam de actualização sistemática e de forma permanente buscar novas perspectivas de ensino-aprendizagem, sobretudo, pelo facto destes constituírem uns dos principais recursos no processo de ensino.

Este estudo parte do pressuposto de que a formação, tanto do supervisor, assim como do professor, é uma construção permanente, um processo dinâmico e inacabado, ela se constrói e reconstrói ao longo de toda a carreira profissional, com recurso ao trabalho

colaborativo e recíproco. Neste entendimento, a justificativa é em defesa das mudanças significativas na prática pedagógica dos professores.

Sob o ponto de vista prático, esta reflexão constitui um passo para quebrar a rotina da supervisão com consequências na fragilidade do PEA. O que está subjacente a essa rotina são alguns cenários vigentes na realização da supervisão pedagógica a nível das escolas, quando as acções subsequentes não contemplam um conjunto de actividades metodológicas para a formação dos supervisores pedagógicos, professores e programação de *workshops* profissionais, por exemplo.

Os resultados da pesquisa orientam-se para a necessidade de contribuir, por um lado, para o desempenho dos supervisores e, por outro, para potenciar a capacidade das instituições de ensino, porque ao fazer-se o acompanhamento sistemático perspectiva-se que os professores e os gestores escolares possam melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, os resultados dos alunos.

Do ponto de vista científico, uma vez concluída a pesquisa, espero que as propostas da Tese sirvam de instrumento para fornecer subsídios aos diferentes intervenientes (supervisores pedagógicos, professores, instituições de formação, gestores escolares) na programação sistemática das actividades de supervisão pedagógica e de formação de professores como mecanismo de garantia da qualidade do ensino nas escolas. Ao mesmo tempo, pretende-se despertar a consciência de que a supervisão é uma actividade necessária, e por isso, os professores vejam a sua pertinência e desenvolvam uma atitude positiva.

Relevância do estudo

A escolha desta temática decorre do reconhecimento de que a supervisão pedagógica é um instrumento de formação, de inovação e impulsionador no desenvolvimento profissional dos professores, pode contribuir para uma mudança de atitudes dos professores e contribuir sobremaneira para potenciar a prática pedagógica reflexiva e crítica; dessa forma, a supervisão pedagógica estimula a busca e o incremento de estratégias inovadoras do processo de ensino - aprendizagem. Na verdade, a supervisão pedagógica, assim como a formação em exercício são fundamentais para a melhoria da actividade dos professores.

A supervisão pedagógica permite que sejam estimuladas as potencialidades e resolvidas as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da sua prática pedagógica; permite, igualmente, que os eventuais problemas encarados pelos professores, decorrentes do processo de ensino-aprendizagem sejam superados. Isso só se efectiva

proporcionando aos professores acções de formação em exercício. Defende-se a ideia segundo a qual o professor é *um profissional em projecto* (GONÇALVES, 2006:79). Por isso, a ausência duma formação é *sempre um grande obstáculo para implementar qualquer reforma educativa ou inovação pedagógica*. No entender de Nóvoa (1997), a formação de professores relaciona-se directamente com o desenvolvimento pessoal, profissional e desenvolvimento organizacional. Como tal, é essencial para a emergência de uma cultura profissional e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Em relação ao estudo, a **relevância** centra-se nos seguintes aspectos-chave:

- ***Formação em exercício.*** O cenário actual das transformações curriculares como resultado das mudanças em vários domínios da vida social, política, económica, cultural, etc., torna-se pertinente para que alcancem as metas de uma educação de qualidade. Os professores precisam continuamente de actualização face à dinâmica das exigências da sociedade, por um lado, e das exigências do desenvolvimento técnico, científico, tecnológico, bem como da área das metodologias por outro. É realizando este propósito que se materializa a relevância da supervisão pedagógica.

- ***Prática pedagógica potenciada.*** A formação em exercício (no âmbito da supervisão pedagógica) fornece ferramenta aos professores para que possam responder adequadamente aos desafios impostos pelas transformações no domínio da educação. Os cenários ou contextos em que actuam os professores exigem respostas adequadas e contextualizadas; trata-se das características de cada instituição escolar, das especificidades das comunidades onde se localizam as escolas, das necessidades dos alunos, entre outros aspectos. Convém que esses aspectos sejam tomados em conta, atendendo à sua diversidade e adversidade.

- ***Planificação, organização e funcionamento da actividade supervisora.*** É urgente que se comece a (re) pensar nos moldes como a supervisão pedagógica vem sendo efectivada, o que a tem tornado uma actividade improdutiva, senão não teríamos a qualidade de educação em queda acentuada a cada ano lectivo que passa. Os esforços empreendidos por diferentes actores a vários níveis resultam em fracasso. A imagem dos supervisionados com relação à supervisão pedagógica é parcial ou totalmente distorcida.

- ***Relevância da supervisão pedagógica.*** Pretende-se que, com a adopção de novos modos de actuar no âmbito da supervisão pedagógica, possam contribuir grandemente para introduzir mudanças significativas no sistema de educação moçambicano, sobretudo no

incremento de uma educação de qualidade. Portanto, a supervisão pedagógica tem de estimular dinâmicas no seio dos professores e das escolas.

Considero que o estudo pode ser significativo na compreensão dos problemas que os professores enfrentam na sua profissão e na possibilidade de apoio para a construção e desenvolvimento das suas competências profissionais. Os recursos humanos afectos a qualquer instituição precisam de um acompanhamento permanente e pronto a contribuir para o alcance dos objectivos traçados por essa instituição. De seguida apresento a estrutura da tese.

Estrutura da Tese

Na parte introdutória da pesquisa, contextualizo a supervisão pedagógica e estabeleço a ligação da minha trajetória de formação³ com o tema e a problemática da pesquisa através duma narrativa reflexiva autobiográfica, apresento ainda os objectivos, a justificativa e a relevância da pesquisa.

No seu desenvolvimento, apresento três pontos que os defini como capítulos. Nestes, faço uma abordagem teórica a partir da consciência crítica que se faz em Moçambique e no mundo sobre a supervisão pedagógica e a formação de professores e, procurando dar uma resposta teórica às questões de partida e parcelares, fiz um estudo com rigor epistemológico, através da análise de um conjunto de obras que fundamentam a problemática e os objectivos da pesquisa.

Apresento ainda as diferentes perspectivas teóricas associadas à temática ora em análise. Deste modo, faço um enquadramento do tema através da ressignificação da supervisão pedagógica e da formação de professores, contextualizo-os sob o ponto de vista do que a literatura moderna diz sobre o seu contributo para o processo de desenvolvimento profissional dos professores. É a partir dessa sistematização que analiso a relação indissociável entre a supervisão pedagógica e a formação de professores como elementos potencializadores da prática pedagógica, isso no primeiro capítulo. Prosseguindo, reflecto no segundo capítulo sobre o enquadramento da supervisão pedagógica e da formação no contexto moçambicano. Assim, dando continuidade, reflecto no terceiro capítulo sobre a supervisão pedagógica face às mudanças curriculares.

³ Como me constitui e me transformei até me tornar na profissional que sou hoje. É uma história composta por dificuldades e desafios no processo da formação.

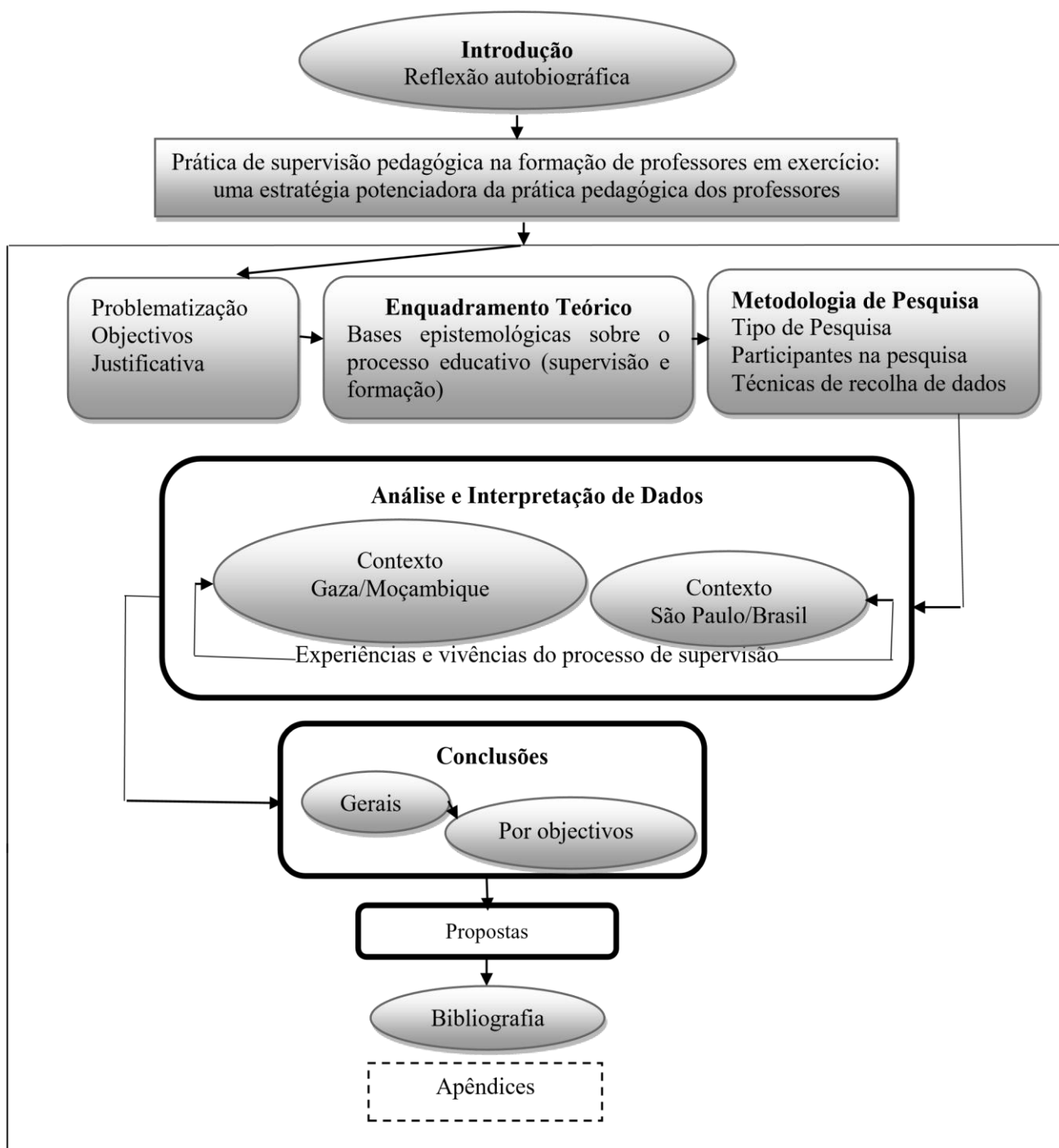
O percurso teórico metodológico do processo da investigação, compreende o quarto capítulo, e nele apresento a metodologia utilizada durante a pesquisa. Faço uma breve contextualização do tipo de abordagem que fundamenta os processos metodológicos da pesquisa, apresento as técnicas e instrumentos que usei para recolher a informação e caracterizo os sujeitos participantes da pesquisa que me ajudaram a produzir sentido neste estudo, assim como o meio onde o trabalho foi desenvolvido.

A pesquisa, quanto à abordagem do problema, assume um carácter essencialmente qualitativo-interpretativo com recurso teórico à abordagem fenomenológico-hermenêutica, uma vez que, para sua compreensão, fiz um levantamento, descrição e interpretação de ideias, percepções sentidas, experiências e vivências de vários actores sobre actividades de supervisão pedagógica, de coordenação pedagógica e de formação de professores em exercício (em contexto de trabalho), processo que contribui grandemente para melhorar a prática docente. Este exercício foi com o intuito de compreender os significados e sentidos que os participantes da pesquisa atribuem ao fenómeno em estudo. Apresento ainda pontos sobre aspectos éticos e as limitações encontradas no percurso da pesquisa.

Para dar resposta aos objectivos e às questões levantadas apresento, analiso e interpreto os dados da pesquisa no capítulo V. A recolha de dados consistiu na gravação, em áudio, das entrevistas durante o encontro com os participantes, mas também, nas anotações no campo e na análise prévia dos diversos documentos normativos de acordo com a natureza do objecto do estudo, esta informação que foi desenvolvida no capítulo referente à metodologia de pesquisa.

A pesquisa incidiu fundamentalmente nos aspectos sobre duas realidades (a Moçambicana e a de São Paulo/Brasil). No primeiro ponto sobre o cenário da supervisão no contexto moçambicano, foram desenvolvidos os seguintes aspectos: i) Planificação, organização e funcionamento da supervisão pedagógica - experiências dos intervenientes em análise; ii) Supervisão pedagógica: seu efeito na prática docente; iii) Formação em exercício: sua relevância na prática docente; iv) Memória e experiências profissionais sobre a supervisão pedagógica; v) Constrangimentos no exercício da supervisão à prática docente; e vi) Prática inovadora dos supervisores em busca de adequação às necessidades dos professores. No segundo ponto sobre a Coordenação pedagógica e formação contínua de professores no contexto de São Paulo/Brasil analisei i) A relevância da actividade supervisora na prática docente; e ii) O trabalho do coordenador pedagógico e sua relevância na prática docente. E por fim, no terceiro ponto deste capítulo, reflecto sobre a Supervisão como estratégia potenciadora da prática pedagógica: entre as possibilidades e impossibilidades.

Finalizo a presente Tese destacando, na secção das conclusões, os principais pontos levantados durante o percurso da pesquisa no campo, tendo em conta os propósitos do estudo para, com base neles, apresentar propostas que possam proporcionar reflexões que levem à solução dos reais problemas. Importa referir que, foram boas lições apreendidas durante o diálogo com os informantes. Posto isso, apresento as referências bibliográficas e os apêndices, como se pode observar na figura seguinte.

Fig. 1: Estrutura da pesquisa

Fonte: Autora da pesquisa (2018).

Terminadas as considerações iniciais sobre o objecto de estudo, apresento a seguir o quadro teórico e conceptual da pesquisa sobre a supervisão pedagógica e a formação de professores como uma prática necessária.

CAPITULO 1: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS E REFLECTINDO SOBRE A RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.
(FREIRE, Paulo, 1996).

Este capítulo compreende o cenário histórico da supervisão pedagógica. Assim, para a sua análise apresento três pontos, nomeadamente: (i) supervisão pedagógica e formação de professores: constructos básicos da pesquisa; (ii) o que diz a literatura moderna sobre a supervisão pedagógica; e, (iii) supervisão pedagógica e formação contínua: uma relação indissociável.

1.1. Supervisão pedagógica e formação de professores: constructos básicos da pesquisa

Diversos autores discutem sobre o sentido etimológico da palavra supervisão, denota-se um consenso quanto à sua finalidade, que visa a monitorização do processo de ensino aprendizagem (PEA). Porém, existem definições com a tendência tradicional do seu sentido, com a integração de funções associadas ao acto de impor, inspeccionar, avaliar no sentido normativo o desempenho dos professores, etc. Em contrapartida, outras definições enfatizam a reflexividade, a colaboração, a colectividade, a articulação, a coordenação, a formação, etc. O que contraria o individualismo. Tal facto, comprova o quanto a evolução deste conceito foi marcada por controvérsias ao longo da história da humanidade, esse facto evidencia-se no ponto seguinte com a análise do conceito da supervisão pedagógica.

1.1.1. Supervisão pedagógica: analisando o conceito

Conforme me referi no ponto 1.1., o conceito de supervisão conheceu uma evolução ao longo da história da humanidade, acredita-se que seja fruto da transformação da sociedade e da educação. Contudo, embora tenha conhecido essa evolução, podemos encontrar muitas diferenciações quanto ao nível de abrangência e da interpretação do seu campo de actuação. Para o caso desta pesquisa, é analisado sob o ponto de vista de acção pedagógica na escola.

Nesse âmbito, trago para este ponto os marcos evolutivos do conceito na perspectiva de diferentes autores.

Por exemplo, Nérici (1986:28), explica que a supervisão compreendeu três momentos, o primeiro *confundia-se com a inspecção* interessava-se no *cumprimento de leis de ensino, de datas e prazos de atos escolares*. Entende-se que os inspectores focalizavam sobretudo aspectos administrativos e ou normativos, desconsiderando as especificidades individuais dos professores e da prática pedagógica. No segundo momento, reconhece-se a *necessidade de melhorar a atuação dos professores* através de um aperfeiçoamento pedagógico orientado pelos inspectores. O terceiro momento, *marca a separação entre a supervisão e a inspecção*, admite-se o envolvimento no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem de *todas as pessoas nele implicadas, em sentido de trabalho cooperativo e democrático*.

Nérici (1986:27), tentando aclarar o conceito de supervisão escolar, considera como sendo uma *visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objectivos da educação e os objectivos específicos da própria escola*. Observa-se que nesta definição, o autor dá ênfase à escola e aos objectivos da educação, excluindo nesse processo a questão do aperfeiçoamento profissional dos intervenientes envolvidos para o alcance desses objectivos da educação (os gestores escolares, os professores, os alunos e as outras demandas sociais desse processo educativo).

A supervisão pedagógica, na percepção de Andrade (1976:9), constitui um *serviço técnico, de carácter especializado, que supõe habilidades de um indivíduo, que visa à obtenção de resultados satisfatórios na actividade de outros indivíduos que estão sob o seu controle ou responsabilidade profissional*. Na óptica de Peres (1977:18), a supervisão *visa o aperfeiçoamento total do ensino-aprendizagem através de conhecimento da situação, avaliação da situação, modificação das condições que afectam a aprendizagem*. Na mesma sequência de reflexão, Rangel (1988:13), considera a supervisão pedagógica como sendo um *trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e actualização do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*.

Porém, apesar do reconhecimento da especialização do indivíduo referenciado por Andrade (1976), estas definições, por um lado, focalizam de forma geral os resultados de aprendizagem, sem sequer ter em conta o aperfeiçoamento constante dos indivíduos envolvidos nesse processo. Por outro lado, os autores enfatizam a função tecnicista na sua definição, pode-se perceber na definição de Rangel (1988), a tendência de associar ao instrumento de regulação (o controle), contudo, denota-se no desenvolvimento do seu

conceito a dimensão acompanhamento, coordenação e actualização do PEA. Isto é, quando a assistência dá lugar ao *assistencialismo*.

A supervisão, pelo seu historial, assumiu-se como actividade fundamentada na visão administrativa, avaliadora, fiscalizadora ou controladora (fazer cumprir) e *orientadora*, embora esta última reforce a ideia de acompanhar a prática docente, dependendo dos objectivos que se pretendem alcançar. No entanto, o conceito evoluiu, se construiu e tomou novos rumos (compromissos e responsabilidades), ultrapassando o controlo, a simples fiscalização da actividade docente na escola, para uma perspectiva não apenas focada à escola e aos objectivos da educação, mas também ao desenvolvimento profissional e pessoal dos seus actores, embora ainda estejam presentes na actualidade algumas marcas associadas ao controlo e à fiscalização da actividade dos professores.

Todavia, espera-se actualmente que a supervisão pedagógica tome uma postura formativa, colaborativa, cooperativa e democrática. De facto, é tempo de existir uma supervisão pedagógica que ofereça, no entender de Alonso (2007:171), *uma orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo*. Isto porque (...) *a supervisão tem o papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada)* (FORMOSINHO, 2002:12). Entenda-se que para o autor, essa reconceptualização da supervisão se desenvolva e se construa numa perspectiva de *experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado* (p.12).

Na definição de Formosinho (2002), destaca-se a questão do apoio, colaboração e de cooperação. Realmente, a supervisão pedagógica, tomando uma dimensão relacional, de apoio contínuo, de colaboração e de cooperação proporciona o desenvolvimento profissional dos professores como também dos próprios supervisores numa perspectiva de formação permanente. O aspecto de desenvolvimento profissional é vincado por Alarcão (2010:70), que, ao definir a supervisão, defende que esta *visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimentos e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola*.

Os autores Formosinho (2002), Alonso (2007) e Alarcão (2010), reconhecem a necessidade, por um lado, da relação entre os supervisores e outros profissionais da educação para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos no PEA e por outro, do

acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, que constitui o objecto de trabalho desses profissionais. A preocupação dos autores fundamenta-se nos processos interactivos, colaborativos, reflexivos, de respeito mútuo entre os membros do grupo e no desenvolvimento profissional de todos intervenientes no PEA. Seguindo a mesma linha, a supervisão, para Alarcão e Tavares (2003:42), tem como missão *ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se*. Os autores defendem que a supervisão tem que se concentrar, principalmente, na *orientação da prática pedagógica* (p.45).

Então, o supervisor ao, orientar a prática pedagógica, estará, nesse momento, em processo de desenvolvimento, tal como o professor, como considera Alarcão (1996:92), que, o supervisor tem como primeira meta *facilitar o desenvolvimento do professor, mas ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando*. Analisando o que foi exposto, percebe-se que houve uma evolução significativa do conceito. Outrora, estava voltada aos aspectos mais administrativos e actualmente está mais focalizada na rotina dos aspectos pedagógicos, valorizando-se a reflexão da prática, colectividade, colaboração, respeito mútuo no processo interactivo. Essa evolução foi também acompanhada historicamente por vários modelos ou cenários de supervisão, que posteriormente serão abordados no ponto 2.3 do capítulo 2 do texto.

Essa supervisão pedagógica que perpassa a função burocrática ou inspectiva e prioriza as acções voltadas para aspectos pedagógicos, os saberes prévios dos professores, me conduz para que, no desenvolvimento desta tese, parta da descrição das reais acções dos supervisores, a fim de perceber a situação real da supervisão e reconhecer as práticas bem-sucedidas, mas também verificar os pontos nos quais os supervisores formados numa perspectiva mais actual podem colaborar para a potencialização da prática docente. À medida que o percurso de supervisão se desenvolve, é evidente o alargamento da sua área de influência por associação ao desenvolvimento profissional, com especial proximidade à formação, por esta razão no ponto seguinte reflecto sobre a formação de professores em exercício e contínuo.

1.1.2. Formação em exercício de professores: clarificando o conceito

Na actual conjuntura, a profissão docente requer um olhar cuidadoso, pois os conhecimentos proliferam e sofrem constantes mudanças, facto que deixa vários profissionais na incerteza. Com essa complexa e dramática realidade, a profissão docente deve ser repensada e concebida como um acto em constante renovação e ou (re)construção de saberes, porque se trata de *uma actividade profissional complexa que exige uma formação continuada*

dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas (FORMOSINHO, 2009:147). Efectivamente, essa abordagem formativa tem que estar focalizada ao contexto do trabalho exercido pelos professores e com maior incidência na escola, orientada para mudanças concretas para que responda aos múltiplos desafios que se colocam à escola e ao professor em particular.

Como tal, trata-se de mudanças que devem ocorrer através da formação de professores numa perspectiva de formação permanente, caracterizada pelos destinatários que são, nesta pesquisa, professores em contexto de trabalho (professores no seu local de trabalho). Lembremos que a Formação (contínua) em exercício/serviço é a que:

Confere qualificação profissional para a docência aos professores e educadores profissionais em exercício da função docente e que visa complementar, actualizar e aprofundar as capacidades e competências inerentes ao exercício da actividade docente, de quem já possua qualificação profissional para a docência (MINEDH, 2017:57).

Deste modo, este formar continuamente tem que estar associado ao desenvolvimento profissional, pessoal e que, nesta pesquisa, deve ser percebido como um processo contínuo de aprendizagem, como é defendido por Imbernón (2010:75), que a formação continuada deve ser *considerada como um instrumento que pode desencadear o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos que exercem a docência, melhorando de forma considerável a sua prática*. Prosseguindo, o mesmo autor esclarece ainda que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a acção, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010:75).

O processo de formação implica uma acção profunda, uma transformação na pessoa. Toda a formação *encerra um projeto de acção e de transformação* (NÓVOA, 1992:31). Se a formação em exercício traz mudanças na pessoa, então é importante que seja realizada no âmbito escolar, por forma a incrementar transformações significativas às acções desenvolvidas pelos professores em seus contextos de trabalho. Por isso que a formação contínua de professores, na óptica de Barroso (1997:75), *deverá estar articulada aos contextos de trabalho, pelo facto de a escola ser o local privilegiado de fomentar o processo de mudança*. Para isso, requer-se uma maior mobilização nos professores para que, de modo colectivo e colaborativo procurem acções formativas ajustadas às exigências do mundo actual, ou seja, de um público cada vez mais massificado e heterogéneo.

A velocidade em que se dá o desenvolvimento tecnológico, a diversidade cultural, a complexidade das sociedades em constantes mutações, obriga uma continuidade da formação, uma maior qualidade no exercício das actividades dos professores e de outros profissionais nos seus contextos de trabalho, porque, com base na explicação de Canário (1997:15), a formação contínua em contexto de trabalho *integra diferentes vivências experienciais, apropria-se das influências externas que sobre si, são exercidas e reflecte sobre o seu próprio percurso*. Ademais, a formação contínua permite a actualização, aprofundamento e produção de novos saberes. Almeida (2005:12), considera a formação contínua o conjunto de:

Actividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objectivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direcção de nos prepararmos para a realização de nossas actuais actividades ou de outras novas que se coloquem. Essas actividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores.

É preciso compreendermos que, o processo de ensino-aprendizagem é um sistema vivo que se adapta e se constrói, atendendo às necessidades de todos os seus intervenientes. É por isso que, no entender de Nóvoa (1992:27), constitui um desafio na actualidade a *valorização de paradigmas de formação que promovem a preparação de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional*. Esta preparação reflexiva permitirá a criação de condições para a autoformação do professor, embora não apareça a possibilidade de, de maneira autónoma, de ir buscar a sua autoformação. Mas, ao dar ênfase aos processos formativos, se estarão a criar condições propícias para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Na verdade, as formações permanentes possibilitam a aquisição de novas competências nos vários domínios de actividade e melhorias do sistema educativo. Facto que justifica a sua integração no quotidiano das actividades desenvolvidas pelos professores e nas organizações escolares.

Diante dos conceitos apresentados e aferidos os seus significados (supervisão pedagógica e formação em exercício/contínuo de professores), o interesse no ponto seguinte, é compreender a que conclusões os vários autores chegaram quanto ao contributo da supervisão no campo da prática pedagógica, em particular destaque, no desenvolvimento de competências dos professores.

1.2. O que diz a literatura moderna sobre a supervisão pedagógica

Para conhecermos o contributo da supervisão pedagógica é necessário entendermos o que vários autores discutem sobre o assunto. As distintas concepções apresentadas nos pontos anteriores indicam a diversidade de tendências que alternadamente caracterizam a supervisão, umas com modelos administrativos e ou fiscalizadores e outras tomando diferentes seguimentos com um sentido democrático, transformador, cooperativo, etc. Esse facto permite-nos compreender o quão vários autores têm se preocupado em desenvolver um estudo aprofundado a respeito da supervisão pedagógica.

A literatura indica que os processos de supervisão pedagógica se apresentam como um grande desafio no mundo em geral e Moçambique em particular. Por exemplo, as pesquisas efectuadas em Moçambique, dentre elas, a de Selimane (2015:267), que considera como característica principal da supervisão a *bipolaridade, que resulta na redução à condição de objecto da supervisão, não apenas às práticas pedagógicas, mas também, aos seus próprios praticantes*. Para o autor, os professores são *reduzidos à condição de apenas implementadores de directrizes traçadas ao nível central, afastando-os do processo de gestão dos aspectos de política respeitante ao seu trabalho, isto é, são transformados em objecto de supervisão*. Por isso apela à *existência de processos interactivos*. Compreende-se a partir dos excertos do autor, que há uma separação excludente entre os que criam as directivas e os que as implementam.

Mas os professores não podem ser considerados apenas objecto da supervisão, há que se transpor essa barreira, é necessário que sejam envolvidos na produção das directrizes educativas e nas reformas curriculares, para que estejam dentro do contexto e não sejam apenas implementadores.

Nhantumbo (2014:86), aponta *deficiências na planificação da actividade de supervisão pedagógica* e realça a necessidade de uma supervisão pedagógica *sistemática e contínua, baseada no diagnóstico das dificuldades e das necessidades da prática docente*, bem como a definição clara dos *focos e dos objectivos a serem alcançados em cada momento da sua actuação* (p.87). Outrossim, Xirindza e Nhantumbo (2008:34), sugerem uma supervisão pedagógica que *promova a actividades de crescimento profissional do professor e crie um ambiente de estudo e de estímulo para que os professores superem as suas dificuldades constantemente*. Porém, esse crescimento profissional referido pelos autores só é possível com o desenvolvimento de acções formativas focalizadas aos reais problemas identificados na actividade dos professores em seus contextos de trabalho.

Greia (2013:263), na sua reflexão sobre a supervisão pedagógica em Moçambique explica que *este processo é tido como autoritário com as ordens a fluírem do topo para base e raramente se privilegia o diálogo e participação dos professores*. Percebe-se que, na perspectiva do autor, os processos interactivos não são observados e esse facto pode resultar em descrédito da própria actividade supervisora, afectando o nível de relacionamento entre os diferentes intervenientes do PEA. Dando seguimento, Greia considera o modelo de supervisão em vigor nas escolas moçambicanas um *instrumento administrativo*, razão pela qual defende a necessidade da *formação de profissionais para a área de supervisão pedagógica* o que, segundo o autor, passa pela *institucionalização da supervisão pedagógica como órgão autónomo* (p.4). A supervisão no contexto apresentado pelo autor, em que concentra as suas acções nos aspectos técnicos e burocráticos (controla as actividades dos professores), não contribui para o desenvolvimento de competências dos professores.

Na procura de um entendimento aprofundado sobre o contributo da supervisão, busquei suporte em diferentes autores que abordam a supervisão no contexto internacional, foi o caso de Alarcão e Roldão (2010:15/16), que reflectem sobre a supervisão pedagógica no âmbito geral, estes autores explicam que:

As tendências actuais da supervisão enquadram-se no pensamento sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional, mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta actividade decorre a escola e sobre a qual incide às pessoas e o currículo.

Os autores consideram que a qualidade da supervisão *deve estar relacionada com a capacidade de gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrados nos próprios alunos* (ALARCÃO E ROLDÃO, 2008:64). A partir da reflexão destes autores, percebe-se que, outrora o supervisor tinha uma função completamente técnica e burocrática, actualmente perpassa essa função, sendo que a supervisão tem em vista fundamentalmente formar e ou facilitar as acções pedagógicas, concentrando-se, não só no desenvolvimento profissional e pessoal dos actores, mas também no desenvolvimento do currículo e das organizações escolares.

Alarcão e Tavares (2003:155), destacam o papel do supervisor como o *facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos professores em formação inicial e contínua, individual e em grupo, mantendo como objectivo último a repercussão que tal processo deverá ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos*. Estes autores reconhecem a necessidade da existência de *membros da comunidade escolar com competência para assumirem as responsabilidades supervisivas, dependente ou independentemente da sua*

posição hierárquica (p.155). Isso porque, conforme Oliveira (2000:47), a supervisão escolar assume um papel de *coordenação, de apoio em decisões nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola*.

Na essência, para Oliveira (2000), um supervisor *é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo*. Por essa razão, Oliveira sugere, no processo de supervisão pedagógica, *a identificação de áreas de carência pedagógica e a necessidades de formação dos professores e de estratégias para colmatar essas carências, quer com apoio directo das estruturas de orientação educativa quer solicitando apoios externos* (p.47).

A partir do exposto, fica evidente que actualmente os supervisores têm uma multiplicidade de funções a exercer na escola, são profissionais mediadores, facilitadores, formadores e dinamizadores de todas as acções pedagógicas na escola, acompanham o desenvolvimento da prática pedagógica e propõem programas de aperfeiçoamento permanente, tendo em conta a realidade escolar, portanto, as especificidades dos problemas, dificuldades e necessidades dos professores nos seus contextos de trabalho. Neste novo cenário, o papel dos supervisores transcende a função administrativa, não trabalham por imposições, tornam-se coordenadores das actividades pedagógicas dos professores, parceiros activos dos professores, partilham com outros profissionais os problemas e os desafios do sector.

Em Moçambique, por exemplo, a aceitação da função supervisora tem sido um processo lento/ estando a suscitar reacções adversas, sobretudo pela falta de compreensão sólida relativamente à sua funcionalidade. Para algumas pessoas, a actividade supervisora se confunde com a inspecção. A interpretação desta função tem a ver com as experiências, os procedimentos da actividade, etc. Essa situação pude constatar recentemente no contexto da pesquisa realizada no campo respeitante a esta Tese, que para alguns a supervisão se traduz em uma actividade inspectiva e outros a vêem como uma oportunidade de apoio e de formação.

Expostas as conclusões dos diferentes autores associados aos conceitos de supervisão pedagógica, no ponto seguinte procuro explicar a relação indissociável entre a supervisão e a formação contínua, elementos que contribuem grandemente para uma a prática pedagógica eficaz.

1.3. Supervisão pedagógica e formação contínua: uma relação indissociável

Considerando que o desenvolvimento do ensino deve acompanhar as transformações sócio culturais, económicas, políticas e científicas, os professores também devem estar cada vez mais preparados para responderem a essas transformações. Reconhecendo que muitos professores, apesar da sua formação inicial encontram-se numa situação quase de desactualização, face a essas novas exigências de ensino, bem como as actuais transformações curriculares, torna-se imperioso que a supervisão pedagógica seja uma estratégia potenciadora de competências profissionais para os professores. Essas novas exigências (sócio-culturais, políticas, económicas e científicas) que ocorrem na sociedade moçambicana geram incertezas e angústias ao nível do trabalho dos professores com reflexos na aprendizagem dos alunos, e levam, de forma incessante, à procura de solução para respondê-las.

Em consequência, estas transformações influenciam as intenções da prática pedagógica, dando novo sentido ao trabalho dos professores e ao contexto no qual estes pertencem. Igualmente, a constância e a abrangência de tais mudanças determinam inevitavelmente a necessidade de aprimoramento dos conhecimentos adquiridos aquando da formação inicial de professores, dado que não têm sido suficientes para responderem às exigências da prática pedagógica. Mas, esse aprimoramento pode ser feito através das acções de formação contínua/em exercício (em seus contextos colectivos de trabalho), visto que estas formações visam o desenvolvimento de competências desejáveis para a qualidade da prática docente, quando articuladas com actividades de supervisão pedagógica sistemática na escola. De facto, a supervisão pedagógica proporciona a reflexão da prática docente no contexto escolar, numa perspectiva da melhoria da qualidade de ensino que tanto se almeja em Moçambique.

O supervisor, conforme nos evidenciam os autores Alarcão e Tavares (2003:56), deve (...) *desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração, criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação contínua.* A exigência da actualização dos professores em contexto de trabalho, a partir das acções formações contínuas torna-se cada vez maior, implicando, conseqüentemente, um esforço acrescido das actividades dos supervisores pedagógicos nas escolas, mas isso passa por ser uma supervisão transformadora, colaborativa e perspectivada para a promoção do desenvolvimento de competências dos professores que tem como finalidade a aprendizagem dos alunos.

No entanto, parece-nos que há uma contraversão dos reais objectivos da supervisão pedagógica como acção formativa nas nossas escolas. Isto porque o modelo adoptado pelos supervisores é mais normativo, ou seja, administrativo, como também é referenciado por Greia (2013:12/13), que os professores têm-se deparado com *o modelo supervisivo de monitorização administrativa. Um dispositivo de controlo e avaliação do desempenho, que é puramente uma actividade fiscalizadora e administrativa*. Por isso, Alarcão e Tavares (2003:145), chamam atenção para o facto de se ter *o cuidado para que a actividade de supervisão, mal-entendida, não se transforme em inspecção e avaliação numa perspectiva de exercício de poder sobre os outros*.

O desafio que nos afigura no presente momento é de criar mecanismos de reconhecimento do quão grande papel tem a supervisão pedagógica para o desenvolvimento de competências profissionais e para o desenvolvimento das organizações escolares. Confirma-se esta ideia a partir dos dizeres de Alarcão (2002:233), quando defende que, o supervisor *deverá assumir assim o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações*. Conforme a autora:

A supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos (...) e para si própria, como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve (ALARCÃO, 2002:218).

As ideias dos autores comprovam que a actividade da supervisão pedagógica serve como acção de suporte para os professores nas suas práticas, potencializa-lhes e desenvolve competências, tornando as suas práticas conectadas efectivamente no contexto do seu trabalho onde quer que estejam inseridos.

De um modo geral, o foco do trabalho dos supervisores no contexto escolar é a docência, se entendermos que a sua principal actividade na escola é a de professor dos professores. Nesse entendimento, podemos afirmar que os supervisores têm dentre diferentes responsabilidades, como apontam Alarcão e Tavares, (2003:56), *ajudar ao professor, a criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores*. Isto porque, efectivamente, o supervisor pedagógico é *alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento e de ajuda* (ALARCÃO e TAVARES, 2003:58).

Esta ajuda para a criação de condições de trabalho a que se referem os autores (Alarcão e Tavares, 2003), tem que ser desenvolvida num clima de partilha de dificuldades e

potencialidades, de diálogo cooperativo, construtivo e democrático, cujas ideias vão convergir numa única finalidade que é a de melhorar a prática pedagógica. Este exercício, segundo Alarcão e Tavares (2003:52), necessita da existência, entre o supervisor e o professor, de um *processo de informação reflexão-acção-reflexão em que ambos enquanto adultos continuam a aprender sobre o seu desenvolvimento humano, o que lhes confere uma maior eficácia na acção educativa.*

A ideia da reflexão-acção tem que estar perspectivada em contextos de reflexão formativa e transformadora, pelo facto de a reflexão sobre a acção, como considera García (1999:162), citando Kilbourn (1990), *proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem e inclui a observação por parte de um colega.* Ao proceder desta forma, a supervisão adopta a ideia de Alarcão e Tavares (2003:114), segundo a qual *a figura do supervisor possa desaparecer, e geralmente desaparece, mas a dinâmica da supervisão pedagógica deve continuar através de uma auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas.* E porque, o ambiente escolar, no qual os professores estão inseridos, é constituído colectivamente, logo, a reflexão e a acção garantirão o exercício de uma **prática pedagógica** mais efectiva na escola.

Tal processo de reflexão-acção tem que se basear em aspectos fundamentalmente da **prática pedagógica** desenvolvida no **colectivo** de professores, e dentro do qual se analisam as alternativas possíveis de soluções de problemas (de ensino) ou decorrentes da acção pedagógica. Todo o processo envolvendo reflexão-acção, bem como a busca de soluções alternativas, resulta em aperfeiçoamentos permanentes. Mesmo porque, na percepção de Medeiros (2007:116), o supervisor e o professor *constroem juntos a capacidade de descobrir e propor novos caminhos, projectar acções futuras e realizá-las com sucesso.* Por isso, para o autor, o supervisor deve *criar condições para que a sua equipe reflita sobre o saber-fazer, articulando conhecimento teórico e prático, tendo em vista a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.* Constatou-se que o papel do supervisor é fundamental no encorajamento do processo de reflexão, na e sobre a acção. Estes dois processos se complementam e dão sentido ao acto de ensinar.

Nessa perspectiva, cabe ao supervisor pedagógico proporcionar aos professores momentos que aprimorem a sua formação. Esses momentos devem ter em conta as iniciativas e sensibilidades dos professores a partir do contexto real do seu trabalho. Porém, segundo Alarcão e Tavares (2003:123), para que o processo de formação tenha êxito é necessário que os destinatários tenham *vontade de participar (...)* e *permitir condições de colaboração e entre-ajuda.* Realmente, o objectivo de uma formação tem que estar focalizado no

desenvolvimento da prática profissional do professor, porque a formação, como refere Imbernón (2011:48), deve ser analisada como *promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho*. O autor sustenta o seu argumento citando Bolam (1980), que defende que *os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em evolução*.

A supervisão pedagógica, ao nortear os processos formativos dos professores estará a ajudar na criação de condições propícias para a reflexão colectiva, partilha de ideias e troca de experiências para o sucesso do PEA. Como é expresso por Nóvoa (1997:26), *a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando*.

A tarefa de educar é complexa, requer profissionais com competências para responder às exigências da actualidade, assim clarifica Brito (2006:43), que *uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação de professor*. Defende o autor que:

A formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação do professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja uma prática permanente.

Isso implica para o autor, de um lado, *a definição clara e objectiva do papel do professor no que se refere aos saberes a serem construídos* e, de outro, *a organização de situações, mediadas pelo professor formador, que propiciem a identificação e efectivação de saberes necessários ao docente* (BRITO, 2006:43).

Ficou evidente que a supervisão pedagógica tem um papel preponderante na formação contínua de professores, diante dessa realidade, interessa perceber o seu enquadramento no contexto da educação moçambicana, no capítulo 2 que segue.

CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

No segundo capítulo, analiso os dispositivos e documentos normativos que regem o processo educativo, sob o ponto de vista (i) do enquadramento da supervisão pedagógica e da formação de professores em Moçambique. Reflecto ainda sobre (ii) a planificação e organização do processo de supervisão pedagógica; (iii) as estratégias para potenciar a prática pedagógica dos professores com recurso à supervisão pedagógica; (iv) a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores; e por fim, (v) os desafios do professor na sua prática pedagógica.

2.1. Enquadramento legal: oportunidades de desenvolvimento da Supervisão e de Formação de professores

Em Moçambique, a supervisão pedagógica e a formação de professores (inicial e contínua) são acções que reflectem a visão do Governo, e traduzem-se nos seus esforços de desenvolvimento do sector de educação. O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), na qualidade de Órgão Central do Aparelho de Estado, tem o papel de *planificar, coordenar, dirigir e desenvolver actividades no âmbito da educação e desenvolvimento humano* (MOÇAMBIQUE, 2015:371).

O Estatuto Orgânico do MINEDH estabelece, de entre outras funções, *regulamentar e orientar as actividades relativas à supervisão pedagógica, administrativa, às instituições de ensino e realizar a supervisão às instituições do sector de educação e desenvolvimento humano no âmbito da melhoria da qualidade de ensino* (Capítulo 3, artigos 9 e 12 do Estatuto Orgânico do MINEDH, 2015:373).

Por seu turno, o Plano Estratégico da Educação (2012-2016), vinca que *melhorar o desempenho do sector, implica um acompanhamento mais próximo e regular das escolas, pelas entidades responsáveis pela sua gestão* (MINEDH, 2012:14). Ainda no mesmo documento (PEE), consta que *para garantir a qualidade de ensino, deve-se dar maior atenção a uma melhor supervisão e monitoria do funcionamento das escolas* (p.36). No âmbito do seguimento das actividades de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, o Diploma Ministerial n°12/2019 atribui competências às DPEDH's para *promover e realizar a supervisão de acordo com as normas e procedimentos* nas instituições de ensino (MOÇAMBIQUE, 2019:87). Este aspecto mostra o esforço e a preocupação que o

Governo, através do MINEDH, tem empreendido em prol da qualidade de ensino em Moçambique.

Para a concretização deste desejo, MINED (2004:17), apresenta o perfil do que deve ser a figura do supervisor:

Competente, experiente, social, cooperativo e idóneo; **[que]**⁴ Manifesta vontade e gosto de dialogar com os seus colegas sobre as actividades ou metodologias de ensino-aprendizagem; aceita mudanças e analisa, de forma crítica, os programas de ensino, propõe estratégias de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das necessidades dos alunos (p.17).

Retomando a necessidade de nortear os processos formativos dos professores como uma das funções do MINEDH, o PEE (2012-16), reforça a questão de continuar a refinar a estratégia de *formação e capacitação dos professores virada para uma abordagem integrada para o seu desenvolvimento profissional através de uma maior ligação entre a formação inicial e em serviço e recomenda uma supervisão e acompanhamento adequado no local de trabalho* (MINEDH, 2012:63). Mas também, o Estatuto evoca, no seu artigo 11; a necessidade de *formação de gestores de escolas e dos inspectores, coordenar a formação inicial, em exercício e contínua de professores e de outros técnicos de educação e desenvolvimento humano* (MOÇAMBIQUE, 2015:374). Explica-se, no manual de apoio à supervisão pedagógica que o supervisor pedagógico tem que organizar acções de capacitação com vista a:

Superar as dificuldades dos professores; fazer acompanhamento/ observação das acções do supervisionado (ouvir as suas impressões e opiniões sobre as suas acções); assistir aulas dos professores e ajudá-los, sugerindo modificações, se for necessário, informar, consciencializar e co-responsabilizar o supervisionado sobre as estratégias de supervisão, quanto aos pressupostos, objectivos e formas de realização da supervisão (MINED, 2004:17/18).

Percebe-se que estão acautelados na legislação os aspectos sobre a supervisão e a formação de professores, ficando alguma dúvida no concernente à implementação, sob o ponto de vista da compreensão e concretização pelos diferentes intervenientes do processo de ensino-aprendizagem (PEA) a todos os níveis, nomeadamente: MINEDH, DPEDH's, SDEJT's, ZIPs até às Escolas.

De facto, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) tem estado a colocar a formação de professores como um desafio para a educação dos moçambicanos, porque a formação de professores constitui o suporte para uma educação de

⁴ Meu acréscimo

qualidade que tanto se espera no processo de ensino. Com a aprovação da Lei 4/83 de 23 de Março, que cria o SNE em 1983, mais tarde revista pela Lei 6/92 de 06 de Maio, o MINEDH criou Instituições de Formação de Professores para garantir uma formação de qualidade para todos os níveis e subsistemas de ensino e, por via disso, está plasmado na Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação que a formação de professores visa *assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos, bem como, permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica* (MOÇAMBIQUE, 1992:12).

Muito recentemente foi revogada a Lei 6/92 do SNE e posteriormente criada e aprovada a Lei 18/2018, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. A referida lei define que um dos objectivos da formação de professores *é proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e actuante* (MOÇAMBIQUE, 2018: 23).

Estudos realizados pelo MINEDH (2017:47), indicam que, como forma a dar resposta à crescente demanda de professores e diminuir, de forma paulatina, o recrutamento de professores sem formação psicopedagógica, o MINEDH aprovou, em 2007, novos modelos de Formação de Professores para o 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, que compreendeu uma formação inicial e complementada com a formação em exercício, sendo o nível para ingresso a 12ª classe. Segundo esse estudo, para o 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, vigorou o modelo de 12ª+1 ano de formação inicial. Quando concluem a sua formação, os graduados deste modelo qualificam-se como professores do ESG do 1º Ciclo, mas integrados na categoria de Docente de N3 e habilitados a leccionar da 8ª à 10ª classe (MINEDH, 2017:48). Olhando para essa realidade, claramente há reservas em relação à sua qualificação para responderem aos desafios do sector.

É verdade que, para o MINEDH, com a introdução desses modelos, pretendia-se assegurar uma oferta mais rápida de professores com formação sem descurar a dimensão da qualidade de formação. Daí o destaque atribuído à formação em exercício e contínua que assegura um aperfeiçoamento permanente de professores sem que estes abandonem os seus alunos para frequentar a formação em regime presencial. Apesar de serem cursos de curta duração na formação presencial, os modelos, ora aprovados, apresentaram a vantagem de fornecer ao sistema, e em pouco tempo, professores com a mínima preparação psicopedagógica, o que contribuiu significativamente para a redução do número de professores recrutados sem formação psicopedagógica (MINEDH, 2017:51).

Enquanto se minimiza o problema de recrutamento de professores sem formação psicopedagógica, prevalece outro problema: **garantir a qualificação e desenvolvimento desse grupo de professores**. Neste caso, a **supervisão pedagógica** é uma das estratégias para se alcançar esse objectivo. O que se defende é que uma supervisão pedagógica sistemática preencha uma das lacunas da falta de política de formação de professores. Essa lacuna da falta de política é denunciada por Passos (2009), ao afirmar que:

Os vários modelos de formação de professores têm estado a ser desenvolvidos em Moçambique desde 1975 e algumas das fraquezas do sistema educativo podem ser atribuídas até certo ponto à falta de políticas coerentes no que diz respeito a formação de professores. Os decisores não têm tomado em consideração os resultados de pesquisa em matéria de formação de professores, levando a que novas políticas e programas tendam a replicar os problemas previamente existentes (apud BASTOS E DUARTE, 2016:39).

De modo a surtir efeitos desejados, o processo de formação de professores em exercício não pode estar desvinculado das necessidades reais da sala de aula. De facto, é sempre bom fazer-se o diagnóstico dos problemas existentes na actividade pedagógica dos professores, isso significa ouvir as preocupações, necessidades, dificuldades e incertezas de quem implementa o currículo de ensino. Entende-se que uma supervisão pedagógica bem planificada e organizada é necessária.

2.2. Planificação e organização do processo de supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica apresenta-se como um potencial para a eficácia de todas as actividades humanas. Quando bem planificada e organizada, pode trazer a diferença na qualidade dos resultados pretendidos pela organização, compreendendo três principais momentos: *planeamento, acompanhamento e controle* (NÉRICI, 1987:143). Estes momentos devem ajudar na identificação e na resolução de problemas decorrentes da prática docente, de acordo com as necessidades/especificidades dos professores em seus contextos de trabalho.

A supervisão, conforme Nérici, (1987:143), em *sua actuação, precisa prever todo o seu trabalho, para um período lectivo, anual ou semestral, bem como precisa prever a execução de tarefas particulares*. Saber *o que e como fazer*, compreende o momento de planificação da actividade de supervisão, por isso Nérici esclarece que, o processo de planificação tem que *ser objectivo, isto é, deve ser exequível e flexível, a fim de poder ajustar-*

se às novas necessidades que surjam e às modificações que possam ocorrer na vida escolar (p.143).

Para tal, é necessário que, no processo de planificação, se elaborem os termos de referência da supervisão pedagógica, que servirão de orientação para a concretização da actividade. A partir do conhecimento das condições reais do ensino (necessidades e especificidades das escolas, professores, alunos, etc.), podem-se programar as visitas de supervisão pedagógica. É verdade que, no contexto real, essa, não tem sido uma prática comum, iniciativas existem, mas recursos financeiros e meios de transporte dificultam a realização sistemática e contínua da supervisão pelos técnicos pedagógicos. Sobre este aspecto MINED (2004:17), reconhece que são *inúmeras dificuldades enfrentadas pelo supervisor pedagógico, como sejam: a falta de meios de transporte, recursos financeiros e humanos, acervo bibliográfico para consulta e ausência de instrumentos que normalizam esta actividade no nosso país*. De facto, com os problemas arrolados torna difícil o conhecimento das condições reais em se efectiva o processo de ensino nas escolas pelos supervisores externos.

Importa sublinhar que, é fundamental no processo de planificação a definição dos objectivos a alcançar, a identificação dos focos para a intervenção ou aspectos a observar, a selecção dos métodos e das técnicas ou estratégias de supervisão, a selecção dos meios/instrumentos, a organização da documentação que servirá de suporte na actividade (legislação atinente à actividade), a determinação do tempo para a acção e a identificação dos profissionais com a devida competência para intervir na prática docente, de acordo com as especificidades/ necessidades dos professores em seus locais de trabalho, a distribuição de tarefas e a sua responsabilização. A este propósito Reis (2011:25), afirma que:

O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à selecção das metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.

Resumindo, a planificação de uma actividade de supervisão inicia com o diagnóstico das necessidades dos supervisionados e a partir daí se estabelecem metas, criam-se estratégias, avaliam-se as necessidades, estabelecem-se os objectivos e, por fim desenha-se o programa de acção. Importa sublinhar que, o plano tem que ser revisto continuamente para garantir a sua adequação aos novos contextos de trabalho. A ausência ou a planificação deficitária de supervisão pedagógica geralmente tem levado ao não alcance de objectivos pretendidos.

A planificação deve garantir a efectivação de todas as actividades curriculares e permitir que em todos os momentos lectivos existam objectivos a alcançar e acções concretas, de acordo com os problemas identificados. São vários aspectos que podem ser programados, dentre eles: a) *o nível pedagógico do ensino numa classe, ou numa disciplina;* b) *o nível pedagógico dos professores (métodos, forma de organização, etc.);* c) *a correlação entre os programas, a planificação do professor e o nível de realização dos programas (nível de conhecimentos, capacidades e habilidades dos alunos)* (NIVAGARA, 2005:86).

O trabalho do supervisor não termina com a planificação da actividade, deve também acompanhar as actividades dos professores na escola. Com isso, pretende-se realçar que a supervisão pedagógica cumpre, de entre outras fases da supervisão, a de acompanhar o processo de planificação dos professores, ou seja, o supervisor pedagógico tem de se dar tempo de planificar com os professores. Há uma prática (recorrente) de planificação para os professores, que tem sido essencialmente a chamada “dosificação” ou planificação analítica, em que são seleccionados os professores com experiência para a realização das referidas dosificações com acompanhamento dos técnicos pedagógicos (supervisores pedagógicos).

O acompanhamento da actividade docente, é um trabalho que se desenvolve em *todo o período lectivo (...) garante a unidade e continuidade nas actividades escolares. É sua tarefa, ainda, observar o desempenho dos professores, orientar e coordenar o trabalho dos mesmos. O acompanhamento preocupa-se, em fazer com que todos os planeamentos sejam executados com eficiência* (NÉRICI, 1987:144/145). Significa que o supervisor precisa de ter informação sobre o apoio de que necessita o professor. Não parece ser a prática da supervisão em estudo, o que se passa é uma espécie de “sorteio” quando se trata de quem pode ser observado em actividade de leccionação.

Nessa perspectiva, seria importante que o supervisor entrasse em contacto com o professor para informar, consciencializar-lhe e co-responsabilizar-lhe sobre as acções de supervisão pedagógica, e nesse processo, o supervisor procuraria ouvir as suas impressões e opiniões sobre a sua prática docente e de seguida poder-lhe-ia sugerir algumas propostas, caso fosse necessário. No entender de Reis (2011: 26), *para cada observação de aula deverão ser definidos focos específicos (eventualmente, negociados entre o mentor ou supervisor e o professor), evitando observações livres que conduzem a análises pouco claras e precisas.*

Nesse contexto, o supervisor, de acordo com os problemas identificados/dificuldades dos professores, deveria organizar uma série de acções para a superação (aperfeiçoamentos pedagógicos, workshops, troca de experiências para socialização de boas práticas). Nivagara (2005:93), explica que através da observação, o supervisor pode *ajudar os professores a*

atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática.

Importa salientar que, em todo processo de supervisão pedagógica, o aspecto fundamental entre os interlocutores é a comunicação. *O êxito da supervisão depende em grande parte da comunicação* (Peres, 1977:33). A boa comunicação proporciona sempre melhores resultados e evita situações em que o diálogo tem virado uma discussão com o supervisor tentando dizer de maneira que julga mais simples para o professor entender o que deve fazer (LENHARD, 1973:28).

Cabe ao supervisor a tarefa de guiar a organização das tarefas a serem realizadas pelo professor, ajudando-o a planificar, organizar, pensar e reflectir sobre o que ensinar e como ensinar, até que este seja capaz de fazê-lo autonomamente. Isso implica o estabelecimento das fases de supervisão que segundo Alarcão e Tavares (2003:80), apresentam como sendo a *pré-observação, observação, análise dos dados e pós-observação* e as respectivas actividades a serem realizadas.

O encontro de pré-observação segundo Alarcão e Tavares (2003:80), tem dois objectivos fundamentalmente:

a) *Ajudar o professor na análise e tentativa de resolução de seus problemas ou inquietações que se lhe depara e que podem ser desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido.*

É preciso percebermos que, nesta etapa, o professor, segundo o autor, tem responsabilidades, *cabe-lhe identificar os problemas e manifestar as inquietações, devendo o supervisor escolher as estratégias que melhor ajudam o professor a consegui-lo.*

b) *Decidir sobre aspectos a serem observados.* Significa que, visa analisar a planificação da aula a observar, porque *as estratégias a seguir na aula devem ter surgido na fase de planificação* (p.83).

Nesta fase de pré-observação, apela-se à maior abertura, comunicação e colaboração entre as partes (supervisor/professor), é necessário que haja um ambiente de confiança, de forma a tirar-se maior proveito e recolher-se diferentes informações atinentes à actuação do professor na sala de aulas. Porém, nesse processo, o supervisor tem que ser, conforme Alarcão e Tavares (2003:81), *bem claro relativamente à sua concepção de supervisão, aos seus objectivos e à sua atitude para com o professor.* Esta fase pode ser considerada como o momento de estabelecimento de amizade entre o supervisor e o professor, porque é nesta ocasião que o supervisor procura conhecer o professor a partir do diálogo. Em suma, pode-se

dizer que é a fase da negociação entre o supervisor e o professor para a verificação e análise do plano e posterior observação da aula.

A observação de aulas constitui uma das estratégias fundamentais no processo de reflexão da prática docente quando, enquadrada numa perspectiva formativa, por isso que Vieira e Moreira (2011:31), defendem que a *observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjectiva das metas e processos da educação escolar*. As autoras, reflectindo sobre este processo de observação de aulas, explicam que *observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a co-responsabilização dos actores nas tarefas* (VIEIRA E MOREIRA, 2011:37). Realmente, a observação de uma aula pressupõe que, antecipadamente, se saiba o que se vai observar, quais são as obrigações do supervisor e as do professor observado.

Na observação da aula, o supervisor recolhe as evidências das actividades dos alunos e do professor. De acordo com Alarcão e Tavares (2003:86), observa-se:

Um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/ aprendizagem com finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo, numa ou noutra das variáveis em foco. Quer dizer que, o objecto da observação pode recair num ou noutro aspecto: no aluno, no professor, na interacção professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc. Durante a observação tem-se duas actividades, ou seja, compreende duas fases: registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu. Esta fase, para que tenha resultados positivos, deve ser encarada como momento de interacção profissional centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na aprendizagem dos alunos e não de avaliar o desempenho do professor. A observação é o ponto de incidência do processo de supervisão.

Nesta fase (observação), o supervisor lança um olhar atento sobre o aspecto escolhido durante a pré-observação. É o momento de recolha de informação em volta de todo o pormenor ligado ao assunto escolhido para ser supervisionado. Portanto, nesta fase recolhe-se informação de acordo com os focos específicos a observar.

A fase de análise de dados constitui o momento do tratamento de dados. É um momento que depende do tipo de abordagem utilizada durante a observação de aulas e pode ser mais ou menos morosa, referem Alarcão e Tavares (2003:92), que a análise de dados tem a ver com *a natureza da observação, o seu objectivo, o tipo de observação utilizada*.

A pós-observação, analisa os dados recolhidos, segundo os objectivos definidos na pré-observação. É o momento final do ciclo de supervisão pedagógica. Nesta fase, o

supervisor reúne-se com o professor supervisionado com o objectivo de juntos analisarem e interpretarem conjuntamente a informação colhida no decurso da supervisão. De acordo com Alarcão e Tavares (2003:98), *o professor deve reflectir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspecto que não esteja em consonância com a sua função*. O supervisor e o professor partilham constatações e experiências, na tentativa de potenciar os aspectos positivos e minimizar os problemas que tenham sido constatados durante a observação de aulas. Nesta fase, definem-se novas estratégias de intervenção do professor no PEA e, se possível, marca-se a actividade seguinte de supervisão que fica ao critério do supervisor e do supervisionado.

Alarcão e Tavares (2003:80), sublinham que *é conveniente proceder-se, de tempo a tempo, a análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos podendo, portanto, considerar-se ainda uma quinta fase, de balanço ou avaliação do próprio processo*. Referem os autores que, em todo este processo, deverá estar presente *uma atitude pedagógico-relacional que visa a construção profissional e que, subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica* (p.81).

Importa realçar que não basta deixar sugestões ou recomendações para o professor, é necessário um acompanhamento permanente do trabalho do professor, a fim de verificar como é que estão sendo aplicadas as sugestões e ajudá-lo, caso surjam dificuldades na sua aplicação. Porém, com as dificuldades apresentadas pelo MINED (2004), não se espera um acompanhamento permanente do professor na sua prática.

O controlo é outra fase do trabalho de supervisão, permite que o supervisor conheça a realidade concreta do PEA. Deste modo, Nérici (1987:145), explica que o controle *actua sobre os resultados dos trabalhos realizados, a fim de prevenir desvios, efectuar rectificações e mesmo alterações que melhor ajustem a acção da escola às necessidades da escola e da comunidade*. Este controle referido pelo autor, ajuda a informar sobre os níveis de mudança do comportamento do professor na melhoria do seu trabalho, os resultados da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional do professor, se não for em moldes administrativos. O controlo pode levar à definição de novos objectivos de ensino ou perspectivar mais acções de intervenção no PEA. Neste processo de supervisão pedagógica, a função do professor, conforme (Alarcão e Tavares, 2003:59), é, sobretudo, a de:

Colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos definidos sejam atingidos. Ambos se encontram, de facto, envolvidos numa grande tarefa: a de aprender, ensinar e

desenvolver-se para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Na análise, ora, feita sobre a planificação e organização do processo de supervisão pedagógica, no caso vertente de Moçambique importa lamentar o facto de as etapas sugeridas, nomeadamente pré-observação, observação, análise dos dados e a pós-observação, não serem rigorosamente cumpridas por conta de um processo de supervisão pedagógica pouco sistemático, ou seja, feito com base em casualidade.

Mesmo assim, considerando que o ensino é um processo científico que requer um acompanhamento metodologicamente reconhecido, a supervisão não deve ser uma acção meramente empírica, por isso, em seguida, arrolo algumas sugestões metodológicas que podem servir de base para que o supervisor não actue completamente por um esforço, sem bases de sustentação; são estratégias que podem ser adoptadas pelos supervisores pedagógicos de acordo com o contexto e o objectivo que se pretende alcançar, para potenciar a prática docente nas escolas, como se pode observar no ponto 2.3 que segue.

2.3. Que estratégias usar para potenciar a prática pedagógica dos professores com recurso à supervisão pedagógica

O ponto acabado de analisar revelou o carácter pouco sistemático da supervisão pedagógica em Moçambique. No presente tópico, ao propor uma discussão sobre as estratégias de supervisão pedagógica, procuro encontrar suporte nos cenários de supervisão, no tocante à sua contribuição na prática pedagógica. No entanto, estes cenários, uns apresentam limitações e outras potencialidades, visto que alguns têm uma grande vantagem no seu modo de actuação ao permitirem uma maior colaboração entre o supervisor e o supervisionado na reflexão sobre a prática pedagógica e considerarem o desenvolvimento profissional e pessoal como um processo inacabado. Mas outros perpetuam a precariedade do sistema de educação, estes seguem modelos tradicionais na sua actuação ao procurar profissionalizar o supervisionado segundo modelos exemplares a seguir. Apesar dessas diferenças, todos eles permitem fazer uma leitura da realidade prática da supervisão pedagógica.

Perante este facto, que estratégia deverá usar o supervisor pedagógico para potenciar a prática pedagógica dos professores? Existe uma variedade de estratégias sob o ponto de vista da actuação da supervisão que poderão promover o desenvolvimento das competências

dos professores. Essas estratégias inserem-se nas abordagens aceitas e definidas no processo de supervisão, no entanto, por reconhecer a existência de muitos modelos/cenários e ser um exercício um pouco cansativo fazer uma descrição de cada um deles com profundidade, importa realçar o que extraí na essência de cada um deles para melhor interpretar o que se passa no nosso contexto moçambicano.

Alarcão e Tavares (2003:16/17), identificam várias práticas de supervisão com particularidades específicas e que se podem relacionar nos seus diferenciados processos, os autores referem que não devem ser concebidos como compartimentos estanques ou categorias, mas, devem coexistir e complementarem-se, com a finalidade de darem resposta às necessidades e especificidades de cada contexto educativo. Ademais, alertam para o surgimento de novos cenários que reflectem a evolução do conceito de supervisão e que requerem uma tomada de consciência pela sua complexidade e especificidade que envolve a supervisão pedagógica. Porém, a aplicação dos cenários depende do contexto e objectivos do seu uso e a sua selecção deve resultar de um processo criterioso de análise para solucionar problemas inerentes à prática docente.

Neste contexto, começo por analisar o **cenário ecológico** que privilegia as dinâmicas sociais, concretizadas que, segundo Alarcão e Tavares (2003:37), *se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio a que a envolve, também, em permanente transformação*. A supervisão tem como função, de acordo com os autores *proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados*. Entretanto, faculta aos professores o contacto com novas actividades, funções, pessoas e um constante desenvolvimento formativo e profissional. Neste cenário, *as actividades, os papéis e as relações interpessoais* são considerados como determinantes para o desenvolvimento profissional e humano.

O processo formativo inerente a este modelo conjuga-se no desenvolvimento social com a socialização, *aprende-se a interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir e deste modo nos aproximarmos do ideal do desenvolvimento* (ALARCÃO E TAVARES, 2003:39). Percebe-se que neste cenário, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também, do saber-fazer profissional e do saber estar, viver e conviver com os outros.

No **cenário dialógico** como explicam Alarcão e Tavares (2003:40), *os actores são fundamentalmente os professores, considerados mais no colectivo do que na sua individualidade*. Um aspecto interessante neste cenário é que *todos são parceiros da mesma*

comunidade profissional, da qual fazem parte, como parceiros, quer o professor, quer o supervisor, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos (p.41).

Para o **cenário pessoalista**, tem-se a ideia da *importância do desenvolvimento da pessoa do professor, relacionando com autoconhecimento e no autodesenvolvimento* (Alarcão e Tavares, 2003:33). O processo formativo dos professores deve considerar *o desenvolvimento dos professores em formação, as suas percepções, sentimentos e objetivos, deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas* (p.34).

O **reflexivo** é outro cenário que se caracteriza, conforme Alarcão e Tavares (2003:24), por uma abordagem baseada no *valor da reflexão na e sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado na reflexão*. Importa destacar que, neste cenário de supervisão os supervisores e professores, num esforço comum, envolvem-se na resolução de problemas em que ambos assumiram como seus. Os supervisores, conforme (Alarcão e Tavares) *ajudam os professores a compreenderem as situações e a sistematizarem o conhecimento que emerge da interacção entre a acção e o pensamento*. Percebe-se que os supervisores ajudam os professores a tomarem uma postura reflexiva, portanto, os conhecimentos adquiridos pelos professores devem ser transformados em acção e reflexão sobre a acção.

O **cenário clínico** de supervisão caracteriza-se como entendem (Alarcão e Tavares, 2003:24/25), pela *colaboração entre o professor e o supervisor, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino*. Este cenário centra-se em estratégias baseadas na análise, na reflexão e na interpretação da actividade docente. O facto interessante, é que o cenário clínico abre espaço para que os professores tomem iniciativa de pedir a ajuda e a colaboração dos supervisores para a superação das dificuldades sentidas na sua prática docente. Constitui vantagem para os professores, porque têm a oportunidade de apresentarem as suas dificuldades e as suas conquistas durante o encontro cara a cara com os supervisores. Neste cenário, há uma parceria, visto que ambos (supervisor e professor) fazem uma análise conjunta de fenómenos que ocorrem na aula com finalidade de melhorar a prática de docente na sala de aulas.

Pelo exposto, percebe-se que à semelhança do que sucede com o cenário clínico, o **psicopedagógico** também considera o processo de supervisão como uma forma de ensinar os professores a ensinar. Estes dizeres apoiam-se no pensamento de Stones (s/d., citado por Alarcão e Tavares, 2003:28), quando defendem que *ensinar os professores a ensinar deve ser objectivo principal de toda a supervisão pedagógica*. Acrescenta Stones que o objectivo final

do processo de ensino-aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente (p.28).

É lógico que, se durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor ensina aos alunos, então, à semelhança do que acontece com professor e o aluno, também o supervisor tem a missão de auxiliar o professor *a construir o conhecimento e a desenvolver capacidades e competências*, podendo fazer num *clima de encorajamento*. Há que se considerar, neste modelo, três etapas nomeadamente: (i) preparação da aula com o professor, subdividindo-se em planificação e interacção; (ii) discussão da aula, subdividindo-se em planificação e interacção e por fim, (iii) avaliação do ciclo de supervisão (Alarcão e Tavares, 2003:31). O professor tem que ser acompanhado no processo de leccionação das aulas e ser ajudado na resolução de eventuais problemas, pressupõe-se que haja um momento de preparação da aula com o professor, discussão da aula e posterior avaliação do processo. Este cenário está interessado em saber como é que o professor lecciona as suas aulas para a sua posterior potenciação ou ajuda na resolução de eventuais problemas que possam surgir na sua actividade. Neste entendimento, cabe ao supervisor pedagógico o papel de facilitador do desenvolvimento dos professores em formação.

Diante dessa realidade, pode-se perceber que os cenários de supervisão se complementam, na medida em que cada um valoriza aspectos significativos da prática da supervisão pedagógica. É verdade que apresentam dinâmicas diferentes. Mas, em conjunto, revelam a complexidade da supervisão. Qualquer que seja o cenário de supervisão que adoptemos, tem que envolver sempre desenvolvimento profissional e humano, o que exige uma postura crítica no sentido de (re) construir as práticas pedagógicas, (re) pensar nos modelos de planificação e (re) definir os objectivos do processo de ensino-aprendizagem. Uma supervisão eficaz implica envolver os professores, levando-os a participar num processo formativo de desenvolvimento profissional e pessoal com maior amplitude de reflexão sobre a sua prática educativa.

A supervisão pedagógica deve ocorrer de forma contínua, dinâmica e assentar numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes, de capacidades, etc. Cabe ao supervisor definir e desenvolver melhores estratégias que permitam o desenvolvimento profissional dos professores e das próprias organizações escolares sendo orientadas para a prática da reflexão colectiva.

De acordo com o contexto da pesquisa, inspirei-me no cenário clínico da supervisão, não ignorando a importância de outros cenários. Mas, a supervisão clínica implica um espírito

de colaboração entre os supervisores e os professores, e ainda entre colegas do grupo. No cenário clínico há um relacionamento interpessoal e profissional, de cooperação, de entreajuda e de cumplicidade entre os supervisores e os professores, com vista a alcançar os objectivos comuns do PEA. Neste processo, há um ambiente de confiança entre os intervenientes, na medida em que se abre espaço para o estabelecimento de um ciclo com fases que, segundo Alarcão e Tavares (2003), se podem sintetizar em: i) encontro de pré-observação; ii) observação; iii) análise e estratégia; iv) encontro de pós-observação; v) análise do ciclo de supervisão, como se pode observar a seguir.

Fig. 2: Esquema organizativa da supervisão



Fonte: Alarcão e Tavares (2003).

Estas fases são fundamentais numa prática de supervisão pedagógica, por existirem momentos de apresentação das dificuldades dos professores aos supervisores pedagógicos. No cenário clínico por exemplo, os professores têm a oportunidade de apresentar os seus problemas durante o encontro com os supervisores. Os supervisores são colaboradores e parceiros, juntos analisam as acções realizadas na sala de aula. Este cenário baseia-se no estudo de situações reais do contexto escolar e recorre à observação para analisar padrões de comportamento na sala de aula e melhorar o ensino através da interacção entre os professores e os supervisores. É verdade que a aplicação deste tipo de cenário exige uma formação dos supervisores para o exercício da actividade com maior eficácia.

Em Moçambique, ainda não existe uma formação específica para a área de supervisão pedagógica, apenas são discutidas estas matérias em alguns cursos de licenciatura e mestrado, como também em capacitações organizadas pelo MINEDH. No contexto prático do processo de supervisão, não se têm verificado de forma sistemática e contínua momentos de aperfeiçoamentos pedagógicos para se explorarem estas matérias com maior profundidade, agrava-se a situação da insuficiência do acervo bibliográfico e ou instrumentos que abordam estas temáticas nas escolas. Ademais, o acompanhamento da actividade do professor pelos técnicos provinciais e distritais é demasiado curto e inadequado. Porém, apesar dessa realidade, percebe-se que há tentativas de aplicação destes cenários, embora de forma empírica.

Mais, para uma maior eficácia, a supervisão tem que ser desenvolvida num paradigma que segue os modelos ora apresentados para permitir o desenvolvimento profissional dos professores, aspecto este que é reflectido no ponto seguinte.

2.4. Supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores

Na sequência dos pontos que vêm sendo analisados, sobretudo 2.2 e 2.3, respectivamente, a finalidade é que se projecte o desenvolvimento profissional dos professores com apoio do processo de supervisão pedagógica. Por isso foram apresentadas as diferentes estratégias de supervisão que visam o desenvolvimento profissional do professor, todavia, este desenvolvimento tem que estar relacionado com uma mudança na maneira de agir do professor na sala de aula, processo que deverá ser acompanhado de uma supervisão contínua e sistemática ao longo de todo o seu percurso profissional.

Hoje, espera-se que os supervisores pedagógicos desenvolvam uma actividade significativa e com um contributo formativo para o desenvolvimento profissional dos professores e das organizações escolares, num clima permanente de partilha, de diálogo e de aprendizagem. Enveredando neste aspecto, posso socorrer-me ao que Alarcão e Tavares (1987:68), aconselham sobre o processo da supervisão, que para que se desenvolva nas melhores condições é necessário *criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreaajuda (...) entre o supervisor e o professor.*

A final neste processo de supervisão a relação tem que ser de entreaajuda e caracterizada por um contacto permanente e articulado entre os intervenientes, com uma relação sistemática que se desenvolve num clima relacional positivo, pelo facto da actividade de supervisão, segundo Boas (1984:70), ser essencialmente *cooperativa*. No entanto, refere a autora que:

Não basta que se preveja a articulação de acções. Isso de nada valerá se as pessoas a quem estas acções estão confiadas não se articularem também, porque é dividindo tarefas por todos e somando os esforços de cada um que se diminui o dispêndio de energias e se multiplicam o resultado final (p.70).

Mais do que articular acções e pessoas, os professores devem ser apoiados a experienciar situações, a debater os problemas, dificuldades e construir ideias colectivamente, a reorganizar seus modos de pensar e agir, isso lhes permitirá reflectir a sua prática com maior amplitude, pois o papel dos supervisores pedagógicos, logo à partida, está em proporcionar esses momentos de reflexões, de partilha de experiências e de saberes, etc, de tal forma que

essa acção contribua no seu desenvolvimento profissional, como bem dizem Alarcão e Tavares (1987:41/42), que o supervisor deve *atender o grau de desenvolvimento dos professores (...) ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências, assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes*. Aos supervisores pedagógicos cabe-lhes a tarefa de guiar a organização das tarefas a serem realizadas pelos professores desde a planificação até a efectivação do processo de ensinar. Isso porque, segundo Alarcão e Tavares (1987:34), *ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica*.

Os supervisores devem desenvolver nos professores capacidades e atitudes de:

- a) Espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- b) Capacidades de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- c) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- d) Capacidades de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
- e) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo (ALARCÃO e TAVARES, 2003:72).

Se a supervisão pedagógica visa o desenvolvimento de competências dos professores, então, os professores devem ter domínio sobre as diferentes estratégias de ensino, de forma a promover uma aprendizagem efectiva aos seus alunos. Orientar os professores sobre o que ensinar e como ensinar, apoiá-los em contextos de reflexão formativa, de aprendizagem colaborativa e em situação de trabalho colectivo, isso se repercutirá inevitavelmente no desenvolvimento profissional de todos e fará com que a supervisão pedagógica seja pensada numa perspectiva construtiva, sustentada no desenvolvimento profissional dos professores e não na perspectiva administrativa. Day (2001:20), considera que o desenvolvimento profissional *envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula*.

Ora, a citação de Day (2001), evidencia que, o autor associa o desenvolvimento profissional a todas as alterações e as experiências de aprendizagem em contextos diversificados de que os professores se beneficiam para a qualidade do seu desempenho. De facto, as aprendizagens científico-pedagógicas são fundamentais, mas também as

aprendizagens sociais e afectivas, de cooperação e de interajuda no grupo de trabalho de professores são necessárias e a supervisão pedagógica tem que os conduzir para o estabelecimento dos mesmos. Para todos os efeitos, é fundamental que, no contexto de desenvolvimento profissional, os supervisores tenham uma formação direccionada à actividade de leccionação, de tal forma a que lhes permita responder e apoiar com uma maior segurança às diversas situações que emergem na actividade dos professores.

Para que o desenvolvimento profissional se torne possível para os professores, a escola e os supervisores devem garantir um maior apoio a estes profissionais, mesmo porque a *escola é o palco ou eixo da política do desenvolvimento profissional dos professores* (Vilar, 1993:61). Espera-se que os professores aprendam e partilhem as suas experiências, não apenas com os supervisores, como também com os seus colegas de trabalho, com os membros da direcção da escola, etc. Os professores precisam de traçar os seus próprios objectivos em coordenação com os da instituição e tentar alcançá-los com sucesso porque, segundo Gárcia (2009:7), o desenvolvimento profissional é um *processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente*.

Realmente, o contributo que se espera dos supervisores para o desenvolvimento profissional dos professores, está em ajudar a identificar a intencionalidade do acto de ensinar a partir dos processos de reflexões colectivos sobre esse acto e criar ambientes propícios de aprendizagens mais dinâmicas e direccionadas para o desenvolvimento profissional. Os supervisores têm que se assumir como agentes de mudança, promotores e impulsionadores de novos saberes para a mudança de práticas na sala de aula. Certamente que essas mudanças nas práticas serão condicionadas pelas competências que terão desenvolvido com apoio da supervisão pedagógica, de forma a exercerem com eficácia o processo de ensino.

Em Moçambique o desenvolvimento profissional dos professores com apoio da supervisão pedagógica representa um desafio, razão porque proponho um tópico a seguir para discutir esse assunto. Retomando o tópico em causa “desenvolvimento profissional” há factores em jogo com tendências a inviabilizar o processo. Apesar de intenções bem claras, do quadro legal como ilustra o tópico 2.1., a consecução desse objectivo de desenvolvimento profissional passa por:

- (a) Desenhar melhores estratégias que permitam discussão dos problemas das práticas dos professores em seus contextos colectivos e colaborativos de trabalho.

- (b) Estabelecer mecanismos coerentes, consistentes e permanentes de supervisão pedagógica para que os professores se sintam acompanhados em todo o seu trabalho pedagógico.
- (c) Uma supervisão pedagógica que não só ocorra permanentemente, mas também que seja dinâmica e que se assente numa perspectiva de desenvolvimento de competências para os professores.
- (d) Uma supervisão planificada, organizada e reflectida na identificação e na resolução de problemas decorrentes da prática docente de acordo com as necessidades e dificuldades específicas dos professores.

Quando digo que há factores em jogo com tendências a inviabilizar o processo de desenvolvimento profissional, refiro-me à existência de barreiras, algumas delas de natureza organizacional e outras de natureza pessoal. Enquanto persistirem modelos apenas administrativos, baseados nos moldes ameaçadores, de imposição no processo de observação de aulas em detrimento modelo colaborativo, dificilmente a supervisão pedagógica na escola, será assumida como elemento potenciador ou como oportunidade de formação contextualizada que promova o desenvolvimento profissional dos professores.

2.5. Os desafios do professor na sua prática pedagógica

Toda a análise precedente tem vista à preparação do professor para enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem com sucesso. O contexto que está na origem desta pesquisa partiu da constatação de que o ensino está em causa na província moçambicana de Gaza, e isso reclama uma preparação dos professores para enfrentarem os desafios, portanto, melhorando a sua prática pedagógica. A função de professor exige todo um conjunto de requisitos, que vão desde o possuir conhecimento especializado e a capacidade de o transmitir, até à faculdade de se relacionar para tornar o processo de ensino prazeroso/aprazível e susceptível de surtir efeito nos alunos. Por conseguinte, o êxito nas aprendizagens depende, em grande parte, da competência do professor em criar condições de sucesso para os alunos.

Note-se que, em diferentes momentos do exercício profissional, os professores podem revelar dificuldades, necessidades e perspectivas diversas, mas também podem estar permeados de dúvidas, inseguranças, instabilidade, angústias, satisfação ou insatisfação de forma diferente na sua prática de ensino. Porém, podem existir alguns que exercem a sua actividade de modo tranquilo. Morin (2002:91), refere que:

A resposta às incertezas da acção é constituída pela escolha reflectida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a acção em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da acção que teria tomado uma direcção nociva. Por isso, pode-se e deve-se lutar contra as incertezas da acção, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo.

Nessas considerações, fica evidente que o professor no exercício da sua actividade tem que procurar ser cada vez mais inovador, flexível, criativo e procurar reflectir acerca dos problemas que emergem na sua prática. Isso implica um investimento próprio, como explica Carvalho (2006:17), que *o pensamento reflexivo tem, pois, estas duas funções limite: uma é o aparecimento do problema e a outra é a situação de investigação para esclarecê-lo*. Isto porque, a noção de professor reflexivo, de acordo com Alarcão (2010:44), baseia-se na *consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores*.

O professor tem que fazer uma reflexão sobre a sua prática. Mas, Carvalho (2006:16), adverte-nos que:

Não se está a reflectir em todos os momentos. Para que a reflexão seja instigada e venha à tona é preciso que explode uma situação de conflito que obrigue o ser humano a parar e avaliar a dimensão da situação embaraçante. Nasce, portanto, quando o sujeito se depara com uma situação problema e sobre a qual é necessário debruçar-se e aprofundar-se meticolosa e cuidadosamente, buscando resolvê-la, até aparecer novas situações que mereçam a acurada atenção dos sujeitos.

A partir dessa apreensão percebe-se a necessidade de comprometimento dos professores com as suas actividades, o que implica maior responsabilidade. Os professores precisam de constantemente examinar a sua prática, identificar os seus problemas, formular hipóteses, assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional e fortalecer as acções em grupo. Eis porque Brito (2006:51/52), considera que *o exercício da docência requer que o professor detenha saberes específicos à profissão em virtude da especificidade da acção a ser desenvolvida*. Para a autora, a aula *exige habilidades e conhecimentos específicos para que o docente assimile a natureza da prática pedagógica, reflectindo sobre ela e sobre a problemática que lhe é inerente*. Significa que a formação de professores tem que permitir a criação de condições para observar, compreender e reflectir sobre a prática. Os professores têm que mobilizar, articular e produzir novos saberes que vão ao encontro do contexto do seu trabalho.

Os professores, apesar das suas angústias, incertezas na sua prática pedagógica têm que, de forma incessante, procurar desenvolver as suas competências, através de aperfeiçoamentos permanentes, isso permitir-lhes-á conquistar a sua identidade, como explica Nóvoa (1995:16), que a identidade *não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão*. Prosseguindo, Nóvoa (1995:16), citando Diamond (1991), refere que *a construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional*.

Os professores devem ser capazes de desenvolver competências e aprendizagens continuadas no seu contexto de trabalho. Neste âmbito, Barros (2013:166), explica que *é exigência da contemporaneidade a formação de um sujeito pensante, proactivo, crítico, reflexivo, autónomo, responsável, criativo e sujeito do conhecimento da própria vida. Um sujeito que se saiba inacabado e em constante desenvolvimento*. Os professores devem ser responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Actualmente, deseja-se um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam amplos, sólidos e polivalentes, de forma a corresponderem às actuais necessidades multifacetadas da prática pedagógica, professor aberto para atender a diversidade. Brito (2006:45), refere que vários estudos (dentre eles Novoa, 1992; Perrenoud, 1993; Rios, 1993), têm reflectido acerca de saberes e competências para o ensino, fortalecendo a ideia de que esses saberes e competências do professor devem transcender a dimensão técnica da acção pedagógica, delineando, então, um novo paradigma de formação do professor, no qual o mesmo se perceba como profissional reflexivo, capaz de buscar/construir o saber no quotidiano do seu fazer pedagógico, desenvolvendo uma prática transformadora, bem como, um processo contínuo de reflexão na e sobre acção.

Assim, os supervisores e professores devem passar a traçar os seus próprios objectivos em coordenação com os da instituição e tentar alcançá-los com sucesso. Mas, primeiro, precisam de repensar a sua prática pedagógica actual; os professores precisam de se recontextualizar na sua identidade e nas responsabilidades profissionais. O grande desafio para os supervisores e gestores será o de apoiar os professores a assumirem uma atitude reflexiva e crítica da sua actividade e poderem desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo. O professor, mais do que dominar a matéria deve saber a melhor forma de leccionar respeitando as particularidades de cada um (aluno).

Explorado o suporte teórico-científico que mostra como se preparam os professores para os desafios impostos pelo ensino, o que se pode questionar em relação ao que acontece em Moçambique, particularmente em Gaza?

- O tempo de interacção supervisor-professor além de escasso é pouco explorado e potenciado, e conseqüentemente;
- A problematização pouco explorada sobre o que os professores fazem, de modo a despertar sua consciência em relação à sua prática, empobrece o potencial reflexivo dos professores, etc.

Mais, pelo desenrolar das reflexões apresentadas nesta segunda parte da pesquisa, percebeu-se que o trabalho coordenado/articulado entre os supervisores e os professores é fundamental para o desenvolvimento de competências de todo o profissional. Refere Alarcão (2010:71), que *a supervisão é uma actividade de natureza psicossocial, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem nos contextos formativos*, para reforçar a ideia de que, a supervisão ultrapassa a função burocrática e prioriza as acções pedagógicas e formativas, o supervisor pedagógico representa um profissional fundamental que procura direccionar o trabalho pedagógico para que se efective com qualidade, tem que ser promotor de actividades de aperfeiçoamento profissional dos professores para que consigam responder às novas demandas curriculares no processo de ensino, aspecto discutido no capítulo 3 que se segue.

CAPÍTULO 3: SUPERVISÃO, DEMANDA DAS MUDANÇAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Depois das sessões anteriores em que trouxe, *primeiro*, as minhas vivências e preocupações em torno da prática pedagógica (**Introdução**), *segundo* a supervisão pedagógica e sua relação indissociável com a formação de professores (**Capítulo 1**), *terceiro*, o enquadramento da supervisão pedagógica no contexto moçambicano (**Capítulo 2**), apresento agora o **Capítulo 3**, que encerra a análise que me permite construir um quadro teórico.

Durante a análise, percebe-se toda a dinâmica que caracteriza o mundo educacional, sobretudo o dia-a-dia dos actores que são os professores. É dentro dessa dinâmica que se compreende a necessidade de desenvolvimento profissional de professores, sem o qual não se pode esperar o desempenho necessário. Para ilustrar essa dinâmica do mundo educacional, tomo por base as mudanças curriculares que impõe continuamente a necessidade de desenvolvimento profissional, que potencia a actuação dos professores face aos desafios que se lhes colocam.

Por isso, procede-se à construção deste capítulo em dois momentos. O *primeiro* em que se fundamenta o desenvolvimento profissional decorrente das mudanças curriculares; o *segundo* momento em que se buscam as teorias, com base nas quais se pode compreender a actuação do supervisor pedagógico. Portanto, entendendo a natureza conflituosa do currículo e como campo/espço de produção de significados, fica explícito por que trazer este capítulo.

3.1. Mudanças curriculares e a demanda do desenvolvimento profissional de professores

O currículo tem sido alvo de atenção de todos os que procuram entender e organizar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, iniciarei por apresentar as ideias de Sacristán (2013:17), sobre o currículo, como *uma selecção organizada dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didáctica que se desenvolve durante a escolaridade*. Para o autor, o currículo constitui a organização dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos. Evidentemente, percebe-se que o currículo orienta a prática pedagógica. No concernente à prática pedagógica, importa assinalar algumas dimensões que justificam a necessidade da existência e intervenção da figura do supervisor pedagógico.

Primeiro, **a dimensão filosófica** da prática pedagógica defende a necessidade de busca de desenvolvimento contínuo, através da formação ao longo da vida.

Segundo, **a dimensão profissional**, porque é preciso estimular os professores à inovação e ao desenvolvimento de competências específicas.

Terceiro, **a dimensão escolar**, como cenário de realizações que concretizam o currículo, é preciso estimular os professores a desenvolverem projectos concretos e específicos de cada realidade escolar; e criar condições para que os professores e outros actores do currículo saibam construir uma comunidade escolar com metas ambiciosas e promovam uma política de melhoria dos resultados.

Quarto, **a dimensão cognitiva**, no sentido de que as exigências do currículo sejam fonte de inspiração de construção de conhecimentos, de troca de experiências e busca permanente do desenvolvimento profissional contínuo (ARAÚJO, 2011:11223).

A partir do descrito, percebe-se que a prática docente se forma através de múltiplas dimensões, o que torna fundamental a formação permanente para responder aos diferentes desafios impostos pelo currículo. Entende-se que, tomando como base o currículo, os professores podem desenvolver projectos concretos culturais e pedagógicos, tendo em conta a realidade escolar, podem trocar experiências de aprendizagem, com propósitos de desenvolver neles as competências requeridas pela sociedade. Se o currículo é uma construção, uma selecção de conhecimentos e práticas que envolve questões culturais e pedagógicas e ao mesmo tempo um instrumento que orienta a actividade do professor, inquieta-me a questão das competências dos professores e o apoio proporcionado pelos supervisores pedagógicos para dar respostas às mudanças curriculares, se entendermos que cabe-lhes garantir a aprendizagem dos alunos, tendo em conta as exigências e os interesses da sociedade, até mesmo as características culturais dos alunos, este aspecto é reflectido no ponto 3.2.

As mudanças curriculares e o desenvolvimento profissional afiguram-se interdependentes, e se os professores não compreenderem as inovações curriculares e ou não estiverem consciencializados e convencidos sobre elas, as potencialidades das mudanças no processo de ensino podem ficar limitadas. Isso porque, as transformações curriculares requerem professores preparados, curiosos, com capacidades de agir face às rápidas transformações que se operam no sistema de educação. Neste âmbito Rudduck, *apud* Vilar (1993:63), defende que o desenvolvimento profissional *se prende com a capacidade que um professor manifesta para manter a curiosidade acerca das suas aulas, identificar interesses significativos no PEA, procurar e apreciar o diálogo com colegas especialistas como forma de apoio na análise de dados.*

Os professores têm que se manter curiosos em todo o seu percurso profissional, precisam de aprofundar as suas experiências e conhecimentos científico-profissionais para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Considera Imbernón (2011:47), que o desenvolvimento profissional pode ser concebido como *qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objectivo de aumentar a qualidade docente*. O autor explica que a *formação será legítima enquanto contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais*.

Neste contexto, Martins (2015:10), explica que, para que as crises e as mudanças possam ser enfrentadas pelos professores, é necessária *a formação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional a ser promovido em unidade com seu desenvolvimento pessoal*. Portanto, as mudanças na prática de ensino só ocorrerão se os professores as compreenderem e as aceitarem como fundamentais na sua prática pedagógica.

Sacristán (2013), aquando da definição do currículo, referiu que corresponde *a selecção organizada dos conteúdos*. De facto, mais compreende também a definição dos objectivos, dos métodos a usar para o desenvolvimento pleno desses conteúdos, os meios, a avaliação, etc. E, a sala de aulas constitui o espaço pelo qual se faz a análise das estratégias, metodologias de ensino e posterior tomada de decisões pedagógicas, sendo necessário que se preste atenção na adequação e na efectividade desses conteúdos no contexto prático. Porém, a constância nas mudanças curriculares no sistema educativo moçambicano necessita que os professores desenvolvam competências para assumir as situações conflituosas oriundas dessas mudanças, porque, por exemplo, Niquice (2016:43), explica que *as reformas curriculares em Moçambique têm trazido e sugerido inovações não só interessantes, mas também muito actuais no domínio da pedagogia crítica*.

Compreende-se que cada momento histórico exige que se adopte um determinado modelo curricular que se adequa às novas realidades sociais, políticas e económicas. O ponto seguinte discute melhor esses movimentos de reorganização curricular que influenciam a prática docente.

3.2. As concepções curriculares e a demanda de formação em exercício de professores

A institucionalização da formação de professores ocorreu pela necessidade e exigência de o professor poder ser capaz de dar resposta a cada momento às transformações e às expectativas da sociedade. Em cada fase do desenvolvimento das sociedades, novos projectos pedagógicos são lançados, os quais exigem professores com perfis diferenciados capazes de responderem às exigências do mercado de trabalho. Essa realidade provoca novas exigências na formação de professores. Nessa sequência, Garcia (1999:72), explica que a formação *é um processo que decorre em paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais da educação e ensino.*

Perante esse facto, o grande desafio do sector da educação na actualidade, é de formar profissionais com capacidade de trabalho autónomo, colaborativo, críticos e reflexivos que valorizam a diversidade dos sujeitos na escola e comprometidos com o ensino de qualidade no mundo e em Moçambique, em particular. Formar esse tipo de profissionais pressupõe a existência de um dispositivo ou currículo baseado nesse perfil, ou seja, implica a concepção de um currículo que responda à diversidade presente na escola e na sociedade, mas também duma supervisão que articule continuamente a implementação desse currículo. Nesse caminho, um currículo crítico e reflexivo é fundamental porque exerce influência na mudança de atitudes dos professores e a conseqüente transformação da prática pedagógica.

Uma possibilidade para essa mudança fundamenta-se nas teorias curriculares, estas apontam possibilidades significativas de avanço nesse campo, porque permitem que os professores, durante as suas práticas pedagógicas, sejam mais críticos, reflexivos e desenvolvam conhecimentos, deixando de ser apenas transmissores de conhecimentos, esse facto faz com que se analise neste ponto o seu contributo e ou efeitos na prática pedagógica.

Silva e Pacheco têm estado a reflectir sobre as teorias curriculares. Pacheco (1996:37), na sua análise, apresenta três tipos, designadamente a teoria técnica, prática e crítica. A teoria técnica para Pacheco caracteriza-se por *um discurso técnico, científico e por valorizar a legitimidade normativa, organização burocrática e acção tecnicista, a teoria é que dita a prática (...) o currículo é visto como um produto.* Prosseguindo, o autor esclarece que, na teoria prática o currículo é considerado como um *processo e não como produto, pode ser interpretado pelos professores de diferentes modos e aplicado em contextos diferentes* (PACHECO, 1996:39).

Na teoria crítica, conforme Pacheco (1996:40), *o currículo não é resultado nem de especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos*. Para o autor, o currículo valoriza a *acção emancipatória, a organização participativa e democrática sublinhando-se o papel dos professores como fazedores de currículo* (p.40). Nesta perspectiva, pode-se entender que o currículo é o resultado da acção colectiva dos professores, portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses e experiências desejadas pelos que participam nas actividades escolares.

As três perspectivas aqui referidas por Pacheco (1996), estão na base das três teorias curriculares sistematizadas por Silva (2017), que se distinguem em variados aspectos. Segundo Silva (2017:15), as teorias do currículo *deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal*.

Silva (2000:13), explica que as teorias curriculares *têm a sua origem no pensamento, curiosidade, problemas humanos, não fazem abstracções estranhas, ajudam a compreender os fenómenos*. Nessa linha Pacheco (2001:31), defende que elas têm como função *descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo do programa para a orientação das actividades resultantes da prática com vista à sua melhoria*.

As teorias críticas e pós-críticas aparecem na tentativa de procurar tornar o ensino e aprendizagem mais críticos, formando sujeitos autónomos e capazes de intervir na realidade existente e transformá-la, elas opõem-se às teorias tradicionais, que Segundo Silva (2017:30), concentram-se nas formas de *organização e elaboração do currículo*, refere o autor que *os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à actividade técnica de como fazer o currículo*, isto significa que, o que importava era como elaborar o currículo e não como deve ser ensinado, essa situação não permitia que os professores reflectissem sobre as suas dificuldades na sala de aulas. O ensino estava centrado no professor que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes últimos, vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Este tipo de modelo dá ênfase ao método expositivo e à aprendizagem mecânica que a significativa, tendo como resultado pessoas alienadas, que vivem na ilusão, presas e fixas ao processo pedagógico. Não cria espaço para uma reflexão crítica sobre o ensino, bem como a sugestão de propostas para superação dos problemas inerentes ao processo de ensino - aprendizagem, podendo-se afirmar que o currículo na teoria tradicional é visto como instrumento administrativo-pedagógico.

Silva (2017:30), refere que, enquanto *as teorias tradicionais de currículo restringiam-se à actividade técnica de como fazer o currículo (...)* as teorias críticas são teorias de desconfiança, de questionamento e transformação radical diz o autor que *para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz*. Um currículo com uma estrutura crítica que permite uma perspectiva emancipatória, libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. A teoria crítica exerce uma maior influência para a construção de um currículo voltado para a formação de professores capazes de actuar com responsabilidades na sua prática docente.

De acordo com Silva (2010), Freire criticou a postura autoritária, dogmática em aulas que abordavam os conteúdos técnicos e desconsiderando o contexto. Considerou o estilo pedagógico tradicional como educação bancária, onde o saber empacotado é depositado na cabeça dos alunos. Defendia que a educação devia ser instrumento de libertação. Ensinar não é simplesmente transmissão de conhecimentos, é também criar possibilidades para a sua produção/construção. Ensinar exige respeito aos saberes dos sujeitos, criticidade, curiosidade, coerência entre o que se diz e o que se faz, exige que se assuma a identidade cultural, dignidade e humildade. Freire apoiava uma educação problematizadora. Por essa razão que Silva (2017:54), explica que os professores não podem ser *vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas activamente envolvidas nas actividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação*.

Analisando as teorias curriculares, pode se perceber que a teoria tradicional (técnica) é aquela cuja influência ainda se faz sentir actualmente no sistema educacional, onde os planos e programas previamente estabelecidos têm uma orientação rigorosa daquilo que deve ser ensinado/aprendido e não do como deve ser ensinado/aprendido de acordo com os objectivos pré definidos, podendo-se observar uma organização burocrática e com mentalidade técnica dos profissionais, que dão ênfase à reprodução de conteúdos. Em contrapartida, as teorias críticas apelam para uma atitude crítica, em que os profissionais assumem o protagonismo em todo o processo de ensino. Na perspectiva prática pode se afirmar que, a formação de professores deve-se dar prioritariamente, na e para a prática, pois o ensino é uma actividade complexa, incerta e contextual, que requer um saber experimental e criativo (por exemplo, vários problemas educacionais/curriculares necessitam não só de uma solução teórica, mas também prática a partir de situações reais que ocorrem na sala de aulas), os alunos devem-se tornar participantes activos na construção do seu próprio conhecimento.

Se pensarmos numa perspectiva crítica, o ensino deve ser considerado como um processo permanente, de construção colectiva. Para que os professores, junto com outros profissionais (ex. os supervisores), consigam transformar o ensino. É necessário que reflectam e participem do debate e da reconstrução política da educação como prática social. O processo de ensino - aprendizagem não deve ser resultado de uma acção individual de especialistas ou supervisores e professores, mas sim, de um trabalho de equipe, uma acção coordenada onde *a priori* todos tomam uma atitude, consciência reflexiva e crítica.

Qual tem sido a prática? Por exemplo, as intenções do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique inspiram-se em currículo crítico e pós-crítico, em que se toma uma visão crítica e reflexiva sobre o ensino/currículo, apelando-se uma organização participativa, democrática e uma acção emancipatória. Todavia, a maioria dos profissionais segue os modelos da teoria tradicional, ficando no discurso os ideais de um currículo crítico e pós-crítico, como afirma Niquice (2016:43), que *as práticas em determinadas situações apontam para a persistência do ensino centrado no professor em detrimento de uma pedagogia centrada na criança.*

Compreende-se que, os seus vestígios ainda estão presentes no sistema educativo, apesar das recomendações sobre uma atitude activa e um ensino centrado no aluno constar nos dispositivos legais que normalizam o funcionamento do sector da educação, como, por exemplo, *o novo currículo do ESG, que assenta numa concepção de aprendizagens inovadoras, baseadas em metodologias activas e centradas no aluno* (MEC/INDE, 2007:89). Ainda neste âmbito, Pacheco (2001:160), explica que: o princípio construtivista da aprendizagem é comum a todos os programas, o que não significa *a priori* uma mudança significativa nas práticas curriculares dos professores, pois tudo depende das condições práticas de implementação e da formação.

Esta mesma mudança não se torna obrigatória pela existência de objectivos curriculares que servem de referencialização à programação dos professores. Aliás, tal importância pode ser entendida pela reafirmação de um modelo técnico de desenvolvimento do currículo. Não importa que os conteúdos estejam ou não previstos num número concreto de aulas, que as orientações gerais sejam ou não vinculativas; de facto, o que conta é que o professor execute e cumpra as actividades previstas, subjacentes às quais estará uma metodologia e uma determinada concepção de objectivo de aprendizagem.

Há necessidade de uma mudança nas práticas curriculares dos professores, mas para que isso aconteça, a educação deverá criar métodos que instiguem a curiosidades e estimulem a construção de conhecimentos. As instituições de formação de professores precisam de

apresentar um currículo que forma professores tendo em conta a diversidade cultural e as desigualdades sociais. O professor formado na e para atender a diversidade cultural dentro das suas possibilidades poderá contribuir para uma mudança positiva no Sistema Nacional de Educação, que será a “*Formação do Homem Íntegro*”. É verdade que o professor, durante a sua formação, poderá não aprender de forma integral essas competências, mas precisará de compreender a importância de ser crítico, reflexivo e de realizar pesquisas que possam solucionar os problemas, dificuldades e necessidades da sua prática pedagógica.

O que se pode explorar acerca deste tópico tendo em conta o foco do tema e sobretudo do capítulo?

Primeiro, tomo o supervisor pedagógico como mentor do desenvolvimento curricular, garantindo, por seu turno, o desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo, o trabalho do supervisor pedagógico no campo curricular orienta-se ou fundamenta-se numa ou noutra teoria (das analisadas neste capítulo), sendo notório o tipo de comunicação que se estabelece entre supervisor-professor, e ainda a relação que se cultiva; além da actuação burocrática que tende a caracterizar o trabalho do supervisor pedagógico em contexto moçambicano (na escola), cultiva-se numa relação baseada na hierarquia, ou seja, um supervisor superior, por um lado, e um professor inferior (subordinado) por outro lado. Isso permite-nos afirmar que a teoria técnica preside, de certa forma, na actuação do supervisor pedagógico.

Terceiro, com base nos aspectos anteriores (primeiro e segundo) pode-se recorrer aos cenários, já analisados anteriormente (ponto 2.3), porque a relação entre supervisor e professor é caracteristicamente pedagógica, ou seja, de ensino. Para se ser mentor do desenvolvimento curricular é preciso que o supervisor seja um excelente mediador, portanto, no exercício da função de formador; as teorias nas quais se deve fundamentar a actuação do supervisor devem ser prática e crítica, respectivamente.

As contribuições teóricas permitiram a construção de uma visão ampla e fundamentada sobre o processo de supervisão pedagógica, razão porque, depois de ter traçado este percurso teórico que dá suporte a presente pesquisa, a parte que se segue tem como objectivo apresentar, fundamentalmente, os procedimentos metodológicos adoptados para o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 4: PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: DESENHO DE UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

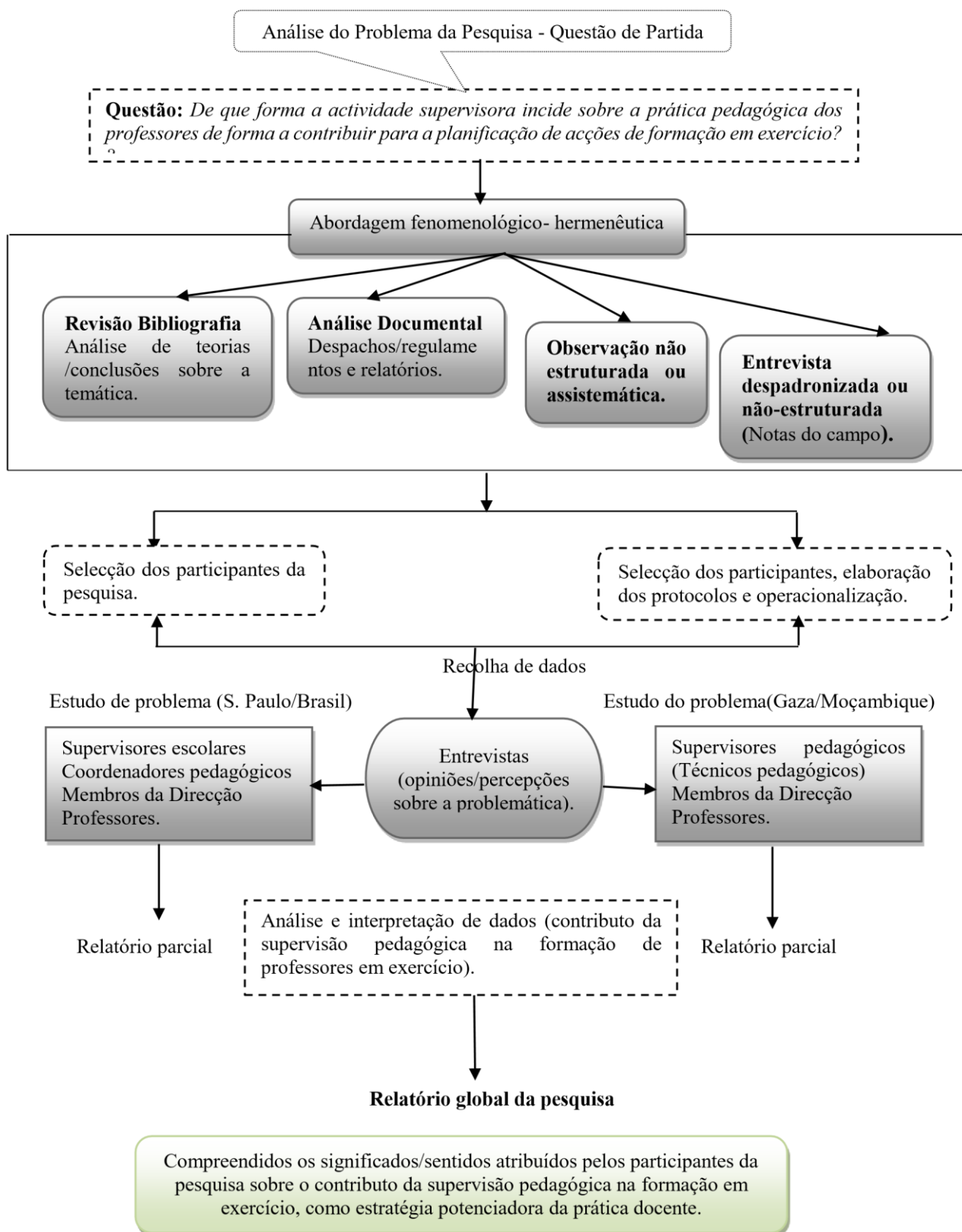
Antevejo o caminho a ser trilhado ou percorrido na busca do conhecimento
(Autora da pesquisa).

Um dos momentos cruciais da pesquisa é o da definição do itinerário metodológico porque é a secção em que se prova como foi/é construído o conhecimento científico, incluindo a demonstração dos procedimentos através dos quais foi obtido. Portanto, trata-se de garantir a *cientificidade*. Assim, este capítulo dedicado à metodologia compreende vários itens, dentre eles: o paradigma de pesquisa, o método de pesquisa, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os sujeitos ou participantes escolhidos como interlocutores importantes; ainda se faz necessário destacar, nesta secção, como se procede à análise de dados, a descrição do local ou área de pesquisa, aspectos éticos e as limitações, que são características de qualquer processo social, como o é a pesquisa.

No entanto, apresento em síntese, o esquema (figura 3) do percurso metodológico do estudo, no qual consta o modelo paradigmático da pesquisa qualitativa e interpretativa usado, dando a compreender a questão de partida, a abordagem fenomenológica-hermenêutica, as técnicas de recolha de dados, a indicação dos participantes da pesquisa e da fase de elaboração do relatório de pesquisa.

De seguida, apresento, por via de uma tabela (tabela 3), o resumo do processo de recolha de dados a partir do qual, tendo em conta o objectivo geral da pesquisa, são deduzidos os diferentes tipos de técnicas de recolha de dados para cada tipo de informações recolhidas. Faço ainda, a indicação dos procedimentos e /ou dos participantes envolvidos para cada um dos tipos de instrumentos de pesquisa. Note-se, por isso, que o conteúdo do esquema do percurso metodológico, assim como o do resumo do processo de recolha de dados é descrito com maior pormenor logo após a apresentação dos mesmos, por forma a fundamentar a opção metodológica seguida na pesquisa.

Figura 3: Síntese do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Autora da pesquisa (2018)

Tabela nº 03: Resumo do processo de recolha de dados

Objectivo geral: analisar o contributo da prática da actividade supervisora na formação de professores em exercício (em contexto de trabalho), como estratégia potenciadora da prática pedagógica de professores nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.		
Técnica de recolha de dados	Tipo de informação recolhida	Procedimentos/Participantes
Revisão bibliográfica	Contribuições teóricas existentes sobre a supervisão, a formação e a prática docente.	Análise das teorias (livros, artigos, legislação moçambicana).
Entrevista não-estruturada Foco – Centrado na análise sobre a supervisão pedagógica na formação de professores em exercício como estratégia potenciadora na melhoria da prática pedagógica dos professores do Ensino Secundário Geral.	Em Moçambique: Prática de supervisão pedagógica nas escolas (planificação, organização e funcionamento). Efeito da supervisão na prática docente. Relevância da formação em exercício. Constrangimento na prática supervisora. Prática inovadora de supervisão. Em São Paulo: Relevância da supervisão escolar na prática docente. O trabalho do coordenador pedagógico e sua relevância na actividade docente.	Entrevista dirigida aos técnicos pedagógicos da DPEDH, dos SDEJT, membros da direcção, professores das escolas secundárias na Província de Gaza. Entrevista dirigida aos supervisores escolares, coordenadores pedagógicos, directores de escolas, professores das escolas estaduais e da Rede Municipal do Estado de São Paulo.
Análise documental Despachos/ Instruções Ministeriais/ Circulares (MINEDH). Regulamentos internos, relatórios e PdA (DPEDH, SDEJT e Escolas). Actas das planificações, de assistências dos grupos de disciplinas e de conselho pedagógico.	Intenções/prescrições oficiais sobre o processo de ensino que regulam as práticas da supervisão pedagógica, de formação de professores e da prática docente. Decisões tomadas sobre o processo de acompanhamento da prática pedagógica, problemas identificados no processo educativo, acções programadas de superação.	Análise das informações da legislação sobre o acompanhamento do Processo de Ensino-Aprendizagem. Consulta aos documentos produzidos pelas DPEDH, SDEJT e Escolas sobre o processo de supervisão e de formação em exercício.
Observação não estruturada Processo de supervisão pedagógica	Evidências de ocorrência de acções de supervisão e de formação em exercício (os planos de assistências às aulas afixados, fichas de assistência, relatórios de visitas, planos de aperfeiçoamentos pedagógicos, etc.).	Observação das manifestações ou reacções dos professores perante os supervisores pedagógicos e o modo de interacção (tipo de relação e de comunicação durante a ocorrência da supervisão).

Fonte: Autora da pesquisa (2018).

4.1. O paradigma e o método de pesquisa

Recorde-se que a pesquisa tem por objecto a *supervisão pedagógica na formação de professores em exercício*, que é, por natureza, um tema educacional e, ao mesmo tempo, social. Para isso, a sua análise exige que se busque um “modelo” (paradigma) de suporte para a sua interpretação e compreensão. Sempre que se empreende uma actividade desta natureza é importante que se siga “*uma determinada tradição de investigação científica coerente*” (KUHN, 2009:32).

Na busca dessa coerência, trabalham-se teorias, instrumentos, etc., tendo em conta a visão da realidade. Parafraseando Kuhn (Ibid.,:73), a partir da visão de realidade e do objecto de estudo, o **paradigma** serve de suporte para proceder às *aplicações conceptuais* de várias teorias na interpretação da prática dos sujeitos, neste caso, os meus interlocutores de pesquisa (ver ponto 4.3.). Portanto, não só as teorias, mas também as técnicas de pesquisa e os respectivos instrumentos que constituem o núcleo de recolha de dados, que, depois de interpretados, nos proporcionam visão para a busca de soluções dos problemas. Conforme referi na nota introdutória deste capítulo acerca da *cientificidade*, o processo fica claro.

Ao tomar o paradigma como suporte desta pesquisa, procuro orientar a minha pesquisa, centrando-me no paradigma qualitativo-interpretativo, geralmente as pesquisas interpretativas procuram compreender os fenómenos através dos significados que as pessoas atribuem a ele. O paradigma escolhido associa-se ao método fenomenológico-hermenêutico. Por outras palavras, o produto científico desta pesquisa cujo objecto é a *supervisão pedagógica na formação de professores* pertence àquilo que Gamboa (1999), classifica por “categoria fenomenológico-hermenêutica” (apud SOUZA, 2001:32). O pensamento em que se apoia esta opção e na vertente da pesquisa em causa é o seguinte:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam (HUSSERL interpretado por TRIVIÑOS, 1987 apud SOUZA, 2001:32).

Primeiro, porque além de assumir o papel de pesquisadora, era também actora do processo de supervisão pedagógica na província de Gaza, como Técnica pedagógica. Segundo, a experiência dos meus interlocutores é objecto de análise. Sobre este aspecto, tomo a ideia de Souza, segundo a qual *fazer ciência é uma ação entre sujeitos* (op.cit, :33).

Cabe explicitar o sentido de *fenomenológico* e do *hermenêutico* desta pesquisa. Da fenomenologia busco a *compreensão* [do fenómeno supervisão pedagógica] *a partir das*

visões de homem, considerando que ele é *atribuidor de significados*, e capaz de pensar com o outro, através do trabalho (ESPOSITO, 1993 apud FRANCO e SZYMANSKI, s/d,:2). Entende-se o *fenomenológico* como *pano de fundo que serve ao pesquisador como horizonte sobre o qual se apoia e que lhe garante a possibilidade de uma certa perspectiva* (ibid, p.32). A perspectiva, por seu turno, traz os *significados, as experiências vividas* (BRUNS, 2005 apud FRANCO E SZYMANSKI, s/d,:2).

Da hermenêutica, busca-se o significado de uma obra [como a obra da actividade humana] enquanto produção humana a partir do contexto, sublinha Esposito (1993 apud FRANCO e SZYMANSKI, s/d,:2).

Sintetizando, o *fenomenológico* e o *hermenêutico* são dois momentos importantes na pesquisa, o primeiro (fenomenológico) move-me e aproxima-me ao mundo das experiências do campo de supervisão pedagógica, e o segundo momento (hermenêutico) proporciona-me a oportunidade de atribuir significado, portanto, como resultado dessa aproximação, surge daí a interpretação e compreensão. Por outras palavras, e apoiando-me em Ferreira (2009), é com a aproximação que se busca o sentido de experiências do homem como ser operante. A opção pelo método fenomenológico-hermenêutico justifica-se pela necessidade de tomar a *compreensão como construção contínua, um processo incessante de esclarecimento* (FERREIRA, 2009). Isso implica uma abertura do pesquisador.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Marconi e Lakatos (2003:174), consideram técnica de pesquisa *um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte*. Para estes autores constitui a parte prática de uma pesquisa. Nesta perspectiva, em conformidade com os objectivos desta pesquisa, apresentados na parte introdutória do trabalho, houve necessidade de recorrer a diferentes técnicas. Isto porque *toda a ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos* (MARCONI E LAKATOS, 2003:174).

Lembrem-se que o método escolhido para esta pesquisa é o fenomenológico-hermenêutico e, conforme Gamboa (2007:175), as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas *utilizam predominantemente técnicas qualitativas que permitem a intersubjectividade e a manifestação dos sujeitos incluídos na pesquisa, tais como entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos*. É nesse caminhar que, para esta pesquisa, tratou-se de auscultar opiniões/ percepções e experiências vivenciadas pelos participantes sobre a actividade de supervisão pedagógica, sob o ponto de vista da sua contribuição para a prática

pedagógica, porque a compreensão do fenómeno nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas produz-se diante das experiências, de tal forma que fornecem subsídios na busca de informações sobre o que se deseja investigar e compreender.

Nessa sequência, considerando que, ler, observar e perguntar constituem acções fundamentais no processo de recolha de dados, para a presente tese, recorri **à pesquisa bibliográfica, à observação não estruturada, à análise documental e à entrevista não estruturada.**

4.2.1. Pesquisa bibliográfica

Vasconcelos (2002:211), considera que *qualquer investigação exige uma pesquisa bibliográfica, no sentido de acompanhar até onde o conhecimento acumulado já avançou no estudo do tema e nas diferentes formas de abordagem teórica, metodológica e técnica ao problema em foco, evitando, portanto, o desperdício de recursos.* Além disso, a utilização de fontes bibliográficas ajuda a estabelecer semelhanças, comparações entre os fenómenos em estudo, permitindo uma boa perspectiva de análise de dados.

A pesquisa bibliográfica conforme Marconi e Lakatos (2003:183), *abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, revistas, livros, monografias, teses (...) material cartográfico, etc.* Segundo estas autoras, a pesquisa bibliográfica *propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras* (p.183). Nessa linha, para esta tese, a pesquisa bibliográfica constituiu um momento de reflexão e de confronto entre as teorias, também forneceu subsídio teórico para analisar e interpretar os dados empíricos sob o ponto de vista da desconstrução e imediatamente reconstrução de uma nova visão sobre o processo de organização da prática de supervisão pedagógica nas escolas secundárias.

Deste modo, cingi-me a obras de autores que abordam temáticas da área de supervisão pedagógica e de formação de professores, conforme apresento no quadro teórico da pesquisa. Depois de informada sobre a supervisão pedagógica e a formação de professores, procedi à elaboração dos instrumentos de recolha de dados para a concretização dos objectivos propostos para a pesquisa.

Todo o quadro teórico analisado permitiu construir, uma base científica para análise e interpretação de dados, no capítulo 5.

4.2.2. Análise documental

Na pesquisa qualitativa, o propósito da análise documental é de identificar informação que sirva de suporte para a pesquisa porque, como referem Lüdke e André (1986:34), constitui *uma das técnicas valiosas para o estudo desta natureza, porque faculta aspectos novos à pesquisa e propicia elementos factuais nos documentos a partir de questões de pesquisa que orientam a sua reflexão*. Nessa perspectiva, para esta pesquisa, os documentos não poderiam ser deixados de lado, pela sua relevância na compreensão do fenómeno investigado (supervisão pedagógica na formação de professores em exercício).

Para tal, na análise documental identifiquei, verifiquei e apreciei os diversos documentos normativos atinentes à área de supervisão pedagógica, de formação de professores e os relatórios dos últimos anos (2017 e 2018), sobre a prática de supervisão pedagógica nas escolas. Dentre eles, documentos oficiais (MINEDH) que regulamentam e legitimam o processo de ensino, mas também documentos que servem de evidências das práticas realizadas pelos diferentes intervenientes do processo de ensino nos níveis intermédios (DPEDH e SDEJT), assim como das respectivas escolas.

São exemplos desses documentos, o Plano Estratégico da Educação, Estatutos e Regulamentos Orgânicos do MINEDH e das Estruturas Intermédias e de Base, outros diplomas, despachos e circulares relacionados, documentos elaborados no âmbito da supervisão pedagógica, por exemplo, as novas directrizes da supervisão distrital, termos de referência de programas de supervisão e seus respectivos relatórios, programas de formação de professores, etc.

Estes dados foram tratados ao nível da análise de discurso do que se diz sobre a supervisão pedagógica nos registos documentais, de modo a que se pudessem compreender os seus propósitos, em termos de sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, na formação dos professores a partir dos seus contextos de trabalho. Com base nos relatórios, foi possível perceber o nível de profundidade de actuação dos supervisores pedagógicos nas escolas.

A partir da análise documental, foi possível enquadrar o processo de supervisão no quadro legal da política moçambicana, em relação à necessidade de formação de professores. Buscou-se mais uma justificativa para a realização do estudo, antevendo a sua contribuição prática para Moçambique.

4.2.3. Observação

A observação foi outra técnica que usei nesta pesquisa, pelo facto de ser considerada por Marconi e Lakatos (2003: 190), uma *técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade*. Assim, nesta pesquisa, privilegiei a observação não estruturada ou assistemática, também denominada informal, porque, segundo Marconi e Lakatos (2003:192), consiste em *recolher e registrar os factos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas directas (...) não tem planeamento e controle previamente elaborados*. Entende-se que, o pesquisador pode registar a informação baseando-se naquilo que vê e ouve.

A capacidade de reparar continuamente as atitudes e os comportamentos das pessoas que observamos é fundamental no percurso do processo de observação. Por essa razão, o meu interesse nesta pesquisa concentrou-se em observar o modo de interacção entre os supervisores pedagógicos e os professores no momento da acção de supervisão pedagógica, incidindo em aspectos relacionados com as práticas de diálogo e de exercício da autoridade por parte dos supervisores pedagógicos, portanto, o tipo de relação e de comunicação que se estabelece entre as partes no momento da realização da supervisão pedagógica e, também, as reacções dos professores em situações de ocorrência e da presença da supervisão pedagógica na escola e, principalmente, nas aulas. Ou seja, os momentos em que os supervisores pedagógicos transmitem as suas opiniões sobre as aulas leccionadas pelos professores.

Nessa lógica, durante a observação, fiz tomada de notas de campo que foram objecto de análise de conteúdo. Interessa salientar que, apesar do uso da observação não estruturada na pesquisa que não requer a sua planificação, para permitir uma orientação e organização da informação durante o momento da observação, elaborei uma ficha de observação e de anotações com itens flexíveis de acordo com a realidade no campo de pesquisa (vide, apêndice 5). Esta observação, tinha como finalidade recolher informações sobre a prática de supervisão pedagógica, ou seja, descrever evidências de ocorrência de práticas de supervisão pedagógica. Fiz durante as visitas formais de trabalho, no âmbito da supervisão pedagógica nos locais escolhidos para o estudo, considerando a minha função de técnica pedagógica na Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano na Província de Gaza. Assim, procedi à observação de situações, factos e fenómenos expostos nas escolas e nos espaços de trabalho dos professores, assim como as atitudes e os comportamentos dos professores e dos

supervisores (técnicos pedagógicos), relacionados à supervisão pedagógica exactamente como ocorrem no real, nas escolas em estudo.

A observação ocorreu nas Escolas Secundárias e nos respectivos Serviços Distritais (Limpopo e Xai-Xai) da Província de Gaza (Moçambique) no âmbito das missões de supervisão das equipas da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, o que, em parte, sugere que a minha integração nas missões oficiais de trabalho de supervisão na Província de Gaza tenha servido também para a tomada de notas de interesse para o meu estudo de campo. Lembremo-nos que a observação constitui uma das estratégias valiosas de supervisão pedagógica para a obtenção de informação, razão pela qual não senti nenhum desenquadramento entre a missão que cumpria e os objectivos da minha pesquisa.

Facto relevante a considerar é a indicação de que a observação para fins de pesquisa foi sem informação prévia aos participantes do estudo (neste caso, supervisores provinciais e distritais, membros de direcção e professores), uma vez que se pretendia manter o ambiente de observação inalterado com eventual conhecimento do sujeito sobre a realização da pesquisa. Portanto, tratou-se de uma observação nas condições reais e num ambiente natural em que deveria ocorrer a supervisão pedagógica na escola, importa referir que através da observação obtive dados mais próximos da realidade, que talvez a entrevista não forneceria.

4.2.4. Entrevista

Nesta pesquisa, ao seleccionar a entrevista como uma das técnicas para a recolha de dados, considerei algumas das suas vantagens, nomeadamente: maior flexibilidade e porque oferece uma melhor oportunidade para aprofundar e avaliar o significado que as pessoas atribuem às acções. Conforme Marconi e Lakatos (2003:195), a entrevista é *um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, podendo ser também de natureza académica*. Significa que, permite que o pesquisador tenha uma ideia sobre como os participantes da pesquisa compreendem sobre um certo fenómeno, no caso deste estudo, refere-se ao processo de supervisão pedagógica, a sua relação com a melhoria da prática docente e, sobretudo, na formação dos professores ao nível das escolas.

Para esta pesquisa optei pela entrevista despadronizada ou não-estruturada. A opção por esta técnica encontra suporte a partir das abordagens de Marconi e Lakatos (2003:195), as quais admitem que na entrevista existe a *liberdade para o pesquisador desenvolver cada*

situação em qualquer direcção que considere adequada (...) as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal.

Nessa sequência, tendo em vista a abordagem qualitativa que norteia esta pesquisa, e considerando que este tipo de pesquisa possibilita uma maior flexibilidade para alteração das questões caso seja necessário nesse momento, elaborei guiões de entrevista para cada grupo de participantes que adiante apresento, com uma postura flexível que serviu de orientação na entrevista, o que permitiu sobremaneira organizar a informação obtida durante a entrevista.

É de salientar que a elaboração dos guiões de entrevista iniciou com a análise dos objectivos do estudo propostos na parte introdutória do estudo, seguida da identificação de dimensões a considerar na entrevista. O tipo de questões elaboradas incidiu sobre a realidade tal como os participantes dos estudos percebem o ambiente e o processo de supervisão pedagógica nas suas escolas e sobre a sua prática docente. Ademais, por se tratar de um trabalho interactivo em que o entrevistado se devia sentir confortável durante a entrevista, tive o cuidado de elaborar questões que permitissem que os informantes da pesquisa se sentissem à vontade e reflectissem sobre si próprios e sobre as suas práticas.

Terminada a elaboração dos guiões de entrevista, submeti-os à apreciação e parecer dos Supervisores da tese (interno e externo), para efeitos de análise do conteúdo. De seguida fiz nos guiões as alterações recomendadas pelos mesmos.

À medida que realizava a pesquisa, o conteúdo das questões colocadas ia sendo enriquecido pela dinâmica das entrevistas porque emergiam outras questões conforme o direccionamento que se pretendia com o estudo e as respostas dos entrevistados, de acordo com os objectivos da pesquisa. Os guiões foram destinados a 26 participantes, nomeadamente: técnicos pedagógicos (supervisores pedagógicos), supervisores escolares, coordenadores pedagógicos, membros de direcção da escola e professores, contendo questões abertas (Vide, apêndices 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13). Importa referir que, a todos os participantes foi garantido que o processo de recolha de dados seria realizado pessoalmente e guardado o sigilo em todas as situações e no relatório final não figurariam os seus nomes por questões de segurança profissional.

Nesse âmbito, priorizei os relatos de vivências, observações e percepções dos actores em relação às práticas de supervisão pedagógica e sua relação com a sua prática docente. Nesta entrevista com os participantes do estudo, procurei recolher dados sobre o modo de actuação, influências e os efeitos da supervisão pedagógica, da coordenação pedagógica e da formação em exercício nas escolas visitadas, assim como as principais preocupações dos professores na sua prática pedagógica e as possíveis soluções. Concretamente, para os

supervisores (Moçambique) e coordenadores (São Paulo) pedagógicos, as questões estiveram à volta da prática da supervisão e da coordenação pedagógica, sob o ponto de vista dos procedimentos (planificação, organização e funcionamento) da supervisão e coordenação pedagógica, da relevância da supervisão e da coordenação pedagógica, da formação para a prática docente, dos efeitos da supervisão na prática docente. Para os membros da direcção da escola, a reflexão foi em torno do que se tem focalizado durante o processo de acompanhamento da actividade docente. Em especial, as questões para os professores recaíram sobre os benefícios da supervisão pedagógica na sua prática pedagógica.

Apesar da existência de guiões, durante a entrevista, procurei dar liberdade aos participantes, mas sem me desviar dos objectivos pretendidos, para exprimirem livremente as suas opiniões/percepções sobre as questões colocadas e usando palavras que achassem mais adequadas. Importa referir que, nesse momento, em caso de dúvidas, ia colocando ocasionalmente questões para clarificação aos participantes e assim eles puderam apresentar as suas opiniões sobre as suas práticas. Com relação à interacção estabelecida por mim (pesquisadora) e os participantes da pesquisa, percebi que os entrevistados tinham domínio do assunto em estudo, o que permitiu que, de forma convincente marcassem o seu posicionamento quanto à problemática.

Os dados das entrevistas foram, posteriormente, transcritos fielmente por mim, na qualidade de pesquisadora, o que possibilitou que os depoimentos dos entrevistados não fossem confundidos com a percepção da pesquisadora acerca da sua qualidade de técnica pedagógica que, por isso, também esteve sempre envolvida em visitas de supervisão pedagógica às escolas.

Após a compilação dos depoimentos dos diferentes profissionais do ensino, cruzei os dados, procurando buscar a essência do contributo da supervisão pedagógica, da coordenação pedagógica e da formação de professores em exercício, face à prática docente requerida para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

4.3. Os participantes ou sujeitos e seu perfil

Como forma de melhor compreender o problema, as questões de pesquisa e a concretização dos objectivos específicos, procurei opiniões /percepções dos supervisores pedagógicos (técnicos pedagógicos), do supervisor escolar, dos coordenadores pedagógicos, dos membros de direcção das escolas e de professores. Assim, para além da pesquisa feita em Gaza, foi feita uma pesquisa nas escolas de São Paulo (Brasil). Deste modo, os participantes

para a pesquisa, no caso de São Paulo, foram os das escolas visitadas em Aguaí e São João da Boa Vista e da Rede da Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, sendo 01 Supervisor Escolar; 02 Coordenadores Pedagógicos; 02 Membros da Direção; 02 Professores no activo.

Para o caso da Província de Gaza (Moçambique), do universo de 14 distritos da província, escolhi para o estudo apenas 2 distritos, de Xai-Xai e Limpopo⁵, de onde seleccionei 6 Professores no activo e 1 Professor reformado de duas escolas que leccionam o ESG I e II ciclos dos Distritos da Província de Gaza, para além de 05 membros das direcções das respectivas escolas (Director, Directores Adjuntos e Director de Classe), 04 técnicos do Departamento da Direcção Pedagógica Gestão e Garantia de Qualidade (DDPGGQ) na DPEDH e 03 técnicos da Repartição de Ensino Geral (REG) dos Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) que realizam a supervisão pedagógica.

Deste modo, para o estudo, foi previsto um total de 26 participantes, obedecendo a seguinte distribuição: 07 em São Paulo e 19 em Gaza, conforme a tabela N°2.

Tabela 04 - Caracterização dos participantes da Pesquisa

Função	Proveniência	Inf.	Relevância (Moçambique)	
Supervisores (Téc. Pedag.); Superv. Escolar Coordenadores Pedagógicos	DPEDH- Gaza	04	Pela sua experiência na programação de acções de supervisão pedagógica e de formação em diferentes escolas da Província.	
	SDEJ T	Limpopo		01
		Xai-Xai		02
	Secretaria da Educ. Município de SP			01
				01
Aguaí, São João de Boa Vista		01		
Director Director Adjunto da Escola	Escola Secundária	03	Pela responsabilidade que ocupam na escola, precisando de perceber como estes incorporam as acções de supervisão pedagógica e de formação na gestão da escola.	
	Escola Secundária	01		
Membros de Direcção	Aguaí, São João de Boa Vista	02		
Director de Classe	Escola Secundária	01	A sua escolha visa perceber a experiência deste profissional na acção supervisora ao nível dos colegas do grupo de disciplina, e como consegue detectar e elaborar propostas de formação para superar as dificuldades dos seus colegas, supõe-se que este melhor avalia o desempenho dos seus colegas.	

⁵ No texto, não estão identificados os nomes das escolas para permitir a transcrição com maior segurança dos depoimentos dos informantes da pesquisa.

Professores	Escolas Secundárias	06	Por constituírem sujeitos principais da acção educativa e beneficiários da actividade de supervisão e de formação onde os técnicos da DPEDH, SDEJT e membros da direcção da escola supervisionam as suas actividades pedagógicas. Mas também, realizam a supervisão da actividade docente doutros colegas. Pois, melhor conhecem as suas dificuldades/necessidades.
	Aguai, São João de Boa Vista	02	
Professor reformado	Moçambique	01	Este profissional pode melhor analisar o impacto das actividades da supervisão pedagógica/ formação e actividade docente a partir das suas memórias ou experiências profissionais.

Fonte: Autora da pesquisa (2018).

O quadro seguinte condensa alguns indicadores que caracterizam os colaboradores desta pesquisa. Para tal, traço um perfil dos supervisores pedagógicos (técnicos pedagógicos), do supervisor escolar, dos coordenadores pedagógicos, dos membros de direcção de escola e dos professores, quanto ao género, nível de escolaridade e tempo de experiência profissional na educação, sendo que a sua identificação foi omissa por questões éticas e substituindo seus nomes pela utilização de códigos, por uma questão de preservar a identidade dos entrevistados.

Neste sentido, os nomes foram substituídos pelas seguintes codificações (tanto em Gaza como em São Paulo):

Gaza/ Moçambique

- Supervisores (técnicos) pedagógicos provinciais: SP1; SP2; SP3; SP4.
- Supervisores (técnicos) pedagógicos distritais: SD1-XX; SD2-XX; SD3-L.
- Membros de direcção: DL; DAE1-L; DAE2-L; DAE3-XX; DC1-L.
- Professores: Prof.1-L; Prof.2-L; Prof.3-L; Prof.4-XX; Prof.5-XX; Prof.6-XX.
- Professor reformado: Prof.R-M.

São Paulo/Brasil

- Supervisores escolares: SE-EE.
- Coordenadores pedagógicos: CP1-SE e CP2-EE.
- Membros de direcção: MD1- EE e MD2- EE.
- Professores: Prof.1-EE e Prof.2-EE.

Esta codificação e correspondência manteve-se ao longo da apresentação e da análise de dados. Para determinar os participantes a integrar na pesquisa, recorri a critérios de escolha intencional, sendo que, considereii profissionais que respondessem a três características: (i) ser supervisor e ter uma experiência profissional no ensino para o caso de Gaza/ Moçambique; (ii) ser professor em exercício e (iii) ser professor reformado que tenha exercido diferentes funções. Apresenta-se abaixo um quadro representando o perfil dos professores

Quem são, afinal esses participantes?

Tabela 5 - Perfil dos participantes Moçambique e São Paulo

Função	Gén	Nac.	Niv Acad	Experiência profissional				Área de formação	Códig
				Docênc	Direc	Superv.	Total		
Tec. Prov.	M	Moç.	Lic	6 anos		11 anos	17 anos	Português	SP1
Tec. Prov.	M	Moç.	Lic	31 anos		4 anos	35 anos	Alfabetiz.	SP2
Tec. Prov.	M	Moç.	Lic	18 anos		9 anos	27 anos	Geografia	SP3
Tec. Prov.	M	Moç.	Lic	1 ano		14 anos	15 anos	AGE.	SP4
Tec. Dist.	M	Moç.	Lic	33 anos		2 anos	35 anos	Matemática	SD1-XX
Tec. Dist.	F	Moç.	Lic	7 anos		11 anos	18 anos	Ens. Básico	SD2-XX
Tec. Dist.	M	Moç.	Lic	16 anos		2 anos	18 anos	Geografia	SD3-L
Dir. Esc.	M	Moç.	Lic	5 anos	2 anos		7 anos	Biologia	DL
Dir. Adj	M	Moç.	Lic	6 anos	4 anos		10 anos	Inglês	DAE1-L
Dir. Adj.	F	Moç.	Lic	2 anos	6 anos		8 anos	História	DAE2-L
Dir. Adj.	M	Moç.	Mestr	18 anos	6 anos		24 anos	Português	DAE3-XX
Dir. Clas.	M	Moç.	Lic	15 anos			16 anos	Química	DC1-L
Professor	M	Moç.	Lic	10 anos				Matemática	Prof.1-L
Professor	F	Moç.	Lic	20 anos				Português	Prof.2-L
Professor	M	Moç.	Lic	10 anos				Física	Prof.3-L
Professor	M	Moç.	Lic	8 anos				Biologia	Prof.4-XX
Professor	M	Moç.	Lic	20 anos				Matemática	Prof.5-XX
Professor	M	Moç.	Lic	3 anos				Química	Prof.6-XX
Prof. Ref.	M	Moç.	Lic	10 anos	17 anos	Inspect 8 anos	35 anos	História/ Geografia	Prof.R-M
São Paulo									
				Docenc	Direc	Superv	Coord		
Sup.Escl.	F	Bras.	Mestr			8 anos		Pedagogia	SE1-SE
Cd. Pedg.	F	Bras.	Mestr				10 anos	Pedagogia	CP1-SE
Cd. Pedg.	H	Bras.	Lic				17 anos	Letras	CP2-EE
M. Direc.	F	Bras.	Lic		7 anos			Pedagoga	MD1- EE
M. Direc.	F	Bras.	Lic		23 anos			Pedagogia	MD2- EE
Professor	F	Bras.	Lic	15 anos				Letras	Prof.1-EE
Professor	H	Bras.	Lic	17 anos				Pedagoga	Prof.2-EE

Fonte: Autora da pesquisa (2018)

Apresento, resumidamente o seu perfil profissional.

Em síntese, caracterizei os participantes do estudo, relativamente aos seus percursos académicos e profissionais. Observa-se que os participantes desta pesquisa são, na sua maioria, profissionais experientes tanto na docência, como na orientação do trabalho pedagógico. Quanto aos anos de experiência profissional, todos os sujeitos do estudo têm experiências nos quatro contextos seleccionados (na supervisão e na coordenação pedagógicas, na direcção e na leccionação), sendo que em Gaza, todos os 19 participantes têm experiência que varia de 2 a 33 anos na docência, destes, 07 têm entre 2 anos a 14 anos de experiência profissional como supervisores pedagógicos; 5 de 1 a 17 anos de experiência na direcção de escola, destes últimos, um tem experiência de 8 anos como inspector.

Para o caso de São Paulo, dos 7 participantes: 1 tem 8 anos de experiência como supervisor escolar; 2 participantes com experiência de 10 a 17 anos como coordenadores pedagógicos; 2 participantes com experiência de 7 a 23 anos na direcção de escola e por último; 2 participantes com experiência de 15 a 17 anos na docência.

Resumindo, os 26 participantes para os dois contextos (Gaza e São Paulo) têm uma experiência profissional que varia de 2 a 35 anos e com habilitações académicas que variam de Licenciatura a Mestrado, podendo afirmar que possuem condições aceitáveis para influenciar, orientar e realizar positivamente a prática pedagógica e, para o caso de Gaza os participantes são maioritariamente do género masculino.

4.4. Procedimento de recolha e análise de dados

Após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, seguiu-se a análise do conteúdo dos mesmos. Marconi e Lakatos (2003:167), defendem que a *análise e interpretação de dados constituem ambas o núcleo central da pesquisa*. Referem os autores que a *importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionar respostas às investigações*”.

Assim, o material recolhido para realização deste estudo foi submetido à análise de conteúdo, técnica que à partida revelou se mais adequada pois possibilita o tratamento da informação recolhida, tendo em conta os discursos dos diferentes actores. Vale a pena lembrar que Passeggi (2011:150), considera que a partir das *falas dos participantes, investigam-se opiniões, crenças, valores, representações (sociais, colectivas e individuais) expressas ou tácticas sobre a questão investigada, com a finalidade de produção do conhecimento*. Nessa perspectiva, com os dados recolhidos, procedi, de seguida, a sua análise, interpretação e

posteriormente obtive as conclusões das quais aferi as principais propostas para a superação do problema. Importa referir que este exercício requer uma boa organização, selecção dos aspectos relevantes, tendo em conta os objectivos da pesquisa e sua sistematização.

Neste contexto, importa sublinhar que para a recolha de dados nesta pesquisa, para além da análise documental construí outros instrumentos que anteriormente apresentei e que foram teoricamente fundamentados: (i) guião de entrevista que foi aplicado aos supervisores pedagógicos, membros de direcção de escola e professores; (ii) ficha de observação e de anotações de campo que contempla diferentes itens (anexo 5).

Considerando que, a informação obtida a partir da observação está condicionada ao que acontece no real e não só às opiniões dos participantes da pesquisa como acontece nas entrevistas, a partir da observação registei dados visíveis sobre a actuação da supervisão pedagógica sob o ponto de vista dos acontecimentos no próprio momento em que se produziam e do efeito que estes suscitavam nos professores (as manifestações ou reacções dos professores perante os supervisores pedagógicos e o modo de interacção) e de seguida fiz uma avaliação no concernente ao processo interactivo entre os supervisores e professores, mas também das evidências de ocorrência de acções de supervisão pedagógica através da escrituração existente no local da pesquisa (os planos de actividades, de assistências às aulas afixados nas escolas, as fichas de assistência, os relatórios de visitas e os planos de aperfeiçoamentos pedagógicos, etc.).

A partir da análise documental, foi possível obter informações oficiais sobre o processo de ensino que regulam as práticas da supervisão pedagógica, de formação de professores e da prática docente, os problemas identificados no processo educativo, as decisões tomadas no processo de acompanhamento da prática pedagógica e o cumprimento das acções programadas de superação.

Das entrevistas fiz a transcrição das respostas para a análise das mesmas em função dos objectivos do estudo. Salientar que, para cada conjunto de questões relacionadas com um mesmo objectivo, defini um conjunto de categorias e efectuei uma análise qualitativa de conteúdo, analisei as convergências e divergências nas respostas de acordo com essas categorias definidas.

Assim, tendo em consideração a questão norteadora da investigação, a fundamentação teórica sobre a supervisão pedagógica, formação de professores e a prática docente, a análise da informação contida nos documentos que normalizam o sector da educação e as respostas dos inquiridos procedi o cruzamento e, cheguei assim à compreensão de como o processo de supervisão pedagógica e de formação contribuem na prática docente.

4.5. Área de pesquisa – breve descrição do contexto

A investigação foi realizada em Moçambique, no sul da Província de Gaza, nos distritos de Xai-Xai e Limpopo, bem como, em algumas Instituições de ensino de São Paulo. A razão da escolha destes distritos pela pesquisadora para o caso de Moçambique deve-se fundamentalmente ao seguinte: a) atingir um número considerável de sujeitos de diferentes contextos escolares; b) serem distritos que também possuem mais de duas escolas que leccionam os dois ciclos do ensino secundário geral; c) pela relativa proximidade ao local de trabalho e facilidade de acesso aos distritos por parte minha sem custos adicionais (Distrito de Xai-Xai e Limpopo).

Outrossim, para realizar esta pesquisa, tomei como base o ambiente como fonte directa de obtenção dos dados, permitindo a minha inserção no ambiente pesquisado, onde através de um trabalho sistematizado de observações e de entrevistas, mas também da apreensão de sentidos/significados que as pessoas dão às suas acções, procurei interpretar os fenómenos em estudo. No decurso da pesquisa, percebi a importância de se ter um embasamento teórico consistente sobre a temática pesquisada porque o momento das entrevistas permite fazer um cruzamento dos comentários dos pesquisados com as várias teorias.

4.5.1. Apresentação Geral do País – Moçambique

Moçambique, oficialmente designado como República de Moçambique, é um país localizado no sudeste do Continente Africano, entre os paralelos 10°27' e 26°52' de latitude Sul e entre os meridianos 30°12' e 40°51' de longitude Este. O País, é banhado pelo Oceano Índico numa extensão de 2.470 km a leste e que faz fronteira com a Tanzânia ao norte; Malawi e Zâmbia a noroeste; Zimbabwe a oeste e Suazilândia e África do Sul a sudoeste. Tem uma superfície de 799.380 km².

Moçambique é uma ex-colónia Portuguesa e tornou-se independente em 1975, *a sua língua oficial é a portuguesa. A sociedade moçambicana é uma sociedade multiétnica, multicultural, multilíngue e multirreligiosa* (MINEDH, 2020-2029:21), Maputo é a capital do país e, simultaneamente, a maior cidade de Moçambique, designada Lourenço Marques desde a sua fundação e durante todo o período da soberania portuguesa. Segundo MINEDH (2020-2029:21), o País tem *uma população, em 2017, de cerca de 28 milhões de habitantes, dos quais 52% mulheres, com 33.5 habitantes por km². A população é maioritariamente jovem com 46,6% de pessoas entre os 0 aos 14 anos, 50,1% da faixa etária 15-64 anos e 3.3% de 65*

anos em diante. Está dividido em 11 províncias, no Norte, estão as províncias do Niassa, Cabo Delgado e Nampula; no Centro, encontram-se as da Zambézia, de Tete, Manica e Sofala; e a Sul, Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo Cidade (MINEDH:2017,19). A seguir o Mapa da divisão administrativa de Moçambique (Fig.4).

Fig. 4: Divisão Administrativa de Moçambique



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Moçambique.

4.5.2. Mapa da Província de Gaza

A Província de Gaza é uma província de Moçambique. Localizada no sul do país e a sua capital é a cidade de Xai-Xai. Com uma área de 75 709 km² e uma população de 1 446 654 habitantes em 2017. Gaza é atravessada pelo rio Limpopo, sendo o seu centro vital. É ele que torna a província importante sobre diferentes pontos de vista: agricultura, política e desenvolvimento. Gaza está ligada, a norte, à província de Manica, a nordeste à de Inhambane e a sul à província de Maputo. A sul faz fronteira com a África do Sul e já a oeste com Zimbabwe. Na parte sueste tem ainda cerca de 200 km de costa do Oceano Índico. Tem 1 446 654 habitantes em uma área de 75 709km², e, portanto, uma densidade populacional de 19,1 habitantes por km². (ver a fig.5).

Fig. 5: Divisão Administrativa de Gaza



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gaza_\(província\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gaza_(província))

4.6. Aspectos éticos

Uma pesquisa requer respeito pelos direitos individuais dos participantes. Para isso, há necessidade de se obedecer a alguns princípios éticos para a protecção das pessoas. Esses princípios têm a ver com o respeito pelas pessoas na tomada de decisão livre, ou consentimento livre em participar na pesquisa, a privacidade, a confidencialidade etc. Nesse entendimento, importa fazer referência às exigências e aos cuidados a ter durante a realização da entrevista e que, no caso em apreço, foram tidos em maior consideração nesta pesquisa. Em primeiro lugar, um grande respeito pelos entrevistados, que passa pela sua concordância em participar livremente do estudo, a garantia do anonimato e do sigilo da informação, o respeito pelas suas opiniões, até ao tratamento rigoroso dos dados.

Bogdan e Biklen (1994:77), apresentando os princípios éticos a ter em conta numa investigação com sujeitos humanos, referem que *as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não lhes possa causar qualquer tipo de transtornos ou prejuízo*. Considerando este aspecto e para evitar situações

controversas durante e depois da pesquisa, houve necessidade de obter o consentimento livre dos participantes para participar da pesquisa e assegurá-los o direito à privacidade. Por isso, foram informados sobre a natureza da pesquisa, os seus propósitos e salvaguardados o anonimato e a confidencialidade das informações, por forma a favorecer um momento mais descontraído e que fosse confortável para o efeito. De seguida, solicitei-lhes a permissão para gravação da conversa em áudio e, posterior transcrição.

Para garantir maior segurança da informação recolhida, os entrevistados foram codificados, assegurando-lhes o anonimato. Para tal, dissociou-se o registo das suas identificações pessoais, da informação fornecida. A confidencialidade implicou um entendimento claro em ambas partes (eu e os entrevistados) no que respeita à utilização a dar aos dados recolhidos que seria para a elaboração da Tese e posterior publicação. Importa referir que estas questões éticas não foram submetidas a nenhuma comissão ética, mas os entrevistados assinaram um termo e uma declaração de livre consentimento para participar do estudo (vide, apêndices 3 e 4 em anexo).

Para o caso da pesquisa em Gaza/Moçambique, elaborei cartas - convite endereçadas aos SDEJT's e às escolas (vide, apêndices 1 e 2) com o objectivo de lhes solicitar a autorização para realizar entrevistas aos técnicos, membros de direcção e professores das escolas seleccionadas, com a definição de datas e horários que mereceram a sua confirmação em cada um dos distritos (Limpopo e Xai-Xai) e escolas, previsto para o mês de agosto de 2018. Fiz constar nas referidas cartas os objectivos da pesquisa. Por isso, procurei contextualiza-los sobre os objectivos do encontro.

Na pesquisa efectuada nas escolas de São Paulo não foi elaborada nenhuma carta convite, mas foram tomadas algumas medidas no sentido de proteger os dados dos colaboradores (anonimato). Importa aqui referenciar que os participantes foram alertados que a informação resultante do encontro, para além da produção da Tese, seria publicada em capítulos nos eventos científicos e sem nenhum risco para eles.

4.7. Limitações

Um trabalho de pesquisa possui limitações ligadas ao contexto em que é realizado. Estas, podem ser metodológicas, de fundamentação teórica ou com relação ao trabalho prático no campo. Para este estudo, apesar de ser supervisora e em simultâneo estar a pesquisar a actividade de supervisão pedagógica que de alguma forma criou uma proximidade com o grupo-alvo, o que facilitou, de certa forma, a explicação de alguns dados que, doutro modo

poderia ser difícil. Importa referir que, tive algumas limitações não só na análise de dados, mas também na revisão da literatura.

A primeira limitação, teve a ver com a dificuldade em encontrar obras relativa à supervisão pedagógica sob o ponto de vista ao seu modo de actuação. Pois, algumas obras consultadas consideram o supervisor em contexto avaliativo (inspecção) e outras em contexto de apoio pedagógico (coordenação pedagógica) facto que limitou fortemente em termos de conclusões e de resultados dos estudos realizados em outros contextos (países).

A outra prende-se com o momento da aplicação dos instrumentos de pesquisa, o facto de as entrevistas terem ocorrido durante o tempo de aulas, que por ventura os professores poderiam indirectamente ter sentido alguma pressão para responder às questões, pese embora tenham sido consultados com antecedência. Mas também, influenciou consideravelmente para obtenção de um número reduzido de respondentes (professores), devido à sua disponibilidade. Certamente que um número considerável de participantes permitiria uma maior percepção dos factos.

Uma das limitações que pode também ter interferido na obtenção de dados resulta do facto de, durante a observação no campo de trabalho ter-me apercebido da dificuldade de conciliar ou manter um equilíbrio entre o ser supervisora pedagógica e o de observar, ficando de fora do processo de actividade de supervisão pedagógica, apesar da tentativa de não querer me influenciar porque o propósito era que houvesse uma fronteira de observadora a interveniente do processo de supervisão e a própria pesquisa.

Com relação à análise de dados, o facto de eu ser supervisora pedagógica e estando afecta na Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), influenciou sobremaneira o nível de comportamento dos participantes e conseqüentemente a interferência nas informações, ou seja, na disponibilização da informação, foi notória um pouco de hesitação e liberdade nos informantes aquando da obtenção da informação. Neste contexto, uma das dificuldades sentidas foi no retorno de algumas respostas ao questionamento feito. De qualquer forma, julgo que as entrevistas apresentaram coerência e adequação relativamente aos objectivos a que se propunham alcançar.

Todavia, estava consciente desta dificuldade, que se devia à minha proximidade profissional com os informantes (os técnicos pedagógicos, membros de direcção e professores), porém, esta proximidade revelou-se também como sendo uma vantagem mais do que uma limitação, porque conduziu-me a uma certa auto-avaliação, pois foi um momento que ao longo da observação inevitavelmente comparei a minha actuação enquanto supervisora pedagógica no contexto de trabalho e a actuação dos meus colegas, e pude também comparar

com a actuação dos supervisores pedagógicos nos tempos iniciais da minha profissão. Porém, as notas de campo se revelaram indispensáveis para a minha pesquisa, como também constituíram um meio muito interessante de reflexão da minha actuação no momento de trabalho.

Outra limitação constatada, foi a dificuldade na gestão de tempo, o papel de dona de casa, funcionária estudante e sem condições financeiras para custear os estudos, esse facto me obrigou a redobrar os esforços e constituiu um desafio na divisão temporal da execução de cada tarefa.

Apesar destas limitações, esta pesquisa procurou contribuir para a consciencialização da relevância da actividade supervisora no âmbito da prática pedagógica dos professores em seus contextos de trabalho. Assim, terminada a descrição das diferentes opções metodológicas e da sua aplicação para a constituição do *corpus* empírico da pesquisa e, ainda, das características profissionais dos participantes, no capítulo que se segue, apresento e analiso os resultados da pesquisa, retomo algumas abordagens teóricas para fundamentar acções e ou práticas supervisoras e de formação de professores. A partir da pesquisa, abrem-se perspectivas para futuras pesquisas nesta área.

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os resultados referentes ao estudo realizado no contexto moçambicano e a de algumas escolas de São Paulo/Brasil. Procuro fazer, em simultâneo, uma leitura interpretativa dos mesmos, com vista ao alcance dos objectivos definidos para esta pesquisa. Para finalizar o capítulo, trago uma reflexão sobre a supervisão como estratégia potenciadora da prática pedagógica: entre as possibilidades e as impossibilidades.

5.1. Cenário da supervisão no contexto moçambicano: Reflectindo sobre o processo e a prática vigente

No capítulo que ora inicia, faz-se a apresentação dos dados referentes ao estudo realizado na província de Gaza, ao sul de Moçambique. Os dados recolhidos foram analisados com recurso à categorização, que consistiu na classificação e no agrupamento do conteúdo dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, tendo em conta o seu sentido. Para o processo de categorização, foram tomados como base os objectivos específicos da pesquisa. Sendo que os objectivos representam o propósito do conhecimento a construir, os dados recolhidos foram ressignificados tendo em conta esse propósito.

A partir do objectivo específico 1, que cinge sobre a *avaliação da prática da supervisão pedagógica realizada nas escolas do Ensino Secundário Geral*, construiu-se a primeira categoria, cujo o foco principal incide nos processos de *planificação, organização e funcionamento* da supervisão pedagógica, procurando explorar as experiências dos sujeitos de pesquisa.

A segunda categoria, construída a partir do objectivo específico 2, tem em vista a *explicação do efeito da supervisão pedagógica no desenvolvimento de competências para a prática docente dos professores*. Esta categoria funciona como base para medir tudo quanto é feito; ela é reflexo de uma boa planificação, organização e funcionamento da supervisão pedagógica. Em relação às categorias seguintes a partir dos objectivos definidos, é possível compreender de que maneira elas contribuem para que se almeje o objectivo último da supervisão, que é o desenvolvimento profissional do professor.

A terceira categoria tem a ver com a *relevância da formação em exercício* levada a cabo em contextos locais de trabalho. Tal relevância traduz-se no desenvolvimento profissional, sobretudo quando responde às necessidades dos sujeitos.

Um aspecto importante é que os professores tenham algo a dizer sobre o processo de que são beneficiários e são também interlocutores e actores intervenientes, directa e indirectamente. Por exemplo, a relevância proposta na terceira categoria só o é quando responde às expectativas dos professores. Eis a razão por que se apresenta a quarta categoria que é da *análise do impacto da supervisão* a partir das experiências e memórias dos professores. É tomando esta categoria que se podem igualmente, detectar factores desfavoráveis, por isso, escolheu-se a categoria *constrangimentos no exercício da supervisão da prática docente*; trata-se da quinta categoria.

Para finalizar, a sexta categoria aparece como síntese da discussão, ao propor a análise da *prática inovadora dos supervisores em busca de adequação às necessidades dos professores* em contextos escolares, que é praticamente a necessidade de diferenciação.

Assim, inicio a reflexão de acordo com as categorias construídas lembrando que, no contexto actual no qual a educação se define, o supervisor pedagógico tem, dentre as suas atribuições, como foram referenciadas no capítulo três, a incumbência de organizar *acções de capacitação com vista a superar as dificuldades dos professores; fazer acompanhamento/observações das acções do supervisionado (ouvir as suas impressões e opiniões sobre as suas acções); assistir as aulas dos professores e ajudá-los, sugerindo modificações, se for necessário* (MINED, 2004:18). Perante essas responsabilidades que lhe são atribuídas, importa reflectir sobre como os supervisores realizam a sua actividade de supervisão pedagógica, desde o processo de planificação, organização até ao funcionamento da supervisão pedagógica.

5.1.1. Planificação, organização e funcionamento da supervisão pedagógica-experiências dos intervenientes em análise

É relevante lembrar que a função supervisora é exercida desde os primórdios da humanidade e que foi evoluindo com a necessidade exigida pela imposição das ideologias educacionais existentes em cada cenário educacional e de acordo com as manifestações políticas, sociais e económicas de cada período histórico. Em cada fase da história da sociedade, surgiram várias formas de realizar a actividade de supervisão pedagógica e as suas principais características. A este propósito, Peres (1977:19), esclarece que *no desenvolvimento da supervisão, podemos distinguir várias fases. Cada uma apresenta determinada*

característica e a fixação numa dessas fases explica muitos pontos positivos e negativos da supervisão moderna.

Outrora, o supervisor não possuía um campo de actuação bem definido, a sua função inicial era administrativa, era de vigiar acções que contrariassem os padrões pré-concebidos da prática pedagógica existente naquele momento, não deixando espaço para as relações de diálogo e de parcerias pedagógicas com e entre os professores, como esclarece Peres (1977:19), que *na sua primeira fase de desenvolvimento a supervisão era entendida como inspecção no sentido de fiscalização*. Acrescenta o autor que, *a supervisão se relacionava mais com aspectos administrativos, por exemplo, (...), frequência dos alunos e professores*. Ainda explica Peres que, *essa inspecção era seguida de uma avaliação, baseada em padrões preconcebidos e quase completamente uniforme, feita em geral, por administradores e até leigos, com pouca ou nenhuma experiência profissional ou treinamento* (p.19). Recorde-se que esta visão está na origem do problema de pesquisa, o que a partir dos dados recolhidos no campo, a seguir, procura-se discutir e aferir.

Na literatura sobre a supervisão, é unânime a afirmação segundo a qual a supervisão sempre existiu, mas com suas próprias características em cada marco histórico. No momento actual, discute-se a supervisão pedagógica na vertente construtiva e democrática, de coordenação, de maior abertura e de diálogo. Portanto, a ideia de Nérici (1987), segundo a qual a figura do inspector tinha como tarefa *vigiar a actividade do professor* (p.28) tem de ser progressivamente superada, graças à evolução da supervisão, que sugere novas responsabilidades que o supervisor tem de assumir.

Neste sentido, procura-se discutir a supervisão pedagógica enquadrada no novo paradigma, que tem em vista o desenvolvimento profissional do professor. Analisar a prática da supervisão pedagógica implica compreender os processos de planificação, organização e funcionamento nos respectivos contextos, nomeadamente: escolar, distrital e provincial, os seus mecanismos, as suas influências e responsabilidades dos actores envolvidos. No entanto, quando se aborda o processo de supervisão pedagógica, é necessário situá-lo ao seu nível de abrangência ou âmbito da actuação ao qual se destina. Reconhece-se que existem outros âmbitos de actuação aos que demandam acções de natureza supervisora, dependendo do objectivo e do contexto em que se desenvolve a actividade.

A supervisão da qual se aborda neste estudo é a que se realiza na escola e no âmbito das actividades pedagógicas, portanto diz respeito à actividade orientada para a organização da prática docente em contexto de sala de aula (acção didáctica). No contexto do sistema de educação moçambicana, esta actividade pode ser realizada em dois sentidos, a supervisão

externa e a interna. A externa é realizada pelos diferentes intervenientes oriundos de vários níveis, no caso concreto, pelo MINEDH, DPEDH, SDEJT e ZIP's; e a interna é realizada por actores da própria escola (membros da direcção da escola e professores). Retomando as palavras de Nérici (1987:27), considerar-se-ia a supervisão geral, *a externa*, ou seja, a que *serve a tantas escolas*, e a supervisão particular *a interna*, que é exercida pela *própria escola*.

No MINEDH, realizam a supervisão pedagógica os técnicos das Direcções Nacionais do Ensino Primário e Secundário, de Gestão e Garantia de Qualidade. Para o caso da DPEDH, a supervisão pedagógica é realizada pelos técnicos do Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia de Qualidade. No SDEJT, os técnicos afectos à Repartição de Educação Geral é que têm a responsabilidade de realizar a supervisão pedagógica, porém existe um sistema de coordenação e articulação destes níveis para a realização desta actividade. A ZIP compreende um conjunto de escolas agrupadas a nível duma zona no distrito para garantirem debates de aspectos pedagógicos. Os coordenadores das ZIP's são responsáveis pela organização do acompanhamento da actividade dos professores nas escolas das suas respectivas ZIP's.

Nessa perspectiva, assim como o professor, o supervisor pedagógico precisa de planificar a realização das suas actividades, definir os focos, as estratégias e os aspectos prioritários à sua intervenção, reflectir sobre as acções que podem ser tomadas de base para que as mudanças possam ocorrer na prática pedagógica. Neste entendimento, interessa perceber como os supervisores pedagógicos planificam as actividades de supervisão pedagógica nas escolas, portanto como estes procedem o início de cada actividade de supervisão pedagógica.

5.1.1.1. Planificação da actividade de supervisão pedagógica

A planificação é uma das práticas humanas essenciais para a consecução dos objectivos e resultados em diversas actividades e domínios. No caso da supervisão pedagógica, trata-se de um domínio em que a prática educativa tem de alcançar sucessos, e, para o efeito, a intervenção dos actores envolvidos deve ser cautelosamente planificada, estruturada e organizada. Esta perspectiva é corroborada por Alonso (2002:175), ao considerar que a actividade de supervisão deve ser uma *acção planificada e organizada a partir de objectivos muito claros*.

Marcando o início de qualquer actividade ou processo, a planificação é feita com base nos problemas vividos, experimentados, ou com base nas necessidades e dificuldades que os

actores de determinada esfera de actividade humana enfrentam. Quando se trata de supervisão pedagógica, como é o caso desta pesquisa, os actores educacionais enfrentam as mais diversas dificuldades no seu dia-a-dia. Uma vez diagnosticadas e analisadas as dificuldades dos profissionais de educação, sobretudo os professores, é tarefa dos supervisores *planificar e organizar* as formas de intervir para prestar-lhes o devido apoio, mesmo porque a tarefa do supervisor, na ideia de Alarcão e Tavares (2003:56), é de *ajudar ao professor, a criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores*.

Nessa lógica, a partir do estudo empírico, procuro explicar a forma como funciona a planificação da supervisão pedagógica como serviço de apoio aos professores do Ensino Secundário. Nos depoimentos que seguem retrato a prática dos supervisores provinciais, distritais e dos membros de direcções de escolas, *como* eles planificam, o seu *foco*, entre outros aspectos.

É interessante a prática de elaboração dos **termos de referência** no acto de planificação da supervisão pedagógica, e neles definem-se objectivos, metas, grupo-alvo, metodologia, etc, conforme os depoimentos abaixo.

O Departamento da Direcção Pedagógica (DDP) planifica as actividades de supervisão pedagógica, durante a elaboração dos termos de referência, obedecemos a definição de objectivos, o grupo alvo, aspectos a observar, metodologia do trabalho, os resultados esperados e a produção do esquema do relatório da missão com a matriz de constatações, recomendações, acções de concretização, prazos e os responsáveis pelo cumprimento da referida recomendação (SP4).

A supervisão pedagógica é uma actividade rotineira, elabora-se um plano contendo os respectivos termos de referência e de seguida visitamos as escolas com objectivo de fazer o apoio necessário aos professores (SP3).

A supervisão obedece um plano previamente elaborado e harmonizado entre técnicos do Departamento Pedagógico, os técnicos realizam em todos os subsistemas de ensino (SP2).

Elaboramos os termos de referência contendo pontos a focar na assistência às aulas (SD2XX).

Com base nos depoimentos apresentados pelos supervisores (técnicos provinciais e distritais), percebe-se que a actividade de supervisão pedagógica é planificada e tem por objectivo apoiar os professores. A planificação da actividade de supervisão, para além evitar improvisação, permite a previsão das actividades a realizar, de acordo com os objectivos definidos e os aspectos que se pretendem focalizar nesse processo. É uma tarefa necessária e

indispensável dos supervisores pedagógicos no processo de acompanhamento das actividades realizadas na escola e particularmente na sala de aulas.

Outro aspecto analisado é a regularidade dessa planificação, tendo em conta a necessidade de responder à demanda dos professores e das escolas. Sobre este aspecto, tomo a ideia de Alarcão, (2002:12), segundo a qual o *professor é um actor organizacional que precisa de suporte para resolução de problemas no seu contexto de trabalho*. Quem tem que dar esse suporte é o supervisor pedagógico. Porém, nem sempre as condições o permitem, conforme explicam os informantes:

*O Departamento da Direcção Pedagógica faz uma **planificação** que contempla três momentos de supervisão pedagógica que correspondem aos três trimestres de cada ano lectivo. Porém, de um tempo para cá esses momentos de (planificação) não são observados (SP1).*

Essas dificuldades (de exiguidade financeira) barram este acompanhamento, isso verifica-se quando o ano termina por causa do aproveitamento pedagógico que é baixo, as classes com exame nos fornecem aproveitamento não satisfatório, porque durante o ano não se faz um devido acompanhamento aos professores (SP1).

Esta actividade de Supervisão, em tempos era realizada três vezes por ano, ultimamente devido à exiguidade de fundos temos realizado uma vez por ano (SP4).

A supervisão pedagógica é planificada pelos técnicos do DDP. Mas este ano (2018) só realizamos apenas uma (visita) de supervisão pedagógica nas escolas (SP2).

A supervisão pedagógica é planificada, temos feito visita às escolas trimestralmente e realizamos assistências às aulas dos professores (SD3-L).

A supervisão é planificada anualmente, é um desdobramento do que consta no plano anual de actividades (SD1-XX).

Nestes depoimentos, descrevem-se as actividades dos supervisores provinciais e distritais e o sentimento que eles têm em relação ao seu trabalho, nomeadamente o grau de realização da actividade, bem como os constrangimentos por eles enfrentados. Apresenta-se como um dos constrangimentos a falta de recursos financeiros para custear as deslocações às escolas, esse facto conduz à uma prática irregular da supervisão pedagógica, mas também a não abrangência da maior parte das escolas na realização da actividade na província (técnicos provinciais), os depoimentos a seguir esclarecem esse facto:

Devido a escassez de recursos, as visitas de supervisão às escolas por parte da Província não têm sido abrangentes (SP3).

Este ano (2018), tivemos apenas uma única supervisão pedagógica no primeiro trimestre e não foi abrangente. Esse facto deixa a desejar (SP1).

Infelizmente, os supervisores pedagógicos ainda se deparam com obstáculos que os impedem de fazer um acompanhamento efectivo e sistemático da actividade dos professores na escola. No entanto, há um aspecto a ser analisado, que é o **aproveitamento racional** do pouco tempo em que os supervisores pedagógicos se encontram na escola, sobretudo no que concerne à **qualidade** do trabalho realizado. [Estes aspectos são analisados nas categorias 5.1.2 e 5.1.3].

Sendo que os supervisores externos enfrentam dificuldades financeiras para custear as suas deslocações às escolas, o que é feito dos supervisores internos (membros da direcção) na escola? Supõe-se que os supervisores internos (membros da direcção) e os professores se conheçam mutuamente e convivam nas mesmas circunstâncias os desafios do PEA. A supervisão interna é de custos relativamente menores e sustentável em relação à externa (supervisão provincial e distrital), para além de que os membros da direcção conhecem a realidade dos professores (dificuldades, necessidades e potencialidades), o que permite uma eficaz programação de actividades sistemáticas do processo de supervisão pedagógica em todas as áreas de ensino, dependendo da especificidade de cada disciplina e de cada professor.

Peres (1977:50), defende que o director da escola é um *líder educacional e o funcionamento da sua escola é o atestado de sua maior ou menor competência profissional*. As competências, como clarifica Alarcão (2002:235), são *o rosto invisível de um desempenho competente*. Então, esse desempenho tem que ser demonstrado através de acções que satisfaçam também as necessidades dos professores, dentre elas: sugerir mecanismos ou estratégias capazes de superar os problemas decorrentes do processo de ensino (acções de aperfeiçoamento permanente e partilhar experiências de boas práticas), etc.

Os membros de direcções das escolas, como afirmam a partir dos seus depoimentos, planificam actividades no âmbito da supervisão pedagógica. Estas actividades resumem-se, essencialmente, na assistência às planificações quinzenais dos grupos de disciplina, mas também na assistência mútua às aulas. Note-se que esta assistência mútua é levada a cabo pelos professores:

Planificamos as acções de acompanhamento da actividade dos professores e assistimos as planificações quinzenais dos grupos de disciplina e a sua implementação. Na escola, todos são envolvidos nas tarefas pedagógicas, por isso, que são programadas as assistências mútuas (DL).

*Na escola, nós como direcção, temos programado assistências às aulas dos professores, mas também, existe um calendário de assistências mútuas (**professor-professor**) (DAEIL).*

Programamos assistências de aulas em cada trimestre (DC1-L).

A actividade de supervisão pedagógica é planificada pelos supervisores pedagógicos e membros de direcção da escola como evidenciam os depoimentos destes. Sobre este aspecto, também foi possível provar a partir da escrituração e/ou documentos existentes nas DPEDH, nos SDEJT e nas Escolas sobre o processo de supervisão pedagógica (Os planos de actividades, as fichas de observação de aulas e os respectivos relatórios de supervisão pedagógica).

Desenhar um plano de trabalho, com objectivos bem claros, comuns e coordenados entre a equipe escolar constitui uma boa estratégia para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, Alarcão (2002:232), sublinha que os supervisores, entre os membros do colectivo da escola, *devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação*. A efectivação dessa qualidade de educação deve ser resultado também, da boa programação das actividades de supervisão pedagógica.

A planificação assegura a organização das actividades e a reflexão conjunta dos aspectos pertinentes da prática pedagógica a observar, devendo resultar num documento escrito que servirá de guia de orientação durante o processo de supervisão pedagógica nas escolas. Porém, são necessárias competências técnicas para saber planificar, observar, identificar, reflectir e propor soluções possíveis para a melhoria da prática docente.

5.1.1.2. Organização da actividade de supervisão pedagógica

Tem-se criticado o burocratismo na acção supervisora, mas é necessário que as actividades de supervisão pedagógica passem por uma organização documental, como corrobora Nérici (1976:262), que *todas as actividades da supervisão devem ser documentadas, a fim de serem evitados mal-entendidos e esquecimentos que muito podem prejudicar os trabalhos*". O supervisor, antes da realização da actividade, precisa de organizar toda documentação referente a sua acção.

Nesta pesquisa, a organização da actividade supervisora decorre do processo de planificação discutido no ponto anterior (5.1.1.1). No acto de planificação da supervisão, conforme os depoimentos analisados, elaboram-se e discutem-se os termos de referência contendo os objectivos, aspectos a observar durante a supervisão, a metodologia, grupo alvo,

metas, com vista a prestar apoio necessário aos professores. É lógico que, na sequência das actividades programadas, os técnicos (supervisores pedagógicos) estejam distribuídos por escolas, por professores, de acordo com as especificidades do apoio a provê-los. Esse processo é detalhado no depoimento seguinte:

Chegados aos distritos os técnicos distribuem-se pelas escolas e realizam a assistência às aulas quando for necessário e depois fazem o balanço ao nível de escola, SDEJT e província (SP3).

É interessante o nível de organização para a realização da actividade de supervisão pelos supervisores pedagógicos, mas também é questionável o nível de concretização dessa distribuição referida pelo depoente, porque, aquando das visitas de supervisão pedagógica pelas escolas da Província, pude vivenciar dificuldades na abrangência às escolas pelos técnicos pedagógicos incumbidos nas missões de supervisão pedagógica devido a partilha das mesmas viaturas com outros técnicos que estejam numa missão igual de supervisão ou nouro tipo de actividade definida pela Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano.

Observa-se assim, que a actividade de supervisão pedagógica, ainda que esteja programada pelo Departamento Pedagógico, está dependente da disponibilidade financeira e ou de meios circulantes. Algumas escolas estão situadas a distâncias superiores a 500km a partir da capital provincial, Cidade de Xai-Xai, onde os técnicos pedagógicos (supervisores) que realizam a supervisão pedagógica ao nível provincial residem e trabalham regularmente⁶.

Outro aspecto, no concernente à organização tem a ver com o material que se julga relevante para esse apoio aos professores. Eis os depoimentos dos supervisores pedagógicos a respeito da organização da actividade de supervisão.

Como Departamento juntamos a documentação relativa à supervisão pedagógica e de seguida a programação da actividade (SP1).

Os técnicos pedagógicos antes da realização da actividade de supervisão pedagógica, reúnem-se e discutem os termos de referência para que todos estejam alinhados em termos de procedimentos da realização da supervisão pedagógica (SP2).

Elaboramos termos de referência e enviamos para escolas, assistimos aulas e naturalmente temos algumas constatações e discutimos com os gestores escolares, deixamos recomendações para que numa outra etapa possamos verificar o nível de cumprimento das recomendações deixadas (SD1-XX).

⁶ Nesse momento, era elemento integrante das equipas de supervisão pedagógica e passava as mesmas dificuldades.

Depois da visita de supervisão elaboramos um relatório e enviamos para as escolas, para que elas possam ver as constatações e recomendações (SD2-XX).

Destes depoimentos surgem questionamentos que se centram na preocupação em relação à *documentação* mencionada, se ela ajuda a organizar convenientemente a supervisão pedagógica, atendendo as limitações do próprio processo de supervisão, que são reconhecidas pelo MINED (2004), constantes no ponto sobre a Planificação e organização do processo de supervisão; constitui também preocupação se a distribuição dos técnicos pelas escolas obedece a algum critério. Esse questionamento poderá ter resposta quando discutidas as categorias 5.1.2 e 5.1.3, em que se busca a relevância da supervisão pedagógica. Aliás, ainda na subcategoria *funcionamento* da supervisão (a seguir) podem-se obter alguns esclarecimentos.

5.1.1.3. Funcionamento da supervisão pedagógica

Depois de termos visto as subcategorias 5.1.1.1 e 5.1.1.2, e posteriormente será objecto de análise a categoria 5.1.2 e 5.1.3, a questão de *funcionamento da supervisão pedagógica* coloca-nos a pensar o sucesso ou êxito alcançado pelos supervisores através do seu trabalho. Há muito investimento quer em recursos financeiros (apesar de reclamação de que são escassos), quer em recursos humanos (esforço físico e mental), por isso é pertinente que se reclamem bons resultados; tais resultados reflectem-se no *modo* como os professores encaram a actividade supervisora, ou seja, as suas atitudes, na *melhoria do ambiente* de trabalho, no *sentimento* de progresso (quer no aproveitamento, quer nas práticas pedagógicas/ensino), etc.

- **Modo como os professores encaram a supervisão pedagógica**

Na escola, a supervisão funciona como um recurso articulador, coordenador das actividades pedagógicas, com ela, várias mudanças podem se verificar nas práticas pedagógicas, ou seja, nas formas de organização do processo de ensinar, sob o ponto de vista das metodologias e estratégias/técnicas, dos conteúdos, na própria dinâmica do ensinar e do aprender, etc. Vale dizer que a supervisão pedagógica tem que ser vista como uma fonte de inspiração, uma acção que facilita o processo de desenvolvimento profissional dos professores porque *ajuda o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus*

alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais (ALARCÃO E TAVARES, 2003:59). Se é assim, vejamos como a actividade é encarada pelos professores na escola, tendo como base os depoimentos dos supervisores provinciais e distritais.

Cada pessoa é uma pessoa, os professores apresentam características diferentes, podemos dizer que existem professores que gostam de receber a supervisão, porque sabem que eles vão receber apoio pedagógico e com esse apoio, vão crescer na vertente pedagógica. Mas existem outros professores que não gostam de receber técnicos pedagógicos, porque neles existe uma confusão, parece que o supervisor pedagógico vai sacrificar, vai condenar ou criticar todo seu trabalho (SP1).

Depreende-se no segundo momento deste depoimento a ideia segundo a qual:

A supervisão tem a missão de apoiar e fazer crescer pedagogicamente (SP1).

É questionável, mas também motivos para tal devem existir. Em parte, alguns motivos estão no aspecto relacionado com o ambiente de trabalho, conforme veremos a seguir o modo como os professores encaram a supervisão pedagógica, que parece depender de cada *escola* e do *supervisor*. Por exemplo, a experiência a seguir revela esses casos.

Por experiência própria das vezes que realizei a supervisão senti-me muito bem-recebido pelos professores porque, afinal de contas, eles olham a mim como alguém que vai dar uma mais-valia nas suas actividades. O que eles sempre fazem menção é o facto de a supervisão ser um instrumento que lhes faz reflectir sobre a forma de planificar, de leccionar e de avaliar. Nunca notei uma situação em que os professores se sentiram acanhados. Diferentemente daquilo que outros acham que é inspecção (SP2).

Na verdade, este assunto divide os professores, há professores que percebem o que é uma supervisão, o que um supervisor vai fazer na escola, mas alguns pensam que o supervisor vai lá para penalizar, confundindo esta missão com uma missão inspectiva. Mas sempre explicamos que nós não estamos na missão inspectiva, somos uma equipa de apoio pedagógico para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (SP3).

Algumas pessoas sentem-se abanadas embora vamos lá para apoiar e partilhar experiências, mas alguns colegas se sentem incomodados, a título de exemplo, visitamos uma escola e encontramos uma situação de uma professora que no momento do hino nacional estava presente, depois do hino, no momento da concentração a professora desapareceu e não deu pistas, procuramos saber do pedagógico e ele não soube explicar, apenas também ouviu de outros professores que ela saiu alegando avaliação na Universidade Pedagógica (UP). Situação que ficou estranha naquele momento, isso para dizer que a receptividade pode variar de pessoa para pessoa. Na experiência que temos, nas assistências às aulas, há casos de professores que se abrem, mas também há casos de professores que não gostam de receber visitas de supervisão (SD1-XX).

Nota-se por um lado, a partir dos depoimentos, algum reconhecimento do apoio da supervisão pedagógica na planificação e na leccionação, etc. Porém, parece existir, por outro lado, algum preconceito sobre esta actividade, conotando-a como um acto inspectivo, dependendo da percepção de cada um (professor). Esse facto, geralmente surge quando há objectivos pouco claros sobre a prática de supervisão pedagógica na escola, como é percebido por Nivagara (2005:73) que *a supervisão escolar é uma prática corrente em Moçambique. Mas muitos professores têm encarado com certa desconfiança e reserva, provavelmente porque não devem estar claros sobre o porquê da supervisão escolar.* O que incentiva a reflectir sobre o **ambiente de trabalho** em que a actividade é desenvolvida.

- **Ambiente de trabalho**

Ao analisar este aspecto, é pertinente trazer o sentimento dos professores. Mas antes dos depoimentos dos professores, os supervisores revelam haver necessidade de se criar um ambiente de abertura para que os intervenientes partilhem seus sentimentos. De facto, para que o processo de supervisão pedagógica se desenvolva nas melhores condições, é necessário, segundo Alarcão e Tavares (2003:68), que se crie *um clima favorável*. Eis um exemplo dessa necessidade:

Eu acho que deveríamos ter uma conversa ou sermos abertos para com os professores (SD2-XX).

Esse depoimento do SD2-XX encontra corroboração nos seguintes depoimentos dos professores.

Os supervisores deveriam ser pessoas muito próximas a nós, mas sinto que existe ainda um grande distanciamento. Isto porque, eles se fecham, apenas são exigências por cima de exigências (Prof.1-L).

Os professores sentem medo dos supervisores devido aos procedimentos usados (Prof.3L).

Há sempre um sentimento de medo, mas como a supervisão é necessária acabamos enfrentando (Prof.4-XX).

Eu nunca tive problemas que me deixassem mal, mas outros professores reclamam os procedimentos dos supervisores (...). Os supervisores levantam pequenas coisas que não influenciam negativamente no PEA e quando é assim, os professores se zangam porque, segundo eles a supervisão manchou a sua aula só por uma causa de nada (Prof.5-XX).

Os supervisores deveriam ter um carácter didáctico e não punitivo (Prof.5-XX).

Sobre os procedimentos dos supervisores provinciais e distritais, os membros de direcção apresentam o seu ponto de vista, explicando que:

Os professores têm-se queixado da exigência dos supervisores pedagógicos com relação aos planos de aulas, porque há casos em que o supervisor teve um certo modelo de plano numa determinada escola e este quer que todos os professores seguem esse plano (DAE3XX).

As supervisões de outros níveis como DPEDH (...) vêm com uma postura de um inspector ou inspecção direccionada em áreas financeiras administrativas (DAE1-L).

Relativamente à presença da supervisão, os excertos evidenciam que, na escola, uns a vêem como uma oportunidade de aprendizagem, outros indignados com os procedimentos, entendem-na como actividade punitiva, etc. Nota-se, a partir dos depoimentos, que existe algum sentimento de medo. Esse sentimento de medo supõe, em consequência, uma relação de distanciamento e de desconfiança, o que não ajuda a concretizar os objectivos para os quais a actividade foi concebida. A supervisão pedagógica tem que ser vista, conforme Alarcão e Tavares (2003:59), como uma actividade de *mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo*. Observa-se, a partir das considerações dos autores, que a acção do supervisor está em torno de *colaborar e de ajudar* o professor na sua prática docente. Então, a triste visão que se tem sobre esta actividade (vigiar, fiscalizar, punir e controlar) precisa de ser superada no contexto das nossas escolas moçambicanas, há que se combater tudo o que desumaniza esta função.

Pude presenciar um comportamento de reserva quanto à receptividade da supervisão pedagógica na escola aquando da realização de visitas de trabalho. Percebi que, as reacções dos professores em situações de ocorrência e ou de presença da supervisão pedagógica na escola/nas aulas são de reservas e um pouco de medo do supervisor que evidentemente se caracterizava por uma comunicação unilateral sem espaço para que os professores exprimam as suas opiniões.

A imagem que carrega o supervisor desde o passado causa muita rejeição e desconfiança nos professores, porque durante muito tempo, esteve associada à inspecção, chefia e vigia. Esse facto, faz-me recordar os primeiros momentos da minha profissão (experiência de docência), a interacção era deficiente entre os supervisores e professores, havia sempre reservas, medo de questionarmos algo sobre o PEA, a presença dos supervisores na escola abalava-nos, dizíamos “já chegaram os chefes, os inspectores”. Havia confusão na percepção dos seus objectivos, a ideia de chefes e inspectores já tinha sido construída nas nossas mentes. Ficávamos atentos às observações e ou orientações sobre as aulas assistidas e

de seguida fazíamos o registo das recomendações para o seu cumprimento, note-se que, essa realidade ainda se verifica no contexto actual do nosso ensino.

Essa realidade, conduz-me a concordar com Greia (2013:11), quando afirma que no contexto da educação moçambicana *os professores ao longo da sua carreira profissional deparam-se mais com o modelo supervisorio de monitorização administrativa (...) que é puramente fiscalizador e administrativo.*

No entanto, a supervisão pedagógica tem de ser entendida como um processo desencadeador de *desenvolvimento humano e profissional dos professores* (ALARCÃO E TAVARES, 2003:56). Para que de facto se efective, os supervisores pedagógicos precisam de ser verdadeiros parceiros, confidentes e formadores dos professores. Porém, isso só se pode processar se os supervisores demonstrarem uma atitude para o efeito, se forem a criar, segundo Alarcão e Tavares (1987:68), *uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta (...)*, etc, no momento interactivo entre supervisor/professor. O que equivale a afirmar que, a supervisão pedagógica tem que ser desenvolvida num ambiente de coordenação, de diálogo, de cooperação, de partilha de informação e de aprendizagem para todos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem (supervisores pedagógicos, gestores escolares, professores, etc.), porém são necessárias atitudes para o efeito.

No aspecto sobre as *atitudes*, depoimentos há em que se denunciava alguma confusão em relação ao que a supervisão pedagógica pretende na escola. De facto, os depoimentos permitem fazer uma leitura da realidade prática da supervisão pedagógica, certas atitudes ou comportamento dos supervisores pedagógicos podem causar medo e insegurança nos professores e, por consequência, hesitação em expor as dificuldades da sua prática docente, conduzindo-lhes, por um lado, a dúvidas sobre os reais objectivos das visitas de supervisão pedagógica na escola e, por outro ao descrédito ao trabalho realizado pelos supervisores pedagógicos na escola. Se considerarmos que o trabalho dos supervisores pedagógicos incide sobre a prática docente, com a triste realidade apresentada pelos professores e corroborada por Greia (2013), o trabalho dos supervisores pedagógicos pode não desencadear grandes mudanças na prática docente.

Alarcão e Tavares (2003:151), entendem que *o facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais (...)*. Pois, as práticas educativas actuais não se compadecem com os modelos de monitorização administrativa.

Convêm que os supervisores sejam mais comunicativos, compreensivos e criem um ambiente de confiança, de abertura e de expectativas, que permita uma participação activa dos

professores no processo de ensino-aprendizagem. Por se considerar que os supervisores pedagógicos têm um valor acrescentado sob o ponto de vista de experiência profissional na área de ensino, estes têm o dever de proporcionar ambientes construtivos que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos profissionais nos professores, vejamos a seguir o que é feito para o progresso desse conhecimento.

- **Sentimento de progresso**

O progresso verifica se quando há um acompanhamento efectivo que vise o desenvolvimento de competências dos professores, através da dinamização de contextos de aprendizagem continuada, de valorização da reflexão, da colaboração, da troca de experiência e da prática de diálogo na escola. Pelo que, por meio dos trechos que se seguem observa-se que:

No ano passado o Departamento não realizou nenhuma supervisão pedagógica (2017), e não tendo realizado a supervisão pedagógica, tivemos resultados não bons (SP1).

[mas]

Depois de uma supervisão pedagógica temos tido o cuidado de realizar um encontro balanço para um aconselhamento e a monitoria das recomendações (SD3-L).

[só que]

Nessas visitas temos constatado várias dificuldades na prática docente, exemplo, professores com problemas da escrita, domínio de conteúdos, deficiente planificação de aulas, alguns professores com dificuldades na gestão de tempo (SD3-L).

[por isso]

Há toda uma necessidade de se obedecer um alinhamento, porque se foi observar as aulas de um professor a primeira vez e detectou algumas dificuldades nele, é necessário que o assiste a segunda vez para verificar se essas dificuldades permanecem ou não (SP1).

No tocante à preocupação referente ao aspecto aqui em análise - *sentimento de progresso*, há reservas, porquanto as dificuldades detectadas que durante algum tempo prevalecem no seio dos professores.

Motivos de prevalência das dificuldades existem, provavelmente resultem: (i) das lacunas a quando da formação inicial dos professores; (ii) do processo de acompanhamento da

prática docente. Este último, associado ao fraco trabalho profundo na identificação dos problemas da prática docente, acrescido à fraca sistematização desses problemas para a sua superação. Um outro factor que o associa é a descontinuidade de acções de supervisão pedagógica que enfraquecem o seguimento dos problemas levantados e das recomendações deixadas aquando das visitas anteriores, se entendermos que o funcionamento da supervisão pedagógica tem que ser contínuo, sistemático e não realizado numa condição esporádica; (iii) da deficiente programação e continuidade de acções de formações e como consequência prevalência de lacunas ou limitações em ambas partes (supervisor e professor).

Entenda-se que no processo de ensinar a ensinar ninguém é auto-suficiente, a aprendizagem é sempre um acto inacabado, razão pela qual o desenvolvimento profissional do professor e do supervisor tem que ser contínuo e progressivo. A responsabilidade da criação de condições para o efeito deverá ser de todos profissionais do sector educativo. E pelo facto de o trabalho do supervisor pedagógico estar associado ao processo de melhoria das instituições escolares e particularmente da prática docente, razões existem para a sua formação permanente.

É óbvio que o supervisor pode não ter domínio de todas as áreas de ensino, esse facto é corroborado por Peres (1977:24), ao afirmar que, *praticamente já não é mais possível que a mesma pessoa oriente com eficiência a tudo e todos, essa impossibilidade decorre do grau de especialização necessária para lidar com cada um dos elementos do processo educacional*. Na óptica deste autor, o supervisor ou membro de direcção não tem capacidade, mesmo querendo, de ter uma “super-visão” em todas áreas curriculares ou do trabalho pedagógico.

Equivale a afirmar que, não é possível que o mesmo supervisor tenha uma visão absoluta, “um olho de Deus” sobre todas as áreas curriculares do ensino, apesar de ser necessário que tenha domínio das diferentes estratégias e procedimentos, das metodologias de ensino para que realmente garanta o desenvolvimento do currículo, como é recomendado por Alarcão e Tavares (2003:59), que o supervisor deve possuir uma *formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, (...) da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino*. Na percepção destes autores, para realizar a actividade de supervisão pedagógica, o supervisor tem que *ter desenvolvido um certo número de skills específicos* (p.59). Porém, não tendo esses requisitos, é necessário que durante a distribuição dos técnicos pedagógicos (supervisores) pelas escolas para assistência às aulas, se observe com cuidado a questão das áreas específicas de formação ou ainda das habilidades de cada técnico.

Lenhard (1973:34), nos seus estudos sobre liderança e supervisão concluiu que, *os chefes podem ser melhores educadores, mas não o são necessariamente, quando o são, sempre pode haver alguém do grupo mais qualificado ou competente em alguma especialidade*. Na supervisão pedagógica podem-se observar aspectos técnicos e sugerir ao supervisionando melhorias na sua prática. Mas o trabalho realizado no grupo de disciplina permite a troca de experiência e a socialização de boas práticas, para além de ajudar o professor a desenvolver capacidades específicas na sua área, para sustentar que as dificuldades dos professores anunciadas pelo depoente (SD3-L), podem não ser sanadas na totalidade se não forem também observados estes aspectos (grupo de disciplina, formação específica na área pela qual vai assistir ou habilidades do supervisor, etc.).

As dificuldades e as necessidades de apoio pelos supervisores pedagógicos através das formações foram a razão e a fonte desta pesquisa. Se entendermos que essas formações devem resultar dos aspectos observados durante a aula, como considera Nivagara (2005:76) que *a observação da aula tem como foco de atenção a planificação da aula, o seu desenvolvimento e o desempenho do professor na sala de aula*. Vejamos o que se regista nos relatórios e nas fichas após as assistências às aulas (constatações, recomendações e acções de seguimento) para o progresso dos professores.

Nas fichas de assistência às aulas constantes nas pastas dos grupos de disciplina e nos relatórios, estão registadas as seguintes constatações: aspectos a melhorar (não uso de material didáctico, aula dada sem plano de lição actualizado, fórmulas apresentadas sem prévia explicação/ aula expositiva, professor não circula na sala, não controla a agitação dos alunos, má gestão de tempo de acordo com a planificação); aspectos positivos (controla as presenças, exige TPC e orienta a resolução de exercícios, apresentou-se devidamente uniformizado, utilizou exemplos ligados à vivência dos alunos) e como recomendações (deve actualizar o plano de lição, procure controlar os alunos, melhorar a gestão de tempo para poder atingir os objectivos da aula).

Estes aspectos são importantes, atendendo que a definição de tarefas para o acto de observar uma aula depende dos propósitos que se pretendem alcançar nessa observação, porém, a relevância desses aspectos só se observa quando se trata de uma visita do âmbito geral (observação da aula no seu todo). Mas, já não suficientes quando se pretende verificar o nível de conhecimentos pedagógicos, ou seja resolver aspectos relacionados com o desenvolvimento de conhecimentos científico-pedagógicos e do desempenho profissional dos professores por estes serem muito genéricos, ou seja superficiais, sendo necessária uma observação focalizada que, conforme Nivagara (2005:80), *incide sobre aspectos específicos*

de uma aula, como por exemplo: no plano de aula, nos objectivos, no conteúdo ou na metodologia, ou ainda, no emprego do material didáctico e livros escolares. O autor defende que a observação é um excelente instrumento de formação do professor e de ajuda na melhoria constante da sua prática de ensino (p.77).

De facto, se considerarmos o carácter formativo da supervisão pedagógica, para além dos aspectos apresentados de que constam das fichas de assistências, há necessidade de uma maior incidência na planificação e no desenvolvimento da aula, onde se observe com maior cuidado *primeiro* o nível de preparação da aula, pois a boa planificação assegura atempadamente a melhor dosagem da matéria, ou seja de conteúdos para a leccionação; *segundo* organização do ambiente favorável para aprendizagem dos alunos, sob o ponto de vista da apresentação dos objectivos da aula e da interligação das matérias (anteriores com as novas a serem leccionadas), da estruturação e interligação dos momentos da aula e a capacidade criadora e flexibilizadora de articular os objectivos da aula, os conteúdos programáticos, a metodologia e os meios de ensino a serem usados, mas também o nível de assimilação e de aprendizagem da matéria dada através da exercitação dos alunos na aula. As constatações resultantes desse processo de interacção professor/aluno serão fundamentais para a produção de propostas ou recomendações e conseqüente definição de acções de concretização que dêem resposta às reais dificuldades e necessidades dos professores.

A qualidade do trabalho realizado na escola pelos supervisores pedagógicos, gestores escolares e entre professores tem um impacto decisivo no grau do desenvolvimento profissional, por esse motivo, nas pastas dos grupos de disciplina deveria existir também uma síntese e/ou um resumo específico das aulas assistidas, em que constariam as constatações e as recomendações feitas por disciplina. Isso ajudaria na contextualização das visitas seguintes de supervisão pedagógica, mas também na definição de acções concretas (formações, workshop, troca de experiências, etc.) para a superação dos problemas constatados, de acordo com as especificidades de cada escola, grupo de disciplina ou professor. Ademais, serviria de base para discussões nas planificações seguintes ao nível de grupos de disciplina. Entenda-se que os resultados das assistências às aulas podem servir para redimensionar as actividades dos professores. No ponto a seguir, procuro aferir, na essência, os efeitos da supervisão pedagógica na prática docente.

5.1.2. Supervisão pedagógica: seu efeito na prática docente dos professores

A supervisão, enquanto processo, é entendida como serviço de apoio ao professor, por isso, espera-se que as suas repercussões reflectam-se na prática docente, o que sugere e resulta num movimento de mudança. Um dos efeitos (positivos) desse processo é que os problemas decorrentes da prática pedagógica sejam resolvidos com o envolvimento dos próprios professores como actores. Isso requer uma **qualidade** do supervisor: ser verdadeiramente um *mediador, articulador e facilitador* das actividades levadas a cabo no seio dos professores e da escola.

O fruto das actividades levadas a cabo no âmbito da supervisão pedagógica é o desenvolvimento das competências dos professores, reflectidas no exercício da liberdade e da autonomia na sua prática docente, entre outros aspectos. Portanto, tomando o objectivo da supervisão pedagógica que é *o desenvolvimento profissional do professor* (ALARCÃO E TAVARES, 2003:16, sublinhado meu), fica claro que é, em síntese, o efeito da supervisão pedagógica.

Muitos outros aspectos podem ser explorados sob este prisma do desenvolvimento do professor: **as oportunidades de aprender, de saber decidir, de aprofundar os conhecimentos (da matéria de leccionação), de dominar e consolidar as metodologias de ensino**, etc. Neste âmbito, Silva (2013:60)⁷, considera ser fundamental *que o docente em seu desenvolvimento pessoal e profissional, assuma uma postura de que ele próprio seja produtor de conhecimento e saberes diversos contextualizados de atitudes, de valores, de competências e de habilidades*. Estes saberes e competências irão desencadear na possibilidade do desenvolvimento de uma prática transformadora na escola, o que é possível com o apoio dos supervisores, se considerarmos que o objectivo da supervisão, segundo Vieira (1993:49), é de *promover a eficácia do pensamento e da actuação do professor*.

Há reconhecimento de que a supervisão pedagógica apoia em muitos aspectos na escola, os extractos a seguir são ilustrativos disso:

A supervisão ajuda a fazer correcção de muitos aspectos em termos de funcionamento das escolas, apesar de estarmos consciente das dificuldades (SP3).

A supervisão é importante e indispensável porque buscamos o feedback do que esta a acontecer na escola (SP4).

(...) afinal o trabalho docente não é um trabalho acabado é preciso uma interacção com outros actores. [por isso] o professor ao receber uma visita de

⁷ O autor não está referenciado na revisão de literatura, houve necessidade de fazê-lo constar neste capítulo pela pertinência do aspecto em reflexão.

supervisão deveria se sentir estimulado porque é oportunidade para apresentar as suas dificuldades, sob o ponto de vista das metodologias, produção dos materiais didácticos e a forma de interacção com os alunos (SP2).

Eu acho que vale a pena realizar a supervisão, ainda que sejam essas poucas vezes [porque ela] tem o intuito de apoiar os professores e gestores escolares para acompanharem de forma eficaz o Processo de Ensino-Aprendizagem (SP1).

O técnico pedagógico apoia aos professores em metodologias didácticas, sabemos que as didácticas desenvolvem tendo em conta as dinâmicas. Por essa razão, é necessário que os professores sejam acompanhados, supervisionados, ou seja, as suas aulas sejam observadas e capacitados (SP1).

É importante na medida em que nós vamos para apoiar os professores nas dificuldades que eventualmente possam ter e também aprendemos atendendo que não somos inspectores mais sim supervisores (SD2-XX).

Com base nos depoimentos, percebe-se que a supervisão pedagógica na escola é fundamental para o desenvolvimento das competências dos professores nos seus diversos domínios. É reconhecido por Alarcão (2010:70), que a supervisão pedagógica *visa o desenvolvimento profissional destes, na sua dimensão de conhecimentos e de acção, desde a situação pré-profissional até a situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola*. A autora sublinha que *a supervisão pedagógica deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola* (ALARCÃO, 2002:218).

De facto, a supervisão pedagógica abrange todo o processo de ensino-aprendizagem, o que torna a tarefa difícil e complexa, como referem os autores Alarcão e Tavares (2003:155), que a supervisão é *uma tarefa difícil e de grande responsabilidade*. Convém recordarmos que a função supervisora foi construída historicamente como uma actividade administrativa, de vigiar e de controlar actividade docente. Porém, nos últimos tempos, são delegadas ao supervisor, novas atribuições (de formar, coordenar, dialogar, apoiar, etc.). Esta ideia apoia-se nos dizeres de Alarcão e Tavares (2003:150), segundo os quais as novas funções supervisivas, *devem privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola*.

Os depoimentos a seguir mostram o que tem sucedido na prática de supervisão pedagógica, por um lado a opinião dos que têm a função de prestar apoio aos professores (os supervisores pedagógicos e membros da direcção de escola), e, por outro, os beneficiários do processo de supervisão pedagógica, os professores.

A supervisão pedagógica, na óptica dos supervisores, portanto, como uma auto-avaliação do trabalho por eles realizado, aparenta alguma qualidade. Fazem parte do grupo de

supervisores os técnicos distritais e provinciais de educação, os membros de direcções de escolas. Eis, a seguir, os depoimentos dos supervisores do grupo, ora referido.

Prestamos mais atenção na organização do processo dentro da disciplina e os planos de aulas (DAE1-L).

No processo de acompanhamento da actividade do professor prestamos maior atenção na organização das pastas das disciplinas (DAE2-L).

Durante o acompanhamento da actividade do professor, prestamos maior atenção no aspecto estrutural do plano de aulas e a sua execução (DAE3-L).

Temos focalizado o nível de organização das pastas e a planificação das aulas (DC1-L).

As nossas acções têm focalizado o nível de organização em primeiro plano, o que respeita a planificação das aulas e depois a própria assistência às aulas (SD1-XX).

Nós prestamos maior atenção nos aspectos que a supervisão considera negativos e por via disso, produzimos uma grelha de orientações/recomendações internas e monitoramos. Na sala, preocupamo-nos com o seguimento dos conteúdos planificados, a estrutura da aula, o domínio da aula, a interacção professor/alunos, as metodologias de ensino aplicadas na aula (DL).

A partir dos depoimentos, ora expostos, o primeiro aspecto que mais chama a atenção é o foco da supervisão que tem incidido nos aspectos organizacionais. Se considerarmos, ao que entende Alarcão (1996:92), que *o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor*. Surge a questão: *até que ponto a incidência da supervisão pedagógica nos aspectos organizacionais contribui para o desenvolvimento profissional do professor nos seus vários domínios?* Na sequência deste questionamento constata-se uma crítica feita entre supervisores, por exemplo, os supervisores provinciais têm este ponto de vista:

Temos constatado que na maior parte dos distritos, os técnicos que lá existem alguns deles nunca deram aulas, nunca passaram da sala de aulas, fazem um acompanhamento não cabal, estes não sabem o que é uma aula, não conhecem os momentos de uma aula, não sabem o que uma aula precisa (SP1).

De alguma forma, esse aspecto é reconhecido por alguns técnicos distritais ao realçar o seguinte:

*Alguns professores precisam de **mais apoio**, porque há falta de criatividade, há sempre rotina nos professores, o aluno precisa de um professor versátil, um professor com ideias e que sabe desdobrar-se perante alguma dificuldade (SD1-XX).*

Portanto, é sinal de que o apoio de que tanto precisam os professores, ou seja, recebem não é suficiente para suprir as dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia. Mas constitui responsabilidade dos *supervisores, entre os membros do colectivo da escola (...) acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação* (ALARCÃO, 2002:232).

Porém, um outro facto interessante tem a ver com o trabalho realizado internamente pelos membros de direcções de escolas. Nos depoimentos acima, há sinais de um trabalho que os membros de direcções de escolas desenvolvem em apoio aos professores, mas há uma constatação dos técnicos provinciais segundo a qual:

Nas supervisões pedagógicas uma das constatações que tem sido uma prática comum nas escolas é a escrituração escolar, os professores não colocam as datas nos planos de aulas, esse facto suscita alguma dúvida, se o plano é diário, ou fica se espera da visita para colocar a data naquele dia, essa é uma prática comum em muitas escolas (SP2).

De alguma forma, o trabalho de apoio prestado pelos membros de direcções aos professores parece carecer de alguma profundidade. Isso é consubstanciado pela avaliação feita pelos professores, que se queixam do trabalho de todos os supervisores.

Os técnicos dessa supervisão só se limitam em criticar o professor, mas não apoiam em boas metodologias, capazes de superar as dificuldades que o professor encara no sentido de ele melhorar o Processo de Ensino-Aprendizagem (Prof.L-1).

Ficamos constrangidos com a maneira como a supervisão age, uma vez os supervisores assistiram uma aula e anotaram no relatório que a sala está molhada e o professor é desleixado porque está a trabalhar numa sala molhada e tentaram criticar um pouco o plano de aulas, essas observações nem se quer fizeram com o professor, mas sim com a direcção. Assim, o professor não se sentiu apoiado, mas sim, ofendido com aquelas críticas, esse facto faz com que o professor, ao ver o supervisor fique com medo, ou seja, aflito (Prof.3-L).

Depois duma assistência não tem havido um encontro entre professor e o supervisor, o tempo do encontro tem sido limitado, só aparecem com críticas e não trazem ajudas para melhorias (Prof.3-L).

Os supervisores prestam maior atenção na organização do processo dentro da disciplina e a implementação dos planos na aula, como o professor interage com alunos e no fim faz se um comentário para o melhoramento (Prof.4-XX).

A supervisão peca quando é feita por alguém que não é da área específica, porque por vezes temos dificuldades específicas da disciplina e se o supervisor que vem assistir a aula não é da área acaba-se confinando em aspectos meramente não significantes para o sucesso do PEA (Prof.6-XX).

Quando me referi anteriormente que o trabalho realizado pelos supervisores aparenta alguma qualidade, apesar de alguns esforços empreendidos, há razões para tal afirmação, pois apoia-se no que todos lamentam, observam e criticam. Aquilo que é objecto deste subcapítulo, ou seja, da categoria em análise reflecte-se nos depoimentos a seguir.

Falta de planificação de aulas, o professor deve planificar as suas aulas porque as realidades são diferentes, as turmas são diferentes, o ensino é dinâmico, é necessário que ele modifique as metodologias, tendo em conta a realidade (SD2-XX).

Os professores precisam de preparar as suas aulas. Se não estiverem preparados, a aula não será eficaz. O mesmo deve acontecer com os técnicos pedagógicos e directores de escolas, para a realização de assistência às aulas dos professores, se estes não estiverem preparados não poderão ajudar o professor nas suas dificuldades (SD2-XX).

Constatamos que os gestores escolares não fazem a supervisão interna, até porque em algumas escolas não encontramos as fichas de assistências dos gestores escolares, os planos de assistências de directores, pedagógicos e até de professores, isso revela que estes não dão seguimento das recomendações deixadas (SD2-XX).

Os depoimentos em causa mostram poucos progressos no propósito de promover o desenvolvimento profissional do professor, como efeito da supervisão pedagógica realizada envolvendo vários níveis, como podemos observar a partir de um depoimento apresentado anteriormente em 5.1.1, que os professores têm problemas de escrita, domínio de conteúdos, deficiente planificação de aulas, entre outros (SD3-L). Por outras palavras, há muita coisa que se constata, recomenda, mas, ao mesmo tempo, pouco progresso se nota. Esta constatação é facto evidente de um círculo vicioso, como se depreende a partir dos depoimentos.

Constatamos que os professores têm dificuldades no uso das metodologias de ensino e ou usam metodologias que não se adequam a realidade dos alunos, há também alguma disparidade nos planos de aulas que os professores apresentam na aula, facto que faz com que os professores não alcancem os objectivos previstos, outro aspecto tem a ver com a falta de dedicação dos alunos pela sua aprendizagem (DC1-L).

Em alguns casos, temos constatado situações de professores com dificuldades na definição de objectivos para a sua aula (DAE1-L).

Constatamos, num primeiro momento uma insegurança dos professores na aula, mas percebemos, que é devido ao choque psíquico de perceber que está sendo assistido e considerar que a assistência é algo não bom. É verdade que outros mostram domínio dos conteúdos tratados, mas alguns casos mostram fragilidade nas metodologias usadas, que torna as aulas muito monótonas, centradas no professor, e não no aluno como tem sido recomendado nos últimos tempos. Portanto, as abordagens recentes orientam que as aulas estejam concentradas no aluno (DL).

Sentimos em alguns casos, que os professores revelam competências baixas de ordem científica (DL).

Geralmente tem-se constatado a má gestão de tempo da aula, no que se refere a divisão dos momentos da aula ou etapas da aula (DAE2-L).

Durante as assistências, constatamos um pouco de nervosismo nos primeiros momentos da aula e alguns aspectos técnicos da aula. Os professores que demonstram potencialidades são orientados para darem palestras e seminários como forma de partilharmos experiências (DAE3-XX).

Na sequência desta série de constatações, questiona-se: *quem deve tomar conta de tudo o que caracteriza esse círculo vicioso?* Por um lado, há essas constatações, e por outro, reconhece-se **algum trabalho positivo**, mas os aspectos por melhorar pesam mais sobre os progressos alcançados. As recomendações têm sido muitas que deveriam surtir muitos efeitos positivos. É verdade que o supervisor *não será alguém que dá receitas de como fazer*, como sublinham Alarcão e Tavares (2003:43), mas acredita-se que os supervisores podem ajudar aos professores a encontrarem soluções mais adequadas para os problemas decorrentes da sua prática docente, que constitui também uma das suas atribuições. Nesse aspecto Alarcão e Tavares (2003:43), consideram que *o supervisor é quem deve criar junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoal, profissional.*

Em relação ao trabalho positivo avaliado pelos professores, mas com alguma reserva, eles afirmam que:

Os supervisores são diferentes, alguns ajudam na actividade do professor e orientam na melhoria do ensino, outros agem como inspectores, só estão para destacar aspectos negativos, eles devem elogiar também e não só criticar. O supervisor está para ajudar naquilo que o professor deve melhorar (Prof.2-L).

A supervisão tem estado a apoiar no melhoramento da nossa actividade (Prof.4-XX).

A supervisão pedagógica ajuda na organização das pastas de disciplina e na gestão de tempo durante a leccionação de aulas (Prof.5-XX).

Conforme dizia, as recomendações têm sido muitas, algumas com foco no aspecto organizacional, outras com foco nos aspectos pedagógico-didáticos, mas acima de tudo coloca-se como um dos aspectos críticos, que é o seu seguimento e controlo de modo a garantir o seu cumprimento.

As recomendações deixadas nas escolas têm a ver com a melhoria na assiduidade dos professores, na componente técnica (saber planificar e executar bem a aula,

saber lidar com alunos, professores e pais/ encarregados de educação). Mas, essas coisas não são 100 % acompanhadas, como dissemos que a supervisão não deve ser realizada em um único momento, devem existir vários momentos para que o crescimento seja completo, é necessário sabermos que este professor estava no ponto x e agora está no ponto z (SP1).

As recomendações basilares que deixamos aos professores são: melhorar o plano de lição, a interacção professor-aluno, pôr o aluno como elemento activo na aula e melhorar a forma de avaliação. O professor tem que fazer uma avaliação diária, o que melhora o desempenho do professor e dos alunos. Não deve acumular conteúdos para avaliar de uma só vez, pois o aluno tem dificuldade de memorizar e responder aquilo que o professor exige (SP2).

É difícil avaliar o nível de cumprimento das recomendações, porque estas actividades são descontínuas, pois, só se visita uma vez por ano. Só se pode fazer a verificação das recomendações no ano seguinte, até porque, por vezes não tem sido o mesmo supervisor a visitar as mesmas escolas. Por isso, há descontinuidade das recomendações, apesar de não ser em 100% (SP3).

Em princípio, as recomendações deixadas deveriam ter um nível de seguimento, facto que não se verifica, isso faz com que a essência da supervisão não tenha muito impacto devido à falta de seguimento. Mas desde que se realizou essa supervisão, não sabemos quando será a próxima, talvez próximo ano. Significa que tudo o que se constatou na supervisão realizada neste ano só poderá se corrigir no próximo ano. Existe uma descontinuidade das actividades, e assim podemos não produzir os resultados desejados (SP4).

Concluindo, recorde-se que o foco da categoria em análise é *o efeito da supervisão pedagógica na prática docente dos professores*, e são eles os beneficiários de todo trabalho realizado pelos técnicos a vários níveis e pelos membros de direcções de escolas. Avaliando o processo, reitera-se o que se disse anteriormente, no concernente aos efeitos, que deixam muito a desejar, de acordo com os depoimentos (conclusivos) abaixo.

A supervisão pedagógica não traz muitos benefícios porque as preocupações apresentadas não têm sido respondidas (...) não apoia em boas metodologias capazes de superar as dificuldades dos professores (Prof.1-L).

Apelar aos técnicos e outros intervenientes desta área de supervisão pedagógica no sentido de que antes da realização destas actividades, procurarem traçar linhas de orientação afim de puderem ajudar a sanar as dificuldades que os professores enfrentam durante a realização das suas actividades da leccionação (Prof.1-L).

A supervisão pedagógica não deve vir à escola para levar aspectos negativos, o supervisor deve vir no sentido de nos apoiar, o professor deve sentir-se livre e tranquilo na presença do supervisor (Prof.2-L).

Não é só para ver se eu dou bem ou não as aulas e depois constar nos relatórios, porque isso é que nos amedronta, não nos sentimos confortáveis quando no relatório aparecem coisas desse género, há que mudar a dinâmica da supervisão para não sentirmos medo dela (Prof.2-L).

(...) os supervisores tentaram apenas observar aspectos organizacionais e não aspectos pedagógicos ou conteúdos que estão sendo leccionados (Prof.3-L).

De acordo com o histórico da supervisão, já se sabe que quando vem uma supervisão parece que os supervisores não se sentem bem quando não encontram um problema na aula que está sendo leccionada pelo professor, por isso, tentamos evitar ao máximo cometer erros (Prof.4-XX).

Alguns posicionamentos divergem quando, por exemplo, há professores que sublinham o seguinte:

São posicionamentos diferentes, alguns vêm a supervisão como algo que ajuda na sua prática pedagógica e outros acham que a supervisão vem nos castigar, fazer nos sofrer para no fim não nos dizer nada (Prof.6-XX).

Observa-se que alguns professores consideram a supervisão pedagógica sem benefícios na sua prática devido aos procedimentos, esse facto suscita dúvidas quanto ao nível de preparação dos supervisores pedagógicos para realização da actividade, estes sugerem mudanças na actuação da actividade na escola. Ademais, denota-se uma conotação de fiscalização, no sentido de controlo, razão pela qual receiam ser supervisionados, a esse propósito, Reis (2011:10), explica que *os professores se revoltam contra a avaliação das suas aulas por pessoas às quais não reconhecem competência e que utilizam critérios considerados pouco apropriados*. O autor, acrescenta que *infelizmente, o facto de alguns sistemas de ensino e algumas escolas associarem a observação exclusivamente à avaliação de desempenho e à actividade inspectiva desencadeia reacções negativas relativamente a esta actividade* (p.10).

Essas atitudes podem retirar as potencialidades do acto de supervisionar, é necessário afastar o indício de que o trabalho dos supervisores pedagógicos está centrado no controlo da actividade do professor e com fins administrativos, ainda que tenha surgido sob esses moldes. Há aqui um desafio que é desmistificar essas concepções conservadoras, pois o papel do supervisor não tem que ser percebido pelos professores como sendo um processo unilateral ou de hierarquia. Convém sublinhar que a supervisão é um processo construtivo que visa desencadear mudanças nas organizações escolares e em particular na prática docente, razão pela qual tem que ser percebido como um processo colectivo, coordenado, articulado e democrático.

De facto, para que a supervisão pedagógica seja encarada sob esse prisma, portanto assumida como um processo que envolve o desenvolvimento profissional dos professores e das organizações escolares, será necessário que os supervisores pedagógicos realizem um

trabalho eficaz que dê sentido e validade à sua prática no concernente a resposta para dificuldades, necessidades e desafios que as organizações escolares, particularmente os professores são confrontados no seu quotidiano.

Nesse entendimento, atendendo que observar a prática docente comporta a ideia de entreajuda, é prudente que os supervisores criem dinâmicas de trabalho em equipe, partilhem experiências, façam o uso racional do seu tempo nas escolas realizando um trabalho mais aprofundando e sistematizado na identificação e na solução dos problemas da prática docente.

A observação constitui um dos recursos valiosos que favorece uma reflexão mais aprofundada, contextualizada, realista da prática docente e proporciona oportunidades de aprendizagem contínua, o que implica ser encarada numa dimensão formativa, nesse contexto, Reis (2011:10), considera que *a observação de aulas desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola*. Os supervisores provinciais, distritais e membros de direcção reconhecem esse facto:

Com as visitas muita coisa muda, o nível de organização do sector pedagógico, dos grupos de disciplina, de classe, do conselho de escola, da gestão de fundos, melhorou bastante a planificação e o aproveitamento pedagógico, etc (DL).

Com a supervisão pedagógica a pontualidade e definição dos objectivos melhorou (DAE1L).

Com a supervisão o aproveitamento pedagógico, assiduidade e pontualidade melhorou, bem como o processo de planificação das aulas dos professores (DAE2-L).

Na escola, com a supervisão pedagógica, o nível de organização das pastas de disciplina, a planificação melhorou (DAE3-XX).

A forma que era feita a planificação de aulas, alguns objectivos não eram espelhados, mas com a visita da supervisão, os professores tiveram um acompanhamento e aconselhamento. Neste momento estão a praticar e a usar as metodologias eficazes que as didácticas recomendam (SP1).

Efectivamente, a actividade de supervisão pedagógica na escola desencadeia mudanças no trabalho do professor, há um envolvimento e uma colaboração na reflexão de estratégias que permitem melhorar a sua prática. A assistência à uma aula pode ser um momento de descoberta dos aspectos a serem melhorados, mas também dos que podem ser capitalizados, o fundamental é a definição clara dos objectivos da supervisão pedagógica e o seu foco. Na ideia de Alarcão e Tavares (2003:86), a observação pode *recair em diversos aspectos: no aluno, no professor, na interacção professor-aluno, no ambiente físico da sala*

de aula, no ambiente sócio relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc”. Estes autores esclarecem que durante a observação *tem-se duas actividades: registo do que se vê e interpretação do sentido do que se viu.*

Os resultados dessas assistências deverão subsidiar o trabalho do professor, portanto permitir a reconstrução de conhecimentos e mudanças no exercício da sua prática. No entanto, este encontro, segundo Alarcão e Tavares (2003), *deve ser encarado como momento de interacção profissional centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na aprendizagem dos alunos e não de avaliar o desempenho do professor (p.86).* Porém, o grande desafio para o supervisor é saber o que, como e para que finalidade pretende observar. Isso implica uma clareza sobre os aspectos a observar e a sua utilidade. Há depoimentos que clarificam o que é feito dos resultados das assistências às aulas:

Apoiamos os professores, fizemos uma espécie de relatório de assistência e juntamos o grupo de disciplina para apoiar, organizamos capacitações ao nível interno (DL).

Das supervisões que realizei no âmbito de seguimento, pude verificar que os professores melhoraram a preparação das suas aulas, as formas de interacção com os seus alunos, melhoraram a forma de avaliação (SP2).

A Supervisão pedagógica ajudou no melhoramento na pontualidade dos professores, na assiduidade dos professores e na planificação dos professores porque o comum é não planificarem aulas alegando vários motivos, exemplo, domínio e experiência na disciplina, mas também, ajuda no melhoramento da gestão escolar (SP4).

Algumas escolas mudam o nível de organização, no referente aos arquivos das pastas e até das planificações das aulas (SD2-XX).

Tem estado a melhorar o processo de planificação dos professores, a pontualidade e a própria gestão escolar porque, nós durante a supervisão verificamos todas as áreas (SD3L).

Feita a supervisão, o técnico produz um relatório que é detalhista, espelha tudo o que foi encontrado nos distritos, escolas e sala de aulas. Nesses relatórios, são invocados os nomes dos professores com dificuldades para que, os distritos e escolas façam acompanhamento. Aos professores com um potencial, recomenda-se aos distritos para que estes sejam capitalizados, sejam usados de forma positiva e participe nas jornadas pedagógicas ao nível das escolas, das ZIPs e dos Distritos (SP1).

Produzimos um relatório acompanhado de uma matriz de recomendações com os prazos para o cumprimento das recomendações pelos distritos e escolas (SP2).

Temos programado algumas capacitações a nível interno para sanar algumas lacunas nossas (DAE2-L).

Temos organizado capacitações ao nível da escola. As capacitações são importantes porque melhoram alguns aspectos do corpo docente e consequentemente nos próprios alunos (DAE3-XX).

De facto, constata-se uma série de aspectos concorrentes para uma apreciação positiva, por um lado, e para uma apreciação negativa, por outro. Razão porque, a supervisão pedagógica é sempre necessária nas escolas, para velar pelo desempenho dos professores, o que demanda um conhecimento profundo das estratégias e das metodologias de ensino usadas pelos professores nas suas aulas, do nível de interacção professor-aluno-conteúdos, das limitações, das lacunas existentes no processo, e ainda das potencialidades a serem capitalizadas. É fundamental que, nesse processo, se faça uma reflexão partilhada (supervisor/professor) da aula e, de seguida, que se procurem alternativas para solucionar os problemas identificados na prática docente.

Reis (2011:12), chama atenção ao facto de ser necessário *adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor*. Realmente, os supervisores pedagógicos têm que adaptar as suas estratégias ou estilos de supervisão, tendo em conta as características ou especificidades de cada escola e/ou dos professores. Desse modo, é necessário que seja uma supervisão organizada, focalizada e baseada em estratégias capazes de propiciar o desenvolvimento de competências profissionais dos professores. No entanto, convém que se tenha competências para tal, as quais nem sempre existem. Mas algumas atitudes e capacidades são necessárias para realizar actividade de supervisão pedagógica, embora, segundo Alarcão e Tavares (2003:151), seja (...) *impossível definir-se com precisão as competências exatas dos profissionais, nomeadamente dos profissionais (...) e da educação como é o caso dos supervisores (...)*. Mesmo existindo, só fazem sentido e significado se forem mobilizadas de forma correcta na resolução dos problemas da prática educativa.

O que se arrolou durante a discussão compreende, desde os aspectos de formação específica da supervisão até as atitudes, passando pela falta de formação em matéria de supervisão. Este último aspecto contribui sobremaneira para a planificação do processo de supervisão pedagógica, nomeadamente *o que observar, como observar e dar o devido seguimento*, entre outros, incluindo a atitude do supervisor.

Percebeu-se, neste ponto, que a supervisão pedagógica tem um carácter formativo e visa desencadear mudanças profissionais, por isso, na categoria seguinte (5.1.3), aprofunda-se

a relevância da formação na prática docente como resultado de acções de supervisão pedagógica.

5.1.3. Formação em exercício: sua relevância na prática docente

Face às transformações que ocorrem no Sistema de Educação em Moçambique, em geral, e no currículo do Ensino Secundário, em particular, impõe-se que a formação em exercício de professores seja uma prática permanente; esse processo tem de acontecer nas instituições escolares onde os professores exercem a actividade docente, isso porque, os *programas de formação desenvolvidos no espaço escolar os professores são capazes de decidir colectivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e as competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional* (DOMINGUES, 2014:71).

Os executores dessa formação dos professores em exercício, ou seja, em contexto de trabalho, são os supervisores pedagógicos. É a eles, segundo Alarcão (2010:71), a quem cabe a responsabilidade de *proporcionar o desenvolvimento de capacidades, atitudes, conhecimentos e o contributo destes para a competência profissional, essa de natureza integrada e holística.*

Para garantir que essa formação seja relevante, é preciso que ela responda às necessidades dos professores de acordo com as dificuldades que vão encarando no seu dia-a-dia. Para isso, é importante que os supervisores pedagógicos estejam em altura de responder a essas necessidades dos professores. Aí vale a máxima: *só dá quem tem*. Isto porque, para bem exercer a missão de formar professores, *o supervisor deve ter, ele próprio, desenvolvido as competências profissionais, também para ser Supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, deve ter interiorizado a atitude de, continuamente, se encontrar em formação* (ALARCÃO, 2002:235). Logo, ser supervisor e realizar a actividade de supervisão implica ter um determinado perfil, conhecimentos e capacidades (*skills específicos*) para o efeito.

A propósito dessa máxima, analisei, na categoria 5.1.2, os *efeitos da supervisão pedagógica na prática docente*, e uma das constatações tem a ver com as limitações de alguns supervisores em prestar o devido apoio aos professores, sobretudo por não serem da área (de conhecimento em que trabalha o professor). Por isso, nesta categoria, espera-se aprofundar alguns aspectos que nessa categoria (5.1.2) foram iniciados.

Não há sombra de dúvidas que todos vêm (professores, membros de direcções de escolas e supervisores pedagógicos a vários níveis) a importância ou relevância da formação em exercício no âmbito da supervisão pedagógica. De facto, a questão da formação em exercício tem sido uma das inquietações centrais no sector da educação, pelo facto de ser considerada como sendo um dos alicerces para o desenvolvimento profissional, pois permite que os professores de forma contínua e sistemática adquiram a sua profissionalização. Nóvoa (1992:25), considera a formação como sendo um processo que deve *estimular uma perspectiva reflexiva-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada*. Tal relevância fica explicita a partir das seguintes declarações:

As capacitações são muito boas (Prof.2-L).

As capacitações são muito importantes e até necessárias para actividades dos professores, porque através delas, o Processo de Ensino-Aprendizagem melhora. A ciência está cada vez mais a desenvolver e os professores sem capacitações ficam estáticos (Prof.3-L).

Deve-se apostar na formação contínua, é verdade que, temos muitos professores com nível superior, mas não basta, é necessário um aperfeiçoamento contínuo e essa reciclagem ou aperfeiçoamento deve ser específica tendo em conta a realidade dos professores (Prof.4XX).

As capacitações são importantes porque com essas mudanças constantes de currículo é necessário que o professor se aperfeiçoe de forma a estar actualizado (Prof.5-XX).

As formações são muito importantes, porque muitos assuntos, ou seja, muitas dificuldades podem ser ultrapassadas através das formações regulares (SD3-L).

As declarações dos participantes corroboram com a ideia de Alarcão (2002:12), segundo a qual, *o professor é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados*. Mesmo porque, conforme Barros (2013:165), constitui *exigência da contemporaneidade a formação de um sujeito pensante, proactivo, crítico, reflexivo, autónomo, responsável, criativo, sujeito do conhecimento da própria vida. Um sujeito que se saiba inacabado e em constante desenvolvimento*. Realmente, todo o profissional precisa de uma reconstrução e ou de uma actualização sistemática de conhecimentos que lhe possam possibilitar o desenvolvimento de competências. Porém, seriedade e comprometimento são necessários neste processo. Pois, quanto mais este se aperceber e se assumir como um ser inacabado e em constante desenvolvimento mais possibilidades terá de se reconstruir e de se

promover continuamente rumo a profissionalidade. Essa profissionalidade é possível com recurso a formações regulares e em contexto de trabalho.

Entretanto, a capacidade de planificação, de organização e de realização sistemática e contínua das acções de formação tem sido problemática. Vários factores concorrem para algumas situações que denunciam um trabalho pouco relevante e consistente. Por um lado, está o **despreparo** dos supervisores pedagógicos na qualidade de *mentores* desse processo. Apesar de Alarcão (2002:71), defender que, *o desempenho da função da supervisão, pela sua natureza, pressupõe pré-requisitos e formação especializada*. Mas, a realidade dita o contrário, porque:

As pessoas que são enviadas para fazer a supervisão deveriam vir de acordo com as áreas específicas de formação, porque não importa ser supervisor provincial se não tem uma formação específica na qual vai assistir a aula (Prof.3-XX).

É interessante, percebe-se à luz deste depoimento, a valorização do aspecto formação por área específica. Realmente, ensinar requer um certo domínio de conhecimentos específicos ou conteúdos de sua área de actuação. Assim como o professor, o supervisor, mais do que ter domínio dos conhecimentos de sua área de actuação, tem a necessidade de saber articular esses conhecimentos por meio de estratégias e métodos adequados ao contexto, de forma a que, a (re)construção do conhecimento ocorra e se efective o desenvolvimento de competências. Outros participantes referem que:

Há toda uma necessidade de uma preparação prévia e de capacitações sistemáticas dos supervisores. Os professores têm experiência de ensino, por isso é necessário que os supervisores estejam também preparados (SD1-XX).

Sinto que faltam capacitações para os supervisores, falta-lhes conhecimentos do que devem fazer na escola (Prof.2-L).

Considerando o exposto, percebe-se que os discursos dos participantes denunciam deficiências nos programas de capacitações, porque, para além do despreparo dos supervisores, de que antes me referi, por outro lado está o problema de tais acções de formação em exercício não responderem às *necessidades* dos professores.

Outrossim, essas formações não obedecem a um plano *regular e sistemático*. Ainda, os *intervalos* entre as formações são longos e tem um com carácter *esporádico*, como ilustram os seguintes depoimentos:

Na verdade, ao nível local não tem havido acções de formação, só se faz de forma esporádica nas vésperas duma supervisão, passamos em revista algumas formas

de actuação e a troca de experiência com outras províncias não tem sido comum (SP4).

A nível local não existem capacitações [Província], nos anos passados, o MINEDH organizava capacitações que envolviam diferentes técnicos ou de diferentes áreas, mas o que acontece, neste momento, é um silêncio total (...). No DDP, existe uma planificação para um aperfeiçoamento técnico, mas por causa da demanda, esses momentos não são observados, acontece poucas vezes (SP1).

Essas capacitações não são sistemáticas, acontecem raras vezes, podem passar dois ou três anos sem que tenham acontecido (SP1).

As capacitações externas não têm sido frequentes (Prof.1-L).

Aqui na escola, ainda não me beneficieei duma formação externa, já estou aqui há 3 anos (Prof.2-L).

Eu nunca tive uma capacitação programada pelos supervisores, já estou a 10 anos na escola (Prof.3-XX).

[as capacitações] não tem sido prática aqui na escola. (...) as realizadas pelos formadores externos não têm sido comuns (Prof.4-XX).

(...) as externas são realizadas com menor frequência (Prof.6-XX).

Desde que estou aqui na escola há quatro anos nunca tivemos capacitações ou formações externas (DAE2-L).

Devem ser repensadas as formações em exercício, porque, infelizmente não nos temos beneficiado delas nas escolas, ou seja, ao nível da execução de base, e quando acontecem, não satisfazem as necessidades dos visados. São várias informações que devem ser executadas nas escolas, a partir das deliberações, normas, regulamentos do nível central, são actualizados constantemente, mas é apenas um documento que chega na escola e tem que ser executado. Era suposto que todo o instrumento a ser implementado fosse acompanhado por uma formação para garantir a sua implementação. Sabemos que existe um trabalho que está sendo feito pelo MINEDH, mas não é suficiente (DL).

De facto, ocorre uma contraversão dos reais objectivos das capacitações, parece-me que se procura cumprir apenas formalidades, principalmente as programadas pelos actores externos. É necessário reconhecer-se que a actualização profissional sistemática e contínua permite que o trabalho dos professores seja de qualidade, mas:

Infelizmente o MINEDH só programa um ciclo normal de capacitações como se fosse rotina e não resultante das constatações das supervisões realizadas, o MINEDH quando acha que pode capacitar em matéria ABC... (SP4).

Perante estas preocupações apresentadas pelos entrevistados, surge-me uma inquietação, quais são as iniciativas locais (escolas)? Pressupõe-se que, o melhor local e

privilegiado para trocar experiências pedagógicas entre grupos de disciplinas, discutir e analisar a prática desenvolvida pelos professores ao nível da sala de aulas, seja a escola. Porque os professores conhecem-se mutuamente, podem colectivamente desenhar um plano de intervenção, de acordo com os problemas identificados internamente. Outrossim, as formações realizadas no contexto escolar se constituem num movimento colaborativo e permitem uma maior articulação entre a teoria e a prática, e ainda entre os intervenientes do processo, ademais os membros de grupo se tornam protagonistas do PEA e o conhecimento se reconstrói a partir do campo de acção ou seja, de actuação. É verdade que para assegurar o seu êxito precisam de ser sustentadas por um projecto com objectivos muito claros e precisos.

Em função dos depoimentos abaixo, pode-se perceber que existem iniciativas a nível local.

Aqui na escola nunca tivemos formações que englobem todos os professores, se não na área de empreendedorismo, as formações que temos tido são programadas a nível interno (DC1-L).

(...) mas temos tido algumas [capacitações] ao nível interno (Prof.1-L).

(...) tenho me beneficiado de formações internas (Prof.2-L).

(...) apenas temos tido [capacitações] ao nível interno (Prof.4-XX).

Na escola, temos tido capacitações, mas, as programadas por outros níveis não têm sido frequentes (Prof.5-XX).

(...) temos tido com maior frequência as capacitações a nível interno (Prof.6-XX).

Outro factor constrangedor no concernente à promoção de formação em exercício de professores, tem a ver com a falta de recursos financeiros, ou seja, os fundos monetários alocados à actividade de supervisão pedagógica, no caso vertente à formação de professores, são exíguos o que representa uma limitação para a efectivação das acções de formação. Contra a vontade e os esforços dos actores, muitas acções não são realizadas.

Têm-se reclamado a falta de fundos (Prof.4-XX).

Mas o que acontece é que dizem que as capacitações envolvem muitos custos (Prof.6-L).

O anseio não falta, em algum momento as vontades não trazem nenhum resultado, é necessário que as vontades sejam acompanhadas pela prática e essa prática só pode existir com apoio financeiro. Para chegar a ponto longínquo é necessário um meio de transporte, até pode não se dar ajudas de custo ao técnico como tal, mas pelo menos garantir o transporte. Mas isso não acontece porque não existem fundos e tudo fica parado (SP1).

A nível do distrito é feito o levantamento das dificuldades dos professores e reportam à Província, que por sua vez reporta ao MINEDH, só que, o que se verifica nestes últimos anos é dificuldade de executar essa acção a nível da província, o que se alastra até ao distrito. Raras vezes, ou em poucos casos, mesmo o MINEDH, desce até a Província, onde são identificados alguns técnicos que acompanham a brigada do MINEDH, ao distrito e que são seleccionados alguns professores ou ZIP's e assim são realizadas as capacitações, só que estas capacitações são de um ou dois dias e terminam devido a falta de fundos para responder essa necessidade (SP1).

Sim, são realizadas as capacitações nas escolas de menor distâncias, escolas que circundam os Serviços Distritais porque também há dificuldades financeiras. Sabemos que existe uma nova modalidade de supervisão que está centrada ao distrito, mas o próprio distrito enfrenta dificuldades (SP1).

A supervisão poderia fazer acompanhamento de vários professores de uma área, detectando todas as dificuldades que lhes poderiam unir para uma capacitação (Prof.3XX).

É interessante que os professores tenham a necessidade de querer aprender e a capacidade de reconhecer o potencial do trabalho dos supervisores pedagógicos, como pessoas capazes de lhes apoiar na resolução dos problemas da sua prática pedagógica através das capacitações. Porém, esta situação representa um desafio no sentido de se repensar a forma de organização da supervisão pedagógica, uma vez que há escassez de fundos para facilitar a deslocação de supervisores pedagógicos para as escolas distantes. Associa-se a este factor a condição de recursos humanos, pois, mesmo com recursos financeiros suficientes, pouco seria factível com qualidade e relevância. Quer dizer, a necessidade de repensar a organização da supervisão pedagógica, tem de ser articulada com a de definir claramente o perfil do supervisor pedagógico, bem como o plano da sua actualização face à demanda do sistema de educação do país.

5.1.4. Memória e experiências profissionais sobre a supervisão pedagógica

Esta categoria, cuja análise é bastante resumida, mas interessante. É razão para se afirmar que é interessante porque, considerando a supervisão pedagógica como processo dinâmico, procuro o aspecto da dinamicidade, tendo em conta o factor temporal, ou seja, analisando as (possíveis) transformações ao longo de tempo. Ao trazer a experiência de um professor que vêm servindo o sistema de educação já lá vão, no mínimo três décadas, capitalizamos um aspecto importante para se compreender como esse profissional sentiu, avaliou e avalia a actividade supervisora.

Independentemente da avaliação que é feita pelos actores (supervisionados), há sempre um reconhecimento de que a supervisão é de extrema importância. Realmente, a supervisão tem um grande contributo na construção de conhecimentos pedagógicos pela *sua presença e actuação, pelo diálogo proporcionador da compreensão dos fenómenos educativos e das potencialidades dos professores (...), ou seja, pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe* (ALARCÃO, 2010:72).

Em todo caso, as visitas de supervisão e de inspecção são muito importantes não só para o professor, mas sim, para todos os intervenientes do PEA, pois, garantem o bom desempenho escolar. As visitas de inspecção visam garantir o desempenho das actividades da escola, através do controlo do cumprimento das disposições legais. A finalidade destas visitas é de recomendar as soluções para melhorias da qualidade de ensino (Prof.R-M).

Parte-se do princípio que

Devem ser reforçadas as formações para todos os profissionais da educação em todos os níveis (nacional, provincial, distrital, até as escolas). Intensificar-se cada vez mais o acompanhamento da actividade do professor na sala de aulas (Prof.R-M).

Entretanto, uma situação lamentável é quando os supervisionados não vêm respondidas as suas expectativas. É o **problema** que, nas categorias anteriores, (...) vem sendo referido de forma reiterada: *o trabalho realizado, a postura e a preparação dos técnicos encarregados* de levar a cabo a supervisão pedagógica, e parece estar-se perante uma situação prevalecte, portanto, com poucos sinais de progresso em matéria de supervisão pedagógica.

As visitas de supervisão criam conflitos na prática docente, pois, muitas vezes, os supervisores não compreendem as suas atribuições, confundindo-se, em certas ocasiões, como inspectores com competências para julgar e punir o professor. Outras vezes sentíamos que os supervisores não estavam devidamente preparados para exercer a actividade. Acredito que esse facto acontecia, por um lado devido à falta de formação específica deste supervisor, e por outro lado, a escassa experiência do mesmo na docência. Quer dizer, um supervisor deve, em princípio, ser um professor mais experiente e informado sobre os programas / conteúdos cuja missão deve ser de apoiar e capacitar o professor para o alcance de melhores resultados (Prof.R-M, sublinhado meu).

Em termos do acompanhamento externo, a supervisão e inspecção eram escassas, tomávamos conhecimento na hora e/ou através de outras escolas por onde estes tinham passado, os nossos visitantes limitavam a perceber o que professor estava a leccionar, como leccionava. Sinais de apoio em nenhum momento eram visíveis, razão pela qual não tinham uma importância positiva aliás, víamos como se estivessem a cumprir seus objectivos que propriamente pedagógicos (Prof.R-M).

A actividade supervisora com consequências negativas, na sequência de acusações que vêm sendo feitas, é a razão das atitudes anti-supervisão, conforme espelham os depoimentos.

Com relação à presença dos supervisores pedagógicos. Nos dias que correm, a presença do supervisor na escola não é bem vista pelos professores. É vista como uma presença estranha que quando vai à escola é para examinar, averiguar os problemas da escola e o termo usado tem sido “já chegaram os chefes, ou inspectores”. Ora, é este ambiente de desconfiança, de desconforto e de medo que se cria na escola. A propósito de medo, testemunho casos de professores que fugiam das visitas, tanto dos supervisores assim como dos inspectores para não serem assistidas as suas aulas, e outros, quando interceptados alegavam doença. (Prof.R- M).

A supervisão e a inspecção para muitos, pressupõe desempenhar a mesma função, devido aos procedimentos usados por muitos supervisores durante a realização das suas actividades, mas, na verdade divergem nos métodos ou nas suas atribuições. Estas actividades convergem apenas na finalidade (Prof.R-M).

Na óptica do entrevistado há razão para o desenvolvimento dessas atitudes anti-supervisão. Por exemplo:

Alguns supervisores ou inspectores realizam as suas actividades com métodos ultrapassados, que consistem em impor a autoridade ao visitado através de procedimentos não aconselháveis. Isso agrava-se também quando não têm conhecimentos específicos sobre a matéria pela qual vai trabalhar na escola, porque, em muitos casos por exemplo, para ser supervisor pedagógico, não há critérios seleccionados. Para o caso da inspecção tem sido simplesmente porque alguém terminou uma determinada função de chefia. Um outro aspecto importante, tem a ver com a falta de formações ou actualizações regulares sobre essas matérias (Prof.R-M).

Porque se está a analisar a contribuição da supervisão pedagógica para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, em tempos (...) os professores desenvolveram práticas colectivas que permitiam a superação das dificuldades de cada um visando ao melhor desempenho.

*Bom, em tempos, atrás a planificação de aulas era feita regularmente, cada professor levava para o encontro de planificação todo material possível, para uma discussão em grupo, acredito que era bem produtivo. Nesse processo elaborávamos apontamentos e o material didáctico para o uso na aula. Nós sempre estávamos ao dispor do aluno, não só para actividades lectivas, mas também para ouvirmos as suas preocupações. As assistências mútuas eram uma prática corrente entre os professores, quer dizer **não bastavam as planificações conjuntas de aulas, havia um acompanhamento da implementação na sala atendendo as especificações de cada turma e alunos, os gestores escolares também faziam acompanhamento das actividades pedagógicas** (Prof.R-M).*

Nestes depoimentos, vinca-se a questão de conflito de papéis, assumindo-se os supervisores pedagógicos em certas ocasiões como fiscalizadores do trabalho docente, visão

que vem se transportado desde o passado, o que conduz a *interrogar o que fazemos, ainda que isso implique colocar em questão as nossas crenças e práticas* (VIEIRA e MOREIRA, 2011:7), pois as lamentações continuam e estão em volta da actuação dos supervisores pedagógicos, constata-se que, os vestígios de um modelo administrativo ainda são visíveis no Sistema Educativo. Estamos perante uma supervisão pedagógica que nos parece que apenas compreendeu uma evolução do conceito no campo pedagógico, no entanto, há aspectos que merecem uma reflexão, que também foram apresentados nas sessões anteriores “o baixo nível de preparação dos supervisores e dos professores para o exercício das suas actividades, bem como a falta de experiência e da formação específica na área de supervisão pedagógica” esses aspectos constituem um desafio no sistema educativo moçambicano.

5.1.5. Constrangimentos no exercício da supervisão à prática docente

Antecederam a esta categoria, outras em que se procedeu à análise de problemas decorrentes do processo de supervisão pedagógica. Na categoria em que se procedeu à análise da *formação em exercício e sua relevância na prática docente* já se fez referência a alguns constrangimentos, por exemplo, de natureza financeira, entre outros. Não são somente constrangimentos de natureza financeira, mas há outros que são objecto de análise nesta categoria. Os recursos financeiros são reconhecidamente importantes, mas não exclusivos para o sucesso da supervisão pedagógica; é preciso contabilizar outros aspectos, tais como as atitudes das pessoas envolvidas no processo de supervisão, a sua formação ou qualificação.

Os constrangimentos representam dificuldades ou problemas com os quais os intervenientes deparam no seu dia-a-dia. A partir das expectativas de cada um e/ou de cada grupo de profissionais, compreende-se o que constitui, de facto, um constrangimento. Na análise que se faz há quatro (4) grupos, nomeadamente: (i) *Supervisores provinciais*, (ii) *Supervisores distritais*, (iii) *Membros de direcções de escolas*, e (iv) *Professores*.

Os grupos, ora mencionados, têm perspectivas diferentes no concernente aos constrangimentos, mas o facto de, em alguns momentos, haver dessincronização no que são constrangimentos para alguns, e não o serem para outros, mostra alguma fraqueza no diálogo entre os actores envolvidos.

O grupo dos **supervisores provinciais** realça, de forma reiterada, a exiguidade de recursos financeiros e meios circulantes (transporte). É como se a presença física regular do supervisor na escola fosse *remédio* dos problemas dos professores e dos gestores escolares,

sem esforços adicionais investidos na promoção de actividades que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores. Veja-se nos depoimentos a seguir.

*As grandes dificuldades cingem-se na **exiguidade financeira**, grande parte das nossas actividades dependem de **fundos**. O acompanhamento docente não termina no gabinete, é necessário que se vá ao terreno onde o professor está, havendo essa exiguidade de fundos acaba influenciando sobremaneira a minha actividade. (SP1).*

*Devido a dificuldades ou **exiguidade financeira**, existindo apenas um só momento de supervisão, esse facto **não satisfaz as expectativas dos supervisores** (SP1, sublinhado meu).*

Temos tido dificuldades de transporte e o acesso aos locais para cumprir integralmente a actividade como deveria ser, estamos sendo condicionados (SD1-XX).

A supervisão pedagógica contribui para melhorar a prática docente, embora não nos moldes desejados, porque o desejado era que depois da constatação das dificuldades e ou fraquezas que provavelmente estejam a ocorrer no local da supervisão, se replanificasse as actividades de superação. Desenhar um programa de como superarmos o que constatamos na escola (SP4).

Parece lógico que a preocupação e as expectativas sejam (exclusivamente) dos supervisores provinciais porque os restantes grupos não vêem a relevância da presença daqueles, como se pode apreender.

*As **poucas capacitações externas realizadas não respondem às necessidades dos professores**, por exemplo, temos um problema já identificado no PEA, trata-se de avaliação no segundo ciclo, as avaliações no segundo ciclo têm sua particularidade ou especificidade e têm exigências para sua elaboração, isso acaba afectando o aproveitamento pedagógico. As capacitações deveriam descer até ao nível provincial e distrital, de forma a ter facilitadores próximos de nós e possam apoiar na medida do possível (DL, sublinhado meu).*

Significa que, uma actividade de supervisão pedagógica planificada com cuidado pode contribuir para suprir algumas dificuldades, mas para o efeito, é preciso que se faça o diagnóstico da realidade de cada escola. Isso implica, por seu turno, um diálogo e troca de *expectativas* entre os actores envolvidos. Neste caso, a reclamação é de um membro de direcção de escola, que é também corroborada pelo supervisor distrital.

É verdade que existe uma desarticulação entre os vários níveis (...) (SD1-XX).

É essa desarticulação que não só constitui constrangimento, mas também é factor para irrelevar as actividades de supervisão pedagógica. O sentimento dos professores procura provar o facto de que a supervisão pedagógica, nos moldes como é feita, deixa a desejar, e é apontado, entre outras razões, o facto de não responder às *expectativas* dos professores. Mas,

Alarcão (2010:71), explica que o supervisor deve ser *um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação.*

*Acontece que o próprio supervisor, por vezes declara que veio fazer a supervisão, mas que **não entende nada da disciplina**, e se não entende nada, não há como ajudar nas metodologias que estarão a ser usadas naquela disciplina, só estará apenas na sala para fazer registos e não para ajudar (Prof.3-L).*

Só que ficamos tristes com a forma como procedem os supervisores, têm focado mais em aspectos organizacionais da sala de aulas. É verdade que também são importantes, mais eu acho que deveriam se focalizar mais, nos aspectos pedagógicos ou conteúdos que estão sendo leccionados pelos professores (Prof.3-L).

Os supervisores, para fazerem melhor trabalho, devem vir a escola preparados, porque por vezes verificamos que, alguns, só estão para cumprir com o seu papel, não estão preparados para fazer acompanhamento do professor naquilo que necessita (Prof.5-XX).

Deve-se melhorar o nível de relacionamento entre professores e membros de direcção (Prof.6-XX).

Na sequência de certos modos de proceder dos supervisores, à semelhança dos que foram reportados acima, a supervisão por si é um **incómodo** ou constrangimento para os professores, como a seguir testemunham os depoimentos.

Há momentos em que a supervisão é mal-entendida quando também aparece em jeito de caça aos professores e eles acabam ficando em algum momento com timidez (Prof.6-XX).

Essas críticas não ajudam, apenas perturbam o professor (Prof.3-L).

Os técnicos dessa supervisão só se limitam em criticar o professor, mas não apoiam em boas metodologias, capaz de superar as dificuldades que o professor encara no sentido de ele melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Prof.1-L).

É interessante constatar que os supervisores têm consciência das dificuldades que os professores enfrentam, mas a capacidade de intervenção não se revela à altura:

*Bom, durante as acções de supervisão **temos identificado algumas dificuldades nos professores que precisam de uma intervenção**. Mas, temos tido dificuldades em fazer o devido acompanhamento para a superação dessas dificuldades (SP4 sublinhado meu⁸).*

Alguns professores têm a tendência de mudar as datas, ou seja, viciar as datas, porque achamos que um plano pode variar em objetivos de uma turma para outra, dependendo da realidade (SD1-XX).

⁸ O bold é apenas para destacar a relevância dos depoimentos nas citações.

Portanto, esta situação pode ser motivo para que os professores se sintam constrangidos quando tal apoio não lhes é proporcionado. Aliás, a situação constrangedora não só é para os professores, mas também para quem exerce a actividade supervisora, como confirma o depoimento abaixo:

Sentimos também que há falta de preparação dos técnicos pedagógicos que realizam a supervisão (SD2-XX).

É também constrangedora a constatação de que há poucos progressos mesmo com o trabalho levado a cabo.

Em princípio, as recomendações deixadas deveriam ter um nível de seguimento, facto que não se verifica, isso faz com que a essência da supervisão não tenha muito impacto devido a falta de seguimento. Mas desde que se realizou essa supervisão não sabemos quando será a próxima, talvez próximo ano. Significa que tudo o que se constatou na supervisão realizada neste ano só poderá se corrigir no próximo ano. Existe uma descontinuidade das actividades, e assim podemos não produzir resultados desejados (SP4⁹).

Não tem havido o acompanhamento das recomendações, porque não têm acontecido acções de seguimento por parte dos supervisores. Ou seja, não há continuidade destas actividades e as recomendações acabam ficando ao ar (SP1).

O cumprimento das recomendações, podemos dizer que não é íntegro, se fosse íntegro ir-se-ia espelhar nos resultados, os resultados não são muito bons (SP1).

Verifica-se uma falta de colaboração dos directores de escolas e dos professores na melhoria da prática docente (...) (SP3).

Constatamos que as recomendações não têm sido cumpridas nas escolas, pois, sempre que vamos as escolas encontramos as mesmas dificuldades (SD2-XX).

Não tem havido o seguimento das recomendações deixadas pela visita de supervisão. Notamos isso devido a persistência dos problemas nas escolas (SD1-XX).

Ainda, a troca de acusações face ao sentimento de que alguns fazem muito pouco em relação ao que muito bem podiam e/ou deviam fazer, como fizeram menção os supervisores que:

[A situação]¹⁰ mostra que os gestores escolares não fazem um acompanhamento sistemático das actividades dos professores, em muito dos casos durante as nossas supervisões não temos encontrado actas actualizadas das assistências às aulas (SD2-XX). [Há] falta de assistência de aulas por parte dos directores de escolas, mas também, entre professores (SD2-XX).

⁹ Retomo a citação neste ponto pela necessidade de fundamentar o que está sendo retratado.

¹⁰ As frases que estão dentro de parênteses rectos são minhas, houve necessidade da sua introdução para clarificar o sentido do extracto.

O maior problema do professor é a falta de preparação das aulas (SD2-XX).

(...) eu por exemplo como supervisor não tenho ideia de ter participado em pelo menos duas capacitações desde que passei a ser supervisor para não exagerar sobre actividades de supervisão, por isso, acabamos recorrendo aos manuais para uma pequena actualização (SD3-L).

Em resumo, um dos constrangimentos que afecta todo o processo é a **repugnância** à supervisão pedagógica, o que pode estar na origem de pouco progresso. Um dos fundamentos é que as pessoas precisam desenvolver uma atitude positiva para melhorar o trabalho, e na base disso está o aceitar aprender. Na prática não é bem o que acontece.

(...) alguns professores pensam que o supervisor pedagógico quando assiste uma aula é apenas para sancionar pelas falhas cometidas, sempre confundem as nossas missões com as inspectivas (SP3).

Tem havido essa má interpretação de alguns considerarem supervisão como inspecção (SP2).

Consideram o supervisor como alguém que vai cobrar, exigir, inspeccionar as suas actividades. No geral pode-se afirmar que os professores não gostam das visitas de supervisão pedagógica (SP4).

É preciso mudar a **maneira de ser** do supervisor que é um outro constrangimento, sobretudo para os supervisionados (professores). Os próprios supervisores reconhecem haver necessidade dessa mudança assente na ideia segundo a qual:

O técnico pedagógico deveria ser o amigo da escola, dos professores, ser o mais próximo do professor, para viver o dia-a-dia do professor e apoiar no que for possível (...) (SP4).

A colaboração tem sido boa com os técnicos pedagógicos [mas] desde que não apareçam com um perfil um inspector ou de intimidatório, pois o papel do supervisor é de dar apoio pedagógico necessário aos professores supervisionados e as possíveis recomendações (DAE2-L).

Mas se a supervisão pedagógica chega na escola com intuito de detectar erros e com tendências de incriminar acaba sendo confundida com a inspecção, porque há uma concepção de que a inspecção é que age dessa forma, surge para detectar erros não para ajudar (DL).

As visitas de supervisão devem ser regulares, ou seja, sistemáticas e com um aviso prévio, porque muitas das vezes as visitas de supervisão não são avisadas por isso que se confundem com a inspecção (DC1-L).

Na verdade, prevalecem situações que ainda põem em causa essa ideia de uma supervisão pedagógica que apoie os professores e estes, por seu turno, mudem também a

atitude que têm em relação à supervisão pedagógica. Portanto, há reconhecimento de que certas formas de actuação deixam de constituir constrangimento, o que compreende o aspecto comportamental ou *atitudinal*, bem como *científico*.

Os supervisores devem ser mais abertos com os professores, porque a concepção que se tem é que a supervisão é um julgamento (DAE2-L).

É necessário que o técnico seja um auto-didacta, para que não fique parado, seja dinâmico, mas a título individual (SP1).

Os problemas apresentados (falta de disponibilidade financeira, transporte, formações /capacitações descontínuas, deficiência na articulação entre os diferentes intervenientes do PEA, despreparo dos supervisores pedagógicos, dentre outros) constituem barreira para efectivação da actividade de supervisão pedagógica. Diante destes problemas, há que se reflectir sobre as práticas inovadoras que se adequam às necessidades dos professores, aspecto analisado no ponto seguinte.

5.1.6. Prática inovadora dos supervisores em busca de adequação às necessidades dos professores

O conteúdo da categoria 5.1.6 sugere uma prática inovadora capaz de responder às necessidades dos professores e aos contextos em que estes trabalham, nomeadamente as condições das escolas, as dificuldades e potencialidades existentes. A possibilidade de inovar implica a leitura desses contextos em que o supervisor actua.

Um dos problemas discutidos ao longo das categorias tem a ver com escassos recursos materiais, financeiros e circulantes. Essa é uma realidade objectiva constrangedora, mas apesar disso, é imperioso que a actividade supervisora esteja a acontecer e garanta a qualidade dos serviços de apoio aos professores, porque *estes são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear (PACHECO E FLORES, 1999:10)*. Verdade, para que haja na escola a construção de novas ideias é necessário que os envolvidos nesse processo de inovação estejam efectivamente munidos de conhecimentos para o efeito.

Um dos aspectos discutíveis é a relevância da presença permanente e frequente do supervisor na escola, mas sem que isso seja acompanhado por um plano claro e objectivo

redunda em fracasso. Mas, de forma reiterada, os supervisores lêem um cenário melhor com a disponibilidade de recursos financeiros e meios circulantes.

Bom, se não fosse por causa das dificuldades, as supervisões pedagógicas deveriam se realizar pelo menos duas vezes por ano, porque isso ajudaria para o seguimento das orientações deixadas (SP3).

A realidade actual dita que a supervisão pedagógica continuará a acontecer nesses moldes de pouca presença física do supervisor na escola, e até de forma esporádica, conforme as oportunidades que surgirem. Então, importa analisar e discutir o que parece pertinente sobre o assunto levantado: *a inovação* no âmbito da supervisão pedagógica, que passa necessariamente pela observância de factores que os considero importantes.

É necessária uma selecção boa [técnicos] para que potencie o sector, porque se o sector tivesse essa componente, mesmo que a DPEDH/DDPGGQ fosse raras vezes isso não se iria sentir, porque o distrito estaria suficientemente potenciado (SP1).

Os técnicos que realizam a supervisão pedagógica devem ter capacitações de forma regular porque noto que existe uma divergência sobre como realizar a SP numa escola, principalmente quando vão assistir a uma aula, como devem agir perante um professor (SP2).

As escassas oportunidades em que há recursos e meios circulantes para se efectuar a supervisão pedagógica, deveriam ser exploradas devidamente, mediante um plano fundamentado nas necessidades específicas de cada escola, no quadro da rede escolar a nível provincial e distrital. Defende-se a ideia de que o sucesso não depende exclusivamente da disponibilidade dos recursos, mas também das estratégias racionalmente aplicadas. O que prevalece, neste momento, é que há uma leitura *homogénea* das realidades escolares e dos professores, sem distinguir casos em que há possibilidades de maior autonomia, e outros em que há necessidade de *coaching* no âmbito de serviço de apoio. Por exemplo, se se experimentar promover:

Reuniões regulares com os professores e gestores escolares para discussão de boas práticas de ensino, programação de painéis para discussão de assuntos relacionados com o PEA entre níveis de ensino e, em função das recomendações, procurar formas de solução (SP4).

Pode tornar uma experiência bastante rica a ser continuada a nível local, cujos resultados podem ser surpreendentes. Podem ser, de facto, surpreendentes se houver um comprometimento, perseverança no desenvolvimento dessas práticas na escola. Embora, para isso, sejam necessários supervisores pedagógicos e gestores escolares funcionais, ou com as devidas competências e capazes de promover eventos na escola, e que sejam realmente

inovadores das boas práticas pedagógicas, porque propor uma renovação pedagógica na escola sem que existam inovações redundantes em fracasso.

Defende-se, entre outros factores promotores de inovação, a *experiência* dos supervisores e não só para lidar com os mais diversos e adversos casos de realidade educacional, mas também para ler os cenários implícitos:

Notamos que alguns professores precisam de mais apoio, porque há falta de criatividade, há sempre rotina nos professores, o aluno precisa de um professor versátil, um professor com ideias e que sabe desdobrar-se perante alguma dificuldade (SD1-XX)¹¹.

A experiência, por seu turno, está fundada na formação sem a qual tudo escapa e desperdiça-se. O argumento segundo o qual:

Nota-se um pouco de limitações ou lacunas nos procedimentos para realizar uma supervisão pedagógica, mas essa situação deve-se em parte a falta de formações. As capacitações sistemáticas para os supervisores pedagógicos são necessárias (SD1-XX).

Associa-se à ideia de que:

Um técnico da DPEDH/SDEJT tem que ter alguma experiência no ensino. Só assim é que vai chegar ao terreno e saber o que vai tratar, porque ele terá a experiência no ensino. Porque se ele tem limitações, dificuldades, este não é capaz de apoiar o professor. Os professores têm experiência de ensino, por isso é necessário que o supervisor esteja também preparado (SD1-XX).

A inovação exige uma actualização permanente dos supervisores, e parece que a prática ficou estagnada no tempo como se pode apreender:

(...) nos anos passados existiam formações sistemáticas com a DPEDH, mas actualmente as poucas que se realizam não são abrangentes, participam poucos técnicos (SD2-XX).

Outra perda no âmbito da supervisão pedagógica é a troca de experiências, conforme o depoimento a seguir:

Sinto que o nível de troca de experiência baixou em todos os níveis, porque realizar a supervisão não é levar a guia para que sejam pagas as ajudas de custo, mas sim, ajudar as escolas no que precisam (SD3-L).

Nesse sentido, é conhecido o valor da experiência para promoção de práticas inovadoras em supervisão. Realmente, é com trabalho colaborativo que se pode melhor valorizar cada integrante do grupo, permitindo efectivamente o apoio mútuo nos diferentes problemas ou dificuldades da prática pedagógica. *A troca de experiências e a partilha de*

¹¹ A repetição da citação é pela sua relevância no aspecto discutido.

saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA 1997:26), assim como para os supervisores pedagógicos.

Os momentos de partilha de boas práticas e de troca de experiência permitem que os intervenientes coloquem suas propostas sobre aspectos pedagógicos. É através de práticas interactivas e colaborativas que a aprendizagem se torna mais significativa, isto porque, a cooperação propicia *a criação de um clima de apoio individual e mudança organizacional, de modo a afastar a ideia de que o desenvolvimento do professor é uma actividade individual (GARCÍA, 1999:211)*. A interacção partilhada é uma via privilegiada para a construção e a reconstrução de conhecimentos profissionais.

De facto, é na escola onde as reflexões individuais se confrontam e se trocam, possibilitando o desenvolvimento de processos cooperativos e colectivos sobre a prática pedagógica. Indo ao encontro das perspectivas dos participantes da pesquisa, me parece que estão convictos das potencialidades do apoio mútuo, da coordenação e da colaboração em contexto de trabalho.

Temos recebido apoio na organização das pastas dos grupos de disciplina pelos supervisores e pelos membros da direcção da escola. Só que eles durante as suas visitas deveriam ser mais colaborativos, disponíveis e abertos para ajuda nas nossas dificuldades (Prof.6-XX).

Temos tido apoio dos colegas do grupo de disciplina. Mas, acho que, depois de uma visita da DPEDH e SDEJT na escola, também deveriam de forma construtiva, fazer aconselhamento de aspectos que acharam negativos e que devem ser melhorados. É verdade que existem supervisores que procuram apoiar os professores quando detectam problemas, só que notamos que é só para aquele momento que visitam a escola (Prof.5XX).

Os supervisores pedagógicos, muitos deles tem procedimentos que se confundem com os inspectores. Mas outros procuram de forma comunicativa e didáctica orientar o professor (Prof.3-L).

Ao se considerar a supervisão pedagógica um processo colaborativo, construtivo, significa reconhecer as suas potencialidades no desenvolvimento profissional pessoal ou colectivo dos professores.

A inovação é fruto da acção mobilizadora de vários actores, cientes do que desejam alcançar. O depoimento a seguir espelha um dos procedimentos para fazer acontecer a inovação.

Detectados os problemas, sentamos com os professores para um aconselhamento depois duma assistência e sempre que possível, procuramos fazer acompanhamento dessas dificuldades nas visitas seguintes, fazendo primeiro a

apreciação do plano de aulas para sugerir algumas modificações, caso seja necessário, de acordo com a temática que se vai abordar na aula e, de seguida assistência à aula. Depois dessa assistência, faz-se análise da aula. Neste encontro, abordam-se aspectos positivos e as melhorias que foram constatados durante a assistência e, ainda junto com o professor, discutem-se sugestões de melhoria dos aspectos considerados negativos (SD3-L).

Prática que se relaciona com alguns aspectos característicos do modelo clínico de supervisão, abordado na componente teórica de Alarcão e Tavares (2003), na medida em que, se promove a reflexão conjunta dos aspectos de uma aula. Numa perspectiva geral, entendem-se que toda acção docente tem que estar concretizada na colaboração, na confiança mútua, no respeito pelo outro. Efectivamente, essa prática tem que estar associada ao aparecimento de novas ideias construtivas para solução dos problemas ou dificuldades da actividade diária dos professores. As ideias inovadoras introduzem dinamismo e produzem transformações significativas na prática docente. Por esse motivo, elas devem ser criadas, construídas, experienciadas e partilhadas para todos intervenientes do PEA, sendo necessária uma organização e estruturação ao nível da prática pedagógica na escola.

Terminado este ponto sobre a realidade da supervisão no contexto moçambicano, lancemos um olhar em 5.2. sobre experiências do processo de coordenação pedagógica no contexto de São Paulo.

5.2. Coordenação pedagógica e formação contínua de professores no contexto de São Paulo, Brasil

A proposta de discutir este assunto não se baseia na pretensão de fazer um estudo comparativo entre a realidade moçambicana e a brasileira, mas na ideia de colher subsídios para repensar o que, no nosso contexto vale a pena fazer. No subcapítulo 5.1 dediquei atenção à análise de seis (6) categorias, e, entre outros aspectos, constata-se com muita frequência lamentações em relação à escassez de recursos financeiros e meios circulantes, o que “coloca em causa” o processo de supervisão pedagógica. Além do factor apontado como constrangimento no processo de supervisão pedagógica no contexto moçambicano, há outros aspectos de carácter organizacional, como a (des)continuidade das actividades, além do fraco preparo das equipas para melhor exercício da sua função.

Pelo facto de a discussão estar em torno da supervisão e dos supervisores, importa esclarecer dois *conceitos* distintos no contexto da realidade Brasileira/ São Paulo, o de **supervisor escolar (pedagógico)** e o de **coordenador pedagógico**. Portanto, em São Paulo a

realidade dita duas funções distintas: a de *supervisor escolar* e a de *coordenador pedagógico*, o que não se aplica ao contexto moçambicano. A figura de supervisor escolar está afectada à Secretaria de Estado e é responsável por um território (rede de escola) e a figura de coordenador pedagógico está afectada **permanentemente** a uma escola, em alguns contextos.

Outro pormenor em relação às exigências para o exercício da função de coordenador pedagógico: *primeiro*, passar do concurso aberto para selecção de candidatos; *segundo*, reunir alguns pré-requisitos, tais como: ser docente e licenciado em pedagogia.

Na análise do trabalho dos supervisores e coordenadores, importa apreender como estes técnicos relevam a actividade supervisora na prática docente, no ponto 5.2.1, a seguir.

5.2.1. Relevância da actividade supervisora na prática docente

Fez-se referência, aquando da fundamentação teórica, o historial da figura do supervisor. No contexto do estado de São Paulo, a função supervisora passou por diferentes momentos históricos no sistema educacional, com diferentes designações e atribuições. A fiscalização e a vigilância, foram papéis antes atribuídos aos inspectores de ensino, quer isso significar que existem *elementos históricos que mostram o percurso da supervisão escolar, oriunda da inspecção escolar* (SÃO PAULO, 2015:52)¹². Porém, o papel do supervisor escolar foi-se modificando e entrando fortemente a componente técnico- pedagógica.

Seguem os depoimentos dos supervisores escolares e dos coordenadores pedagógicos, e neles busca-se captar o que torna a actividade relevante. Usam-se as siglas “CP” e “SE” para indicar o que é função do coordenador pedagógico e do supervisor escolar, respectivamente.

Então, eu acho que a supervisão escolar é muito importante. Apesar de eu estar consciente sobre seu historial, que teve uma outra incumbência num dado momento, motivo que faz com que, até agora, seja conotada como uma actividade fundamentada numa visão fiscalizadora. Mas, eu acredito que o supervisor é grande articulador na escola, no aspecto prático, porque, para além de coordenar todo o trabalho administrativo e velar pelo cumprimento da implementação das políticas educacionais na escola, acompanha a formulação, o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e do trabalho do coordenador pedagógico auxiliando-lhe em situações adversas que acredito ser uma acção pertinente para enriquecer o ensino (CP2-EE, sublinhado meu).

Eu assisto aulas sim, com a finalidade de identificar problemas, dificuldades, facilidades e buscar possíveis soluções junto às equipas, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (SE1-SE).

¹² O autor não está referenciado na revisão de literatura, sendo que consta na análise de dados pela pertença no aspecto em reflexão.

Durante a acção supervisora, os professores reivindicam melhores condições de trabalho, formação continuada para uma melhor actuação e atendimento aos pressupostos da própria SME, gestão democrática e participativa. As potencialidades estão vinculadas, principalmente, à escuta activa das equipas; ir além das constatações é fundamental. É preciso pensar em estratégias que possibilitem mudanças. Isto não é tarefa fácil! Como potencialidade na minha acção supervisora considero de suma relevância as reuniões formativas realizadas com as equipas, trocas de experiências entre as Unidades e de acompanhamento dos PPPs das Unidades. A escuta às crianças/ estudantes também ampliam o olhar para o processo ensino-aprendizagem. Considerar diferentes “vozes” e olhares é primordial. Outra potencialidade, é o facto de que o supervisor escolar, por não estar imerso nas práticas da escola, contribui com um olhar de estranhamento, o que pode desnaturalizar algumas acções. Observa-se ainda, neste cenário, boas práticas pedagógicas por parte de muitos profissionais (SE1-SE).

Os resultados das assistências devem servir, principalmente, para repensar ou re-significar as práticas, projectos e redimensionamento dos PPPs. Isto não é tarefa simples! Mas costumo pensar em acções com as equipas. É uma situação bastante delicada discutir isto com os professores, pois muitas vezes, pronunciam discursos de culpabilização do governo, das famílias, etc, e “não enxergam” suas responsabilidades. É um lento processo! A principal medida tomada, no âmbito da supervisão, está relacionada às acções formativas. Costumeiramente, ao serem evidenciadas problemáticas e necessidades formativas durante as vistas, busco acções que visem sua superação. Contudo, considero as acções ainda incipientes, pois ainda não consegui realizar uma actuação tão integrada e sistematizada como gostaria. As demandas administrativas ainda consomem muito tempo na minha rotina (SE1-SE).

As acções da supervisão frente às dificuldades, necessidades, formação, etc, têm sido um grande desafio. Comumente, as pessoas costumam associar o supervisor escolar com funções estritamente burocráticas e administrativas. O número excessivo de escolas atribuídas em cada sector da supervisão também dificulta um acompanhamento pedagógico mais sistemático, mas tem-se criado espaços para que a reflexão e formação continuada aconteça (SE1-SE).

Ao longo dos depoimentos acabados de relatar, há aspectos a reter e a sublinhar. Está-se ciente de que em processos como a supervisão, os constrangimentos são característicos, e é testemunha disso, por exemplo, a confusão da supervisão com a actividade fiscalizadora, tanto em São Paulo, quanto em Moçambique. Ainda, é comum que as demandas administrativas consumam muito tempo dos supervisores e coordenadores. Em compensação, a experiência de São Paulo revela que o supervisor luta por ser um articulador na escola, acompanhando o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e do trabalho do coordenador pedagógico. Há um esforço por parte do supervisor no sentido de identificar problemas, dificuldades e facilidades e promover trabalho com as equipas de professores. Com base nisso, Domingues (2014:102), considera:

O supervisor, como um dos braços da gestão pública, é um profissional que não pode estar apenas comprometido com as questões relativas ao cumprimento ou

não da legislação, pois tem responsabilidades com a articulação entre os conhecimentos e os projectos que permitem atender às escolas nas suas necessidades. Muitos supervisores não se habilitam a acompanhar o processo de formação porque não sabem o que dizer, pois seus conhecimentos estão limitados à legislação, haja vista que acompanham um número significativo de escolas de diferentes níveis, então a maioria atém-se a cobrar as determinações do poder público.

Outro facto interessante tem a ver com a postura assumida pelos supervisores e coordenadores: a atitude de escuta e exploração das potencialidades, o que impulsiona mudanças. Nessa postura de escuta, recolhem-se dados a partir das assistências às aulas cujos resultados são usados para acções formativas, inclusive para a promoção de intercâmbio entre as unidades.

Para testemunhar o trabalho desenvolvido pelos coordenadores e supervisores pedagógicos, têm-se a seguir os depoimentos dos professores e membros de direcções de escolas sobre como avaliam a relevância das actividades daqueles. Em primeiro lugar, traz-se a apreciação do trabalho dos coordenadores (ponto 5.2.2.).

5.2.2. O trabalho do coordenador pedagógico e sua relevância na prática docente

O processo de ensino-aprendizagem é uma construção muito complexa, que deve resultar em mudanças significativas na escola. Para isso, a presença do coordenador pedagógico na escola é imprescindível, como afirma Almeida (2001:15), que *alguns factos do quotidiano do trabalho exigem da coordenação pedagógica um comportamento comprometido com resultados da escola*. O autor explica que o coordenador pedagógico tem que desenvolver *uma atitude de compreensão e respeito, descobrindo maneiras de despertar nos professores necessidades de comportamento diferentes na prática pedagógica do seu dia-a-dia, exige também a habilidade de diálogo* (p.15). É uma tarefa que requer grande comprometimento, sendo necessária reflexão constante e criatividade sobre a sua própria prática.

Na análise do trabalho dos coordenadores, importa sublinhar, por um lado, o que eles próprios assumem como sua principal tarefa na escola. Eis os depoimentos:

A acção do coordenador pedagógico na escola pode ser de várias naturezas, desde aquelas que se aproximam do papel de formador, até aquelas que nos desviam da nossa função, mas que são muito recorrentes nas escolas como cuidar de aspectos administrativos ou organizacionais da escola. Contudo, o verdadeiro papel do coordenador pedagógico é de formador dos professores. É de oferecer o apoio e o suporte pedagógico para os professores. O coordenador, dependendo do projecto político pedagógico preocupa-se com questões do currículo, recursos

didáticos, construção de conhecimentos, aprendizagem dos alunos, etc. Ele se guia pelos objectivos que constam do projecto político pedagógico (CP1-SE, sublinhado meu).

Os coordenadores pedagógicos nas unidades escolares dão suporte pedagógico e são formadores dos professores, de acordo com as reais e particulares necessidades das escolas, são programadas actividades de formação em serviço. São inúmeras tarefas que desempenhamos, das burocráticas até as relacionadas com o fazer pedagógico. Servimos de elo de ligação entre as escolas e outros órgãos. Temos apoiado bastante os professores nas suas áreas específicas de ensino. Por isso, este cargo exige que tenha uma experiência na docência, o coordenador tem que elaborar e implementar os planos de ensino dos professores e ainda avaliar os resultados dos alunos (CP2-EE, sublinhado meu).

Por outro, o reconhecimento dos professores (Prof.) e membros de direcções de escolas (MD) em relação ao trabalho dos coordenadores.

O coordenador pedagógico tem papel de acompanhar na escola todas as actividades de planeamento, proporciona as formações continuadas dos professores, faz assessoria permanente e continuada ao trabalho dos educadores. O coordenador pedagógico deve articular o Projecto Político Pedagógico da escola para que os objectivos que constam no projecto sejam concretizados (MD1-EE, sublinhado meu).

O coordenador pedagógico é considerado o responsável pela formação continuada de professores, tem o papel de oferecer e proporcionar oportunidades para os professores se aprofundar em suas áreas específicas, tem que auxiliar o professor a ser crítico e reflexivo em sua área. O coordenador pedagógico é quem faz a ligação de todo o processo pedagógico na escola. É um profissional que se relaciona no dia-a-dia do trabalho dos professores (MD2-EE, sublinhado meu).

O coordenador pedagógico cuida e articula todo o trabalho pedagógico na escola. É através do trabalho de Coordenação Pedagógica e Supervisão que o trabalho acontece. Todo o direccionamento é orientado por ambos. Mas, o coordenador pedagógico é quem tem o maior controlo das actividades pedagógicas na escola e em particular os problemas dos professores na sala de aulas, ele apoia na superação dos problemas pedagógicos (Prof.1-EE, sublinhado meu).

Tanto no trabalho dos coordenadores como no dos supervisores, a articulação entre ambos é um aspecto não só importante, mas também pertinente, e sempre presente a especificidade da tarefa de cada um.

A presença do coordenador pedagógico na Unidade Escolar é fundamental para o próprio andamento do processo pedagógico, contribui significativamente na articulação do trabalho pedagógico, atende as necessidades dos professores e dos alunos (SE-EE).

O supervisor escolar controla as normas, os planos, os programas de ensino, sendo que, o maior contacto tem sido com os coordenadores pedagógicos, portanto, os supervisores têm articulado actividades com os coordenadores pedagógicos e não com os professores, os professores trabalham com os coordenadores pedagógicos (Prof.1-EE, sublinhado meu).

O supervisor não tem feito trabalho na sala de aula, quem faz é o coordenador pedagógico, o supervisor tem visitado a escola com objectivo de dar propostas para melhoria dos processos pedagógicos e da gestão das unidades educativas, então, ele tem mais contacto com a directoria e não com os professores (Prof.1-EE).

Os professores pela sua natureza não gostam da supervisão porque lhes causa um certo constrangimento devido a conotação negativa que tem, não gostamos de ser vigiados, por isso, a assistência às aulas pelos supervisores não tem sido prática na escola, os que assistem aulas são os coordenadores pedagógicos (Prof.1-EE).

Percebe-se, a partir dos depoimentos, que os coordenadores pedagógicos ainda se vêem diante de um grande desafio, as suas atribuições na escola ainda são pouco definidas, o que conduz ao desvio de função. Segundo os participantes as demandas administrativas têm estado a consumir o seu tempo em detrimento dos aspectos pedagógicos.

5.2.2.1. O coordenador construindo uma relação pedagógica mais favorável

Um dos problemas mais recorrentes no processo de supervisão pedagógica é o de relacionamento entre supervisores (terminologia usada em Moçambique) ou coordenadores (terminologia usada em São Paulo) e professores.

*O trabalho do coordenador é **um trabalho de conquista** por isso, todos procuram exercer da melhor forma. A acção do coordenador pedagógico na prática dos professores está muito vinculada à **relação que esse coordenador pedagógico consegue estabelecer** com os professores. Na minha experiência, eu só consegui intervir naqueles poucos que me viam como parceira, que traziam discussões das suas salas (CP1-SE, sublinhado meu).*

*O coordenador pedagógico olha planilhas geralmente relacionadas a notas e faltas para discussão em conselho de classe. Acaba sendo muito mais dos **professores parceiros** (CP1SE).*

Facto interessante é que os professores solicitam, quando necessário, apoio ao coordenador, isto é, em São Paulo, contrariamente ao que acontece no contexto moçambicano, onde o relacionamento entre professores e supervisores não tem estimulado essa prática.

Os professores não têm tido problemas de apresentar os seus problemas, mas, eu quando assisto aulas, o objectivo não é de verificar as dificuldades apenas, mas também, as potencialidades dos professores e, através delas, proponho uma colaboração entre os demais na escola (CP2-EE).

Tenho acompanhado a actividade dos professores na sala de aulas, com muita frequência, principalmente aos que tem estado a solicitar apoio. É um trabalho articulado com outros elementos que compõem a equipa escolar, aí, a finalidade é de apoiar os professores no seu trabalho pedagógico (CP2-EE).

O coordenador pedagógico prevê a observação em sala de aulas. Tem sido uma observação formativa que serve para ajudar o professor a melhorar a sua prática, geralmente estabelecem uma parceria entre o coordenador e o professor. Nesse processo, é preciso planejar, junto com o professor, antes de começar a aula e depois da aula. O coordenador tem que dar uma devolutiva de como foi a aula. Nessa conversa tem que se observar uma relação de respeito (MD1-EE).

Retomando o que foi salientado pelos professores em relação à actuação dos (nossos) supervisores pedagógicos em Moçambique, que é fundamentalmente uma lamentação, importa recordar: a formação em causa, portanto, que os supervisores não tiveram, o recurso a comportamentos que amedrontam os professores, a falta de planificação da supervisão, sobretudo quando se trata de observação de aulas, entre outros aspectos.

Na escola, os coordenadores pedagógicos fazem a observação do desenvolvimento da aula, esta observação geralmente é feita várias vezes em diferentes momentos e em diferentes actividades, depois da observação da aula, dá-se uma devolutiva ao professor assistido de como foi a aula e posteriores sugestões. Mas é preciso construir uma boa relação com o professor para que este se sentir-se à vontade durante a observação (MD2-EE).

O coordenador tem que ter conhecimentos necessários à docência a fim de se tornar um verdadeiro formador, porque ele não pode ensinar o que não sabe. O coordenador é educador do educador (professor) precisa de ter qualificação ou saberes necessários para poder formar (CP2-EE).

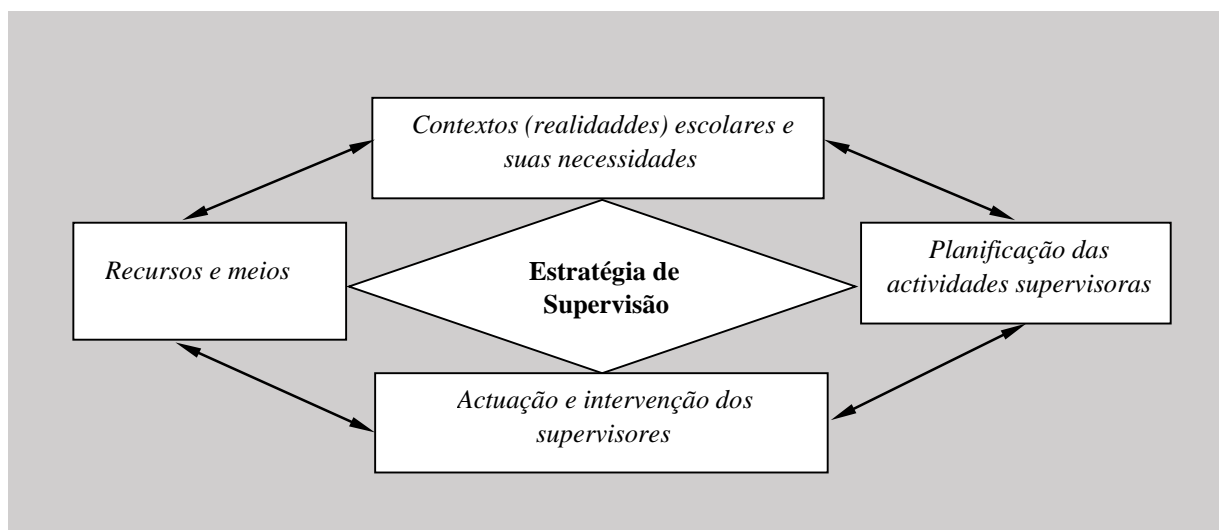
Depois destes breves depoimentos que descrevem a forma como ocorre a prática de supervisão (coordenação Pedagógica) no Brasil, particularmente em São Paulo, boas lições podem ser aproveitadas para se repensar o processo de supervisão, desde a organização até a postura ou atitude dos actores. Com os depoimentos recolhidos dos informantes de São Paulo, não significa estar tudo perfeito, mas há algo (positivo) que revela algum esforço tendente à melhoria da prática docente. As resistências dos professores são típicas do processo, mas algo para inverter o cenário vale a pena apreciar e valorizar. É o que em Moçambique se impõe que seja uma prática a adoptar.

5.3. Supervisão como estratégia potenciadora da prática pedagógica: entre as possibilidades e impossibilidades

Ao longo do texto, foram sendo discutidos capítulos e subcapítulos, incluindo as categorias de análise, derivadas dos objectivos específicos da tese. Mas antes, no início o tema é sugestivo ao propor a reflexão sobre a supervisão pedagógica na formação de professores em exercício, sobretudo quando ela é entendida como estratégia potenciadora da prática pedagógica. Significa que, em primeiro lugar, a prática da supervisão pedagógica tem de ser entendida nas suas dimensões como foram anteriormente analisadas; em segundo lugar, a noção de supervisão como estratégia potenciadora da prática pedagógica sugere a combinação de acções (rigorosamente planificadas), meios, recursos e realidades ou contextos concretos e específicos em que os supervisores pedagógicos actuam.

Nesse sentido, a estratégia tem de ser concebida conforme o fluxograma abaixo.

Figura 06 : Estratégia de supervisão pedagógica



Fonte: Autora da pesquisa (2019).

- Quando se fala de acções não se deve ignorar o seu fundamento teórico-científico porque a supervisão pedagógica é, por seu turno, científica, por essa razão é importante potenciar os supervisores pedagógicos com uma teoria de supervisão, sem a qual todo o trabalho não passa de simples praticismo. Por outras palavras, a acção é cega.

- Ao falar de recursos, não se devem entender apenas os de natureza material e financeira, mas também intelectuais. Os recursos humanos com formação e visão são de

extrema importância nesse processo. Assim, por maior que seja o investimento (em recursos materiais e financeiros), tudo redundará em fracasso, caso não haja um investimento em Recursos Humanos.

- Em relação aos contextos e/ou realidades escolares, é preciso tomar em consideração a necessidade de diferenciação com base nas necessidades dos diferentes grupos-alvo, ou seja, tem que se ter em conta que cada escola é uma escola e cada professor é um professor e o supervisor deve ter a capacidade de adequar a sua actuação a essas especificidades.

- Finalmente, só procedendo desse modo é que a planificação das actividades de supervisão pedagógica tem relevância porque se age em resposta às necessidades dos professores.

A supervisão pedagógica como estratégia potenciadora da prática pedagógica dos professores tem de acompanhar as dinâmicas no campo educacional e curricular, incluindo as realidades diversas e adversas dos mais diferentes contextos escolares, distritais e provinciais. O que acontece na prática é que as transformações curriculares têm veiculado discursos que sugerem novas práticas e posturas, mas ainda não assumidos plenamente pelos supervisores pedagógicos. Existem documentos normativos (leis, decretos) com boas intenções e sugerindo inovações interessantes no domínio da supervisão pedagógica, mas ainda não se assumiu que a prática necessita mudar. O quadro teórico em que se apoiam as propostas de inovações é igualmente ignorado em grande medida por aqueles que actuam na área de supervisão pedagógica.

Enquanto se lançam novas perspectivas na área de supervisão pedagógica, a legislação não deixa claro ou explícito quem deve ser supervisor pedagógico, ou seja, não prevê um perfil descrevendo as qualidades e qualificações; ou então, no momento de selecção de técnicos ignoraram-se os critérios. As consequências dessa selecção ao acaso dos supervisores são graves, e revelam que, no campo de actuação, criou-se e desenvolveu-se uma imagem estigmatizada da figura do supervisor pedagógico, e reflecte-se na atitude anti-supervisão dos professores. Há aqui um desafio de reverter a situação. *Como?*

No âmbito de planificação e da organização da supervisão pedagógica, quando se trabalha à moda de campanha, resulta que as expectativas dos supervisionados não sejam satisfeitas. É preciso que se tenha claro *quem* vai realizar actividade de supervisão pedagógica, *quem* pode estar numa determinada escola, *com quem* vai trabalhar, sobre *o que* vai tratar, os *porquês* de estar nessa escola e como vai *articular* as actividades com outros intervenientes do processo. Volta-se à preocupação apresentada no ponto 5.1.1.2. em que se

questiona, se a distribuição dos técnicos pedagógicos pelas escolas obedece a algum critério. Isso sugere-nos a necessidade de definir, claramente e correctamente, o perfil e os critérios de selecção para desempenhar a função de supervisor pedagógico para que, de facto, seja uma actividade potenciadora da prática docente.

No processo de planificação e da organização da actividade de supervisão pedagógica nas escolas, devia se ter atenção nas áreas de formação específica e/ ou nas habilidades dos supervisores pedagógicos e o possível contributo que estas teriam na consecução dos objectivos dessa actividade. Principalmente quando a supervisão cinge sobre o nível de assimilação dos conteúdos pelos alunos e o domínio dos mesmos pelo professor, seria recomendável que o acompanhamento fosse feito por um supervisor com uma formação específica compatível com a área em análise, porque possibilitaria a sugestão apropriada de estratégias de melhorias da prestação docente, contribuindo para a formação do professor em exercício. Nestes casos, o supervisor daria as suas experiências, permitindo a socialização de boas práticas, tendo em conta o contexto de actuação do professor. Porém, esta selecção apropriada de supervisores pedagógicos, tendo em conta o contexto, só é possível caso se desenhem programas de formação em matéria de supervisão pedagógica, o que pode levar à institucionalização desta profissão no País.

Embora exista um manual de apoio à supervisão pedagógica, mas para que não haja uma visão fragmentada da prática de supervisão pedagógica que se identifique com um modelo de actuação administrativa, a criação de uma base legal que dê sentido ao trabalho do supervisor pedagógico é fundamental, evitará que cada técnico pedagógico (supervisor) interprete a realidade que observa como percebe, entende-se que cada um tem suas experiências e seus conhecimentos. Greia (2013:263), explica que:

Na estrutura orgânica da educação a supervisão pedagógica não é um órgão autónomo, mas sim trabalha dentro da área pedagógica, confundindo deste modo o seu perímetro de acção com as actividades administrativas. Não existe uma definição clara das áreas de acção da supervisão pedagógica na escola partindo do Ministério da Educação (macroestrutura) até o nível de escola (microestrutura) diferentemente por exemplo da área de inspecção que a sua posição está clara e nítida desde o nível macro até microestrutura.

Foi referenciado nas categorias anteriores que a formação específica sobre supervisão e ou na área pela qual o supervisor pedagógico vai assistir é fundamental, visto que o desenvolvimento de acções de supervisão pedagógica incidem sobre a prática docente, é através dos seus resultados que se podem programar e efectivar os planos de formação.

Os professores, gestores escolares e supervisores pedagógicos precisam de ser potenciados para desempenhar com eficiência as suas funções, como defende Greia (2013:267), a necessidade da *formação de profissionais de supervisão pedagógica e respectiva afectação a tempo inteiro nas instituições de ensino com certo grau de autonomia*. Realmente, com as dificuldades que foram reportadas no ponto 5.1.5. pelos supervisores pedagógicos (exiguidade de recursos financeiros, meios de transporte, etc), a proposta da afectação de uma figura para fazer o acompanhamento contínuo em diferentes momentos e em diferentes actividades de todo o processo pedagógico na escola é fundamental, como corrobora Formosinho (2002:12), que os professores precisam *de um suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho*.

Esta figura estaria vinculada aos assuntos pedagógicos da escola, nomeadamente: planificar, organizar, coordenar e apoiar as acções pedagógicas dos professores para a busca de soluções dos problemas identificados; estimular os professores a participarem das capacitações pedagógicas para sua actualização em didácticas e metodologias de ensino; promover assistências mútuas, workshops, palestras, reuniões sobre aspectos pedagógicos, troca de experiências entre professores da mesma ZIP ou área geográfica, com a finalidade de partilhar dificuldades e buscar inovações pedagógicas, etc. Entenda-se que reuniões de reflexão pedagógica permitem uma maior interacção, são o principal meio para troca de experiência e possibilitam a socialização de boas práticas do processo de ensino que de outro modo, naturalmente não aconteceriam no mesmo ambiente e intensidade.

A figura sugerida realizaria efectivamente, uma supervisão pedagógica contextualizada aos problemas diários da prática docente na escola. Uma supervisão pedagógica que respondesse aos problemas identificados na escola, e que de facto esta fosse assumida e encarada numa perspectiva formativa, facilitadora, colaborativa, investigativa, que valoriza e propicia estratégias de reflexão, de partilha de informação e de aprendizagem para todos os intervenientes do PEA. Formosinho (2002:13), considera que:

Uma supervisão contextualizada, centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais que poderão resolver esses problemas, poderá promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional.

De facto, uma supervisão desenvolvida em contextos de trabalho possibilita o desenvolvimento de competências. As mudanças na prática docente não ocorrem ao acaso e nem de forma espontânea, são decorrentes de acções de supervisão pedagógica planificadas, contextualizadas, contínuas, permanentes e colaborativas. As acções partilhadas, coordenadas

e colaboradas por todos actores do processo de ensino (supervisores pedagógicos, gestores escolares, professores, etc.) constituem estratégias com um grande potencial formativo. Uma supervisão pedagógica focalizada, que planifica, organiza, apoia e ajusta as metodologias, as estratégias pedagógicas, os recursos e os meios ao processo de ensino, possibilita a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

A partir dos resultados descritos neste capítulo, faz-se necessário na secção seguinte apresentar uma síntese dos pontos essenciais que constituem desassossegos na prática supervisora como acção potenciadora da prática docente nas escolas, mas também desafios e por fim, sugerir algumas ideias ou contribuições face a esses desfechos a que cheguei em função das categorias analisadas.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

Não pretendi, com este estudo, investigar as minhas memórias e vivências, mas sim, aproveitar essas lembranças do meu percurso estudantil e profissional para sustentar a problemática em análise. Estas, serviram de ponto de partida para a tomada de decisão sobre a análise do processo de supervisão pedagógica na formação de professores em exercício, como estratégia potenciadora da prática docente nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza. Nesse exercício de escrever, para que pudesse compreender o objecto em análise, para além da minha reflexão autobiográfica, procedi à revisão da literatura e análise documental, efectuei entrevistas não-estruturadas e a observação no local da pesquisa e por fim, analisei os dados recolhidos no campo, seguindo a abordagem de tipo qualitativo-interpretativo.

Assim, apresento os resultados dos dados qualitativos consequentes das análises feitas às diferentes opiniões e ou percepções dos participantes desta pesquisa, nomeadamente: técnicos pedagógicos (DPEDH, SDEJT), director, directores adjuntos da escola, director de classe e professores. Estes dados procuraram responder à seguinte questão de pesquisa: *De que forma a actividade supervisora incide sobre a prática pedagógica dos professores de forma a contribuir para a planificação de acções de formação em exercício?* Bem como satisfazer os objectivos definidos para o presente estudo. Com a pesquisa, pretendi analisar o contributo da prática da actividade supervisora na formação de professores em exercício como estratégia potenciadora da prática pedagógica de professores nas escolas do Ensino Secundário Geral em Moçambique, em particular na Província de Gaza. Assim, constitui meu propósito, nesta fase, sistematizar e integrar as evidências que a pesquisa oferece face aos objectivos inicialmente traçados, que são retomados, através das categorias de análises construídas, sistematizando para cada uma delas, os principais resultados da pesquisa.

O sucesso ou êxito da planificação das actividades de supervisão pedagógica depende, em parte, de um conjunto de procedimentos postos em prática durante a sua realização, se estes responderem às reais necessidades e problemas da prática docente. Deste modo, a prática pedagógica dos supervisores pedagógicos, que corresponde a primeira categoria, exigiu uma reflexão quanto aos seus procedimentos e ao seu foco. Neste contexto, a partir do trabalho do campo, pude constatar que actividade é planificada e tem por objectivo apoiar os professores, existe um conjunto de evidências (planos, fichas de observação de aulas, actas e relatórios) sobre a planificação, organização e realização das acções de supervisão pedagógica pelos profissionais a diferentes níveis (provincial, distrital e escola).

Tais práticas focalizam aspectos organizacionais e pedagógico-didáticos. Porém, apesar dessa realidade, o grau de realização da supervisão é preocupante, tomando em conta a sua regularidade, ou seja a sua periodicidade, por argumentos apresentados (a exiguidade de fundos para custear as deslocações às escolas e a falta de meios circulantes) pelos técnicos provinciais e distritais, o que me permite concluir que apesar da planificação, organização da actividade, há deficiências no seu funcionamento, porque as visitas à sala de aulas não assumem um carácter sistemático e contínuo, esse facto leva a que se dedique maior parte do tempo às actividades administrativas, em detrimento da componente pedagógico-didáctica.

O nível de organização e de execução da acção supervisora pode influenciar ou determinar a construção de percepções positivas ou negativas sobre esta actividade. Com base nos depoimentos dos participantes, percebi que os professores apresentam uma visão crítica sobre actividade supervisora, uns consideram-na como uma oportunidade de aprendizagem e outros entendem-na como uma acção administrativa. Persistem ainda algumas conotações com relação ao termo supervisão, que o associam ao acto inspectivo e de controlo. Significa que subsiste um sentimento de controlo hierárquico (supervisor-superior e professor-inferior) e/ou de supervisão associada ao acto de inspeccionar aos professores, portanto desvio da função de apoio pedagógico para administrativo. Essa situação pode ser resultado, por um lado, do ambiente de trabalho desenvolvido pelos supervisores em momentos da ocorrência da actividade supervisora, por outro, da falta de um plano com objectivos claros sobre a prática de supervisão pedagógica nas escolas como processo de apoio e ou de formação.

No referente aos efeitos resultantes das visitas de supervisão pedagógica como acção potenciadora na prática docente, que constituiu a segunda categoria de análise, são tidos como dependentes da forma de actuação de cada supervisor, isto é, dos procedimentos de cada supervisor e do nível de relacionamento, mas também da forma como os professores encaram a actividade. Neste aspecto, percebi que os participantes reconhecem a pertinência da realização da acção supervisora na escola, porque contribui para melhorar a gestão das escolas e ajuda ainda aos professores a reflectirem sobre as melhores estratégias na sua prática docente. Este facto é reconhecido pelos técnicos da DPEDH, SDEJT, membros da direcção da escola, bem como pelos próprios professores, os quais realizam a supervisão da actividade docente doutros professores ou mesmo graças a experiência de auto-supervisão.

Relativamente aos resultados das visitas de supervisão pedagógica na escola, verifiquei que há reservas, porque alguns depoimentos indicam progressos, e outros poucos progressos. Por exemplo, os supervisores (técnicos provinciais e distritais) destacam melhorias na prática docente em vários domínios (na planificação das aulas, no uso das

metodologias adequadas e na forma de interacção com os alunos) após as visitas de supervisão pedagógica na escola. Referem ainda que a supervisão pedagógica ajudou na correcção de muitos aspectos em termos da gestão das escolas e na superação das dificuldades dos professores, decorrentes na sua prática docente. Os professores consideram que a supervisão pedagógica ajudou na melhoria das suas actividades (organização das pastas de disciplinas, gestão de tempo de leccionação, dentre outros aspectos).

Outrossim, há outros participantes referem poucos progressos no propósito da actividade de supervisão pedagógica promover o desenvolvimento de competências dos professores, porquanto à prevalência das dificuldades detectadas na prática docente. Há recomendações em função das constatações, mas, não se tem verificado o cumprimento regular e o controlo dessas recomendações deixadas nas visitas anteriores. A partir das reflexões dos participantes sobre a prática da supervisão pedagógica, ainda que alguns resultados indiquem progressos nas acções desenvolvidas durante a supervisão pedagógica, num contexto real, verificam-se certos limites apresentados pelos próprios participantes. A tipologia dessas limitações tem a ver com a falta do domínio de conteúdos programáticos, a deficiente planificação de aulas, a fragilidade no uso das metodologias de ensino e a definição de objectivos de aulas. O que me leva a concluir que o apoio de que os professores precisam e recebem ainda não é suficiente para suprir as dificuldades que enfrentam na sua prática docente e se produzam os resultados esperados.

A prática pedagógica dos professores e dos supervisores exige um esforço continuado de aperfeiçoamento, pois os conhecimentos precisam de ser revistos e ampliados. Nessa perspectiva, analisando os discursos dos participantes com relação à terceira categoria, sobre a relevância da formação em exercício, percebi que há um reconhecimento da importância dessas acções no âmbito da supervisão pedagógica, porque melhoram a competência profissional dos supervisores e dos professores nos vários domínios da sua actividade.

Contudo, os informantes denunciam a deficiente realização sistemática das acções de formação contínua. Dentre os factores que contribuem para essa deficiência está o despreparo dos supervisores pedagógicos na qualidade de mentores desse processo, esse despreparo pode tornar-lhes pouco reflexivos e ainda com uma pouca autonomia sugestiva na sua prática. Lamentam os professores, que alguns supervisores pedagógicos apresentam um défice de conhecimento dos aspectos que vão observar. Esse facto é corroborado por Reis (2011:9), ao considerar que *os professores se revoltam contra a avaliação das suas aulas por pessoas às quais não reconhecem competência e que utilizam critérios considerados pouco apropriados.*

Acrescenta o autor que *alguns observadores não tiveram qualquer formação sobre observação (...) assumem-se a si próprios como referência* (p.9).

Outrossim, nos discursos ressalta-se que essas acções de formação em exercício não obedecem a um plano regular e sistemático, os intervalos entre essas formações são longos e com carácter esporádico. Ficou claro que, para os participantes, os programas de formação realizados na escola não partem dos problemas identificados aquando das acções de supervisão pedagógica, esse facto pode fazer com que estejam desvinculados das reais necessidades individuais e locais da prática docente.

Dando seguimento, analisei a quarta categoria, relativa à memória e experiências profissionais sobre a supervisão pedagógica, pude perceber que o participante leva, na sua memória, aspectos que considera positivos na prática docente, o sentido da colectividade nas práticas pedagógicas, que permite a superação, em conjunto, das dificuldades da prática docente, facto que é defendido por Machado (2010:24), ao explicar que *só se ajudando mutuamente, todos podem atingir os objectivos pretendidos, todos podem ser legítimos vencedores*. Porém há um aspecto que notadamente o marcou, a questão do controlo administrativo ao professor no desenvolvimento das suas actividades.

Os obstáculos enfrentados pelos supervisores pedagógicos e pelos professores são enormes e diversificados no exercício das suas actividades. Desta feita, prosseguindo com a análise, os participantes destacaram, na quinta categoria, como constrangimentos enfrentados pelos supervisores: o excesso de burocracia devido às condições de trabalho (escassez de recursos financeiros e meios circulantes para visitar escolas) o que dificulta o desempenho pleno das suas actividades; a ausência de uma formação especializada na área de supervisão pedagógica, a fraca articulação entre os supervisores e outros órgãos da gestão escolar nas diferentes actividades (ex: supervisão e formação). Os professores deram a entender que as acções de capacitação não têm respondido às suas expectativas, visto que as externas, para além de não serem frequentes, não traduzem a sua realidade, ou seja, não partem das suas reais necessidades.

A prática inovadora dos supervisores em busca de adequação às necessidades dos professores constituiu a última categoria de análise de dados. Diante de muitas lamentações apresentadas (escassos recursos e meios circulantes para se efectuar a supervisão pedagógica), das poucas oportunidades para efectivação da supervisão pedagógica nas escolas, aliadas à falta de um plano de distribuição de tarefas e responsabilização, e ainda, da inexistência de uma figura ligada simplesmente aos aspectos pedagógicos que serviria de um *coach* no âmbito de serviço de apoio pedagógico, embora existam os directores adjuntos de escolas

(que pela natureza do seu trabalho possuem tantas tarefas que por vezes os desviam das questões da sala de aulas), há necessidade de se explorem melhores práticas que possam satisfazer as necessidades dos professores através da programação de estratégias tangíveis devidamente fundamentadas, de acordo com as especificidades de cada escola.

Nas categorias anteriores, referentes à realidade moçambicana, constata-se com muita frequência lamentações no concernente à realização de uma supervisão eficaz, embora existam muitos aspectos positivos. Importou sistematizar, nas categorias subsequentes, a experiência do processo de supervisão e de coordenação pedagógica a partir da realidade de São Paulo sobre como os supervisores, coordenadores e professores encaram a actividade coordenadora na prática docente no contexto de São Paulo.

A experiência de São Paulo revela que o coordenador pedagógico luta por ser um articulador na escola, acompanhando o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. Há um esforço por parte do coordenador no sentido de identificar problemas, dificuldades, facilidades e promover trabalho com as equipas escolares.

Relativamente à prática dos coordenadores pedagógicos, percebi que estes, coordenam e articulam as actividades pedagógicas, preocupam-se com questões do currículo, recursos didácticos e aprendizagem dos alunos, etc; guiam-se pelos objectivos que constam do projecto político pedagógico; propõem e promovem as formações colectivas dos professores, e a troca de experiências. O aperfeiçoamento profissional dos professores ocorre nas escolas, sob a coordenação de coordenadores pedagógicos, são focalizados aspectos que constituem dificuldade pedagógica para cada grupo de disciplina. Um aspecto que constitui vantagem, é que o coordenador está afecto permanentemente a uma escola, mais um pormenor importante é o facto das exigências para o exercício da função de coordenador:

- *Primeiro*, passar por um concurso;
- *Segundo*, reunir os pré-requisitos (ser docente e licenciado em pedagogia).

Outro aspecto que merece reconhecimento é o facto de os professores solicitarem, quando necessário, apoio dos coordenadores pedagógicos.

Com os depoimentos recolhidos dos informantes de São Paulo pode-se concluir que há algo que revela algum esforço tendente à melhoria da prática docente nas escolas. Observa-se, em termos gerais, que os coordenadores pedagógicos possuem todos a formação de base (pedagogia). Porém, nem tudo vai bem, os coordenadores pedagógicos têm desafios pela frente, por exemplo, a má percepção que os professores têm com relação à actividade dos coordenadores pedagógicos que se confunde com actividade fiscalizadora; as demandas administrativas (o trabalho burocrático excessivo) consomem muito tempo dos

coordenadores, o que acentua o desvio das suas atribuições; a falta de formação específica para o cargo o que causa a insegurança durante a realização das suas actividades.

SUGESTÕES

A planificação e a organização aparecem como pilares fundamentais para o alcance dos objectivos pretendidos em qualquer actividade humana. No caso desta pesquisa, trata-se da supervisão pedagógica assente no apoio aos professores nos seus contextos de trabalho. Desta feita, para que ela seja efectiva e surta efeitos desejáveis na prática pedagógica, a intervenção dos supervisores tem que ser cautelosamente planificada e organizada, mesmo porque a programação de qualquer actividade permite traçar uma direcção de acção, que possibilita conferir o real e o planificado. Será a partir dos resultados diagnosticados nas actividades anteriores de supervisão pedagógica (realidade da escola e da prática docente dentro e fora da sala de aulas, da aprendizagem dos alunos, etc) que se avaliarão e se definirão os objectivos concretos, os focos para a intervenção, as estratégias a seguir e as metas a alcançar.

No entanto, para que se alcance o sucesso desejado nessa prática, a supervisão precisará de obedecer um carácter sistemático e contínuo, focalizado em particular nos aspectos da prática docente (necessidades, dificuldades e potencialidades) dependendo da especificidade de cada escola. A supervisão pedagógica trará efeitos positivos na prática docente, se ela, de facto, passar a ser considerada acção potenciadora da prática docente, definindo melhores estratégias durante a sua intervenção, onde:

- *Primeiro*, o supervisor seja considerado um instrutor, ou seja, um *coach* para o desenvolvimento de competências dos professores;
- Segundo, haja programação de workshops, de reuniões periódicos de reflexão entre supervisores e professores em que sejam discutidos aspectos pedagógico-didáticos e ou troca de experiências entre professores da mesma ZIP com a finalidade, por um lado, de partilhar as dificuldades inerentes aos seus contextos de trabalho, por outro, de buscar inovações pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos alunos;
- *Terceiro*, haja avaliação dos resultados dessas reuniões, workshops, trocas de experiências e posterior partilha;

- *Quarto*, haja consciencialização de todos os participantes sobre a relevância do trabalho colectivo, colaborativo, coordenado em que se respeitem e se valorizem as opiniões de cada elemento integrante no grupo; e,
- *Quinto*, haja uma percepção positiva das escolas como espaços ou sistemas abertos para momentos de socialização e ou troca de experiências de boas práticas entre os diferentes intervenientes do PEA.

A realidade de cada professor, de cada escola é única e reflecte as suas dificuldades e necessidades, por isso os actuais programas de formação carecem de uma melhoria na sua prática, não se podem basear apenas em projectos esporádicos e com modelos pré-definidos a partir do MINEDH e ou DPE, têm que partir também dos problemas identificados ao nível da realidade de cada escola e de forma sistemática e contínua avaliar-se o seu nível de eficácia. A deficiência na formação, tanto do supervisor, assim como do professor, pode trazer implicações na prática pedagógica e, como consequência, uma formação deficiente do aluno. Não havendo formação específica na área de supervisão, e dada a natureza da actividade que os supervisores desempenham no processo educativo e os efeitos que a partir dela resultam, é necessário que os aperfeiçoamentos focalizem aspectos relacionados à supervisão pedagógica capazes de lhes potenciar e sustentar nas suas actividades.

As limitações e lacunas dos professores e até dos supervisores não devem ser consideradas como fracassos, mas como desafios a serem enfrentados e superados por todos profissionais da educação. Há necessidade da definição de estratégias educacionais:

- *Primeiro*, não existindo recursos financeiros e meios circulantes para uma supervisão efectiva nas escolas, dever-se-ia criar gabinetes de coordenação pedagógica nas ZIP's atribuindo-lhes uma certa autonomia para o desenvolvimento de assuntos pedagógicos e ou institucionalizar um órgão responsável pela actividade de supervisão pedagógica na escola e ou nas escolas da sua ZIP e, nesse contexto, o director da escola ou coordenador da ZIP seriam os órgãos a tutelar as suas actividades, este órgão serviria de elo entre os professores, a escola e outros níveis de supervisão pedagógica (Distrito e Província);
- *Segundo*, disponibilidade de instrumentos de apoio organizacional e metodológico (supervisão pedagógica e de apoio pedagógico-didáctico) para que o supervisor não aja conforme seu método pessoal de trabalho. Porque, como afirma MINED (2004:17), há *inúmeras dificuldades enfrentadas pelo supervisor*

pedagógico, como sejam: acervo bibliográfico para consulta e ausência de instrumentos que normalizam esta actividade no nosso país;

- *Terceiro*, programação de acções de formação em saberes e contextos diversificados, focalizadas aos supervisores pedagógicos, directores de escolas e professores, estas, contempladas no calendário escolar;
- *Quarto*, distribuição e responsabilização das actividades pedagógicas envolvendo não só os supervisores, mas também, os gestores escolares e professores;
- *Quinto*, definição clara e objectiva das actividades supervisoras na escola (focos em cada visita à sala de aulas em actividades que permitam o desenvolvimento de competências dos professores); e,
- *Sexto*, existência de um plano fundamentado nas necessidades específicas de cada escola e desenhadas as estratégias (actualização permanente dos supervisores e a troca de experiências) para atender as diversas e adversas situações do processo pedagógico.

Porque o carácter inspectivo, antes associado à função supervisora, continua a trazer uma relação fria e de distanciamento entre professores e supervisores, há necessidade da sua superação, através da criação de um clima afectivo, de partilha, de colaboração, de coordenação e de interdependência forte entre os supervisores e professores, com vista a solucionar os problemas do contexto escolar. Efectivamente, a acção supervisora tem que estar fundamentada em competências interpessoais, que segundo Glickman (1985), citado por Alarcão e Tavares (2003:74), são:

- (a) *Prestar atenção* ao que os professores dizem sobre as suas actividades;
- (b) *Clarificar (...) e compreender o pensamento do professor;*
- (c) *Encorajar* as ideias do professor;
- (d) *Servir de espelho;*
- (e) *Dar opinião* sobre os aspectos em debate;
- (f) *Ajudar a encontrar soluções para os problemas;* e,
- (g) *Negociar (...)* etc.

Porém, para o caso de Moçambique o desafio é ainda maior, mas acredito que não seja impossível. Há necessidade de continuar-se a desmistificar os traços históricos que outrora marcaram a função supervisora, em que o supervisor era considerado como uma figura que vigiava e impunha regras na actividade do professor. No momento actual, tem que se lutar em

privilegiar a colaboração, a coordenação, o diálogo, etc, essa prática se enquadra no cenário clínico, que é reconhecido como uma estratégia com grandes potencialidades formativas na prática docente.

O que deixo ficar nesta reflexão: os resultados e as conclusões desta pesquisa podem ter deixado algumas inquietações, estas, poderão constituir possíveis pontos de partida para futuras pesquisas neste âmbito. Espera-se ainda a continuidade dos estudos a respeito da supervisão em outros contextos (países). O mesmo favorecerá uma pesquisa internacionalizada, possibilitando trocas de experiências e constituindo em conjunto possibilidades de aperfeiçoamento do trabalho de supervisores na melhoria da prática docente.

O que levo desta reflexão: importa sublinhar, neste momento, o contributo que o estudo trouxe para mim, a nível pessoal e profissional. Afinal, como antiga técnica da educação e que, por força das circunstâncias, era também supervisora pedagógica, vivenciava toda a problemática inerente à prática pedagógica na escola. Foi um despertar de reflexões sobre as minhas dificuldades no exercício da actividade supervisora, e que em algum momento me poderia faltar a humildade suficiente para as aceitar e também reconhecer o grande potencial pedagógico que os professores possuem. Outrossim, com a leitura de várias abordagens sobre a supervisão e a formação de professores, contacto com o grupo alvo da pesquisa, com pesquisadores nacionais e estrangeiros em seminários com conhecimentos diversificados tanto em Moçambique, bem como em São Paulo, acrescente-se a experiência do ensino em algumas escolas do Estado de São Paulo/Brasil, apreendi novas ideias e visões, e acredito que me farão crescer profissionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7ª ed. São Paulo, editora Cortez, 2010.
- _____. *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência*. Lisboa: FPCEUL Sísifo Revista de Ciência da Educação nº 8, 2009.
- _____. *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?* In: FORMOSINHO, J. *Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 2002. p. 217 - 238.
- _____. (Org), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. 1996.
- ALARCÃO, Isabel, ROLDÃO, Maria do Céu. *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Coimbra, 2010.
- _____. *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Portugal, 2008.
- ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. 2.ed, Lisboa, Editora Livraria Almedina, Coimbra, 2003.
- _____. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra, 1987.
- ALMEIDA, Maria Isabel De. *Formação Contínua de Professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje*. In. Brasil, MEC. *Formação Contínua de Professores*. Boletim Salto para o Futuro, V.13, TV Escola, 2005.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. São Paulo: Loyola. 2001.
- ALONSO, Mytes. *A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor*. In Ferreira, Naura Syria C. *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à acção*. 6 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2007.
- _____. *A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org. e rev). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à acção*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- AMARAL, M. J., et al. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo:

- Estratégias de supervisão. In: Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*, Porto Editora. 1996.
- ANDRADE, Narcisa Veloso De. *Supervisão em Educação: um esforço para melhoria dos serviços educacionais. Livros Técnicos e Científicos*, FENAME, Rio de Janeiro, 1976.
- ARAÚJO, Héllida Alcântara. As Múltiplas dimensões da prática docente: representações sociais entre professores, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011-site: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6372-3947>, pdf, acessado: 20.12.2020.
- BARROS, Maria Cláudia Meira Santos. *Memória, História e Representação Social o reajo em Vitória da Conquista/ Bahia (1997-2002)*, in BEZERRA, Ada Augusto Celestino e Nascimento, Marilene Batista da Cruz (org), *Educação e Formação de Professores: Questões Contemporâneos*, Edições UFC, fortaleza, 2013.
- BARROSO, João. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Colecção cadernos de organização e gestão curricular. Instituto de Inovação Educacional. 1997.
- BASTOS, Juliano Neto de e DUARTE, Stela Mithá, *Rumo a um Ensino de Qualidade em Moçambique*, in. DUARTE e DIAS (org). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Maputo, Editora EDUCAR-UP, 2016.
- BOAS, Maria Violeta Villas. *A Prática da Supervisão*. In NILDA, Alves (coord), *Educação e Supervisão: o trabalho colectivo na escola*. Cortez: autores associados, São Paulo, 1984.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.*, n.12 “Colecção Ciências de Educação” Porto, Porto Editora, 1994.
- BRITO, António Edna. *Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes*. In MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho e DE CARVALHO, Marlene Araújo. *Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2006.
- BOSI, Eclês. *Memória e Sociedade, lembranças de velhos*. 12 Edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANÁRIO, Rui. *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação*. Colecção cadernos de organização e gestão curricular. Instituto de Inovação Educacional. 1997.
- CARVALHO, Marlene Araújo. *A Prática docente: subsídio para uma análise crítica*. In MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho e DE CARVALHO, Marlene

- Araújo. *Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2006.
- CHIZZOTTI, António, *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.*, 6 edição, editora Vozes, 2014.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora. 2001.
- DIAS, Paula ARNAUD e RIBEIRO, Célia. *Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente*. 2015, disponível em: <http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD23/GD23125.pdf>-acessado: 29.09.2020.
- DOMINGUES, Isaneid, *O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na escola*. Editora Cortez, 1 ed, São Paulo, 2014.
- FERREIRA, Luciana. *Entre a fenomenologia e a hermenêutica: Uma perspectiva em psicoterapia*, Goiânia, Revista de Abordagem Gestáltica, vol.15, n.2, dezembro de 2009- disponível em:[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1809-68672009000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000200010) acessado: 13.09.2020.
- FORMOSINHO, João, Oliveira. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. 2009.
- _____. *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora. 2002.
- FRANCO, Fernanda S. e SZYMANSKI, Heloísa. *O método fenomenológico-hermenêutico na investigação de práticas educativas parentais*, disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/87.pdf> – acessado: 13.09.2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Oprimidos*, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Editora Universitária, Chapecó: Argos, 2007. 193p.
- GARCIA, Marcelo Carlos. *Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, Lisboa. UL, n.8, p. 07-22. 2009.
- GARCÍA, Marcelo Carlos. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, Porto. 1999.
- GONÇALVES, Fernando Ribeiro. *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa – justificação e prática*. 1. Ed, Porto: Porto Editora, 2006.

- GREIA, José. *Supervisão Pedagógica no Contexto do Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria das Aprendizagens*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ªed., Cortez Editora, São Paulo, 2011.
- _____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências da vida e Formação*, 2. Ed. São Paulo: Paulus, São Paulo, 2010.
- LENHARD, Rudolf. *Fundamentos da Supervisão Escolar*. São Paulo, Livraria Pioneira, 1973.
- LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado*, Proj. História, São Paulo, 1998.
- LUDKE, Marli. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa e educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, José Nílson. *Educação: competência e qualidade*, escrituras editora, 2 ed., São Paulo, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria, *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Edição, editora atlas S.A São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Autores Associados, 2ªed., Campinas-SP, 2015.
- MEC/INDE, *Plano Curricular Do Ensino Secundário Geral (PCESG): Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo, 2007.
- MEDEIROS, Marinalva Veras. *Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar*. Teresina. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. 2007.
- MINEDH. *Plano Estratégico de Educação 2020-2029: por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*, Maputo, 2020.
- MINED. *Plano Estratégico de Educação 2012-2016*, Maputo, 2012.
- _____. *Manual de Apoio à Supervisão Pedagógica*, Maputo, 2004.
- MINEDH. *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*. Maputo, 2017. [Http://www.mined.gov.mz/Documents/ESTUDO-HOLISTICO-PROFESSOR MOÇAMBIQUE.Pdf](http://www.mined.gov.mz/Documents/ESTUDO-HOLISTICO-PROFESSOR%20MOÇAMBIQUE.Pdf) - ACESSADO: 11.07.2018.
- _____. *Novas Directrizes de Supervisão Distrital para o Ensino Primário*. Maputo, 2015.

- MOÇAMBIQUE/MINEDH. *Estatuto Orgânico das DPEDH* aprovado pelo Diploma Ministerial nº12/19 de 18 de Janeiro, 1 série, nº 13, Maputo. 2019.
- MOÇAMBIQUE/MINEDH. *Sistema Nacional de Educação*: Lei nº18 de 28 de Dezembro, 1 série, nº 254, Maputo, 2018.
- MOÇAMBIQUE/MINEDH. *Estatuto Orgânico do MINEDH*, aprovado pelo Decreto Presidencial nº12/2015 de 16 de Março, 2015.
- MOÇAMBIQUE/MINED. *Sistema Nacional de Educação*: Lei nº6/92, Maputo, 1992.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeane Sawaya. Brasília: Cortez, 2002.
- NÉRICI, Imídeo. G. *Introdução a Supervisão Pedagógica Escolar*. 5.ed, São Paulo, Editora Atlas, 1987.
- _____. *Introdução à Supervisão Escolar*: 3 ed., Atlas, São Paulo, 1986.
- NHANTUMBO, Telma Luís. *Actividade Supervisiva na Escola Secundária Joaquim Chissano: Práticas e Experiências do Processo Interno de Supervisão*. Dissertação de Mestrado, Universidade Pedagógica, Maputo, 2014, 118p.
- NIQUICE, Adriano Fanicela. *Ensino Baseado em Competências: potenciar a prática, concretizar o projecto de pedagogia centrada na criança no Ensino Básico*. In: DUARTE e DIAS (org). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*, Editora EDUCAR-UP, Maputo, 2016.
- NIVAGARA, Daniel. *Módulo de Formação em Administração, Gestão e Supervisão Escolar*. MEC, Moçambique, 2005.
- NÓVOA, António. (coord). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa, 1997.
- _____. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 3ª edição, Portugal, 1997.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote. 1995.
- _____. *Formações de Professores e Profissão Docente*. Lisboa. Dom Quixote, 1992.
- _____. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. *Vidas de Professores*, Porto Editora, Porto, 1992.
- OLIVEIRA, M. L. *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora. 2000.

- PACHECO, José Augusto, FLORES, Maria Assunção. *Formação e Avaliação de Professores*, Porto editora, Porto, 1999.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teorias e Praxis*, Porto Editora, Porto, 2001.
- _____. *Currículo: Teorias e Praxis*, Porto Editora, Porto, 1996.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. *A Experiência em Formação*. In. Educação, Porto Alegre, V.34, 2011.
- PERES, Pinto Janice. *Administração e Supervisão em Educação*, S. Paulo, Editora Atlas, 1977.
- PERRENOUD, Philippe. *A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor*. In: PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. *A formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*, IN: Fazenda, I. C. A. (org.), *Didática e Interdisciplinaridade* Campinas, SP. 1998.
- RANGEL, Mary. *Supervisão Pedagógica: um modelo*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- REIS, Pedro. *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, (Cadernos do CCAP-2). Lisboa, 2011. Disponível em: Acesso em: 28 dez. 2013.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*, editora Penso, 2013.
- SÃO PAULO. *A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica*. SP. 2015.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. *Narrativas Autobiográficas de Professores: um caminho para a compreensão do processo de formação*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR.V.1 N.1, p.94- 105. 2006. Acedido em 04 de outubro de 2017 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo:2677043>.
- SELIMANE, Remane. *A Supervisão Educacional de Moçambique: entre o Centralismo Burocrático e a Descentralização Democrática*. Tese de Doutorado em Educação /Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2015. 342p.
- SILVA, Aida Maria Monteiro. *A formação centrada na escola como estratégia institucional*. In BERNARDETE, Angelina Gatti et al (orgs). *Por uma política nacional de formação de professores*, 1 ed. Editora Unesp, São Paulo, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu Da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. 3ª edição; 9ª reimpre. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017. 156p.

- _____. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. 3ª edição. 1ª reimpressão, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.
- _____. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto editora, V.2, 2000.
- SOUZA, Elizeu Clementino De. *(Auto)Biografia, Identidades E Alteridade: Modos de Narração, Escritas de Si e Práticas de Formação na Pós-Graduação*. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 jul-dez de 2008.
- SOUZA, Osmar DE. *Abordagens fenomenológico-hermenêuticas em pesquisas educacionais*. Itajaí, Revista de Educação da Univali, Ano 1, nº 1, jan/jun, 2001 – disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/27/15-> Acessado:13.09.2020.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projecto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002. 213p.
- VIEIRA, Flávia e MOREIRA, Maria Alfredo. *Supervisão e avaliação do desempenho docente para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores Avenida 5 de Outubro, 107, Lisboa <http://www.ccap.min-edu.pt>, Abril de 2011.
- VIEIRA, Flávia. *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de professores*. Edições Asa. 1993.
- VILAR, Alcino de Matos. *O Professor Planificador*. 1ª edição, Edições ASA, 1993.
- XERINDZA, Sansão e NHANTUMBO, Telma Luís. *Supervisão pedagógica e Melhoria do Trabalho Docente – Estudo do Caso das Turmas anexas da escola secundária Joaquim Chissano de Xai-Xai*. Maputo, 2008.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa, Guerra e Paz Editores, S.A, 2009.

OUTRAS

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Gaza>, Província.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia de Moçambique](https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Moçambique).

Apêndice 1: Carta Convite aos SDEJT's**Carta Convite**

Exmo Sr. Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de _____

Assunto: Pedido de colaboração no estudo sobre a Supervisão Pedagógica e Formação de Professores.

_____, Solicita a autorização de V. Excia para a realização de um estudo mencionado em epígrafe com técnicos da Repartição do Ensino Geral (REG) e Professores do Ensino Secundário Geral previsto para a primeira quinzena do mês de agosto de 2018. Esta pesquisa é orientada pelos PhD's Adriano Fanicela Niquice, Supervisor interno da Universidade Pedagógica – Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) Maputo/Moçambique e Valdir Heitor Barzzote, Supervisor Externo da Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação (FEUSP) São Paulo/Brasil.

A Pesquisadora compromete-se a salvaguardar os procedimentos éticos e científicos subjacentes ao processo investigativo. De modo a garantir as regras de anonimato e de confidencialidade da informação fornecida, ser-lhes-á atribuída uma codificação em substituição da sua identificação e toda a informação que os participantes prestarem, ademais, servirá somente para fins académicos.

Agradece-se desde já, todo o tempo que com ele for a despende.

Com os melhores cumprimentos

Xai-Xai, Abril de 2018

Apêndice 2: Carta Convite às Escolas**Carta Convite**

Exmo Sr. Director da Escola Secundária _____

Assunto: Pedido de colaboração no estudo sobre a Supervisão Pedagógica e Formação de Professores.

_____, Solicita a autorização de V. Excia para a realização de um estudo mencionado em epígrafe com membros de direcção e os professores do primeiro e segundo ciclo dessa escola previsto para a segunda quinzena do mês de agosto de 2018. Esta pesquisa é orientada pelos PhD's Adriano Fanicela Niquice, Supervisor interno da Universidade Pedagógica – Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) Maputo/Moçambique e Valdir Heitor Barzzote, Supervisor Externo da Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação (FEUSP) São Paulo/Brasil.

A Pesquisadora compromete-se a salvaguardar os procedimentos éticos e científicos subjacentes ao processo investigativo. De modo a garantir as regras de anonimato e de confidencialidade da informação fornecida, ser-lhes-á atribuída uma codificação em substituição da sua identificação e toda a informação que os participantes prestarem, ademais, servirá somente para fins académicos.

Agradece-se desde já, todo o tempo que com ele for a despende.

Com os melhores cumprimentos

Xai-Xai, Abril de 2018

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Assunto: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta entrevista visa recolher informações que tornarão possível a materialização da pesquisa para a aquisição do grau académico de Doutora em Educação/Currículo, curso leccionado na Escola Doutoral de Educação/Currículo da Faculdade de Educação e Psicologia na Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique. A pesquisa subordina-se ao tema: *Supervisão pedagógica na formação de professores em exercício: uma estratégia potenciadora da prática pedagógica dos professores do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza*. Tem como objectivo analisar o contributo da prática da actividade supervisora na formação de professores em exercício (contexto de trabalho) como estratégia potenciadora da prática pedagógica dos professores nas escolas do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza.

É solicitado a participar deste estudo pelo facto de ser Profissional da Educação com uma experiência no processo de ensino no País e a leccionar o Ensino Secundário Geral em Gaza, e que, por isso, reúne requisitos para fazer parte desta pesquisa. A sua colaboração na disponibilidade de respostas às questões que lhe serão apresentadas durante a entrevista é fundamental, pois, serão úteis para a materialização da presente pesquisa. A informação que for a prestar será, inicialmente, gravada no aparelho electrónico (telefone móvel), e depois seguir-se-á a sua íntegra transcrição em *word*, no fim proceder-se-á a sua organização e análise. Para efeito, a organização dessa informação será em função da ordem de objectivos que orientam o estudo.

De modo a garantir as regras de anonimato e de confidencialidade da informação fornecida, ser-lhe-á atribuída uma codificação em substituição da sua identificação. A pesquisadora compromete-se a manter o sigilo absoluto quanto a qualquer informação que for a prestar, servindo-se dela somente para fins académicos. Importa referir que, caso ocorra algum constrangimento no decorrer do desenvolvimento de pesquisa, tais como: comentários inapropriados e/ou o descumprimento dos compromissos firmados, dá-se o direito de interromper e/ou não responder com as questões que não lhe convier sem qualquer prejuízo. Mas antes, pede-se a permissão para começar a entrevista com a assinatura de uma declaração do termo de consentimento.

Xai-Xai, _____ / _____ /2018

Pesquisadora: _____

Apêndice 4: Declaração de Consentimento do Entrevistado**Assunto:** Declaração do Termo de Consentimento do Entrevistado

Eu _____ por meio deste termo, manifesto meu interesse em participar na pesquisa de campo referente ao estudo denominado *Supervisão pedagógica na formação de professores em exercício: uma estratégia potenciadora da prática pedagógica dos professores do Ensino Secundário Geral na Província de Gaza* desenvolvida pela Sra. Telma Luís Nhantumbo.

Ciente do que me foi exposto, acredito ter sido esclarecido(a) devidamente, de maneira satisfatória, dos objectivos que dizem respeito a mesma. Tendo ficado claros os propósitos da pesquisa, procedimentos, seus riscos e benefícios, bem como a garantia de confidencialidade, confirmo a minha colaboração na pesquisa através da assinatura da presente declaração de consentimento.

Xai-Xai, ____/_____/2018

O(a) Declarante _____

Eu _____, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante.

Xai-Xai, ____/_____/2018

A Pesquisadora _____

Apêndice 5: Ficha de observação e anotações do campo

Assunto: Ficha de observação-Registo de anotações do campo

FICHA DE OBSERVAÇÃO – REGISTO DE ANOTAÇÕES DO CAMPO			
Escola		Data:	
Participantes			
Assuntos agendados			
Duração Prevista			
Observação não estruturada		Descrição /registo de aspectos observados	
1. Evidências observáveis do trabalho de supervisão na escola, se existem ou não. Se existem, onde é possível observa-las			
Existem?		Onde é possível observar?	Quais são essas evidências?
Sim	Não	Na sala de professores; Grupos de disciplina; Sector pedagógico.	Materiais didácticos; Novos materiais; Organização de trabalho em grupo; Melhoria didáctico metodológico na sala de aulas; Plano de visitas de supervisão pedagógica e respectivas actas; Fichas de assistências; Matrizes de recomendações das visitas; Sínteses ou actas de reuniões de conselho pedagógico para análise das principais dificuldades (relacionadas com a planificação, leccionação, assimilação dos conteúdos) e as formas possíveis de solução; Relatório de visitas de supervisão pedagógica; Actas dos encontros de aperfeiçoamento já realizados; Documentos normativos que orientam a prática docente na escola.
		Outros	
Verificar o modo de interacção entre os supervisores pedagógicos e os professores no momento da acção de supervisão pedagógica.			
Atitude dos professores (X)			Atitude dos supervisores pedagógicos (X)
Aceitação			Colaboração
Abertura			Apoio
Colaboração			Formadora
Desconfiança			Aceitação das opiniões dos professores
Medo			Ameaçadora
Timidez			Fiscalizadora

Apêndice 6: Guião de entrevista dirigida aos supervisores pedagógicos - Moçambique**Guião de entrevista dirigida aos Supervisores Pedagógicos (Técnicos da DPEDH/ SDEJT)**

A presente entrevista pretende colher experiências sobre os efeitos da prática de supervisão pedagógica na formação de professores em exercício. Agradeço antecipadamente pela sua contribuição, as informações recolhidas são apenas para fins de estudo.

I. Grupo: Dados pessoais

Identificação - (assinale com X)

Sexo Masculino _____ Feminino _____

Habilitações Literárias

Doutor _____ Mestre _____ Licenciado _____ Outros _____

Experiência Profissional _____ Função que exerce _____ Desde quando _____

II. Grupo: Supervisão Pedagógica e Formação de Professores em Exercício

1. Como têm sido as suas actividades de Supervisão Pedagógica? (rotina, organização, planificação, experiências).
2. Como avalia a sua actividade, de que modo contribui para melhorar o trabalho docente? (Vale a pena? Porquê?).
3. Tem ideia de resultados concretos? O que já mudou na prática? Terá alguns exemplos, em que escolas, por exemplo?
4. Tem tido algumas dificuldades no exercício da actividade? Quais? (exemplos) que experiências?
5. Como avalia a receptividade dos Professores? O que gostam, ou algo que não gostem, por exemplo?
6. Como avalia o cumprimento das recomendações? O que elas abrangem?
7. Outras propostas, se tiver.

Fim

Maputo, Agosto de 2018

Apêndice 7: Guião de entrevista dirigida aos membros de direcção de escola - Moçambique**Guião de entrevista dirigida aos Membros de Direcção (Directores/ Directores Adj/ Delegados de Classe)**

A presente entrevista pretende colher experiências sobre o processo de acompanhamento da prática pedagógica dos professores na sua escola. Agradeço antecipadamente pela sua contribuição, as informações recolhidas são apenas para fins de estudo.

I. Grupo: Dados pessoais

Identificação (assinale com X)

Sexo Masculino _____ Feminino _____

Habilitações Literárias

Doutor _____ Mestre _____ Licenciado _____ Outros _____

Experiência Profissional _____ Função que exerce _____ Desde quando _____

II. Grupo: Prática pedagógica do professor e o desenvolvimento profissional do professor.

1. Como avalia a importância da Supervisão Pedagógica para a sua Escola? (O que já mudou graças à Supervisão nos últimos dois anos, por exemplo?).
2. Como tem sido a colaboração dos professores no Processo de Supervisão Pedagógica?
3. Tem registado alguma **preocupação ou queixa** em relação à supervisão, quer por parte dos professores, quer por parte da direcção da escola?
4. Quem são os **principais actores** envolvidos em actividades de supervisão?
5. Em quais aspectos mais se presta maior atenção?
6. Outros comentários.

Fim

Maputo, Agosto de 2018

Apêndice 8: Guião de entrevista dirigida aos professores - Moçambique**Guião de entrevista dirigida aos Professores**

A presente entrevista pretende colher experiências sobre processo de supervisão e formação de professores para melhoria da prática docente na escola. Agradeço antecipadamente pela sua contribuição, as informações recolhidas são apenas para fins de estudo.

I. Grupo: Dados pessoais

Identificação - (assinale com X)

Sexo Masculino _____ Feminino _____

Habilitações Literárias

Doutor _____ Mestre _____ Licenciado _____ Outros: _____

Experiência Profissional _____ Função que exerce _____ Desde quando _____

II. Grupo: Prática pedagógica do professor e o desenvolvimento profissional do professor.

1. Como tem sido o vosso trabalho pedagógico? (o que vai bem? O que consideram obstáculo? Em que aspectos?
2. Que apoio têm tido? (De quem? Em que momento? Quando)?
3. Vocês têm beneficiado da Supervisão Pedagógica? Como avaliam essa actividade em termos de benefícios? Será que responde às vossas preocupações/ dificuldades? Quais? Exemplos (recentes).
4. Quem participa na Supervisão Pedagógica? De que maneira?
5. Outros comentários.

Fim

Maputo, Agosto de 2018

Apêndice 9: Guião de entrevista dirigida ao professor reformado - Moçambique

Guião de entrevista dirigida ao professor reformado
A presente entrevista pretende colher experiências sobre processo de supervisão e formação de professores para melhoria da prática pedagógica na escola. Agradeço antecipadamente pela sua contribuição, as informações recolhidas são apenas para fins de estudo.

I. Grupo: Dados pessoais

Identificação - (assinale com X)

Sexo Masculino _____ Feminino _____

Habilitações Literárias

Doutor _____ Mestre _____ Licenciado _____ Outros: _____

Experiência Profissional: _____ Função que exerce: _____ Desde quando _____

II. Grupo: Prática pedagógica do professor e o desenvolvimento profissional do professor

1. Conte como era o processo de ensino, sob ponto de vista da leccionação e do acompanhamento feito pelos supervisores e inspectores pedagógicos?
2. Inspeção ou Supervisão que convergências e divergências existem em termos das atribuições destas funções?
3. Que relevância tem as actividades de Supervisão Pedagógica e Inspeção na actividade do Professor?
4. Na sua opinião, o que acha que tem que ser feito no processo de ensino-aprendizagem para melhorar a prática docente?
5. Outros comentários.

Fim**Maputo, Agosto de 2018**

Apêndice 10: Guião de entrevista dirigida aos supervisores escolares - São Paulo**Guião de entrevista dirigida aos supervisores pedagógicos**

A presente entrevista pretende colher experiências de São Paulo, sobre os efeitos da prática de supervisão pedagógica na formação contínua (em exercício) de professores. Agradeço antecipadamente pela sua contribuição, as informações recolhidas são apenas para fins de estudo.

I. Grupo: Dados pessoais

Identificação - (assinale com X)

Sexo Masculino _____ Feminino (x) _____

Habilitações Literárias

Doutor _____ Mestre _____ Licenciado _____ Outros _____

Experiência Profissional _____ Função que exerce _____ Desde quando ____

II. Grupo: Supervisão Pedagógica e Formação Contínua ou (em exercício)

1. Têm desenvolvido acções de acompanhamento do processo pedagógico nas escolas? Com que finalidade? Que constatações têm estado a observar (aspectos relacionados com as dificuldades, as necessidades sentidas pelos professores e ou potencialidades na sua prática pedagógica)?
2. O que faz dos resultados do processo de acompanhamento da actividade docente? Que medidas são tomadas para a superação das dificuldades e necessidades dos professores?
3. Que contribuição tem a sua experiência como supervisora no processo educativo?
4. Considera relevantes as actividades de coordenação pedagógica na prática docente? Porquê?
5. Que relevância tem as acções de formação contínua no desenvolvimento de competências dos professores?
6. Como têm sido acções de supervisão escolar em termos de (formação, dificuldades, necessidades)?
7. Que aspectos na sua opinião deveriam ser considerados como desafio para o sucesso da prática da supervisão escolar?

Fim

São Paulo, Outubro de 2017

Apêndice 11: Guião de entrevista dirigida aos coordenadores pedagógicos - São Paulo**Guião de entrevista dirigida aos Coordenadores Pedagógicos**

A presente entrevista pretende colher experiências de São Paulo, sobre os efeitos da prática de supervisão pedagógica na formação contínua (em exercício) de professores. Agradeço antecipadamente pela sua contribuição, as informações recolhidas são apenas para fins de estudo.

I. Grupo: Dados pessoais

Identificação - (assinale com X)

Sexo Masculino _____ Feminino _____

Habilitações Literárias

Doutor _____ Mestre _____ Licenciado _____ Outros _____

Experiência Profissional _____ Função que exerce _____ Desde quando _____

II. Grupo: Coordenação Pedagógica e Formação Contínua ou (em exercício),

1. Como avalia a actividade do coordenar pedagógico, de que modo contribui para melhorar o trabalho docente? (Vale a pena? Porquê?). E a de supervisão escolar?
2. Como têm sido as suas actividades de coordenação Pedagógica (planificação da actividade) com que finalidade realiza essa actividade?
3. O que tem constatado durante o acompanhamento do trabalho do professor (aspectos relacionados com dificuldades, necessidades e ou potencialidades na prática docente)? Tem ideia de resultados concretos?
4. O que têm constituído dificuldade no exercício da sua actividade? (exemplos).
5. Que relevância tem as acções de formação contínua nas actividades dos coordenadores pedagógicos e dos professores? Como têm sido desenvolvidas?
6. Outros comentários.

Fim

São Paulo, Outubro de 2017

Apêndice 12: Guião de entrevista dirigida aos membros da direcção - São Paulo

Guião de entrevista dirigida para os membros de direcção
A presente entrevista pretende colher experiências sobre os efeitos do processo de acompanhamento da prática pedagógica dos professores na sua escola. Agradeço antecipadamente pela sua contribuição, as informações recolhidas são apenas para fins de estudo.

I. Grupo: Dados pessoais

Identificação - (assinale com X)

Sexo Masculino _____ Feminino _____

Habilitações Literárias

Doutor _____ Mestre _____ Licenciado _____ Outros _____

Experiência Profissional

Função que exerce _____ Director de Escola _____ Desde quando _____

II. Grupo: Prática pedagógica do professor e o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

1. Que avaliação faz sobre actividade do coordenar pedagógico, de que modo contribui para melhorar o trabalho docente? E a sua actividade?
2. Que potencialidades, dificuldades e necessidades têm os professores na sua escola?
3. Que apoio tem dado aos professores com dificuldades?
4. O que tem constituído dificuldades na sua actividade?
5. Como tem sido a formação contínua? Considera relevante?
6. Outros comentários.

Fim**São Paulo, Outubro de 2017**

Apêndice 13: Guião de entrevista dirigida aos professores - São Paulo**Guião de entrevista dirigida para os professores**

A presente entrevista pretende colher experiências sobre actividade do coordenador pedagógico na melhoria da sua prática pedagógica na escola. Agradeço antecipadamente pela sua contribuição, as informações recolhidas são apenas para fins de estudo.

I. Grupo: Dados pessoais

Identificação - (assinale com X)

Sexo Masculino _____ Feminino _____

Habilitações Literárias

Doutor _____ Mestre _____ Licenciado _____ Outros _____

Experiência Profissional _____ Função que exerce _____ Desde quando _____

II. Grupo: Prática pedagógica do professor e o desenvolvimento profissional do professor.

1. Que contributo tem acção de coordenação pedagógica e de formação continua/em exercício na sua prática pedagógica?
2. Considera importantes as acções de formação contínua para o melhoramento da sua prática?
3. Que dificuldades têm sentido com maior frequência no exercício das suas actividades?
4. Que estratégias têm usado para a superação destas dificuldades?
5. Outros comentários.

Fim

São Paulo, Outubro de 2017

Apêndice 14: Tabela de compilação das respostas dos supervisores provinciais e distritais-Moçambique

N.Ord	Questão /Resposta	Fonte
01	Como têm sido as suas actividades de Supervisão Pedagógica? (rotina, organização, planificação, experiências).	
	<p>O DDP faz uma planificação que contempla três momentos de supervisão pedagógica que correspondem os três trimestres de cada ano lectivo. Porém, de um tempo para cá esses momentos não são observados devido a dificuldades ou exiguidade financeira, existindo apenas um só momento de supervisão. Esse facto não satisfaz as expectativas dos supervisores. Sabemos que a supervisão pedagógica tem intuito de apoiar aos professores e gestores escolares para que acompanhem de forma eficaz o PEA.</p> <p>Não queremos dizer que os gestores sozinhos não fazem acontecer as coisas, só que, com um olho externo as coisas acontecem como deve ser. Acompanhando aos professores o seu desempenho melhora dia a cada dia, mas essas dificuldades barram este acompanhamento, isso verifica-se quando o ano termina por causa do aproveitamento pedagógico que é baixo, as classes com exame nos fornecem aproveitamento não satisfatório, porque durante o ano não se faz um devido acompanhamento aos professores.</p> <p>Quanto ao nível de organização como Departamento juntamos a documentação relativa à supervisão pedagógica e de seguida a programação da actividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quantas vezes por ano em média realizam a supervisão pedagógica?</i> <p>No ano passado, o Departamento não realizou nenhuma supervisão pedagógica (2017), e não tendo realizado a supervisão pedagógica tivemos resultados não bons. Este ano (2018), tivemos apenas uma única supervisão pedagógica no primeiro trimestre e não foi abrangente. Esse facto deixa a desejar.</p>	SP1
	<p>A Supervisão obedece um plano previamente elaborado, harmonizado entre técnicos do Departamento pedagógico, os técnicos realizam em todos os subsistemas de ensino, é uma prática que se realiza de três em três meses, mas havendo necessidade pode se fazer de forma esporádica.</p> <p>Os técnicos pedagógicos, antes da realização da actividade de supervisão pedagógica eles reúnem-se e discutem os termos de referência para que todos estejam alinhados em termos de procedimentos da realização da supervisão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Em média quantas vezes realizam a supervisão pedagógica?</i> <p>De 2015 para cá realizamos três vezes por ano, mas este ano de 2018</p>	SP2

	só realizamos apenas uma supervisão pedagógica nas escolas.	
	<p>A SP é uma actividade rotineira, elabora-se um plano contendo os termos de referência e de seguida visitamos as escolas com objectivo de fazer o apoio necessário aos professores. Devido a escassez de recursos as visitas de supervisão às escolas por parte da Província não têm sido abrangentes.</p> <p>Chegados aos distritos os técnicos distribuem-se pelas escolas e realizam a assistência às aulas quando for necessário e depois balanço ao nível de escola, SDEJT e província.</p>	SP3
	<p>O DDP planifica as actividades de supervisão pedagógica, porém a realização da supervisão pedagógica depende da existência de recursos financeiros, para sua realização faz-se uma planificação da actividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quantas vezes em média por ano realizam a supervisão pedagógica?</i> <p>Esta actividade era realizada em tempos três vezes por ano, actualmente devido a crise financeira temos realizado uma vez por ano.</p> <p>Quanto à organização da supervisão referir que durante a elaboração dos termos de referência, obedecemos a definição de objectivos, o grupo alvo, aspectos a observar, metodologia do trabalho, os resultados esperados e a produção do esquema do relatório da missão com a matriz de constatações, recomendações, acções de concretização, prazos e os responsáveis pelo cumprimento da referida recomendação.</p>	SP4
	A supervisão é planificada anualmente, é um desdobramento do que consta no plano anual de actividades, elaboramos os termos de referência e enviamos para escolas, assistimos aulas e naturalmente temos algumas constatações e discutimos com os gestores escolares, deixamos recomendações para que numa outra etapa possamos verificar o nível de cumprimento das recomendações deixadas.	SD1-XX
	Elaboramos os termos de referência contendo pontos a focar na assistência às aulas e depois da visita de supervisão elaboramos um relatório e enviamos para as escolas para que elas possam ver as constatações e recomendações.	SD2-XX
	<p>A supervisão pedagógica é planificada, temos feito visita às escolas trimestralmente e realizamos assistências às aulas dos professores. Depois de uma supervisão pedagógica temos tido o cuidado de realizar um encontro balanço para um aconselhamento e a monitoria das recomendações.</p> <p>Nessas visitas temos constatado várias dificuldades na prática docente, exemplo, professores com problemas da escrita, domínio de conteúdos, deficiente planificação de aulas, alguns professores com dificuldades na gestão de tempo.</p>	SD3-L
2.0	Como avalia a sua actividade, de que modo contribui para melhorar o trabalho docente? (Vale a pena? Porquê?).	
	A SP é importante porque o técnico pedagógico apoia aos professores em metodologias didácticas, sabemos que as didácticas desenvolvem	SP1

	<p>tendo em conta as dinâmicas. Por essa razão é necessário que os professores sejam acompanhados, supervisionados, ou seja, as suas aulas sejam observadas e capacitados.</p> <p>Eu acho que vale apenas realizar a supervisão, ainda que sejam essas poucas vezes, o que tem que se fazer é melhorar o número de vezes a visitar os distritos ou escolas, há toda uma necessidade de se obedecer um alinhamento, porque se foi observar as aulas de um professor a primeira vez e detectou algumas dificuldades nele, é necessário que o assista a segunda vez para verificar se essas dificuldades permanecem ou não.</p> <p>A supervisão pedagógica tem o intuito de apoiar os professores e gestores escolares para acompanharem de forma eficaz o Processo de Ensino-Aprendizagem.</p>	
	<p>SP é importante para o trabalho que o professor realiza na sala de aulas, eu próprio na altura em que era professor quando recebia supervisão ficava entusiasmado porque eu aprendia muito, afinal o trabalho docente não é um trabalho acabado é preciso uma interacção com outros actores, de uma forma geral posso dizer que a supervisão pedagógica é muito importante porque melhora a actividade do professor.</p> <p>O professor ao receber uma visita de supervisão deveria se sentir estimulado porque é oportunidade para apresentar as suas dificuldades, sob ponto de vista das metodologias, produção dos materiais didácticos e a forma de interacção com os alunos.</p>	SP2
	<p>A supervisão ajuda a fazer correcção de muitos aspectos em termos de funcionamento das escolas, apesar de estarmos conscientes das dificuldades.</p> <p>Devido à escassez de recursos, apenas visitamos escolas que estão mais próximas, por exemplo, quando vamos aos distritos optamos pelas escolas que estão na periferia das vilas distritais.</p>	SP3
	<p>A supervisão pedagógica contribui para melhorar a prática docente, embora não nos moldes desejados, porque o desejado, era que depois da constatação das dificuldades e ou fraquezas que provavelmente estejam a ocorrer no local da supervisão, se replanificasse as actividades de superação. Desenhar um programa de como superarmos o que constatamos na escola.</p> <p>• Considera importante essa acção de supervisão? Ela é importante e indispensável porque buscamos o feedback do que está a acontecer na escola.</p>	SP4
	Não Respondeu	SD1-XX
	É importante na medida em que nós vamos para apoiar os professores	SD2-XX

	<p>nas dificuldades que eventualmente possam ter e também aprendemos atendendo que não somos inspectores mais sim supervisores.</p> <p>Muitas vezes nos realizamos a supervisão e deixamos constatações, mas quando voltamos de novo encontramos mesmas coisas, e isso cria dificuldades. As escolas não melhoram nas suas actividades porque continuam com as mesmas dificuldades, mesmo com as recomendações feitas eles permanecem com as mesmas dificuldades.</p> <p>Os gestores escolares não fazem um acompanhamento sistemático das actividades dos professores, em muito dos casos durante as nossas supervisões não temos encontrado actas actualizadas das assistências às aulas.</p> <p>É importante porque apoia o professor na sua actividade.</p>	
3.0	Tem ideia de resultados concretos? O que já mudou na prática? Terá alguns exemplos, em que escolas, por exemplo?	SD3-L
	<p>A forma que era feita a planificação de aulas, alguns objectivos não eram espelhados, mas com a visita de supervisão os professores tiveram um acompanhamento e aconselhamento. Neste momento estão a praticar e a usar as metodologias eficazes que as didácticas recomendam.</p>	SP1
	<p>Sim, das supervisões que realizei no âmbito de seguimento pude verificar que os professores melhoraram a preparação das suas aulas, as formas de interacção com os seus alunos, melhoraram a forma de avaliação.</p> <p>Eu acho que a supervisão tem que acontecer sempre por forma a melhorar o desempenho dos professores, alunos e do sector no seu todo.</p>	SP2
	<p>As visitas de supervisão contribuem para as escolas melhorarem o aproveitamento pedagógico.</p>	SP3
	<p>A supervisão pedagógica ajudou no melhoramento na pontualidade dos professores, na assiduidade dos professores e na planificação dos professores porque o comum é não planificarem aulas alegando vários motivos, exemplo, domínio e experiência na disciplina, mas também, ajuda no melhoramento da gestão escolar.</p> <p>A Supervisão Pedagógica potencia os serviços de gestão de ensino para organizarem as capacitações nas escolas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Falando das capacitações, vocês têm espaço para proporem as capacitações?</i> <p>As capacitações são propostas pela DPEDH e pelas próprias escolas ao IFP, na perspectiva de melhorar o PEA.</p>	SP4

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Essas capacitações do MINEDH têm em conta os resultados das supervisões realizadas ou das dificuldades e necessidades dos professores?</i> <p>Infelizmente o MINEDH só programa um ciclo normal de capacitações como se fosse rotina e não resultante das constatações das supervisões realizadas, o MINEDH quando acha que pode capacitar em A B e C matéria, realiza.</p>	
	As nossas acções têm focalizado o nível de organização em primeiro plano, sob ponto de vista da planificação das aulas e depois a própria assistência às aulas.	SD1-XX
	Algumas escolas mudam o nível de organização, sob o ponto de vista dos arquivos das pastas e até das planificações das aulas.	SD2-XX
	Tem estado a melhorar o processo de planificação de aulas dos professores, a pontualidade e a gestão escolar porque verificamos todas as áreas.	SD3-L
4.0	Tem tido algumas dificuldades no exercício da actividade? Quais? (exemplos) que experiências?	
	<p>As grandes dificuldades cingem-se na exiguidade de financeira, grande parte das nossas actividades dependem de fundos. O acompanhamento docente não termina no gabinete, é necessário que se vá ao terreno onde o professor está, havendo essa exiguidade de fundos acaba influenciando sobremaneira a minha actividade.</p> <p>Na Direcção Provincial exercemos várias actividades, podemos estar planificados para uma certa actividade e chegados no terreno somos obrigados a realizar outra actividade e isso acaba influenciando ao alinhamento pessoal e ao desenvolvimento da instituição.</p>	SP1
	Não tenho tido muitas dificuldades de realizar a supervisão, a única dificuldade está relacionada com a insuficiência de recursos para deslocar ao terreno para fazer o acompanhamento do trabalho dos professores.	SP2
	Verifica-se uma falta de colaboração dos directores de escolas e dos professores na melhoria da sua prática. Os professores acham que a actividade de supervisão tem como finalidade perseguição ao professor.	SP3
	<p>As dificuldades são enormes, em princípio a supervisão deveria ser permanente, ela não tem sido permanente, tem-se realizado de quando em vez, quando as condições permitem a sua realização, o técnico pedagógico deveria ser o amigo da escola, dos professores, ser o mais próximo do professor, para viver o dia-a-dia do professor e apoiar no que for possível, e também aprender, mas infelizmente devido a falta de meios materiais e financeiros não acontece como deveria ser.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gostava de saber se ao nível da província tem havido capacitações, troca de experiência para discutir assuntos</i> 	SP4

	<p><i>sobre a supervisão pedagógica?</i></p> <p>Na verdade, não, ao nível local não tem havido acções de formações, só faz-se de forma esporádica nas vésperas duma supervisão, passamos em revista algumas formas de actuação, muito menos a troca de experiência com outras províncias não tem sido comum.</p>	
	<p>Varia de escola para escola, ou zonas de difícil acesso de professores ao serviço, encontramos a situação da fraca assiduidade e pontualidade dos professores, mas há escolas que estão ao ritmo. Notamos que alguns professores precisam de mais apoio, porque há falta de criatividade, há sempre rotina nos professores, o aluno precisa de um professor versátil, um professor com ideias e que sabe desdobrar-se perante alguma dificuldade. Alguns professores têm a tendência de mudar as datas, ou seja, viciar as datas, porque achamos que um plano pode variar em objectivos de uma turma para outra, dependendo da realidade.</p> <p>Temos tido dificuldades de transporte e o acesso aos locais para cumprir integralmente a actividade como deveria ser, estamos sendo condicionados.</p>	SD1-XX
	<p>A falta de planificação de aulas, o professor deve planificar as suas aulas porque as realidades são diferentes, as turmas são diferentes, o ensino é dinâmico, é necessário que ele modifique as metodologias tendo em conta a realidade.</p>	SD2-XX
	<p>Temos tido dificuldades da implementação da nossa planificação por falta de recursos financeiros e meios de transporte facto que faz com que passemos a maior parte do tempo nos gabinetes.</p>	SD3-L
5.0	<p>Tem recebido ou organizado acções de capacitações/ formações sobre Supervisão Pedagógica? Acha que essas acções são importantes? Porquê?</p>	
	<p>Eu por sorte participei duma formação dos gestores escolares que incluía os técnicos pedagógicos, mas alguns dos meus colegas não se beneficiaram dessa capacitação e foi bom para mim e até agora só foi essa capacitação.</p> <p>A nível local não existem capacitações, nos anos passados, o MINEDH organizava capacitações que envolviam diferentes técnicos ou de diferentes áreas, mas o que acontece neste momento, é um silêncio total, é necessário que o técnico seja um auto didácta, para que não fique parado no tempo, tem que ser dinâmico, mas a título individual.</p> <p>No DDP, existe uma planificação para um aperfeiçoamento técnico, mas por causa da demanda esses momentos não são observados, acontece poucas vezes.</p>	SP1
	<p>Participei a 5 anos atrás no âmbito de melhoramento do sector pedagógico, essa capacitação tinha a ver com as técnicas que o</p>	SP2

	<p>supervisor deve usar quando vai à sala de aulas assistir aulas ou acompanhamento da actividade do sector pedagógico.</p> <p>A nível do departamento tem havido momentos para discutir as técnicas e termos de referência quando se prepara uma supervisão para que todos possamos estar bem alinhados naquilo que devem interagir com os gestores escolares, professores e alunos, para que não haja discrepância entre os técnicos.</p>	
	Não respondeu	SP3
	Respondido no ponto 3.0	SP4
	<p>Tem acontecido ao nível das ZIPs com o nosso acompanhamento, as escolas organizam as jornadas pedagógicas, estas visam superar as dificuldades dos professores.</p> <p>Tem acontecido algumas formações promovidas pelo MINEDH, essas capacitações acabam se enquadrando com aquilo que é a realidade das escolas, é verdade que existe uma desarticulação entre os vários níveis, porque por vezes tem se verificando coincidência das formações o que acaba sufocando as escolas. São acções que se realizam na mesma semana ainda que fosse em semanas seguidas.</p>	SD1-XX
	Não respondeu	SD2-XX
	As formações são muito importantes, porque muitos assuntos, ou seja, muitas dificuldades podem ser ultrapassadas através das formações regulares. Eu por exemplo, como supervisor não tenho ideia de ter participado em pelo menos duas capacitações, desde que passei a ser supervisor, para não exagerar sobre actividades de supervisão, por isso, acabamos recorrendo aos manuais para uma pequena actualização.	SD3-L
6.0	Como avalia a receptividade dos Professores? O que gostam, ou algo que não gostem, por exemplo?	
	<p>Cada pessoa é uma pessoa, apresentaram características diferentes, podemos dizer que existem professores que gostam de receber a supervisão porque sabem que eles vão receber apoio pedagógico, e com esse sabem que vão crescer na vertente pedagógica. Mas existem outros professores não gostam de receber técnicos pedagógicos, porque neles existe uma confusão, parece que o supervisor pedagógico vai sacrificar, vai condenar ou criticar todo seu trabalho.</p> <p>A supervisão tem a missão de apoiar e fazer crescer pedagogicamente.</p>	SP1
	Por experiência própria das vezes que realizei a supervisão senti me muito bem recebido pelos professores, porque afinal de contas, eles olham a mim como alguém que vai dar uma mais-valia na sua actividades. O que eles sempre fazem menção é o facto de a supervisão ser um instrumento que lhes faz reflectir sobre a forma de planificar, de leccionar e de avaliar. Nunca notei uma situação em que os professores se sentiram acanhados. Diferentemente daquilo que outros	SP2

<p>acham que é inspecção.</p> <p>Tem havido essa má interpretação de alguns considerarem supervisão como inspecção, mas são duas coisas diferentes.</p>	
<p>Na verdade, este assunto divide os professores, há professores que percebem o que é uma supervisão, o que um supervisor vai fazer na escola, mas alguns pensam que o supervisor vai lá para penalizar, confundindo esta missão com uma missão inspectiva. Mas sempre explicamos que nós não estamos na missão inspectiva, somos uma equipa de apoio pedagógico para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.</p> <p>É muito comum, alguns professores pensam que o supervisor pedagógico quando assiste uma aula é apenas para sancionar pelas falhas cometidas, sempre confundem as nossas missões com as inspectivas.</p>	SP3
<p>Varia de escola para escola e de professor para professor, alguns assumem e aceitam, mas outros não, porque consideram o supervisor como alguém que vai cobrar, exigir, inspeccionar as suas actividades. No geral pode-se afirmar que os professores não gostam das visitas de supervisão pedagógica.</p>	SP4
<p>Algumas pessoas se sentem abanadas embora vamos lá para apoiar e partilhar experiências, mas alguns colegas se sentem incomodados, a título de exemplo, visitamos uma escola e encontramos uma situação de uma professora que no momento do hino nacional estava presente, depois do hino, no momento da concentração a professora desapareceu e não deu pistas, procuramos saber do pedagógico e ele não soube explicar, apenas também ouviu de outros professores que ela saiu alegando avaliação na UP. Situação que ficou estranha naquele momento, isso para dizer que a receptividade pode variar de pessoa para pessoa.</p> <p>Na experiência que temos nas assistências as aulas, há casos de professores que se abrem, mas também há casos de professores que não gostam de receber visitas de supervisão.</p>	SD1-XX
<p>O maior problema do professor é a falta de preparação das aulas, porque se eu não estou preparada sempre hei de ter medo de ser assistido. Um professor preparado não tem problemas de ser assistido, a qualquer momento ele pode ser assistido.</p> <p>Notamos também uma falta de preparação dos próprios técnicos pedagógicos e ou de gestores escolares porque quando vamos a escola, ou entramos na sala para assistir uma aula assustamos os professores, por isso que tem medo de nós, o professor quando vê o supervisor fica totalmente descontrolado.</p>	SD2-XX

	<p>Eu acho que deveríamos ter uma conversa ou sermos abertos para com os professores. Aliado a falta de assistência de aulas por parte dos directores de escolas, mas também, entre professores. Sentimos também que há falta de preparação dos técnicos pedagógicos que realizam a supervisão.</p>	
	<p>Alguns professores gostam da supervisão porque sabem que vão ser apoiados e outros não gostam.</p>	SD3-L
7.0	Como avalia o cumprimento das recomendações? O que elas abrangem?	
	<p>As recomendações deixadas nas escolas têm a ver com a melhoria na assiduidade dos professores, na componente técnica (saber planificar e executar bem a aula, saber lidar com alunos, professores e pais/ encarregados de educação). Mas, essas coisas não são 100 % acompanhadas, como dissemos que a supervisão não deve ser realizada em um único momento, devem existir vários momentos para que o crescimento seja completo, é necessário sabermos que este professor estava no ponto x e agora está no ponto z. Quando o acompanhamento não é íntegro isso não chega a ser completo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Como é que fazem o seguimento das recomendações?</i> <p>Não tem havido o acompanhamento das recomendações, porque não tem acontecido acções de seguimento por parte dos supervisores. Ou seja, não há continuidade destas actividades e a recomendações acabam ficando ao ar.</p>	SP1
	<p>As recomendações basilares que deixamos aos professores são: melhorar o plano de acção, na interacção professor/ aluno tem que se considerar o aluno como elemento activo na aula e a forma de avaliação. O professor tem que fazer uma avaliação diária, o que melhora o desempenho do professor e dos alunos. Não acumular conteúdos para avaliar de uma só vez, pois o aluno tem dificuldade de memorizar e responder aquilo que o professor exige.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que tem constatado durante as supervisões?</i> <p>Nas supervisões pedagógicas uma das constatações que tem sido uma prática comum nas escolas é a escrituração escolar, os professores não colocam as datas nos planos de aulas, esse facto suscita alguma dúvida, se o plano é diário, ou fica se espera da visita para colocar a data naquele dia, essa é uma prática comum em muitas escolas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Que dificuldades têm constatado dos professores nas suas aulas?</i> <p>Eu vou colocar em duas vertentes, professores da cidade tem situações diferentes da situação do campo, os professores do campo alegam o</p>	SP2

	facto de as crianças terem a língua 1 o changana ou chope, então dificilmente as crianças conseguem assimilarem os conteúdos transmitidos na língua portuguesa, então levam tempo para transmitir os conteúdos, em relação aos professores da cidade alegam que tem-se deixado levar nas redes sociais não se dão tempo para rever as matérias e isso acaba influenciado no aproveitamento.	
	É difícil avaliar o nível de cumprimento das recomendações, porque estas actividades são descontínuas, pois, só se visita uma vez por ano. Só pode-se fazer a verificação das recomendações no ano seguinte, até porque, por vezes não tem sido o mesmo supervisor a visitar as mesmas escolas. Por isso, há descontinuidade das recomendações apesar de não ser em 100%.	SP3
	Em princípio, as recomendações deixadas deveriam ter um nível de seguimento, facto que não se verifica, isso faz com que a essência da supervisão não tenha muito impacto devido a falta de seguimento. Mas desde que se realizou essa supervisão não sabemos quando será a próxima, talvez próximo ano. Significa que tudo o que se constatou na supervisão realizada neste ano só poderá se corrigir no próximo ano. Existe uma descontinuidade das actividades, e assim podemos não produzir resultados desejados.	SP4
	Não tem havido o seguimento das recomendações deixadas pela visita de supervisão. Notamos isso, devido a persistência dos problemas nas escolas.	SD1-XX
	Constatamos que as recomendações não têm sido cumpridas nas escolas, pois, sempre que vamos às escolas encontramos as mesmas dificuldades. Isso mostra claramente que os gestores escolares não fazem a supervisão interna, até porque em algumas escolas não encontramos as fichas de assistências dos gestores escolares, os planos de assistências de directores, pedagógicos e até de professores, isso revela que estes não dão seguimento das recomendações deixadas	SD2-XX
	Há cumprimento das recomendações nas escolas, porque temos feito o controlo das recomendações	SD3-L
8.0	O que tem feito destes resultados?	
	<p>Feita a supervisão, o técnico produz um relatório que é detalhista, espelha tudo o que foi encontrado nos distritos, escolas e sala de aulas. Nesses relatórios, são invocados os nomes dos professores com dificuldades para que, os distritos e escolas façam acompanhamento. Aos professores com um potencial, recomenda-se aos distritos para que estes sejam capitalizados, sejam usados de forma positiva e participe nas jornadas pedagógicas ao nível das escolas, das ZIPs e dos Distritos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Será que as recomendações são cumpridas na íntegra?</i> <p>O cumprimento das recomendações, podemos dizer que não é íntegro, se fosse íntegro ir-se-ia espelhar nos resultados, os resultados não são muito bons, o que encontramos é a vertente numérica dos programas,</p>	SP1

	<p>pode se dizer cumprimento dos programas 100% será que esses 100% espelham o saber ler e escrever e fazer cálculo na parte do aluno, não creio que sim? Então, os resultados não são bons.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Depois da realização da supervisão como província tem programado acções de capacitações?</i> <p>O anseio não falta, em algum momento as vontades não trazem nenhum resultado, é necessário que as vontades sejam acompanhadas pela prática e essa prática só pode existir com apoio financeiro. Para chegar a ponto longínquo é necessário um meio de transporte, até pode não se dar ajudas de custo ao técnico como tal, mas pelo menos garantir o transporte. Mas isso não acontece porque não existem fundos e tudo fica parado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ao nível local (escolas/ distritos) realizam capacitações/formações?</i> <p>Sim, são realizadas as capacitações nas escolas de menor distâncias, escolas que circundam os Serviços Distritais porque também há dificuldades financeiras. Sabemos que existe uma nova modalidade de supervisão que está centrada ao distrito, mas o próprio distrito enfrenta dificuldades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Acha que as capacitações organizadas pelo MINEDH têm em conta as dificuldades e necessidades dos professores, ou seja, tem em conta os resultados das supervisões realizadas?</i> <p>A nível do distrito é feito o levantamento das dificuldades dos professores e reportam à Província e por sua vez faz o reporte ao MINEDH, só que, o que se verifica nestes últimos anos é dificuldade de executar essa acção a nível da província e que se alastra até ao distrito, raras vezes, ou em poucos casos mesmos o MINEDH desce até a Província, onde são identificados alguns técnicos que acompanham a brigada do MINEDH ao distrito e que são seleccionados alguns professores ou ZIPs e assim são realizadas as capacitações, só que estas capacitações são de um ou dois dias e terminam devido a falta de fundos para responder essa necessidade.</p> <p>Essas capacitações não são sistemáticas, acontecem raras vezes, podem passar dois ou três anos sem que tenham acontecido.</p>	
	<p>Produzimos um relatório acompanhado de uma matriz de recomendações com os prazos para o cumprimento das recomendações pelos distritos e escolas</p>	SP2
	<p>Há sempre um espaço em que os professores do ensino secundário se encontram por grupo de disciplina ou classe para discutirem os seus problemas.</p>	SP3

	Bom, durante as acções de supervisão temos identificado algumas dificuldades nos professores que precisam de uma intervenção. Mas, temos tido dificuldades em fazer o devido acompanhamento para a superação dessas dificuldades.	SP4
	Não respondeu	SD1-XX
	Não respondeu	SD2-XX
	Detectados os problemas, sentamos com os professores para um aconselhamento depois duma assistência e sempre que possível procuramos fazer acompanhamento dessas dificuldades nas visitas seguintes. Então, as assistências às aulas têm começado com uma conversa com o professor fazendo primeiro a apreciação do plano de aulas para sugerir algumas modificações caso seja necessário de acordo com a temática que se vai abordar na aula e de seguida assistência à aula, depois dessa assistência, faz-se análise da aula. Neste encontro aborda-se aspectos positivos e as melhorias que foram constatados durante a assistência e ainda junto com o professor discutem-se sugestões de melhoria dos aspectos considerados negativos.	SD3-L
9.0	Outras propostas, se tiver	
	Para que o DDPGGQ desenvolva, é necessária afectação de um meio circulante/ viatura e motorista para responder a qualquer momento as necessidades; garantir que o DDPGGQ tenha meios financeiros para que todos os momentos programados para a realização da supervisão aconteçam, porque existem momentos programáticos e também momentos extraordinários para responder uma necessidade de um distrito/escola/professor, é necessário que exista disponibilidade pontual de recursos. É necessário que nas Repartições do Ensino Geral (REG) existam técnicos que percebam da aula. Porque, temos constatado que maior parte dos distritos, os técnicos que lá existem alguns deles nunca deram aulas, nunca passaram da sala de aulas, fazem um acompanhamento não cabal, estes não sabem o que é uma aula, não conhecem os momentos de uma aula, não sabem o que uma aula precisa, então, é necessária uma selecção boa para que potencie o sector, porque se o sector tivesse essa componente, mesmo que a DPEDH/DDPGGQ fosse raras vezes isso não se iria sentir, porque o distrito estaria suficientemente potenciado.	SP1
	Os técnicos que realizam a supervisão pedagógica deviam ter capacitações de forma regular, porque noto que existe uma divergência sobre como realizar a SP numa escola, principalmente quando vão assistir a uma aula, como devem agir perante um professor. Em relação ao próprio sector, deveria garantir que a supervisão fosse regular para que o professor também se sinta estimulado.	SP2
	Bom, se não fosse por causa das dificuldades, as supervisões pedagógicas se realizarem pelo menos duas vezes por ano, porque isso	SP3

	<p>havia de ajudar para o seguimento das orientações deixadas.</p>	
	<p>As acções de supervisão pedagógica deveriam ser continuas ou sistemáticas, as supervisões deveriam priorizar as escolas que se localizam nas zonas distantes das cidades, realizar-se encontros regulares com os professores ou gestores escolares para discussão de boas práticas de ensino, programação de painéis para discussão de assuntos relacionados com o PEA entre os níveis de ensino e em função das recomendações procurar formas de solução.</p>	SP4
	<p>Para se ser um técnico da DPEDH/SDEJT tem que ter alguma experiência no ensino, por isso tem que ser bem pensado. Só assim é que vai chegar no terreno e saber o que vai tratar, porque ele terá a experiência no ensino. Porque se ele tem limitações, dificuldades, este não é capaz de apoiar o professor. Ademais, há toda uma necessidade de uma preparação prévia e de capacitações sistemáticas dos supervisores. Os professores têm experiência de ensino, por isso é necessário que os supervisores estejam também preparados.</p> <p>Nota-se um pouco de limitações ou lacunas nos procedimentos para realizar uma supervisão pedagógica, mas essa situação deve-se em parte a falta de formações. As capacitações sistemáticas para os supervisores pedagógicos são necessárias.</p>	SD1-XX
	<p>Mais preparação dos técnicos, nos anos passados, existiam formações sistemáticas com a DPEDH, mas, actualmente as poucas que se realizam não são abrangentes, participam poucos técnicos.</p> <p>Os professores precisam de preparar as suas aulas. Se não estiver preparado, a aula não será eficaz. O mesmo deve acontecer com os técnicos pedagógicos e directores de escolas, para a realização de assistência às aulas dos professores, se estes não estiverem preparados não poderão ajudar o professor nas suas dificuldades.</p> <p>Melhorar o sistema de comunicação entre os intervenientes do PEA.</p>	SD2-XX
	<p>Sinto que o nível de troca de experiencia baixou em todos os níveis, há necessidade de capacitação dos técnicos distritais, porque realizar a supervisão não é levar a guia para serem pagos ajudas de custos, mas sim, ajudar as escolas no que precisam.</p>	SD3-L

Fim

Apêndice 15: Tabela de compilação das respostas dos membros de direcção- Moçambique

N.Ord	Questão /Resposta	Fonte
1.0	Tem recebido visitas de supervisão na sua escola? Com que frequência? Como avalia a importância da Supervisão Pedagógica para a sua Escola? (o que já mudou graças à supervisão nos últimos dois anos, externa ou interna por exemplo?).	
	<p>Sim, temos recebido visitas de supervisão e com mais frequência as distritais, algumas são comunicadas e outras não são comunicadas. A supervisão pedagógica monitora o PEA, olhando para aquilo que são as directrizes do processo de ensino, verifica as falhas e apoia para o melhoramento, melhora o PEA.</p> <p>Com as visitas muita coisa muda, o nível de organização do sector pedagógico, dos grupos de disciplina, de classe, do conselho de escola, da gestão de fundos, melhorou bastante a planificação e o aproveitamento pedagógico, etc.</p> <p>Mas se a supervisão pedagógica chega na escola com intuito de detectar erros e com tendências de incriminar acaba sendo confundida com a inspecção, porque há uma concepção de que a inspecção é que age dessa forma, surge para detectar erros não para ajudar.</p>	DL
	<p>A supervisão pedagógica faz acompanhamento das actividades desenvolvidas na escola, ajuda nas tarefas que vários intervenientes do PEA possuem dificuldades.</p> <p>Com a supervisão pedagógica a pontualidade e definição dos objectivos melhorou.</p>	DAE1-L
	<p>Temos recebido visitas de supervisão. A supervisão ajuda na organização do PEA, ela orienta para a melhoria do trabalho pedagógico.</p> <p>Com a supervisão o aproveitamento pedagógico, assiduidade e pontualidade melhorou, bem como ao processo de planificação das aulas dos professores.</p>	DAE2-L
	<p>Temos recebido visitas de supervisão pedagógica e a supervisão pedagógica é importante porque melhora a qualidade do ensino e aprendizagem.</p> <p>Na escola com a supervisão pedagógica o nível de organização das pastas de disciplina, a planificação melhorou.</p>	DAE3-XX
	<p>Temos recebido visitas de supervisão na escola, mas com maior frequência as distritais.</p> <p>A supervisão pedagógica fortifica o PEA. A supervisão melhora os pontos fracos.</p>	DC1-L
2.0	Como têm sido o processo de acompanhamento da actividade dos	

	professores na sua escola? (como organizam ou planificam este processo)?	
	Nós planificamos as acções de acompanhamento da actividade dos professores e assistimos as planificações quinzenais dos grupos de disciplina e a sua implementação, e as assistências potenciam mais o professor, o professor acompanhado planifica as suas aulas e tem maior criatividade. Todos na escola são envolvidos nas tarefas pedagógicas, por isso, que são programadas as assistências mútuas.	DL
	Na escola nós como direcção temos programado assistências às aulas dos professores, mas também, existe um calendário de assistências mútuas.	DAE1-L
	Assistimos as planificações quinzenais para ver se há participação de todos nas planificações conjuntas, reunimos os alunos para saber do decurso das aulas.	DAE2-L
	Acompanhamos os professores na elaboração das dosificações que são feitas quinzenalmente, todos os professores são envolvidos no processo, eles realizam assistências mútuas.	DAE3-XX
	Programamos assistências de aulas em cada trimestre.	DC1-L
3.0	Em quais aspectos se presta maior atenção?	
	Nós prestamos maior atenção nos aspectos que a supervisão considera negativos e por via disso, produzimos uma grelha de orientações/recomendações internas e monitoramos. Na sala, preocupamo-nos com o seguimento dos conteúdos planificados, a estrutura da aula, o domínio da aula, a interacção professor/alunos, as metodologias de ensino aplicadas na aula.	DL
	Prestamos mais atenção na organização do processo dentro da disciplina e os planos de aulas.	DAE1-L
	No processo de acompanhamento da actividade do professor prestamos maior atenção na organização das pastas das disciplinas.	DAE2-L
	Durante o acompanhamento da actividade do professor, prestamos maior atenção no aspecto estrutural do plano de aulas e a sua execução.	DAE3-XX
	Geralmente as nossas actividades têm focalizado o nível de organização das pastas e a planificação das aulas.	DC1-L
4.0	O que têm constatado com maior frequência (exemplo, aspectos relacionados com problemas/dificuldades, necessidades sentidas e ou até potencialidades na prática pedagógica dos professores)?	

	<p>Constatamos num primeiro momento uma insegurança dos professores na aula, mas percebemos que é devido ao choque psíquico de perceber que está sendo assistido e considerar a assistência como algo não bom. É verdade que outros mostram domínio dos conteúdos tratados, mas alguns casos mostram fragilidade nas metodologias usadas, que torna as aulas muito monótonas, centradas no professor, e não no aluno como tem sido recomendado nos últimos tempos. Portanto, as abordagens recentes orientam que as aulas devem estar concentradas no aluno.</p> <p>Sentimos em alguns casos que os professores revelam competências baixas de ordem científica.</p>	DL
	Em alguns casos, temos constatado situações de professores com dificuldades na definição de objectivos para a sua aula.	DAE1-L
	Geralmente tem-se constatado a má gestão de tempo da aula, no que se refere a divisão dos momentos da aula ou etapas da aula.	DAE2-L
	Durante assistências constatamos um pouco de nervosismo nos primeiros momentos da aula e alguns aspectos técnicos da aula. Os professores que demonstram potencialidades são orientados para darem palestras e seminários como forma de partilharmos experiências.	DAE3-XX
	Dificuldades no uso das metodologias de ensino e ou uso de metodologias que não se adequam a realidade dos alunos, disparidade de planos de aulas que os professores apresentam na aula, facto que faz com que os professores não alcancem os objectivos previstos, falta de dedicação dos alunos pela sua aprendizagem.	DC1-L
5.0	O que tem feito dos resultados desse acompanhamento, ou seja, que medidas são tomadas para a superação das dificuldades e necessidades dos professores?	
	Apoiamos os professores, fazemos uma espécie de relatório de assistência e juntamos o grupo de disciplina para apoiar. Organizamos capacitações ao nível interno.	DL
	Não respondeu	DAE1-L
	Temos programado algumas capacitações a nível interno para sanar algumas lacunas nossas	DAE2-L
	Temos organizado capacitações ao nível da escola. As capacitações são importantes porque melhoram alguns aspectos do corpo docente e consequentemente nos próprios alunos.	DAE3-XX
	Não respondeu	DC1-L
6.0	Como tem sido a colaboração dos professores no Processo de Supervisão Pedagógica?	
	Não respondeu	DL
	A colaboração com os professores tem sido boa, mesmo com os técnicos pedagógicos desde que os técnicos não apareçam com um perfil um inspector ou de intimidatório, pois o papel do supervisor é de dar apoio pedagógico necessário aos professores supervisionados e as possíveis	DAE1-L

	recomendações.	
	Os professores gostam de assistências porque precisam de aprender, mas outros professores não gostam porque se sentem inseguros.	DAE2-L
	A colaboração é boa.	DAE3-XX
	Tem havido uma boa colaboração	DC1-L
7.0	Tem registado alguma preocupação ou queixa em relação à supervisão, quer por parte dos professores, quer por parte da direcção da escola?	
	No concernente ao processo da avaliação da aula, um professor já veio se queixar porque foi assistido pelo supervisor e ele não tinha o plano impresso mas sim no computador e o supervisor considerou que o professor deu aulas sem plano.	DL
	Sim, no âmbito da classificação do professor no processo de leccionação de aula omitindo alguma informação na sua ficha de classificação.	DAE1-L
	Bom, tem havido confusão em diferenciar a inspecção e supervisão, por isso alguns pensam que as visitas vêm detectar erros, mas para os outros as visitas são benéficas porque ajudam na sua actividade.	DAE2-L
	Os professores têm se queixados da exigência dos supervisores pedagógicos com relação aos planos de aulas, porque há casos em que o supervisor teve um certo modelo de plano numa determinada escola e este quer que todos os professores seguem esse plano.	DAE3-XX
	Não respondeu	DC1-L
8.0	Outros comentários?	DC1-L
	Devem ser repensadas as formações em exercício, porque, infelizmente não nos temos beneficiado delas nas escolas, ou seja, ao nível da execução de base. São várias informações que devem ser executadas nas escolas, a partir das deliberações, normas, regulamentos do nível central, são actualizados constantemente, mas é apenas um documento que chega na escola e tem que ser executado. Era suposto que todo o instrumento a ser implementado fosse acompanhado por uma formação para garantir a sua implementação.	DL
	As poucas capacitações externas realizadas não respondem as necessidades dos professores, por exemplo, temos um problema já identificado no PEA, trata-se de avaliação no segundo ciclo, as avaliações no segundo ciclo tem sua particularidade ou especificidade e tem exigências para sua elaboração, isso acaba afectando o aproveitamento pedagógico.	
	As capacitações deveriam descer até ao nível provincial e distrital por forma a ter facilitadores próximos de nós e possam apoiarem na medida do possível.	
	Sabemos que existe um trabalho que está sendo feito mais não é suficiente.	
	As supervisões de outros níveis como DPEDH não acontecem com frequência e se acontecem vem com uma postura de um inspector ou inspecção direccionada em áreas financeiras administrativas.	DAE1-L

<p>A supervisão pedagógica deve continuar com mais frequência e os supervisores devem ser mais abertos com os professores, porque a concepção que se tem é que a supervisão é um julgamento.</p> <p>Consciencializar os professores sobre o seu papel/ função na sala de aulas. Apostar-se nas capacitações em metodologias de ensino. Desde que estou aqui na escola a quatro anos nunca tivemos capacitações ou formações externas.</p>	DAE2-L
<p>A supervisão pedagógica deveria ser contínua, porque a medida que o professor é assistido ele passa a ter mais preocupação na sua prática porque sabe que está sendo acompanhado, mesmo o preguiçoso acaba mudando de comportamento e isso vai se reflectir nos resultados.</p>	DAE3-XX
<p>Aqui na escola nunca tivemos formações que englobem todos os professores se não na área de empreendedorismo, as formações que temos tido são programadas a nível interno. As visitas de supervisão devem ser regulares, ou seja, sistemáticas e com um aviso prévio, porque muitas das vezes as visitas de supervisão não são avisadas por isso que se confundem com a inspecção.</p>	DC1-L

Fim

Apêndice 16: Tabela de compilação das respostas dos professores - Moçambique

N.Ord	Questões abertas / Respostas	Fonte
01	Como tem sido o vosso trabalho pedagógico? (o que vai bem? O que consideram obstáculo? Em que aspectos?)	
	O trabalho pedagógico tende a melhorar na medida em que se verifica a componente cooperativa, no que posteriormente reflecta nos resultados esperados, e quanto aos obstáculos de salientar que as condições físicas das salas, materiais em uso, o caso do quadro entre outros aspectos da certa forma contribuem para o fracasso das actividades escolares, visto que estes recursos talvez não estão em mínimas condições.	Prof.1-L
	A nossa actividade vai bem porque temos partilhado as dificuldades ao nível do grupo de disciplina.	Prof.2-L
	Decorre de forma razoável, como obstáculo é a superlotação das turmas e a falta do material didáctico.	Prof.3-L
	Criação de condições para se atingir objectivos previstos, cumprimento de planos e programas. Como obstáculo para a prática pedagógica, é o rácio professor/aluno que é elevado onde estima-se 90 alunos por turma, não sendo fácil verificar trabalhos dos alunos em 45 minutos.	Prof.4-XX
	O trabalho decorre bem, temos trocado impressões no grupo de disciplina, as poucas dificuldades que temos tido são superadas ao nível do grupo de disciplina. Como obstáculo é a falta de material e a superlotação das turmas.	Prof.5-XX
	O trabalho vai bem, temos dificuldades em material didáctico.	Prof.6-XX
02	Que apoio têm tido? (De quem? Em que momento? Quando?)	
	O apoio está relacionado com o melhoramento do Processo de ensino - aprendizagem; temos tido apoio da direcção da escola, SDEJT, DPEDH. Esse apoio se tem registado no momento em que estas entidades supervisionam as escolas embora em menor escala.	Prof.1-L
	Tenho tido apoio por parte do grupo de disciplina e dos membros da direcção.	Prof.2-L
	Não respondeu	Prof.3-L
	Apoiamo-nos entre nós e por vezes a direcção.	Prof.4-XX
	Temos tido apoio dos colegas do grupo de disciplina. Mas, acho que, depois de uma visita da DPEDH e SDEJT na escola, também deveriam de forma construtiva, fazer aconselhamento de aspectos que acharam negativos e que devem ser melhorados. É verdade que existem supervisores que procuram apoiar os professores quando detectam problemas, só que notamos que é só para aquele momento que visitam a escola.	Prof.5-XX
	Temos recebido apoio na organização das pastas dos grupos de disciplina pelos supervisores e pelos membros da direcção da escola. Só que eles durante as suas visitas deveriam ser mais colaborativos, disponíveis e	Prof.6-XX

	abertos para ajuda nas nossas dificuldades.	
	Não respondeu.	
03	Vocês têm beneficiado da Supervisão Pedagógica? Como avaliam essa actividade em termos de benefícios? Será que responde às vossas preocupações/ dificuldades? Quais? Exemplos (recentes). Quem participa na Supervisão Pedagógica? De que maneira?	
	Duma maneira geral pode-se concluir que não se verificam benefícios da supervisão pedagógica que se tem realizado nas escolas, visto que as preocupações apresentadas não têm sido respondidas. Isto porque quando a supervisão aparece com objectivo de assistir aulas, recolhem dificuldades ligados por exemplo, aspectos de metodologias usadas durante a leccionação das aulas; objectivos mal definidos, entre outros aspectos e em muitos casos, os técnicos dessa supervisão só se limitam em criticar o professor, mas não apoiam em boas metodologias, capaz de superar as dificuldades que o professor encara no sentido de ele melhorar o se Processo de Ensino-Aprendizagem.	Prof.1-L
	Temos tido visitas de supervisão. A supervisão é importante porque ela nos faz recordar de alguns métodos que devemos seguir.	Prof.2-L
	Temos recebido visitas de supervisão e com mais frequência as distritais três vezes por trimestre. Só que ficamos constrangidos com a maneira como a supervisão age, uma vez assistiram uma aula e anotaram no relatório que a sala está molhada e o professor é desleixado porque está a trabalhar numa sala molhada e tentaram criticar um pouco o plano de aulas, essas observações nem se quer fizeram com o professor, mas sim com a direcção da escola e situações dessas não ajudam, porque tentaram ver apenas aspectos organizacionais e não aspectos pedagógicos ou conteúdos que estão sendo leccionados. Assim, o professor não se sentiu apoiado, mas sim, ofendido com aquelas críticas, esse facto faz com que o professor ao ver o supervisor fique com medo, ou seja, aflito. Depois duma assistência não tem havido um encontro entre professor e o supervisor, o tempo do encontro tem sido limitado, só aparecem com críticas e não trazem ajudas para melhorias	Prof.3-L
	Temos tido visitas regulares algumas avisadas e outras não avisadas. A supervisão tem estado a apoiar no melhoramento da nossa actividade. O professor é uma pessoa e a pessoa de uma forma geral para trabalhar bem precisa de um controlo. Por vezes a nossa organização é colocada em prática quando se sabe que vem uma visita de supervisão, falo da organização das pastas de disciplina, planos de aulas, tem havido maior cautela quando se sabe que vem uma visita externa.	Prof.4-XX

	Os supervisores prestam maior atenção a organização do processo dentro da disciplina e a implementação dos planos na aula, como o professor interage com alunos e no fim faz se um comentário para o melhoramento.	
	A supervisão pedagógica ajuda na organização das pastas de disciplina e na gestão de tempo, durante a leccionação de aulas.	Prof.5-XX
	<p>Temos tido visitas de supervisão em que verificam as pastas de disciplina, assistem aulas dos professores. A nível interno temos tido acompanhamento dos membros da direcção e também temos realizado assistências mútuas.</p> <p>A supervisão pedagógica contribui em 90% na nossa prática. Ela é bem-vinda porque ajuda a superar as dificuldades que ao nível interno não conseguimos solucionar, é através dela que consigo ver as minhas lacunas e uma devida ajuda. Principalmente quando o supervisor é da área específica, este dá boas dicas estratégicas para superação das dificuldades.</p> <p>Há momentos em que a supervisão é mal-entendida quando também aparece em jeito de caça aos professores e eles acabam ficando em algum momento com timidez. A supervisão peca quando é feita por alguém que não é da área específica, porque por vezes temos dificuldades específicas da disciplina e se o supervisor que vem assistir a aula não é da área acaba-se confinando em aspectos meramente não significantes para o sucesso do PEA.</p>	Prof.6-XX
4.0	Nível de relacionamento entre professores e supervisores	
	Os supervisores deveriam ser pessoas muito próximas a nós, mas sinto que existe ainda um grande distanciamento. Isto porque, eles se fecham, apenas são exigências por cima de exigências.	Prof.1-L
	Os supervisores são diferentes, alguns ajudam na actividade do professor e orientam na melhoria do ensino, outros agem como inspectores, só estão para destacar aspectos negativos, eles devem elogiar também e não só criticar. O supervisor está para ajudar naquilo que o professor deve melhorar.	Prof.2-L
	Os professores sentem medo dos supervisores devido aos procedimentos usados. Os supervisores pedagógicos, muitos deles tem procedimentos que se confundem com os inspectores. Mas outros procuram de forma comunicativa e didáctica orientar o professor.	Prof.3-L
	De acordo com o histórico da supervisão, já se sabe que quando vem uma supervisão é para uma avaliação no sentido inspectivo, parece que os supervisores não se sentem bem quando não encontram um problema na aula que está sendo leccionada pelo professor, por isso, tentamos evitar ao máximo cometer erros. Há sempre um sentimento de medo, mas como a supervisão é necessária acabamos enfrentando.	Prof.4-XX
	Eu nunca tive problemas que me deixassem mal, mas outros professores reclamam os procedimentos dos supervisores, porque os supervisores deveriam ter um carácter didáctico e não punitivo. Os supervisores	Prof.5-XX

	<p>levantam pequenas coisas que não influenciam negativamente no PEA e quando é assim, os professores se zangam, porque segundo eles a supervisão manchou uma aula só por uma causa de nada.</p>	
	<p>São posicionamentos diferentes, alguns vêem a supervisão como algo que ajuda na sua prática pedagógica e outros acham que a supervisão vem nos castigar, fazer nos sofrer para no fim não nos dizer nada.</p>	Prof.6-XX
5.0	Tem tido capacitações aqui na escola? Que benefícios trazem essas formações?	
	<p>As capacitações são muito importantes porque o professor fica actualizado. Mas as capacitações externas não têm sido frequentes, mas temos tido algumas ao nível interno.</p>	Prof.1-L
	<p>As capacitações são muito boas, mas aqui na escola ainda não me beneficieei numa formação externa, já estou aqui a 3 anos, apenas internas.</p>	Prof.2-L
	<p>As capacitações são muito importantes e até necessárias para actividade do professor, porque através delas o PEA melhora. A ciência está cada vez mais a desenvolver e os professores sem capacitações ficam estáticos.</p>	Prof.3-L
	<p>Eu acho que as capacitações são boas, embora não tem sido prática aqui na escola, porque têm-se reclamado a falta de fundos. Apenas temos tido ao nível interno, as realizadas pelos formadores externos não têm sido comuns.</p>	Prof.4-XX
	<p>As capacitações são importantes porque com essas mudanças constantes de currículo é necessário que o professor se aperfeiçoe de forma a estar actualizado. Na escola temos tido capacitações, mas, as programadas por outros níveis não têm sido frequentes.</p>	Prof.5-XX
	<p>As capacitações são importantes para o aperfeiçoamento constante do professor, atendendo que o processo de ensino é dinâmico, há necessidade de uma capacitação constante para não ficarmos parados no tempo, para não ficarmos estáticos. Mas o que acontece é que dizem que as capacitações envolvem muitos custos. Até porque temos tido com maior frequência as capacitações a nível interno, as externas são realizadas com menor frequência.</p>	Prof.6-XX
6.0	Outros comentários!	
	<p>Apelar aos técnicos e outros intervenientes desta área de supervisão pedagógica no sentido de que antes da realização destas actividades procurarem traçarem linhas de orientação afim de puderem ajudar a sanar as dificuldades que os professores enfrentam durante a realização das suas actividades da leccionação. É verdade que o supervisor pode não ter o domínio das matérias leccionadas porque sentimos que alguns não tem domínio da área pedagógica, ou porque não é sua área específica de formação na qual vai assistir, mas pelo menos tem que saber controlar os passos, as técnicas usadas numa aula para poder apoiar o professor.</p>	Prof.1-L
	<p>Na área pedagógica sinto que nem todos os professores encarram a nossa actividade com maior seriedade, por isso, deveria haver um maior controlo na actividade do professor realizada na sala de aulas. Tem que haver um acompanhamento permanente, por isso que as supervisões deveriam ser</p>	Prof.2-L

<p>permanentes.</p> <p>A supervisão pedagógica não deve vir a escola para levar aspectos negativos, o supervisor deve vir no sentido de nos apoiar, o professor deve sentir-se livre e tranquilo na presença do supervisor. Não é só para ver se eu dou bem ou não as aulas e depois constar nos relatórios, porque isso é que nos amedronta, não nos sentimos confortáveis quando no relatório aparecem coisas desse género, há que mudar a dinâmica da supervisão para não sentirmos medo dela, eles devem saber porquê vão as escolas. Nós temos sentido medo dos supervisores do que da direcção da escola.</p> <p>Sinto que falta capacitações para os supervisores, falta-lhes conhecimentos do que devem fazer na escola.</p>	
<p>As pessoas que são enviadas para fazer a supervisão deveriam vir de acordo com as áreas específicas de formação, porque não importa ser supervisor provincial se não tem uma formação específica na qual vai assistir a aula.</p> <p>Acontece que o próprio supervisor, por vezes declara que veio fazer a supervisão, mas que não entende nada da disciplina, e se não entende nada não há como ajudar nas metodologias que estarão a ser usadas naquela disciplina, só estará apenas na sala para fazer registos e não para ajudar.</p> <p>A supervisão poderia fazer acompanhamento de vários professores de uma área e detectando todas as dificuldades que lhes poderiam unir para uma capacitação. Eu nunca tive uma capacitação programada pelos supervisores, já estou a 10 anos na escola.</p>	Prof.3-L
<p>Deve-se apostar na formação contínua de professores, é verdade que temos muitos professores com nível superior, mas não basta, é necessário um aperfeiçoamento contínuo e essa reciclagem ou aperfeiçoamento deve ser específica tendo em conta a realidade dos professores.</p>	Prof.4-XX
<p>Os supervisores, para fazerem melhor trabalho devem vir a escola preparados, porque por vezes verificamos que, alguns, só estão para cumprir com o seu papel, não estão preparados para fazer acompanhamento do professor naquilo que necessita.</p>	Prof.5-XX
<p>Deve-se melhorar o nível de relacionamento entre professores e os membros de direcção, é necessário melhorar a questão das capacitações dos professores.</p>	Prof.6-XX

Fim

Apêndice 17: Tabela de compilação das respostas do professor reformado-Moçambique

N.Ord	Questões abertas / Respostas	Fonte
01	<p>Conte como era o processo de ensino, sob ponto de vista, da leccionação, o acompanhamento feito pelos supervisores e inspectores pedagógicos?</p> <p>Bom, em tempos atrás a planificação de aulas era feita regularmente, cada professor levava para o encontro de planificação todo material possível, para uma discussão em grupo, acredito que era bem produtivo. Nesse processo elaborávamos apontamentos e o material didáctico para o uso na aula. Nós sempre estávamos ao dispor do aluno, não só para actividades lectivas, mas também para ouvirmos as suas preocupações.</p> <p>As assistências mútuas eram uma prática corrente entre os professores, quer dizer não bastavam as planificações conjuntas de aulas haviam um acompanhamento da implementação na sala atendendo as especificações de cada turma e alunos, os gestores escolares também faziam acompanhamento das actividades pedagógicas.</p> <p>Em termos do acompanhamento externo (supervisão e inspecção) eram escassas, tomávamos conhecimento na hora e/ou através de outras escolas por onde estes tinham passado, os nossos visitantes, limitavam a perceber o que professor estava a leccionar, como leccionava. Sinais de apoio em nenhum momento eram visíveis, razão pela qual, não tinham uma importância positiva aliás víamos como se estivessem a cumprir seus objectivos que propriamente pedagógicos.</p>	Prof.R-M
02	<p>Inspecção ou Supervisão que convergências e divergências existem em termos das atribuições destas funções?</p> <p>A supervisão e a inspecção para muitos, pressupõe desempenhar a mesma função, devido aos procedimentos usados por muitos supervisores durante a realização das suas actividades, mas, na verdade divergem nos métodos ou nas suas atribuições. Estas actividades convergem apenas na finalidade. Nestas práticas de supervisão e inspecção tem momentos convergentes e divergentes. A inspecção completa a actividade da supervisão, o inspector também faz a supervisão, mas o contrário não tem que acontecer.</p> <p>O supervisor tem que apoiar, acompanhar, orientar a prática docente, e o inspector para além desta actividade, tem que verificar a implementação das políticas de educação. Nas escolas, as visitas de supervisão criam conflitos na prática docente, pois, muitas vezes os supervisores não compreendem as suas atribuições, confundido se em certas ocasiões como inspectores e actividades com competências para julgar e punir o professor. Outras vezes sentíamos que os supervisores não estavam devidamente preparados para exercer a actividade. Acredito que esse facto, acontecia por um lado, devido a falta de formação específica deste supervisor, e por outro lado, a escassa</p>	Prof.R-M

	experiência do mesmo na docência. Quer dizer, um supervisor deve em princípio ser um professor mais experiente e informado sobre os programas / conteúdos cuja a missão deve ser de apoiar e capacitar o professor para o alcance de melhores resultados.	
03	Que relevância tem as actividades de Supervisão Pedagógica e Inspeção na actividade do Professor?	
	<p>Na verdade, alguns supervisores ou inspectores realizam as suas actividades com métodos ultrapassados, que consistem em impor a autoridade ao visitado através de procedimentos não aconselháveis. Isso agrava-se também quando não têm conhecimentos específicos sobre a matéria pela qual vai trabalhar na escola, porque, em muitos casos por exemplo, para ser supervisor pedagógico, não há critérios seleccionados.</p> <p>Para o caso da inspecção tem sido simplesmente porque alguém terminou uma determinada função de chefia. Um outro aspecto importante, tem a ver com a falta de formações ou actualizações regulares sobre essas matérias.</p> <p>Em todo caso, as visitas de supervisão e de inspecção são muito importantes não só para o professor, mas sim, para todos os intervenientes do PEA, pois, garantem o bom desenho escolar. As visitas de inspecção, visam garantir o desempenho das actividades da escola, através do controlo do cumprimento das disposições legais. A finalidade destas visitas é de recomendar as soluções para melhorias da qualidade de ensino.</p>	Prof.R-M
04	Na sua opinião, o que acha que tem que ser feito no processo de ensino-aprendizagem para melhorar a prática docente?	
	<p>Há toda uma necessidade de consciencializar as pessoas sobre estas funções.</p> <p>Eu acho que devem ser reforçadas as formações para todos os profissionais da educação em todos os níveis (nacional, provincial, distrital, até as escolas). Intensificar-se cada vez mais o acompanhamento da actividade do professor na sala de aulas.</p>	Prof.R-M
05	Outros comentários!	
	Com relação à presença dos supervisores pedagógicos. Nos dias que correm a presença do supervisor na escola não é bem vista. É vista como uma presença estranha que quando vai à escola é para examinar, averiguar os problemas da escola e o termo usado tem sido “já chegaram os chefes, ou inspectores”. Ora, é este ambiente de desconfiança, de desconforto e de medo que se cria na escola. A propósito de medo, testemunho casos de professores que fugiam das visitas, tanto dos supervisores assim como dos inspectores para não serem assistidas as suas aulas, e outros, quando interceptados alegavam doença.	Prof.R-M

Fim

Apêndice 18: Tabela de compilação das respostas dos supervisores escolares - São Paulo

N.Ord	Questões abertas / Respostas	Fonte
01	Têm desenvolvido acções de acompanhamento do processo pedagógico nas escolas? com que finalidade? que constatações têm estado a observar (aspectos relacionados com as dificuldades, as necessidades sentidas pelos professores e ou potencialidades na sua prática pedagógica)?	
	Eu assisto aulas sim, com a finalidade de identificar problemas, dificuldades, facilidades e buscar possíveis soluções junto às equipes, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.	SE1-SE
	<p>Tenho constatado que as escolas necessitam de melhorias no processo ensino-aprendizagem. Durante a acção supervisora, os professores reivindicam melhores condições de trabalho, formação continuada para uma melhor actuação e atendimento aos pressupostos da própria SME, gestão democrática e participativa.</p> <p>As potencialidades estão vinculadas, principalmente, à escuta activa das equipes; ir além das constatações é fundamental. É preciso pensar em estratégias que possibilitem mudanças. Isto não é tarefa fácil! Ainda mais se for observado o excesso de demandas burocráticas atribuídas ao supervisor escolar.</p> <p>Como potencialidade na minha acção supervisora considero de suma relevância as reuniões formativas realizadas com as equipes, trocas de experiências entre as Unidades e acompanhamento dos PPPs das Unidades. A escuta às crianças/ estudantes também ampliam o olhar para o processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Considerar diferentes “vozes” e olhares é primordial. Outra potencialidade, é o facto de que, o supervisor escolar por não estar imerso nas práticas da escola, contribui com um olhar de estranhamento, o que pode desnaturalizar algumas acções. Observa-se ainda, neste cenário, boas práticas pedagógicas por parte de muitos profissionais.</p>	SE1-SE
02	O que faz dos resultados do processo de acompanhamento da actividade docente? Que medidas são tomadas para a superação das dificuldades e necessidades dos professores?	
	Os resultados das assistências devem servir, principalmente, para repensar ou ressignificar as práticas, projectos e redimensionamento dos PPPs. Isto não é tarefa simples! Mas costumo pensar em acções com as equipes. É uma situação bastante delicada discutir isto com os professores, pois muitas vezes, pronunciam discursos de culpabilização do governo, das famílias, etc, e “não enxergam” suas responsabilidades. É um lento processo!	SE1-SE

	<p>A principal medida tomada, no âmbito da supervisão, está relacionada às acções formativas. Costumeiramente, ao serem evidenciadas problemáticas e necessidades formativas durante as visitas, busco acções que visem sua superação.</p> <p>Contudo, considero as acções ainda insipientes, pois ainda não consegui realizar uma actuação tão integrada e sistematizada como gostaria. As demandas administrativas ainda consomem muito tempo na minha rotina.</p>	
03	Que contribuição tem a sua experiência como supervisora no processo educativo?	
	<p>Penso que contribuo, principalmente, com um olhar de desnaturalização das práticas, buscando sua reflexão e garantia dos direitos das crianças.</p> <p>A supervisão cumpre também um importante papel, tanto no planeamento, elaboração e acompanhamento dos PPPs das Unidades. Além disto, pode actuar como formador, articulador de acções, mediador e provocador de reflexões, promovendo assim desenvolvimento profissional das equipas.</p>	SE1-SE
04	Considera relevantes as actividades de coordenação pedagógica na prática docente? Porquê?	
	<p>Sim. Porque a presença do coordenador pedagógico na Unidade Escolar é fundamental para o próprio andamento do processo pedagógico, contribui significativamente na articulação do trabalho pedagógico, atende as necessidades dos professores e dos alunos.</p> <p>O coordenador pedagógico tem a tarefa de buscar constantemente informações sobre as melhores formas de leccionação de aulas para apoiar os professores, tem papel de alimentar a base metodológica dos professores. Todas as escolas em princípio deveriam ter um coordenador pedagógico presente, porque ajuda a tornar a escola mais dinâmica, a mediar o conflito de aprendizagem, o coordenador pedagógico desempenha o papel de formador na escola.</p>	SE1-SE
05	Que relevância tem as acções de formação contínua no desenvolvimento de competências dos professores.	
	<p>A formação é de suma relevância na valorização do profissional docente, principalmente, com oferecimento de cursos, incentivo à progressão na carreira, inovações pedagógicas, oportunizando ainda a realização de formação continuada dentro do horário de trabalho, como já ocorre na PMSP.</p> <p>Há muitos profissionais com formação adequada na rede municipal. Contudo nem sempre são suficientes para atender as demandas existentes ou que vão surgindo.</p>	SE1-SE

	O processo ensino-aprendizagem é dinâmico. Sempre há o que aprender. Há coisas que vamos aprendendo somente no exercício da profissão. Os profissionais devem se actualizar sempre, pois as necessidades mudam com o tempo. É muito difícil um curso conseguir abarcar toda a complexidade educacional. Daí a importância da formação continuada em contexto.	
06	Como têm sido acções de supervisão escolar em termos de (formação, dificuldades, necessidades)?	
	As acções da supervisão frente às dificuldades, necessidades, formação, etc, têm sido um grande desafio. Comumente, as pessoas costumam associar o supervisor escolar com funções estritamente burocráticas e administrativas. O número excessivo de escolas atribuídas em cada sector da supervisão também dificulta um acompanhamento pedagógico mais sistemático, mas tem-se criado espaços para que a reflexão e formação continuada aconteça.	SE1-SE
07	Que aspectos na sua opinião deveriam ser considerados como desafio para o sucesso da prática da supervisão escolar?	
	O grande desafio é a ressignificação do papel do supervisor escolar na conjuntura actual. Deve-se ter em mente que todos trabalham para um único objectivo: a aprendizagem das crianças. A actuação deve ser articulada com as acções da escola, parte integrante do processo ensino-aprendizagem.	SE1-SE

Fim

Apêndice 19: Tabela de compilação das respostas dos coordenadores pedagógicos - São Paulo

N.Ord	Questões abertas / Respostas	Fonte
01	<p>Como avalia a actividade do coordenar pedagógico, de que modo contribui para melhorar o trabalho docente? (Vale a pena? Porquê?). E a de supervisão escolar?</p>	
	<p>A acção do coordenador pedagógico na escola pode ser de várias naturezas, desde aquelas que se aproximam do papel de formador, até aquelas que nos desviam da nossa função, mas que são muito recorrentes nas escolas, como cuidar de aspectos administrativos ou organizacionais da escola. Contudo, o verdadeiro papel do coordenador pedagógico é de formador dos professores. É de oferecer o apoio e o suporte pedagógico para os professores. O coordenador pedagógico, dependendo do projecto político pedagógico preocupa-se com questões do currículo, recursos didácticos, construção de conhecimentos, aprendizagem dos alunos, etc. Ele se guia pelos objectivos que constam do projecto político pedagógico.</p> <p>O acompanhamento pode ser feito de várias formas: pelos documentos do professor (planeamento), pelos registros on-line de plano de aula e de avaliação que o docente faz no sistema da Prefeitura chamado SGP (Sistema de Gestão Pedagógica). Além disso, é possível conversar com os professores tanto individualmente quanto nos horários colectivos, bem como chegar à sala de aula. Contudo, esse chegar à sala de aula é o processo mais difícil. Primeiro porque não dá tempo, o coordenador pedagógico (CP) se perde muito antes. Depois porque ainda é uma acção que o professor se sente invadido, avaliado no mal sentido da palavra. Dessa forma o CP, que não sabe como acompanhar a sala de aula, também tem uma barreira enorme para desempenhar esse papel.</p>	CP1-SE
	<p>Os coordenadores pedagógicos nas unidades escolares dão suporte pedagógico e são formadores dos professores, de acordo com as reais e particulares necessidades das escolas, são programadas actividades de formação em serviço. São inúmeras tarefas que desempenhamos, das burocráticas até as relacionadas com o fazer pedagógico. Servimos de elo de ligação entre as escolas e outros órgãos. Temos apoiado bastante os professores nas suas áreas específicas de ensino. Por isso, este cargo exige que tenha uma experiência na docência, o coordenador tem que elaborar e implementar os planos de ensino dos professores e ainda avaliar os resultados dos alunos.</p>	CP2-EE
	<p>Então, eu acho que a supervisão escolar é muito importante. Apesar de eu estar consciente sobre seu historial, que teve uma outra incumbência num</p>	

	<p> dado momento, motivo que faz com que, até agora, seja conotada como uma actividade fundamentada numa visão fiscalizadora. Mas, eu acredito que o supervisor é grande articulador na escola, no aspecto prático, porque, para além de coordenar todo o trabalho administrativo e velar pelo cumprimento da implementação das políticas educacionais na escola, acompanha a formulação, o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e do trabalho do coordenador pedagógico, auxiliando-lhe em situações adversas que acredito ser uma acção pertinente para enriquecer o ensino.</p>	
02	<p>Como têm sido as suas actividades de coordenação Pedagógica (planificação da actividade) com que finalidade realiza essa actividade?</p>	
	<p>Planificações é um termo estranho, não sei bem o que você quer dizer com isso. Realizo a observação de aulas, mas devo referir que é a parte mais difícil. Geralmente realizo aquelas assistências que eu programo ou quando um professor solicita. É raro, a gente ter isso como prática consolidada com todos os professores (...) o coordenador pedagógico olha planilhas geralmente relacionadas as notas e as faltas para discussão em conselho de classe.</p> <p>Registros individuais dos professores é muito raro a gente acompanhar. Acaba sendo muito mais dos professores parceiros. Apenas os registros feitos na internet ficam totalmente visíveis (plano de ensino anual, plano de aula, registro de notas e faltas). Dessa forma é uma luta acompanhar a aprendizagem.</p>	CP1-SE
	<p>Tenho acompanhado actividade dos professores na sala de aulas, com muita frequência aos que tem estado a solicitar apoio. É um trabalho articulado com outros elementos que compõe a equipe escolar, aí, a finalidade é de apoiar os professores nas suas dificuldades de trabalho pedagógico.</p>	CP2-EE
	<p>O que tem constatado durante o acompanhamento do trabalho do professor (aspectos relacionados com dificuldades, necessidades e ou potencialidades na prática docente)? Tem ideia de resultados concretos?</p>	
	<p>Percebe-se dificuldades quanto à organização da aula, à gestão disciplinar dos alunos e principalmente quanto à avaliação porque ela parece pouco conectada com o que é dado. O ideal é orientá-los individualmente e isso servir de base para os encontros de formação. Contudo, é uma luta porque o professor não gosta de falar sobre suas fragilidades.</p>	CP1-SE
	<p>Os professores não têm tido problemas de apresentar os seus problemas, mas, eu quando assisto aulas o objectivo não é de verificar as dificuldades apenas, mas também, as potencialidades dos professores e através delas proponho uma colaboração entre os demais na escola.</p> <p>Nós temos estado a aconselhar e prestar assistência pedagógica às escolas em particulares aos professores nos seus problemas de ensino. É verdade que, a actividade de coordenação na escola tem que estar voltada para a melhoria da educação escolar, mas devido a várias tarefas que somos obrigados a desempenhar por vezes nos perdemos do foco. Em algumas escolas podemos encontrar coordenadores que ainda estão atrelados as funções administrativas.</p>	CP2-EE

04	O que têm constituído dificuldade no exercício da sua actividade? (exemplos)	
	<p>Poderia contribuir mais, porém penso que o professor ainda não vê o coordenador pedagógico como formador, e não valoriza a formação centrada na escola. Ele participa dessa formação porque tem interesse em aumentar o salário, mas não necessariamente em melhorar a sua prática.</p> <p>Coordenador pedagógico precisaria de estar numa escola bem organizada administrativamente, para que pudesse se concentrar nas questões que são realmente pedagógicas; ser visto como alguém que tem autoridade para fazer intervenções junto ao docente e não como alguém que tem que pedir licença o tempo todo para fazer esse papel; ter professores preocupados em melhorar sua actuação e comprometidos com uma educação pública de qualidade, logo, que contassem com o apoio do coordenador pedagógico nesse processo; de uma formação mais qualificada, tanto na formação inicial quanto continuada, para que tivesse clareza do seu papel e ajuda para implementá-lo na escola e fazer parte de uma equipe gestora que pensasse compartilhadamente a escola.</p> <p>Na nossa rede temos Coordenadores Pedagógicos que ajudam a abrir e fechar a escola, tratam de inúmeros casos de indisciplina e se perdem diante de tantos atendimentos, velando pouco sobre os aspectos pedagógicos. Por isso dizemos que há algumas atribuições que são do cargo, como o acompanhamento do processo de educativo e outros que nos são impostos pela equipe de direcção ou pelo contexto geral da escola, especialmente quando ela não tem todas as condições objectivas para o seu funcionamento, como número de inspectores de aluno, funcionários de secretaria, entre outros. Ainda que tenha o quadro de servidores completo, ainda é preciso que cada um tenha clareza da sua função e a desempenhe com presteza.</p>	CP1-SE
	A falta de uma formação específica constitui um entrave.	CP2-EE
05	Que relevância tem as acções de formação contínua nas actividades dos coordenadores pedagógicos e dos professores? Como têm sido desenvolvidas?	
	<p>A formação continuada é relevante. Acontece prioritariamente com os professores que optam por uma jornada de trabalho melhor remunerada e que tem algumas horas semanais destinadas à formação. As temáticas são escolhidas na própria escola e deveriam reflectir as necessidades observadas na sala de aula e nos diagnósticos relativos à aprendizagem. Contudo, nem sempre os temas propostos são aqueles realmente prioritários, principalmente se o tema foi avaliação ou a didáctica do professor. Esse território é literalmente um campo minado.</p> <p>As acções de formação contínua/em exercício são realizadas no “horário colectivo (4h semanais obrigatórias para os professores que escolhem jornada ampliada – JEIF); Horário individual: quando você consegue chamar o</p>	CP1-SE

	<p>professor para conversar; Reuniões pedagógicas: quando elas não terminam sendo mas informativas ou um rio de lamentações” E eu percebo impacto dessas formações apenas com aqueles professores mais próximos, com os quais eu posso falar abertamente sobre os alunos e sobre a prática dele. O “ideal é orientá-los individualmente e isso servir de base para os encontros de formação. Contudo, é uma luta porque o professor não gosta de falar sobre suas fragilidades.</p>	
	<p>As formações sempre são necessárias porque ajudam a melhorar a prática pedagógica do professor constantemente. Participar de práticas de formação contínua/em exercício permite que o trabalho seja realizado de forma eficaz, melhorando a qualidade de ensino.</p> <p>Formação de um indivíduo é um exercício inacabada e para que o professor não fique estagnado no tempo, sem acesso às novas inovações no ensino é necessária que se promova acções de aperfeiçoamento permanente de conhecimentos, propor novas práticas que surtam efeitos na sala de aulas, por isso, eu procuro trabalhar em cima das dificuldades que o professor sente na sala de aula e sempre propondo-lhe que considere a relevância relação da teoria (conteúdos) e da prática (trabalhos práticos).</p>	
06	Outros comentários	
	<p>A acção do Coordenador Pedagógico na prática do professor está muito vinculada à relação que esse CP consegue estabelecer com o professor. Na minha experiência, eu só consegui intervir naqueles poucos que me viam como parceira, que traziam discussões das suas salas. Era muito difícil chegar na prática da maioria.</p> <p>Poderia contribuir mais, porém penso que o professor ainda não vê o coordenador pedagógico como formador, e não valoriza a formação centrada na escola. Ele participa dessa formação porque tem interesse em aumentar o salário, mas não necessariamente em melhorar a sua prática.</p>	CP1-SE
	<p>São inúmeras tarefas que desempenhamos na escola, das burocráticas até as relacionadas com o fazer pedagógico. Servimos de elo de ligação entre as escolas e outros órgãos. Temos apoiado bastante os professores nas suas áreas específicas de ensino. Por isso, este cargo exige que tenha uma experiência na docência, o coordenador tem que elaborar e implementar os planos de ensino dos professores e ainda avaliar os resultados dos alunos. O coordenador tem que ter conhecimentos necessários à docência a fim de se tornar um verdadeiro formador, porque ele não pode ensinar o que não sabe. O coordenador é educador do educador (professor) precisa de ter qualificação ou saberes necessários para poder formar.</p>	CP2-EE

Fim

Apêndice 20: Tabela de compilação de respostas dos membros da direcção - São Paulo

N.Ord	Questões abertas / Respostas	Fonte
01	Que avaliação faz sobre actividade do coordenar pedagógico, de que modo contribui para melhorar o trabalho docente? E a sua actividade?	
	<p>O coordenador pedagógico tem papel de acompanhar na escola todas as actividades de planeamento, proporciona as formações continuadas dos professores, faz assessoria permanente e continuada ao trabalho dos educadores. O coordenador pedagógico deve articular o Projecto Político Pedagógico da escola para que os objectivos de que constam no projecto sejam concretizados.</p> <p>O coordenador pedagógico prevê a observação em sala de aulas. Tem sido uma observação formativa que serve para ajudar o professor a melhorar a sua prática, geralmente estabelecem uma parceria entre o coordenador e o professor. Nesse processo é preciso planejar junto com o professor antes de começar a aula e depois da aula, o coordenador tem que dar uma devolutiva de como foi a aula. Nessa conversa tem que se observar uma relação de respeito.</p> <p>Não é mensurável, sou mais uma profissional da unidade, tenho pouco tempo de gestão (11 meses), muitos colegas possuem mais de carreira que eu (tenho cinco anos de carreira na educação pública). Como gestão procuro ter uma postura de abertura ao aprendizado e a escuta, toda experiência e válida, ao mesmo passo que é única na construção da identidade de uma unidade escolar significativa para sua comunidade.</p>	MD1-EE
	<p>O coordenador pedagógico é considerado o responsável pela formação continuada de professores, tem o papel de oferecer e proporcionar oportunidades para os professores se aprofundar em suas áreas específicas, tem que auxiliar o professor a ser crítico e reflexivo em sua área. O coordenador pedagógico é o elo de ligação de todo o processo pedagógico na escola. É um profissional que se relaciona no dia-a-dia do trabalho dos professores.</p> <p>Na escola os coordenadores pedagógicos fazem a observação do desenvolvimento da aula, esta observação geralmente é feita várias vezes em diferentes momentos e em diferentes actividades, depois da observação da aula dá se uma devolutiva ao professor assistido de como foi a aula e posterior sugestões. Mas é preciso construir uma boa relação com o professor de forma a sentir-se a vontade durante a observação.</p> <p>Meu contributo é a oportunidade de dialogar com os professores e tomar decisões colectivas, baseadas em argumentos fundamentados a caminho de práticas reflexivas.</p>	MD2-EE

02	Que potencialidades, dificuldades e necessidades têm os professores na sua escola?	
	Necessidade de cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada aos professores.	MD2-EE
	Há potencialidades no domínio de suas áreas, no interesse em trazer experiências significativas aos alunos, na construção de projectos. Dificuldades em lidar com indisciplina dos estudantes, dificuldade de compartilhar projectos e interesses em grupos grandes (facilidade em grupos pequenos de afinidade).	MD1-SE
03	Que apoio tem dado aos professores com dificuldades?	
	Conversas no sentido de orientação, estar presente, perguntar frequentemente como a acção da direcção pode contribuir no seu trabalho em sala, aplicar as sugestões. Elogios públicos, formações colectivas que permitam troca de experiências, troca de ideias, apoio e incentivo (estrutural) no desenvolvimento das actividades propostas.	MD1-SE
	Directoria Académica, juntamente com a Coordenação Pedagógica, identificam lacunas de aprendizagem e discutem em reunião de Conselho de Classe possibilidades de articulação do trabalho pedagógico para melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A escola apresenta gráficos de melhoria de desempenho dos professores, elogiando seu trabalho publicamente. O Estado promove uma bonificação salarial para os professores com melhor desempenho.	MD2-EE
04	O que tem constituído dificuldades na sua actividade	
	Dificuldades em lidar com indisciplina dos estudantes, dificuldade de compartilhar projectos e interesses em grupos grandes (facilidade em grupos pequenos de afinidade). A jornada de trabalho dupla, às vezes tripla, contexto político do país, remuneração considerada inadequada, indisciplina de alguns estudantes, pouca participação de algumas famílias e burocracia.	MD1-SE
	Actualmente, o Estado de São Paulo reduziu os investimentos na formação continuada dos professores. Em anos anteriores, esta formação continuada era mais actuante no desenvolvimento das práticas docentes. A falta de valorização profissional por parte do Estado com a melhoria dos salários.	MD2-EE
05	Como tem sido a formação contínua? Considera relevante?	
	De maneira positiva, é consenso entre os colegas que a formação constante faz parte da carreira docente.	MD1-EE

	<p>O professor, através da formação continuada, se torna mais preparado e desenvolve com maior segurança seu conteúdo pedagógico.</p> <p>Normalmente, são os Coordenadores que por intermédio de diálogo, convencem os professores da necessidade de actualização.</p>	MD2-EE
06	Outros comentários	
	<p>Um plano contínuo, “vivo” e processual, ou seja, um plano que consiga discutir temas geradores fixos e que também possa se adaptar as demandas que surgem ao longo do ano.</p>	MD1-SE
	<p>Um planeamento escolar que dê oportunidade ao diálogo, que promova uma gestão participativa e com respeito à colectividade é fundamental para que os professores se sintam pertencentes ao ambiente escolar.</p> <p>A escola divulga os cursos oferecidos pela Instituição de Ensino e promove oficinas e palestras com profissionais da Educação.</p> <p>Actualmente, o Estado de São Paulo reduziu os investimentos na formação continuada dos professores. Em anos anteriores, esta formação continuada era mais actuante no desenvolvimento das práticas docentes.</p>	MD2-EE

Fim

Apêndice 21: Tabela de compilação de respostas dos professores - São Paulo

N.Ord	Questões abertas / Respostas	Fonte
01	Que contributo tem acção de coordenação pedagógica e de formação continua/em exercício na sua prática pedagógica?	
	<p>O coordenador pedagógico, cuida e articula todo o trabalho pedagógico na escola. é quem tem maior controlo das actividades na escola em particular os problemas do professor na sala de aulas, ele apoia na superação dos problemas pedagógicos. É através do trabalho de Coordenação Pedagógica e Supervisão que o trabalho acontece. Todo o direccionamento é orientado por ambos.</p> <p>O supervisor escolar não tem feito trabalho na sala de aula, ele controla as normas, os planos, os programas de ensino, sendo que, o maior contacto tem sido com os coordenadores pedagógicos e com a directoria, portanto, os supervisores têm articulado actividades com os coordenadores pedagógicos e não com os professores, os professores trabalham com os coordenadores pedagógicos.</p> <p>Os professores pela sua natureza não gostam da supervisão porque lhes causa um certo constrangimento devido a conotação negativa que tem, não gostamos de ser vigiados, por isso, a assistência às aulas pelos supervisores não tem sido prática na escola, os que assistem aulas são os coordenadores pedagógicos.</p>	Prof.1-EE
02	Considera importantes as acções de formação continua para o melhoramento da sua prática?	
	<p>Não posso deixar de ter minha formação sempre em dia, pois é assim que conseguirei trabalhar todos os dias. Não posso deixar de me capacitar, ao longo do ano lectivo, para trazer sempre novidades para a sala de aula. Não posso deixar de ter disposição e empenho diante das situações mais adversas, sem comprometer o desenvolvimento do meu trabalho. Avaliar de formas diversificadas e buscar a recuperação contínua do aluno que tem dificuldade</p>	Prof.1-EE
	<p>Enquanto eu continuar professor dedicarei a realizar o meu trabalho com muita perfeição e procurando sempre que possível buscar competência por meio de formação contínua para melhorar a minha prática pedagógica.</p> <p>É investindo na formação contínua através de trabalhos colectivos entre colegas ou a procura da formação de forma individual, bem como estimular a diversificação de metodologias de ensino.</p>	Prof.2-EE
03	Que dificuldades têm sentido com maior frequência no exercício das suas actividades	
	<p>Os alunos estão cada vez menos comprometidos com a responsabilidade, o que dificulta o trabalho em grande parte. Não percebem a real</p>	Prof.1-EE

	importância em dedicarem-se a determinados componentes disciplinares.	
	<p>Ah, sim. Na verdade, os professores têm tido dificuldades porque durante a formação inicial realizam estágios numa perspectiva teórica, só se assiste aulas, não existem momentos de simulação de aulas. Mas, a experiência que eu tenho do tempo passado os professores regentes davam um tempo para o estagiário preparar-se e depois leccionar na sala de aulas, facto que já não acontece actualmente. Outra coisa que cria fragilidade na prática pedagógica do professor é o ensino à distância, pois, é muito teórico sem a componente prática, o professor conhece a prática na sala de aulas, não há momentos de discussão entre colegas durante o tempo de formação e isso pode criar insegurança no professor, até porque, pode ser por isso que alguns professores não gostam de ser assistidos para não transparecer as suas lacunas e limitações.</p> <p>Para conhecer as dificuldades do professor é só com a denúncia do aluno ou de forma voluntária o professor apresenta as suas dificuldades ao coordenador pedagógico, mas também, aplica-se uma ficha de avaliação da aula do professor onde os alunos apresentam os problemas da aula</p>	Prof.2-EE
04	Que estratégias têm usado para a superação destas dificuldades?	
	Utilização de metodologias que envolvam a realidade deles (internet, informação em tempo real, recursos audiovisuais) para a realização de estudos e pesquisas e incremento das aulas em sala.	Prof.1-EE
	<p>É investindo na formação contínua através de trabalhos colectivos entre colegas, ou a procura da formação de forma individual, bem como, estimular a diversificação de metodologias de ensino.</p> <p>Enquanto eu continuar professor dedicarei a realizar o meu trabalho com muita perfeição e procurando sempre que possível buscar competência por meio de formação contínua para melhorar a minha prática pedagógica.</p>	Prof.2-EE

Fim