



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE E MELHORIA DAS APRENDIZAGENS**

**Um Estudo de Caso em Moçambique**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

*JOSE GREIA*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Outubro de 2013



**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E MELHORIA DAS  
APRENDIZAGENS**

**Um estudo de caso em Moçambique**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Doutor em Ciências da Educação

José Greia

Sob Orientação: Professora Doutora Maria do Céu Roldão

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Outubro de 2013

## Agradecimentos

i

Uma Tese sempre representa um elevadíssimo investimento tanto epistemológico como material significando deste modo, um grande esforço que acaba sendo um produto de intervenção de várias personalidades. É por isso importante reconhecer e agradecer a importância da participação que cada pessoa tem neste trabalho.

Agradecimento a Professora Doutora Maria do Céu Roldão orientadora dessa Tese. Sua atenção e prontidão, intervenção oportuna, clarividência científica e sabedoria aspetos que muito pesaram para a conclusão desse trabalho. Doutora, o meu muito obrigado. Desejo-lhe muita saúde para que continue contribuindo na a formação de muitos cidadãos para as nossas nações que ainda muito precisam da sua sabedoria e ciência.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, na sua qualidade de docente e de coordenador dos Doutorandos em Moçambique: o meu sincero reconhecimento e gratidão pela qualidade das suas observações, pelo estímulo constante que me deu e pela atenção que dispensou desde a minha entrada à Universidade Católica do Porto – FEP e ao longo de todo o trabalho académico, especialmente durante a elaboração desta Tese.

A todos os meus professores da Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia (em especial ao Professor Doutor José Reis Lagarto, Professora Doutora Vânia Lima e os demais da Universidade Católica Portuguesa do Porto.

Aí vão os meus sinceros agradecimentos a Direção da Academia Militar “Marechal Samora Machel” e colegas docentes desta instituição pela contribuição e encorajamento que me deram durante o curso e na elaboração dessa Tese.

Especial agradecimento a minha querida esposa Maria Greia pelo apoio incondicional e pela confiança que depositara em mim durante os estudos e igualmente ter suportado toda a minha ausência em casa para os estudos e elaboração da Tese que hoje termina.

## Resumo

## ii

A abordagem sobre a Supervisão Pedagógica no contexto de desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens: caso escola secundária de uma das capitais de Moçambique constitui o cerne principal dessa pesquisa. Tem como finalidade analisar em que medida e de que forma as práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens. É uma pesquisa de caráter qualitativo descritivo que se situa na tipologia do estudo de caso. Entrevistas semi-estruturadas recolha documental e observação foram as técnicas de recolha de dados aplicadas. As entrevistas foram aplicadas aos técnico-pedagógicos, delegados de disciplinas e professores os que trabalham na escola estudada. A interpretação do material recolhido seguiu a técnica de análise de conteúdo. Da análise realizada constatou-se que as pessoas indicadas para a realização da supervisão pedagógica na escola, além de serem os membros da direção da escola, também a realizam com regularidade os delegados de disciplinas da escola e de quando em vez a direção provincial da educação e a direção nacional do ensino secundário geral. Foi igualmente constatado pelas entrevistas, recolha documental e observação que a finalidade da supervisão instituída na escola e no sistema educativo é essencialmente para fiscalizar o cumprimento dos programas de ensino predefinidos pelo sistema educativo. Para o efeito, os delegados elaboram plano interno para poderem melhor, verificarem e controlarem o cumprimento dessas atividades. Ficou igualmente claro que os professores em nenhum momento de forma voluntária solicitam aos supervisores (delegados de disciplinas) a observarem as suas aulas, porque o modelo instituído se caracteriza pelo seu caráter de controle. Percebeu-se também que na escola tem havido visitas repentinas as salas de aulas por parte da direção da escola (visitas internas) e por outras entidades como a direção provincial da educação e a nível da direção nacional da educação. O cumprimento rigoroso dos programas de ensino na escola, a assiduidade, pontualidade, higiene e o uso escrupuloso de batas do professor constituem o grande impacto desse modelo de supervisão no processo de ensino-aprendizagem na instituição conforme os entrevistados, os documentos recolhidos e a observação realizada. O modelo de supervisão em vigor não permeia a realização de cursos de atualização para professores, pois, essa atividade já está prevista no plano da instituição por meio seminários rotineiros de simulação de aulas onde a participação é obrigatória a todos os professores da escola. As entrevistas, os documentos e a observação realizada mostram que para a monitoria e assessoria didática aos professores recorre-se aos delegados de disciplinas e a Internet. Os testemunhos dos entrevistados coadjuvados com os documentos consultados e a observação realizada demonstram que na estrutura orgânica da educação a supervisão pedagógica não é um órgão autónomo, mas sim trabalha dentro da gestão da área pedagógica confundindo deste modo o seu perímetro de ação com as atividades administrativas. Não existe uma definição clara das áreas de ação da supervisão pedagógica na escola partindo do Ministério da Educação (macroestrutura) até o nível de escola (microestrutura). É um fenómeno estrutural e institucional. A supervisão é tida como muito autoritária onde as ordens descem de cima para baixo, e raramente se privilegia diálogo, participação dos professores. As pessoas indicadas para a realização da supervisão na escola não têm formação na área de supervisão pedagógica senão a da disciplina que corresponde ao grupo disciplinar em que pertencem. E, por conseguinte, o modelo de supervisão em vigor na escola por ser um instrumento meramente administrativo não forma profissionais para a área de supervisão pedagógica. Para isso é necessária a formação de profissionais para a área de supervisão pedagógica. Para o efeito passa-se necessariamente pela institucionalização da supervisão pedagógica como órgão autónomo e não agregada a outros órgãos.

**Palavras-Chave:** Supervisão pedagógica; Monitoria Administrativa; desenvolvimento profissional docente; Melhoria das aprendizagens; Assessoria Dialógica.

## Abstract

## iii

The approach on Pedagogical Supervision in the context of teacher professional development and improvement of learning; the case of a secondary school in one of the capitals of Mozambique-constitutes the main core of this research. The research intends to analyse the extent and the ways in which the practices of pedagogical supervision model undertaken at the target school contribute to the promotion of teacher professional development and improvement of learning. It is a survey of qualitative descriptive character. As for the technical procedures, it is a case study. Semi-structured interviews, documentary collection and observations are the techniques applied for data collection. The interviews were conducted to pedagogical technicians, delegates of subjects and teachers especially those who work in the target school. The interpretation of the collected material followed the content analysis technique. From the analysis it has been found out that of being the members of the school directorate undertaking the pedagogical supervision regularly, the delegates of subjects also do and occasionally the Provincial Directorate of Education and the National Directorate of Secondary Education do as well. It was also found out through interviews, documentary collection and observations that the purpose of supervision established in schools and in the educational system is essentially to monitor the compliance of the predefined education programs towards the prescriptions of the educational system. For that, the delegates developed an internal plan for the better monitoring and control of the fulfilment of such activities. It is also clear that teachers never voluntarily ask supervisors (delegates of subjects) to observe their classes, because the model established is scary as a mode of control. It was noticed that sometimes there have been sudden classrooms visits by the School Directorate (internal visits) and by other entities such as the Provincial Directorate of Education and at the level of National Directorate of Education. The rigorous compliance of the educational programmes in the school, punctuality, assiduousness, hygiene and scrupulous use of teachers' gown constitute the major impact of this supervisory model in the teaching-learning process in the institution according to the respondents to the interview, the documents collected and the observations administered. The supervision model applied does not allow for The accomplishment of updating courses for teachers, because this activity is already previewed in the institution's plan through routine school seminars of students' simulation where the participation is compulsory to all teachers of the school. The interviews, documents and the observation administered show that for monitoring and teaching advisory to the teachers are done through delegates of subjects and Internet. Responses to the interview with the documents consulted and the observation administered provide evidence that the organic structure of education for pedagogical supervision is not an autonomous organ, it operates within the management of pedagogical area confusing its role or working perimeter with the administrative activities. There is no clear definition on the areas for pedagogical supervision, starting from the Ministry of Education (macrostructure) down to the level of school (microstructure). It is a structural and institutional phenomenon. Supervision is viewed as very authoritative whereby there are orders flowing from top to bottom, rarely favouring dialogue, or teachers' participation. People appointed to undertake supervision in school have never been trained on pedagogical supervision, therefore they have no knowledge about it because the only training they have is on the subject that corresponds to group of subjects they belong. And, consequently, the existing supervisory model in the target school, being an instrument merely administrative, does not train professionals for the area of pedagogical supervision. The conclusion recommendation issued from this study is: for the effect there is a need of an institutionalization of pedagogical supervision as an autonomous organ and not aggregated to other organs. The training of professionals in the area of pedagogical supervision is essential. Of allocating full-time supervisors in the school, defining and configuring clearly their competences in the regulation of secondary education.

**Keywords:** Pedagogical Supervision; Administrative Monitoring; Teacher Professional Development; Improvement of Learning; Dialogic Relations.

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SUMÁRIO                                                                             | iv  |
| INTRODUÇÃO.....                                                                     | 10  |
| Tema da Tese .....                                                                  | 13  |
| Situação problemática .....                                                         | 14  |
| Relevância do estudo.....                                                           | 16  |
| PARTE II.....                                                                       | 20  |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL DO ESTUDO.....                                   | 20  |
| CAPITULO I – CONCEITOS DA SUPERVISÃO E OS SEUS MODELOS.....                         | 20  |
| 1. Conceitos de supervisão.....                                                     | 20  |
| 2. Modelos de Supervisão Pedagógica.....                                            | 22  |
| 2.1. A Supervisão Escolar Clássica e suas Implicações na Atividade Pedagógica ..... | 23  |
| 2.2. O Cenário Behaviorista .....                                                   | 24  |
| 2.3. Desenvolvimentos da Supervisão num Modelo Humanista Clínico.....               | 25  |
| 2.3.2. Competências e Habilidades do Supervisor.....                                | 32  |
| CAPITULO II. SUPERVISÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE....                | 44  |
| 2.1. O que é ser Professor? .....                                                   | 45  |
| 2.2. A Profissionalidade Docente e seu Desenvolvimento .....                        | 54  |
| 2.3. Supervisão e melhoria das aprendizagens.....                                   | 76  |
| CAPITULO III – A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E.....                              | 86  |
| Cultura Organizacional Escolar .....                                                | 86  |
| CAPITULO IV – O SISTEMA DE LIDERANÇA ESCOLAR.....                                   | 101 |
| 4.1. Definições Sobre Liderança .....                                               | 101 |
| 4.2. Princípios da Liderança.....                                                   | 106 |
| 4.3. Tipos de Liderança .....                                                       | 112 |
| PARTE III.....                                                                      | 124 |
| CAPÍTULO V - PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....                                       | 124 |
| 5.1. Introdução.....                                                                | 124 |
| 5.2. Abordagem qualitativa da investigação .....                                    | 126 |
| 5.3. Modalidade de Estudo .....                                                     | 128 |
| 5.4. As Razões da escolha do local de investigação.....                             | 130 |
| 5.5. Caracterização Organizacional da Escola .....                                  | 131 |

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.6. Sujeitos do estudo.....                                             | 131 |
| 5.7. Técnicas de recolha de dados .....                                  | 143 |
| 5.8. Procedimentos da análise da informação recolhida .....              | 151 |
| 5.9. Aplicação das Entrevistas.....                                      | 156 |
| CAPÍTULO VI: Análise e Interpretação dos Resultados da Investigação..... | 158 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                          | 270 |
| Bibliografia .....                                                       | 290 |
| APÊNDICES.....                                                           | 291 |
| APÊNDICE I - ANÁLISE DE CONTEÚDO ( TPI/TPII).....                        | 292 |
| APÊNDICE II - ANÁLISE DE CONTEÚDO ( DD) .....                            | 295 |
| APÊNDICE III - ANÁLISE DE CONTEÚDO ( PS) .....                           | 296 |
| ANEXOS.....                                                              | 300 |
| ANEXO I – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO MOÇAMBIQUE ...            | 301 |
| ANEXO II - MODELO DE FICHA PRÉ-OBSERVAÇÃO.....                           | 302 |
| ANEXO III - MODELO DE FICHA DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS.....                 | 303 |
| ANEXO IV - MODELO DE FICHA DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS (MODELO 2).....       | 305 |
| ANEXO V - MODELO DE FICHA DE RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO .....               | 310 |
| ANEXO VI – FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS .....                           | 312 |
| ANEXO VI I – FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS .....                         | 313 |
| ANEXO VIII – FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS .....                         | 314 |

**LISTA DE QUADROS****vi**

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO I: Perfil de competências do Supervisor.....                           | 36  |
| QUADRO II: Caracterização dos Sujeitos Entrevistados.....                     | 134 |
| QUADRO III: Questões, Sujeitos e Instrumentos de Recolha de Dados.....        | 135 |
| QUADRO IV: Blocos, Obj. Específicos e questões aplicadas aos TP .....         | 136 |
| QUADRO V: Blocos, Obj. Específicos e questões aplicadas aos DD .....          | 137 |
| QUADRO VI: Blocos, Obj. Específicos e questões aplicadas aos Professores..... | 138 |
| QUADRO VII : Guião de Observação .....                                        | 139 |
| QUADRO VIII : Descrição das Siglas .....                                      | 156 |
| QUADRO IX: Dimensão de Análise das Entrevistas aos TPI/TPII .....             | 159 |
| QUADRO X: Dimensão de Análise das Entrevistas aos DD .....                    | 159 |
| QUADRO XI: Dimensão de Análise das Entrevistas aos Professores .....          | 159 |
| QUADRO XII: Sistema Categorical das Entrevistas aos TPI/TPII .....            | 161 |
| QUADRO XIII: Sistema Categorical das Entrevistas aos DD .....                 | 162 |
| QUADRO XIV: Sistema Categorical das Entrevistas aos Professores .....         | 163 |
| QUADRO XV: Sistema Categorical de Observação .....                            | 164 |
| QUADRO XVI: Organização do material .....                                     | 243 |
| QUADRO XVII: Unidades e categorias de Análise .....                           | 244 |



**Lista de Abreviaturas****vii**

|      |                                     |
|------|-------------------------------------|
| TP   | Técnicos Pedagógicos                |
| TPI  | Técnico Pedagógico do I Ciclo       |
| TPII | Técnico Pedagógico do II Ciclo      |
| DD   | Delegado de Disciplina              |
| DP   | Delegado de Disciplina de Português |
| DF   | Delegado de Disciplina de Física    |
| DG   | Delegado de Disciplina de Geografia |
| PP   | Professor de Português              |
| PF   | Professor de Física                 |
| PG   | Professor de Geografia              |
| PFL  | Professor de Filosofia              |
| PS   | Professores Supervisionados         |

## PARTE I

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema de investigação, Supervisão pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens: um estudo de caso em Moçambique.

A supervisão assume vários sentidos como a literatura documenta. Procurando de alguma forma sintetizar a diversidade de modalidades de supervisão, tornando-as adequadas à diversidade de situações pedagógicas, Glatthorn (1984:2, cit. in Vasconcelos, 2009:4) preconiza a possibilidade de processos de “supervisão diferenciada” de acordo com o contexto em que esta se realiza, definindo “supervisão como o processo de facilitar o desenvolvimento profissional de um professor, nomeadamente dando informação sobre as suas interações na sala de aula e ajudando-o a usar essa informação de modo a tornar a sua prática mais efetiva”.

Partindo do princípio de que, nem todo tipo de supervisão é eficaz, o que torna necessário adequá-la aos estilos de aprendizagem e necessidade de crescimento dos diferentes professores, Glatthorn preconiza um sistema diferenciado de supervisão, o qual permite que os professores decidam que tipos de supervisão preferem. Iniciando pela *Supervisão clínica* Glatthorn a define como um processo intenso destinado a melhorar a prática profissional, discutindo com o professor os planos de aula, observando a aula, analisando os dados de observação e dando informação ao professor sobre a observação feita.

Alarcão e Tavares (2003, cit. in Vasconcelos, 2009) descrevem então o *cenário clínico* de supervisão introduzido por Cogan, Goldhammer e Anderson no final dos anos 1950, com o objetivo central de melhorar a prática de ensino. O termo “clínico” aplicava-se à situação em sala de aula, sendo que a ação do “supervisor clínico” se dirigia a um apoio ao professor nesse contexto específico. Ainda Alarcão e Tavares esclarecem que este modelo se caracteriza pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino sendo que a idéia de colaboração é um elemento-chave neste modelo de supervisão. Segundo eles, neste modelo, é o professor que toma a atitude de pedir a colaboração do supervisor no sentido de ajudá-lo a analisar as “situações problemáticas”. Conforme Vasconcelos (2009) citando Goldhammer, Anderson & Krajewski

(1980), o ciclo de supervisão desenvolve-se em cinco fases: encontro de pré-observação; observação; análise de dados e planificação da estratégia da discussão; encontro de pós-observação; análise do ciclo de supervisão.

O *desenvolvimento profissional cooperativo* é outro modelo de supervisão descrito por Glatthorn que consiste em processo colegial em que um pequeno grupo de professores combina trabalhar em conjunto com vista ao respectivo desenvolvimento profissional: observação das aulas respectivas; discussão de problemas profissionais; colaboração na preparação de materiais, etc., destinado a professores mais experientes. Enquanto que quanto ao modelo *desenvolvimento auto-dirigido (auto-formação)* Glatthorn diz que este permite a cada professor trabalhar independentemente em prol do seu desenvolvimento profissional: criação de planos individuais de trabalho com o apoio do supervisor.

O modelo *monitorização administrativa* é descrito por Glatthorn como o processo através do qual um administrador monitoriza o trabalho da equipa pedagógica, fazendo visitas breves e não anunciadas para verificar se o professor está a cumprir as suas tarefas e responsabilidades com profissionalismo. Este processo é muito utilizado por diretores de estabelecimentos.

No dizer de Oliveira Formosinho (2002) citado por Vasconcelos (2009) a monitorização administrativa não é normalmente um instrumento eficaz para introduzir alterações significativas no comportamento de um professor. As escolas eficientes são caracterizadas por diretores altamente visíveis, que monitorizam freqüentemente as salas de aula e que se mantêm interessados no ensino e bem informados acerca dele. O impacto da monitorização administrativa pode, portanto, ser mais sentido no clima global da escola do que nas mudanças comportamentais visíveis dos professores.

A supervisão pode assim ser um dispositivo ao serviço da escola que visa fundamentalmente contribuir para o desenvolvimento profissional do pessoal docente, melhoria das aprendizagens e concomitantemente promoção do sucesso escolar dos alunos.

No contexto do nosso estudo, os professores moçambicanos, tanto os que lecionam nas escolas públicas como os das escolas privadas, ao longo da sua carreira profissional deparam-se mais com o modelo superviso de *monitorização administrativa*. Um dispositivo de controlo e

avaliação do desempenho, que é puramente uma atividade fiscalizadora e administrativa. Os directores, tanto da escola como o adjunto pedagógico, os responsáveis da educação da província e/ou outros representantes da educação têm promovido visitas breves e não anunciadas para verificar se o professor está a cumprir com as suas tarefas eficientemente, responsabilidade e profissionalismo. Contudo, os normativos também indicam que esta supervisão deveria visar a melhoria do ensino e da aprendizagem, o que requer uma abordagem mais clínica e colaborativa, evidenciando-se assim, à partida, uma contradição. É sobre essa dupla finalidade, com alguma contradição, que o nosso estudo irá incidir, procurando clarificar as tensões existentes no terreno.

No mundo moderno em que vivemos a cooperação, a ajuda, a assessoria, a monitoria e o acompanhamento colaborativo (Lima, 2010), constituem pedra angular para o sucesso, quer a nível individual, quer a nível institucional.

O trabalho obedece à sequência que se segue: na Parte I situa-se e apresenta-se o estudo no seu conjunto; é constituída pela Introdução que contempla a formulação do tema, situação problemática, relevância do estudo.

A Parte II desenvolve o quadro teórico e investigativo que sustenta a problemática do estudo. No capítulo I inicia-se o enquadramento teórico e conceptual do estudo relativamente a conceitos, modelos e finalidades de diferentes tipos de supervisão. No Capítulo II o aprofundamento de quadro teórico do nosso problema prossegue com literatura e investigação referentes à supervisão pedagógica e ao conceito de desenvolvimento profissional docente e sua relação com a melhoria das aprendizagens. Neste contexto abordam-se temáticas e revê-se literaturas relativas à profissão e teorizações sobre elas: o que é ser professor, profissionalidade docente e o seu desenvolvimento, supervisão e melhoria das aprendizagens. No Capítulo III revê-se o quadro teórico relativo à cultura organizacional escolar e sua relação com a supervisão pedagógica. No Capítulo IV analisa-se literatura e investigação sobre o conceito e sistemas de liderança escolar, onde se revêem conceitos de liderança, princípios de liderança e tipos de liderança.

a parte iii diz respeito à descrição e desenvolvimento do estudo empírico e respetivas metodologias. Tendo como Capítulo V a apresentação e justificação das opções do investigador quanto aos procedimentos metodológicos com o seguinte conteúdo: Objetivo geral, questões de

investigação, plano de investigação, participantes do estudo, instrumentos de recolha de dados e plano da sua análise. Enquanto que a Parte IV Capítulo VI são abordados aspetos relacionados a Análise e Interpretação dos resultados. Contendo ainda nesse capítulo as seções relativas as Conclusões e Sugestões do trabalho. E finalmente apresenta-se a seção de referências bibliográficas, Apêndices e anexos do trabalho.

### **Tema da Tese**

O tema da Tese é *Supervisão Pedagógica* no contexto de desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens: um estudo de caso em Moçambique. O campo que se pretende estudar é o da relação entre supervisão e desenvolvimento profissional. A inspiração para esse estudo tem a ver fundamentalmente com dois aspectos dialeticamente correlacionados: experiência profissional do proponente como docente das escolas públicas e particulares, e o contacto com abordagens teóricas muito diversas acerca da supervisão pedagógica no âmbito de cursos de pós-graduação. Esta correlação criou no proponente certa inquietação sobre a contribuição das práticas do modelo da supervisão pedagógica em vigor nas escolas moçambicanas para o proclamado desenvolvimento profissional e melhoria das aprendizagens. A experiência empírica docente do proponente a luz da literatura estudada mostra que as práticas de supervisão pedagógica em vigor nas nossas instituições parecem mais próximas do modelo *monitorização administrativa*, pois que essa supervisão integra como elemento nuclear constante a prática de os diretores tanto da escola como o adjunto pedagógico, os responsáveis da educação da província e/ou outros representantes da educação promoverem visitas breves e não anunciadas para verificar se o professor está a cumprir com as suas tarefas eficientemente, verificar os planos de aulas, a aplicação eficiente das metodologias de ensino e outros componentes do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes apelida-se esse tipo de procedimento de supervisão pedagógica e proclama-se na legislação a sua finalidade de contributo para a melhoria das práticas de ensino. Esta verificação suscitou desta feita a vontade de identificar e analisar a contribuição desse modelo de supervisão no desenvolvimento profissional docente e na melhoria das aprendizagens e, na medida do possível, clarificar e confrontar a pertinência e adequação, ou não, dessas práticas confrontadas com as potencialidades do modelo clínico de supervisão pedagógica.

## Situação problemática

Quanto à experiência profissional docente, o investigador como professor nas escolas secundárias públicas e particulares num período que ascende sensivelmente a trinta anos verificou muitas vezes a presença de um dispositivo administrativo de supervisão que visava/visa o controlo e avaliação do desempenho por parte da liderança da unidade escolar, distrital e /ou provincial. Uma prática administrativa de tipo *top down*. Tem-se falado e enfatizado com muita serenidade as funções da inspeção da educação. Momentos há em que quando se sabe que a equipa da inspeção já chegou, se pede aos docentes que preparem este e aquele dossiê. É realmente um momento de medo e de angústia, temendo deste modo uma apreciação negativa, que tem implicações profissionais relacionadas com a ascensão e /ou não na carreira docente. Por outro lado, as práticas existentes da supervisão consistem, na maioria das vezes, em controlar e avaliar o cumprimento das normas, programas, currículos, verificação de planos de aulas, assiduidade, pontualidade, atitudes e comportamentos. Os aspectos mencionados têm relação com a promoção, despromoção, fraca e/ou boa classificação do docente. Essas são as práticas vigentes no contexto educativo moçambicano. E é por isso que a comunicação de que a escola será objeto de uma visita pelos dirigentes educativos a nível distrital, provincial e/ou nacional tem criado medo nos docentes, pois, os resultados dessa visita são imprevisíveis. Portanto, tem mais a ver com o controlo e avaliação de cumprimento ou não cumprimento das metas e objetivos pré-estabelecidos. Este fato torna claro que se trata de uma supervisão de controle, normativa e mandatada pelas autoridades superiores. Nossa questão situa-se em saber se, e como, contribui essa supervisão, no terreno, para uma melhoria do desempenho docente.

No que se refere ao estado de arte na literatura e na investigação, durante o curso de Mestrado em Direção e Gestão educacional as abordagens nas cadeiras de supervisão e inspeção pedagógica despertaram muito interesse porque apesar de estes dois dispositivos na administração das escolas aparentemente pretenderem atingir os mesmos fins correspondem a conceitos, estilos e procedimentos diferentes. A pesquisa bibliográfica realizada no processo de ensino-aprendizagem no curso de Mestrado revelou de forma clara e objetiva as diferenças entre os dois modelos de supervisão pedagógica (monitorização administrativa e o modelo clínico de supervisão) criando deste modo no investigador o desejo de querer perceber com profundidade o fenómeno supervisão pedagógica e comparar de forma ativa com as práticas deste dispositivo na realidade moçambicana, e em particular na escola secundária pública em estudo e os possíveis

efeitos que advêm dos tipos de supervisão praticados no contexto profissional docente e na melhoria de ensino-aprendizagem. Portanto, com este estudo pretende-se relacionar a situação moçambicana, estudada nesta escola, com os modelos a que corresponde no sentido de poder debater as vantagens e inconvenientes deste processo e seu confronto com opções alternativas.

Quando alguém se dirige a uma unidade escolar (nas escolas moçambicanas) facilmente se pode identificar o diretor da escola cujas constelações de obrigações e deveres estão anunciadas de forma explícita e claras, à semelhança das do diretor pedagógico e do administrativo. Pode-se falar com o coordenador da disciplina, diretor da turma e outros. Entretanto, se pretender contatar o supervisor da escola, começa-se a misturar as funções, ora indica-se o diretor pedagógico, ora o próprio diretor da escola ou um dos coordenadores das disciplinas e por aí adiante. O vai e vem na procura de identificar o supervisor pedagógico relaciona-se com a ausência desta atividade na unidade escolar. A supervisão não tem uma expressão pragmática e explícita no processo do ensino. Embora se registre, nas escolas moçambicanas um ingresso massivo de professores que iniciam a carreira de docência, e estes precisem permanentemente de uma assessoria e acompanhamento, enquanto os antigos necessitam de uma atualização contínua com vista ao aprimoramento constante do processo de ensino-aprendizagem, incluindo nessa melhoria as novas tecnologias e os desafios de gerar aprendizagem, nem sempre isso ocorre realmente nas escolas.. Não encontrando esta dinâmica na unidade escolar, cria-se um fosso, o professor “navegando a esmo” não tem onde recorrer em caso de necessidades técnico-didáticas (na articulação de diferentes metodologias de ensino, planificação de aulas, técnicas de avaliação, atualização dos conteúdos de aulas, bibliografias e o uso das tecnologias de informação e comunicação). A investigação indica que, em parte, essas necessidades podem e muito bem ser satisfeitas pela prática reflexiva da atividade de supervisão pedagógica, mas não encontrando o pragmatismo explícito deste dispositivo na unidade escolar em estudo, o proponente pretende estudar esta tensão. Ela faz parte da experiência profissional docente do proponente nas escolas moçambicanas tanto públicas como particulares, que, substanciada pelo estudo da literatura ajudou a entender que o modelo de supervisão pedagógica em vigor é mais próximo do estilo monitorização administrativa. Daí a inquietação de que decorre o problema gerador desta investigação: ***Em que medida e de que forma as práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens? Que razões dificultam***

***ou favorecem este efeito da supervisão?*** O objetivo da tese é identificar e analisar em que medida e de que forma as práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens, por um lado e por outro, identificar as razões que dificultam ou favorecem este efeito da supervisão. Em função do problema colocado e do propósito estabelecido surgiram às seguintes seis questões de investigação: 1) que finalidades visa a supervisão instituída na escola? E no sistema educativo? ; 2) quem exerce funções de supervisão na escola? ; 3) como se organiza a supervisão na escola? ; 4) que resultados? / melhoria? ; 5) que perspectiva /reações têm os participantes para melhorar a partir da supervisão realizada?; 6 ) qual é o perfil profissional das pessoas indicadas para a realização da supervisão?

### **Relevância do estudo**

O estudo pretende ser relevante pelo contributo que vier a dar na transformação da concepção das práticas supervisiva, nomeadamente na vertente de que a supervisão pedagógica é uma atividade que envolve ações tais como assessoria, acompanhamento, orientação, monitoria e análise sistemática de todo o processo educativo e não mais apenas controlar e avaliar administrativamente os professores, (Lima 2010).

Procura-se com este trabalho identificar e analisar a contribuição, positiva ou negativa, das práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo no desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens.

A pesquisa bibliográfica realizada mostra, conforme Lima (2010) que a supervisão pode ser concebida e utilizada como um dispositivo de real melhoria do empoderamento profissional docente e do processo de ensino-aprendizagem. Vislumbra-se, de forma especial, seu papel como mediador da prática avaliativa na escola, esta compreendida enquanto fase de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os paradigmas vigentes. Aponta-se ainda na investigação a necessidade de uma formação profissional do supervisor mais consistente para a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas por este profissional no contexto escolar e consequentemente para a qualidade em todo o processo educacional. Este conceito nos remete ao modelo clinico de supervisão pedagógica. Enquanto que Alarcão e Tavares (2003:16) referem que a supervisão configura “um processo em que um professor, em



princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

A situação problemática levantada indicia fortemente o predomínio da natureza e finalidade fiscalizadora da supervisão atualmente existente nas escolas moçambicanas, em detrimento da supervisão como dispositivo de monitoria e colaboração no processo de ensino-aprendizagem como alternativo para o aperfeiçoamento da profissão docente e melhoria das aprendizagens. A experiência do proponente no terreno mostra que os docentes ao longo da sua carreira profissional se depararam mais com o dispositivo controlo e avaliação do desempenho, que é puramente uma atividade fiscalizadora e administrativa. Importa, com este estudo, analisar e documentar por meio de investigação rigorosa, até que ponto essa vivência impressionista corresponde a características reais no caso em estudo, interpretando os seus porquês, e procurando perspectivas de possível transformação. No mundo moderno em que vivemos a cooperação, a ajuda, a assessoria, a monitoria e o acompanhamento colaborativo (Lima, 2010), constitui pedra angular para o sucesso, quer a nível individual, quer a nível institucional. E quanto mais no mundo difícil e complexo como a educação, onde o individualismo, o egoísmo e a fragmentação perderam totalmente expressão e espaço.

No nosso país a educação tem recebido muitas críticas relacionadas com a qualidade de ensino e a eficácia do seu processo e resultados. As críticas têm sido dirigidas a escola, professor, currículo, alunos, dirigentes, ambiente escolar e outros aspectos. Nesta conformidade, exige-se a combinação de sinergias para suprir as lacunas existentes e contrariar tudo o que é dito e analisado como negativo sobre a escola, usando para o efeito todas as estratégias disponíveis para promover e visibilizar a qualidade em todos os aspectos da vida dos nossos formandos. Portanto, oferecer qualidade de instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas); socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando). Não basta ter professores especializados nas suas disciplinas, ter um diretor pedagógico que planifica e vela pelos professores, ter funcionários competentes na escola, ter alunos e pais e encarregados que colaboram com a escola. É necessário igualmente um dispositivo de acompanhamento constante, monitoria colaborativa em todo o processo de ensino e aprendizagem. Um dispositivo que faz diferença, que provoca mudança no contexto profissional, melhoria das aprendizagens e em última

instância que promove o sucesso escolar. Eis a razão de trazer uma reflexão acrescentada sobre a supervisão pedagógica ao serviço do desenvolvimento pessoal docente e melhoria das aprendizagens na escola secundária pública em Moçambique. Ela (supervisão pedagógica) constitui teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem numa direção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. (Prates, 2010, in Vieira, 2006:15). Torna-se imperioso ver a supervisão pedagógica como um instrumento de formação, inovação e mudança situando-se na unidade escolar como organização em processo de desenvolvimento e de requalificação.

Conforme Alarcão (1991) e Sá-Chaves (2000) uma das grandes vantagens da supervisão é a dimensão reflexiva em interação sabendo que “ninguém poderá fazer na vez de ninguém” mas também “difícilmente alguém poderá fazer sozinho” (Sá - Chaves, 1997, in Sá Chaves 2000:130). Como se pode perceber, a supervisão é um processo para promover processos, um processo de apoio à aprendizagem dos alunos, um processo ao serviço da construção profissional, um processo desencadeador do desenvolvimento profissional dos professores, um processo potenciador da aprendizagem organizacional Oliveira-Formosinho (2002:117). É neste contexto que a sociedade exige aos professores que façam da escola um espaço atrativo e eficaz onde seja possível motivar os alunos para a aprendizagem, onde realmente aprendam e reconstruam os valores e as certezas há muito por si desmoronados, que inovem e que renovem os seus conhecimentos ao ritmo com que a sociedade de informação se impõe. Para isso a supervisão pedagógica apresenta-se como um dos dispositivos com bom potencial de eficácia nas mãos da escola, que bem compreendida e acionada pode sim trazer a diferença na qualidade e nos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Nestes termos Alarcão (2002:218) remata:

a supervisão pedagógica deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como o lugar e tempo da aprendizagem para todos (crianças, jovens educadores e professores, auxiliares e funcionários) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria como organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve.

Dada a importância, pertinência e atualidade da temática, a finalidade deste estudo e da atividade de investigação que lhe está subjacente é de contribuir para a produção de mais um olhar crítico construtivo e na medida do possível dar um aporte inovador nesta área da educação como forma de criar sinergias para o desenvolvimento profissional docente, melhoria das aprendizagens e concomitantemente para o sucesso escolar. Para isso vai-se identificar e analisar a contribuição

das práticas do modelo de supervisão em vigor no desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens, por um lado, e por outro, identificar as vantagens e inconveniências desse modelo, confrontado com as possibilidades de outros modelos, como o da supervisão clínica.

## **PARTE II**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL DO ESTUDO**

#### **CAPITULO I – CONCEITOS DA SUPERVISÃO E OS SEUS DIFERENTES MODELOS**

##### **1. Conceitos de supervisão**

O conceito de supervisão tem evoluído ao longo dos tempos, e tem vindo a apresentar diferentes designações e entendimentos teóricos. No entanto, destacaria o conceito de Alarcão por considerar aquele que é mais abrangente e o que melhor se adapta à profissão de ensinar e aprender o qual nos diz que 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, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria”, si própria, a escola, “como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002:218).

Em outra abordagem Alarcão & Tavares (2003:154) definem a supervisão como o “processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes”. A autora desenvolve o seu pensamento em seguintes termos:

Quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a professores, mas, sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica. (Alarcão, 2007:120).

Como se pode perceber tarefa da supervisão é multifacetada, pois, envolve muitos agentes e profissionais com intuito de ver de cima toda a atividade realizada na instituição. Não é só ver, mas intervir e agir com mais perspicácia e consistência de forma a marcar diferença na instituição. Conforme Lima (2000:15):

Supervisão envolve ações tais como assessorar, acompanhar, orientar, monitorar e analisar sistematicamente todo o processo educativo e não mais apenas controlar os professores, como outrora. Vislumbra-se, de forma especial, seu papel como mediador da prática avaliativa na escola, esta compreendida enquanto fase de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os paradigmas vigentes. Aponta-se ainda a necessidade de uma formação profissional do Supervisor mais consistente para a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas por este profissional no contexto escolar e consequentemente para a qualidade em todo o processo educacional.

Este conceito desperta a qualquer profissional da educação uma atenção especial pois, relaciona o enfoque teórico com a prática educativa quotidiana nas escolas principalmente as moçambicanas. A supervisão implica assessorar, acompanhar, orientar, monitorar e analisar sistematicamente todo o processo educativo. Sublinhe-se *sistematicamente todo o processo* educativo, isto por um lado, e por outro, a necessidade de uma formação profissional do Supervisor. São estes aspectos que nos ajudam a refletir sobre o pragmatismo da supervisão pedagógica nas escolas moçambicanas. Portanto, uma atividade profissional, sistemática, e de monitoria.

Segundo Ricardo (2010:1) Supervisão poderá também ser vista “como possuir uma visão muito melhor que a normal (Super-Visão). Numa perspectiva organizacional pode ser considerada uma habilidade / competência de análise do passado, análise do presente e análise, prevendo o futuro”.

Soares (2009 cit. In. Ricardo, 2010:2) sugere que a supervisão como “uma orientação no sentido de ajudar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade da educação”.

Conforme Coimbra, Marques & Martins (2012) trata-se de uma caracterização formadora de supervisão, capaz de potenciar as experiências educativas e a aprendizagem de alunos, professores e de escola enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática. Nesta aceção, a supervisão funcionaria como teoria e prática de auto e hetero-regulação em meio escolar, através da reflexão dos princípios nas práticas, incentivando o desenvolvimento profissional. A supervisão surge então, num quarto domínio abrangente, como um processo complexo e situado, numa escola entendida como um todo organizacional ecológico, na assunção do envolvimento de uma comunidade educativa, reflexiva e aprendente.

Como se pode ver, as abordagens de diferentes autores clarificam em termos gerais a atividade de supervisão como um serviço técnico, de caráter especializado, que supõe habilidades de um indivíduo, que visa à obtenção de resultados satisfatórios na atividade de outros indivíduos que estão sob o seu controle ou responsabilidade profissional através de acompanhamento sistemático, colaboração e assessoria regular dentro da unidade escolar.

O eixo principal da atividade de supervisão pedagógica é dinamizar de forma proativa e reflexiva toda a atividade de ensino-aprendizagem com vista a melhorar a qualidade de ensino, bem como proporcionar meios de uma atualização constante. Traz para o trabalho pedagógico riqueza de conhecimento acerca dos alunos e do currículo, compreensão da função da educação na vida moderna, habilidades de trabalhar bem com diferentes pessoas e aptidão para criar situações que tornem isto possível, bem como ajuda eficiente para que os artistas da educação resolvam os seus próprios problemas em todo este complexo processo de ensino-aprendizagem. Quer dizer, a supervisão constitui "um processo de facilitar o desenvolvimento profissional do professor "ou então" um processo de trabalhar com professores para melhorar o ensino na sala de aula" ( Glattorn, 1984; Reinhartz,1989). Nesta perspectiva Alves, (2008:66) afirma que:

a Supervisão Pedagógica emerge dentro das escolas como uma ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho. Assim, a Supervisão Pedagógica adquire, globalmente, um papel proativo na organização social da escola mas sobretudo detém um papel de mediação entre profissionais. Num sentido mais restrito, a Supervisão Pedagógica assume-se igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didática quer numa dimensão prático-moral. A integração partilhada é a via privilegiada da co-construção de conhecimento e da identidade profissional dos professores.

Mas, para entender a noção polissêmica de supervisão há toda uma necessidade de estudar uma variedade de modelos para encontrarmos em cada um deles aspectos importantes, que possam ser uma mais valia para o estudo em causa. Na vertente situação analisar-se-ão apenas três modelos de supervisão pedagógica que mais se enquadram com o objeto em análise.

## **2. Modelos de Supervisão Pedagógica**

O rever os vários modelos de supervisão, e não todos como é óbvio, mas alguns com ânsia de aprofundar os conceitos, encontrar respostas, refletir sobre as suas diferenças e semelhanças, desenvolve-se com o intuito de perceber a razão de ser das várias perspectivas e

compreender assim o que cada modelo acrescenta aos outros e em que modelo da supervisão que a investigação em vigor se pretende identificar.

## **2.1. A Supervisão Escolar Clássica e suas Implicações na Atividade Pedagógica**

A supervisão escolar clássica no entender de Teles (1976:140) "é uma atividade que se baseia na inspeção pura, e na fiscalização, para ver o que está sendo feito na escola. É uma atividade casual, repentina, imposta e autoritária, a função principal é fiscalização e avaliação". Nesse sentido, pode-se entender que os cursos e ou seminários de atualização para professores têm caráter obrigatório e não atende às diferenças individuais dos professores, tornando-se deste modo a supervisão como uma imposição. *"É uma supervisão mais autocrática, superficial, quase que tratando apenas dos sintomas, sem averiguações mais profundas das causas determinantes"* (Andrade, 1976:12). Como se observa, este modelo de supervisão até certo ponto é o mais fácil e simples. Entretanto, incorre em certos riscos semelhantes a estes: Tratar pessoas e situações como se fossem todas iguais; Considerar os problemas isoladamente; Atuar de maneira empírica e talvez injusta; Provocar atitudes emocionais negativas no professor.

Em geral, este tipo de supervisão é desenvolvido quando o supervisor descobre algum problema e quer logo agir no sentido de evitar más consequências. Adverte o professor, indicando a maneira "correta" de atuação no caso. Não se pode negar uma certa importância a este tipo de supervisão, pois, num sentido amplo, a supervisão sempre encerra algum aspecto corretivo. O que, contudo, parece evidente, neste tipo, é a maneira não apropriada de corrigir o erro. A maneira de correção mais consentânea, é o estudo da situação, com a busca cooperativa de solução, atendendo as circunstâncias específicas de cada caso.

Não é pequeno o número de professores, ainda em exercício, que "tremeram" nas classes, quando da visita do inspetor; esta sua vivência foi (Alves, 2008) transmitida aos mais jovens e estes, por ouvir contar, também ficaram impressionados negativamente em relação á Supervisão. Corre-se ainda o risco de retardar o processo de aceitação do supervisor por parte dos professores pela ineficiência dos próprios supervisores, que, embora conscientes das suas novas responsabilidades, por deficiências de formação, não convencem na prática (Andrade, 1976:10).

Nesta perspectiva, pode-se tirar duas grandes reflexões estritamente relacionadas: a primeira grande reflexão a tirar é que os supervisores têm obrigação de mudar de atitude e comportamento e a segunda é a formação técnico-científica dos mesmos. Pois, a formação vai ajudar ao profissional da supervisão a diferenciar a inspeção da supervisão. Convém recordar que

a administração escolar esteve marcada por muito tempo por referências da administração clássica sob influência de políticas autoritárias nas práticas educativas seja em nível de sistema como nas concepções e encaminhamento de sala de aula, dificultando deste modo os movimentos mais democráticos da gestão orientada para a melhoria. Por isso falar de supervisão como uma prática democrática colaborativa as pessoas resistem, porque ao longo da vida profissional se deparou constantemente com uma administrativa de caráter fiscalizadora e avaliativa (Carvalho, 2007).

Os avanços tecnológicos, as grandes descobertas na área científica e o acelerado desenvolvimento do mundo moderno fizeram emergir a necessidade de uma transformação na Educação (Soares, 2008). Transformação que reformulou conceitos e paradigmas, fazendo surgir a necessidade de um acompanhamento pedagógico ao corpo docente e à comunidade escolar. Para tal, o supervisor educacional torna-se o profissional responsável pela orientação de uma prática educativa flexível, aberta às inovações e às transformações nos planos social, educacional e científico. Dessa forma, em sua prática diária e fundamentado em pressupostos filosóficos, legislação e diretrizes educacionais, o supervisor educacional desempenha a função de agente integrador no relacionamento professor-aluno e na formação de valores éticos por meio de uma ação conjunta para que a educação atinja seus objetivos primordiais, envolvendo todos que participam do processo ensino-aprendizagem. Conforme Torrego Seijo (2010:26) “... El secreto es la participación. Creer que cuando la gente participa las cosas funcionan mejor si se dispone de estructura que se puedan revisar...” Portanto, supervisão é democracia, é participação, é ter espaço para ser proativo. Não é o caso do modelo em referência, pois, este é o modelo mais administrativo-fiscalizador e avaliativo.

## **2.2. O Cenário Behaviorista**

Este modelo de supervisão assenta numa estrutura baseada na análise de situações de micro-ensino, isto é na observação (com recurso a gravações de vídeo) de professores a executarem pequenas tarefas com pequenos grupos de alunos. Desta forma é atribuída extrema importância à imitação do modelo observado e do modo particular como o professor leciona, descontextualizando estas observações da realidade, afastando o aluno de uma relação de partilha com o professor, falhando igualmente no enquadramento teórico. Assim, Alarcão e Tavares (2003) alertam-nos ainda para o fato de, com este cenário, se atribuir maior importância à forma



como se ensina e não ao conteúdo a ensinar. Portanto, o micro-ensino tal como originariamente fora concebido facultaria a simplificação do ato de ensino, incidindo numa só competência, perpetuando a imitação de um modelo, desrespeitando o enquadramento teórico e podendo até conduzir à descontextualização de competências que estão em inter correlação. Tal fato poderia ser perigoso, no sentido em que poderia colocar em segundo lugar o conteúdo a ensinar, e o modo como se ensina seria mais importante.

### **2.3. Desenvolvimentos da Supervisão num Modelo Humanista Clínico – O papel do supervisor**

Procura-se, agora, que seja o professor a figura central da sua própria aprendizagem, conduzindo assim o supervisor a um papel de acompanhamento, ajuda e análise conjunta. Esta forma de fazer supervisão foi proposta por investigadores como Alarcão e Tavares (2003). Tendo em conta os limites dos modelos apresentados anteriormente “este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise.” (Alarcão e Tavares, 2003:24).

Este modelo de supervisão pressupõe um ciclo com fases específicas que, segundo Alarcão e Tavares, se podem sintetizar em: (1) encontro de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégia; (4) encontro de pós-observação; (5) análise do ciclo de supervisão. O modelo apresenta um conjunto de vantagens pela forma como clarifica desde o seu início o direito e deveres do supervisor e supervisionado e na relação colegial estabelecida entre ambos com o intuito comum de apresentar qualidade no ensino. Procura igualmente solucionar os dilemas identificados pelos professores face às suas realizações e capacidades, investindo desta feita esforço conjunto de análise objetiva de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Alarcão (2007) quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão com seguintes características:

- 1- Desenvolvimento profissional de todos os profissionais que se encontram no processo de ensino-aprendizagem;

- 2- analisa e soluciona cooperativamente possíveis dificuldades oriundas de cada situação específica e menos hierárquica;
- 3- promove as práticas reflexivas, visando profissionais autônomos;
- 4- promove uma liderança que perspective o futuro, uma liderança com visão;
- 5- desenvolve programas supervisivos com impacto de melhoria do ensino e da aprendizagem.

Como se pode depreender, para a tarefa de supervisão, exige-se um supervisor consciente de que a sua tarefa principal não é chefiar, mas orientar os colegas da profissão. O seu trabalho é de coordenação e ajuda pessoal. Ele não comanda como o militar no quartel, mas aconselha, orienta, sugere, estimula. Por isso, ele deve ser um técnico competente para que a sua autoridade e prestígio se irradiem do seu próprio valor, influenciando o professorado. Como líder, ele deve possuir uma constelação de qualidades tais como:

- Capacidade de convencer os colegas de profissão quanto à necessidade de evoluir para melhor. Não é um "mandão", um arbitrário em suas atitudes. O seu trabalho resultará sempre da ação inteligente, de discussão dos problemas nas reuniões pedagógicas ou nas associações de pais.

- Personalidade equilibrada, plena de entusiasmo, confiança em si, iniciativa actuante, originalidade, inteligência, visão e descortino dos problemas, decisão, habilidade na profissão e no trato com diferentes personalidades.

Mediante os diversos modelos apresentados que na verdade não-se excluem entre si, mas se distinguem nos seus objetivos, considera-se que, a supervisão clínica é um modelo que implica um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implica também uma atividade continuada que engloba a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise (Alarcão e Tavares, 2003, p.24).

Tal como Handal e Lauvås (1987 cit. In. Queirós, 2006) cremos que o professor pode contribuir para a construção do saber, ao discutir a sua teoria e prática de forma crítica e construtiva, quer para si próprio, quer com um ou mais colegas. Assim, os agentes dos vários

níveis de ensino considerariam como prioridade criar momentos de partilha das teorias de cada um refletindo sobre a sua atuação profissional e tendo sempre presente a melhoria e renovação das práticas, a bem da aprendizagem dos alunos. Essa atividade é sempre acompanhada de um conjunto de atividades e técnicas operacionais como:

- reuniões e/ou encontros;
- visitas ( planificadas, casuais, anunciadas, repentinas, a pedido do professor e/ou do supervisor);
- demonstrações ( como realizar aulas com turmas maiores como nossas, de aulas didáticas, planificação de aulas, uso de recursos didáticos etc.);
- estudo ( cursos, treinamentos, reciclagens, correspondências, leitura, etc.);
- publicação ( apostilas, impressas, boletins, etc.);
- entrevistas, conferências, seminários, painéis e outros.

Como se pode ver, essas técnicas constituem atividades de monitoria, apoio e assessoramento para o desenvolvimento de recursos humanos. Conforme Chiavenato (2000) o desenvolvimento de recursos humanos necessita de treinamento, diagnóstico, programação e reciclagem constante para o desempenho dos cargos. Não só, mas também, aprimoramento a médio e longo prazos dos recursos humanos disponíveis, visando a contínua realização do potencial existente em posições mais elevadas na organização. Portanto, a supervisão entendida no interior do modelo humanista clínico defendido por Alarcão (2007), Soares (2008) entre outros, implica assessorar, acompanhar, orientar, monitorar e analisar sistematicamente todo o processo educativo. Sublinhe-se sistematicamente todo o processo educativo, isto por um lado, e por outro, a necessidade de uma formação profissional do Supervisor. São estes aspectos que nos ajudam a refletir sobre o pragmatismo da supervisão pedagógica nas escolas moçambicanas. Portanto, uma atividade profissional, sistemática, e de monitoria.

O mundo em que vivemos onde as nações parecem a viver num mesmo "talhão" (onde parece que vivemos perto uns dos outros, e nos vemos sempre, e a comunicação garantida e rápida) exige-se uma intervenção dinâmica e oportuna no processo de ensino-aprendizagem sob

o risco de sermos confundidos e conseqüentemente engolidos pelos mais poderosos. Precisamos manter a nossa identidade sociocultural, para tal, o corpo docente, a comunidade estudantil, a direção da unidade escolar precisam constantemente de um profissional preparado e que permanentemente se atualiza pedagógica-didática e tecnologicamente com vista a ajudar todos esses artistas no complexo processo de dirigir, ensinar e aprender.

O supervisor constitui-se em um agente de mudanças, facilitador e mediador, oportunizando uma relação de harmonia entre os interlocutores da instituição. Sua prática não deve estar dissociada da teoria e nem a teoria da prática. Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de idéias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um "mais" na e pela articulação teoria e prática na educação (Lima, 2000: 8)

Portanto, é preciso um pedagogo com forte fundamento teórico e que este saiba articular esta teoria na prática. As mudanças só se podem operar por este vínculo de articulação, porque há uma convicção, idéias bem esclarecidas acerca da direção de mudanças refletidas na forma e no conteúdo da educação. Conforme Lamy (2011) ao falar da supervisão pedagógica é inevitável que se fale também em processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa, mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (sala de aula e extra-aula escola-comunidade). Deste modo como refere o autor, essa atividade não deve ser executada por um simples amador educacional, mas sim, um profissional da área formada na área.

Face aos modelos de supervisão em análise e olhando pela sua dinâmica o que se configura o mais adequado para o presente trabalho é o modelo Clínico de supervisão. Pois, conforme Vieira (2009:203) no cenário proposto, podem-se avançar alguns princípios reguladores de uma prática supervisiva de natureza transformadora e orientação emancipatória tais como: (1) Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão; (2) Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional; (3) Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de

possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar; (4) Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a inter-subjectividade, a negociação e a regulação; (5) Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber; (6) Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Segundo (Alarcão,1991) a supervisão assemelha-se a uma teia, obra-prima de um minúsculo inseto, tecida com habilidade e paciência, ritmada num continuum de beleza e sabedoria. Uma teia tecida com habilidade e paciência, é assim a supervisão pedagógica, exige habilidade e paciência dos profissionais da supervisão. Porque fazendo assim traz consigo muitas vantagens. E segundo Tafoi (2011, p. 42) uma das grandes vantagens da supervisão é a dimensão reflexiva em interação sabendo que “ninguém poderá fazer na vez de ninguém” mas também “difícilmente alguém poderá fazer sozinho”.

Para dar corpo substantivo ao processo supervisivo, e de análise realizada sobre a supervisão pedagógica torna-se necessário falar da pessoa do supervisor, pois é ele que cria situações geradoras de uma interação verdadeiramente educativa que favoreçam a comunicação, a negociação, a argumentação e a atuação estratégica de todos os “artistas” em ensino. No dizer de Canário e Ramos (2007) na ação do supervisor estão presentes três pré-requisitos: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas, os quais configuram e se expressam no seu modo de atuação, dando forma ao respectivo estilo de supervisão.

Assim, as secções que seguem pretendem analisar o papel, competências e habilidades do supervisor pedagógico contextualizado no modelo humanista clínico de supervisão. Na sua essência, a supervisão remete para a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, despoletando capacidade de reflexão acerca da ação e sobre a ação, isto é, numa reflexividade inerente ao percurso que implica os docentes como atores primordiais das mudanças educativas, comprometidos num objetivo comum, ou seja, na promoção de um ensino/ aprendizagem de qualidade.

### 2.3.1. O Papel do Supervisor

O termo papel está relacionado com as funções / atribuições, o desempenho de uma atividade. No caso vertente pretende-se referir as funções e/ou atribuições do supervisor pedagógico numa dada unidade escolar. Quer dizer, pessoa responsável pela gestão e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. O papel essencial do supervisor pedagógico numa unidade escolar está virado para o crescimento pessoal e profissional dos docentes, uma vez que, ele vai “contribuindo para o alargamento da visão do ensino (para além da transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão e Roldão, 2008:54).

O papel do supervisor no estimular a colaboração, na divisão de responsabilidades mas, acima de tudo na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos, concorre para uma construção coletiva e para a mudança de práticas, na sala de aula, elevando o nível do sucesso académico e pessoal dos alunos. Ele assume como agente de mudança, impulsionador de aprendizagens, planificando atividades, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes, devolvendo um olhar crítico sobre a ação educativa. Nas suas atribuições o supervisor lidera, orienta e estimula o professor, ou grupo de professores para a ação, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura a novas perspectivas. A partilha de experiências e de materiais, a indicação de onde e como pesquisar informação pertinente e a capacidade de provocar vontade de mudança, fomentando a crítica construtiva e a aceitação das diferenças individuais. Para Cottrell (2000), é igualmente o papel do supervisor sustentar a formação e a atividade profissional dos supervisionados, tendo sempre em conta a prestação de serviços de qualidade e, ainda, promover a mudança positiva, educar, monitorizar, recomendar, desafiar, pesquisar e desenvolver o espírito crítico dos mesmos. Segundo Alarcão e Tavares (2003:9) supervisor é um:

(...) orientador pedagógico, como o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se como adulto e profissional que é. A ação do supervisor aparece assim perspectivada em dois níveis distintos mas inter-relacionados. Exercendo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência direta, exerce através deste, uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina.

O trabalho do supervisor pedagógico é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o supervisor está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Mercado (1981) diz que o estimular portanto o processo de tomada de decisão visando a proposição de alternativas para superar as dificuldades do processos relacionados ao ensino e aprendizagem e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o supervisor está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Conforme a abordagem de Alarcão (2009) o supervisor tem na sua agenda o apoio aos professores e aos estudantes, no seu processo de atribuição de sentidos. Nesta alternativa, cabe aos supervisores assegurar que os recursos físicos, intelectuais e emocionais, de que os professores necessitam para dar sentido à sua pedagogia, estão disponíveis. Estamos perante A idéia do supervisor também ele como facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem e confiante em que os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso sobretudo de contextos favoráveis, de apoios e desafios. Neste contexto, o supervisor precisa ter boa formação técnica e moral como requisito para o seu trabalho.

É verdade que as reflexões que estão sendo apresentadas neste espaço não estão absolutamente acabadas, pelo contrário estão em permanente construção e reformulação, tratando-se da ação do homem no processo de ensino-aprendizagem, que tudo é dinâmico e flexível. É num jogo permanente de desafio e reflexão, de suporte, apoio e avaliação entre todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino, que o papel do supervisor se assenta. Além das atribuições referenciadas o supervisor pedagógico é igualmente exigido conforme Alarcão & Tavares (2003) para que possa ajudar a levar a bom termo uma tarefa desta envergadura como o ensino, possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didática ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom

conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso. Na verdade, São essas competências que se analisam na seção seguinte.

### **2.3.2. Competências e Habilidades do Supervisor**

Antes de desenvolver esta seção é pertinente clarificar os termos como competências e habilidades, devido a vários significados que eles têm recebido ao longo dos tempos. São termos tão usados pelos educadores, e é nesse contexto que se vai clarificar o sentido. No entendimento de Bordoni (2013) *competência* é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Quer dizer, competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes, adequadas à realização de tarefas e conhecimentos. Enquanto que às *habilidades* Bordoni (2013) diz que estão relacionadas ao saber fazer. Identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. No dizer de Viel (2010) uma habilidade é a capacidade de transformar conhecimento em ação e que resulta em um desempenho desejado. Ainda o autor afirma que competências e habilidades pertencem à mesma família.

Depois da breve referência dos termos segue-se agora a caracterização de cada termo para melhor perceber a ação do supervisor na sua atividade quotidiana no seu local de trabalho (unidade escolar) junto aos seus colegas profissionais de trabalho no complexo processo de Ensino-Aprendizagem.

#### **2.3.2.1. Competências**

Conforme Melo (2008) competência implica saber dialogar (saber se expressar), argumentar e conversar com os professores que trabalham com ele. Ser *competente* é auxiliar (com humildade) o professor na planificação e realizações das suas atividades. É levar idéias para os profissionais melhorarem sua prática educativa sem parecer mandão, arrogante e sem ser autoritário. Uma das competências mais importantes do supervisor é ele conseguir passar para os educadores o quanto é fundamental o professor semear desejos e estimular projetos, fazendo com que os alunos saibam articular seus projetos e idéias pessoais com os da coletividade na qual



está inserida. Ser competente pode-se dizer também que é saber pedir, ajudar, expressar-se, ser flexível e trabalhar em equipe. Para ser competente, é necessário dominar conhecimento. Mas também deve saber mobilizá-los e aplicá-los de modo pertinente à situação

Alarcão & Tavares (2003, p.153) citados por Martins (2009) dizem que apesar de ser impossível definirem-se com precisão as competências exatas dos profissionais, como é o caso dos supervisores, identificaram quatro tipos, a saber: competências de comunicação e relacionamento profissional; de dinamização da formação; interpretativas e de análise e avaliação.

No que diz respeito a *Competências de comunicação e relacionamento profissional* o exercício destas competências pode ser uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores ou supervisores como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes a atribuir a estes um papel muito ativo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver, (Martins, 2009, p.111).

Quanto à *dinamização da formação*, dizer que percebida a estratégia a adotar quer pelo professor quer pelo supervisor no processo supervisivo, a do supervisor como facilitador da aprendizagem, como aquele que dinamiza, anima, a reflexão do professor que aqui tem um papel ativo, facilmente se percebe que este grupo de competência a apresentar pelo supervisor seja o de motivador e dinamizador da formação contínua e do desenvolvimento profissional do professor. É nesta ordem de idéias que Alarcão & Tavares (2003) descrevem este tipo de competências como indispensáveis ao apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido. Deste modo, à capacidade de promover processos de mudança, não só ao nível superficial do discurso, mas ao nível profundo das representações, não pode ser alheio o poder de dinamizar comunidades de aprendizagem caracterizadas por processos de aprendizagem em grupo e diálogo construtivo. Na sequência deste pensamento, também não será possível apoiar a introdução e o desenvolvimento de estratégias de melhoria das aprendizagens e fazer a respectiva monitorização sem ser capaz de animar situações transformadoras da experiência em aprendizagem e de ajudar a sistematizar saberes resultantes da participação

coletiva. Esta competência desempenha um papel muito importante na unidade escolar, pois, todos os que trabalham e especialmente na área do ensino almejam atingir altos patamares do desenvolvimento profissional e melhoria das práticas de ensino.

No que respeita ***Competências Interpretativas***, Alarcão & Tavares (2003:151) definem competências interpretativas como “a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação.” Leitura, conhecimento, compreensão da realidade, ou seja, do professor enquanto pessoa, assim como dos problemas sempre novos com o qual o supervisor se confronta no decurso da sua prática como profissional e como supervisor, o que é imprescindível para que o supervisor seja capaz de mobilizar os recursos adequados a cada situação, só possível como já se disse por meio da reflexão. É através da reflexão que o supervisor é capaz de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem, aspecto este que Mosher e Purpel (1972 cit. In. Alarcão & Tavares 2003:73) defendem como uma das características a manifestar pelo supervisor. Mas, não só através da reflexão; Alarcão & Tavares (2003: 152) defendem que “À capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos em que a escola e os seus atores se situam, bem como os sinais indicadores de mudanças a efetuar, há que aliar a capacidade de criar situações de observação e inteligibilidade dos fenómenos e das situações, pela construção, tanto quanto possível partilhada, de sentidos. “ Aliás supervisionar é descrito como “(...) um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor.” (Amaral et al., cit. in Alarcão, 1996:94). Observação e reflexão do e com o professor na medida em que refletindo em conjunto sobre os diferentes saberes permitem articular teoria e prática e contribuem para o desenvolvimento de competências metacognitivas em todos estes elementos, como já se disse essenciais a uma permanente auto-avaliação/auto-supervisão e consequentemente uma atuação sempre competente. É na sequência deste pensamento que Amaral et al. cit in Alarcão (1996) referem que os supervisores deverão desenvolver em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, perspectivando sempre oferecer um trabalho de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. É prerrogativa do supervisor a predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina. É preciso ao supervisor ter atitudes que-lhe

permitem refletir e interpretar constantemente a sua prática, o que constitui a chave, a competência a caminho de uma ação cada vez mais competente.

Por derradeiro, ***Competências de análise e avaliação***, para evitar divagação dispersiva. Primeiramente é preciso ter em conta o que se entende por avaliação, que segundo Lesne (1984:132 cit. in por Rodrigues, in Estrela & Nóvoa 1999:25) “(...) é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc)”, ou seja consiste segundo Lesne (1984), Guba e Lincoln (1985) por Rodrigues, in Estrela & Nóvoa, 1999:25) em “(...) confrontar dados de fato (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido” Neste sentido, a formulação de juízos, característica essencial da avaliação, obriga a que se definam critérios que sirvam de base à elaboração desses mesmos juízos. Definição de critérios, que numa supervisão que se pretende assente numa relação DE parceria, não deverá, como tem vindo a acontecer em muitos casos, ser efetuado apenas pelo supervisor, gestor escolar e/ou mandatados para o efeito, mas por todos os intervenientes do processo supervisão, com vista a implicá-los e co-responsabilizá-los no processo avaliativo, contribuindo para que mais facilmente se apropriem desses mesmos critérios (Alarcão & Tavares, 2003 e Rosales, 1992). Os momentos de avaliação deverão ser realizados por todos os intervenientes do processo supervisão, através de processos de hetero e auto-avaliação. E será, sobretudo através deste último processo: auto-avaliação, que supervisores e professores conseguirão conhecer-se a si próprios, regular a sua aprendizagem, progredindo-a e/ou redirecionando-a e caminhando no sentido de uma supervisão pedagógica cada vez mais competente e eficiente.

As competências como um comportamento ou ação centram-se nas atitudes dos indivíduos e nos seus comportamentos em contextos reais. Desta forma, as competências manifestam-se por comportamentos observáveis que deverão estar de acordo com mínimos específicos pré-estabelecidos. Assim, as competências como um comportamento ou ação valorizam o modo de agir do indivíduo em contexto, em detrimento das características pessoais. Ou seja, de acordo com esta perspectiva as competências são observáveis, manifestam-se

exteriormente e podem ser medidas uma vez que “os traços e as características são realidades em potência, enquanto que as competências são realidades em ato e, como tal, visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis” (Ceitil, 2006:34 cit. In Gouveia, 2009:19). Nesta perspectiva, em que as competências terão que ser visíveis, observáveis e qualificadas, é necessário a definição de indicadores comportamentais por forma a torná-las mais específicas, facilitando assim a sua operacionalização e observação, evitando que a avaliação das mesmas seja dúbia e subjetiva.

Face à complexidade da Sociedade atual, o profissional competente será aquele que, mais do que saber executar tarefas pré-definidas, age e inova mobilizando conhecimentos e capacidades face aos imprevistos de uma situação complexa. Conforme Martins (2009, p. 28) competência não pode por isso ser encarada como um estado, mas sim como um processo, uma realidade dinâmica, que se reconstrói permanentemente de forma a adaptar-se a cada situação. Uma competência terá ainda de ser um saber agir validado, uma vez que será necessário evidenciá-la, com vista a uma finalidade. Assim, competência pode assumir diferentes perspectivas, como um saber – agir contextualizado, operacionalizado em indicadores, distanciando-se desta forma com a idéia de que competência é um mero saber-ser, fazer ou estar, permitindo entendê-la como um saber gerir uma situação profissional complexa. De acordo com os objetivos previamente estabelecidos em cada unidade escolar define-se um conjunto de competências que se observa no supervisor pedagógico com base na grelha das necessidades da Instituição e que de entre muitas, conforme Gouveia (2008:21), pode-se configurar:

- Adota posturas de liderança que tenham em conta os supervisionados e o contexto educativo;
- Usa adequadamente estratégias que motivem a equipa docente reconhecendo as boas práticas dos supervisionados;
- Desenvolve um pensamento estratégico coerente e que vise a qualificação da instituição educativa;
- Delega responsabilidades de uma forma equilibrada, promovendo o desenvolvimento profissional dos supervisionados;

- Planifica e controla as atividades educativas de uma forma coerente e responsável;
- Gere de forma eficaz e motivadora ações inovadoras como fomento de novas práticas;
- Adota estratégias capazes de fomentar a reflexão e a auto-avaliação dos supervisionados com o intuito de implementar melhorias na sua prática pedagógica.

Para melhor compreender a funcionalidade dessas competências convém caracterizar embora de forma sintética a cada competência conforme as tabelas de Gouveia (2008) abaixo.

### **QUADRO I – Perfil de competências do Supervisor**

| <b>Perfil de Competências</b>                                                                                              |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b><i>I. Adota posturas de liderança que tenham em conta os supervisionados e o contexto educativo</i></b>                 |  |
| ❖ Adapta o seu estilo de Supervisão às diferentes características dos supervisionados                                      |  |
| ❖ Adéqua o seu estilo de Supervisão ao contexto educativo em que está inserido                                             |  |
| ❖ Obtém o cumprimento das suas orientações através de respeito adesão                                                      |  |
| ❖ É um exemplo de comportamento profissional para a equipa pedagógica                                                      |  |
| ❖ Identifica e promove situações que requerem momentos formais de reflexão com alunos, docentes e Encarregados de Educação |  |
| <b><i>II. Usa adequadamente estratégias que motivem a equipa docente reconhecendo as boas práticas</i></b>                 |  |
| ❖ Apóia as iniciativas da equipa docente                                                                                   |  |
| ❖ Mostra-se disponível sempre que necessário.                                                                              |  |
| ❖ Elogia o trabalho dos supervisionados com clareza e de modo proporcionado                                                |  |
| ❖ Valoriza o bom desempenho dos supervisionados                                                                            |  |
| ❖ Reconhece boas práticas                                                                                                  |  |
| ❖ Estimula boas práticas                                                                                                   |  |
| <b><i>III. Desenvolve um pensamento estratégico coerente e que vise a qualificação da instituição educativa</i></b>        |  |
| ❖ Formula um pensamento estratégico para a instituição educativa de uma forma positiva e motivante                         |  |
| ❖ Envolve a equipa e suscita a sua adesão ao pensamento estratégico.                                                       |  |
| ❖ Promove processos, atividades e estilos de atuação coerentes com o pensamento formulado                                  |  |
| ❖ O seu discurso é um exemplo de coerência com o pensamento definido.                                                      |  |

|                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ❖ A sua ação é um exemplo de coerência com o pensamento formulado                                                                                                           |
| ❖ Integra a gestão da qualidade no pensamento estratégico                                                                                                                   |
| <b><i>IV. Delega responsabilidades de uma forma equilibrada, promovendo o desenvolvimento profissional</i></b>                                                              |
| ❖ Delega de forma clara especificando o âmbito de responsabilidade, os recursos e o objetivo final que se revele pertinente                                                 |
| ❖ Delega tarefas e responsabilidades sempre                                                                                                                                 |
| ❖ Proporciona oportunidades de desenvolvimento individual dos seus supervisionados através da delegação de tarefas estimulantes                                             |
| ❖ Controla em grau adequado                                                                                                                                                 |
| ❖ Responsabiliza os delegados pelos resultados das tarefas atribuídas.                                                                                                      |
| <b><i>V. Planifica e controla as atividades educativas de uma forma coerente e responsável</i></b>                                                                          |
| ❖ Baseia o seu planeamento em previsões realistas, definindo calendários, etapas e sub-objetivos, e pontos de controlo das atividades em momentos-chave.                    |
| ❖ Rentabiliza os recursos humanos e materiais na planificação de atividades educativas.                                                                                     |
| ❖ Acompanha a execução da planificação de uma forma coerente e responsável.                                                                                                 |
| ❖ Elabora planos documentados para as principais atividades                                                                                                                 |
| <b><i>VI. Gere de forma eficaz e motivadora ações inovadoras como fomento de novas práticas</i></b>                                                                         |
| ❖ Incentiva a análise crítica dos métodos de trabalho, encorajando a inovação.                                                                                              |
| ❖ Recolhe sugestões e propõe à equipa temas concretos para inovação.                                                                                                        |
| ❖ Aplica medidas de inovação ou reformulação de procedimentos                                                                                                               |
| ❖ Reconhece e elogia em ocasiões públicas ações de inovação                                                                                                                 |
| <b><i>VII. Adota estratégias capazes de fomentar a reflexão e a auto-avaliação dos supervisionados com o intuito de implementar melhorias na sua prática pedagógica</i></b> |
| ❖ Mantém um diálogo constante com os supervisionados promovendo um crescimento pessoal e profissional                                                                       |
| ❖ Integra a auto-avaliação como estratégia reguladora do desempenho dos supervisionados.                                                                                    |
| ❖ Implementa momentos formais de reflexão visando a melhoria da prática pedagógica                                                                                          |
| ❖ Garante a implementação de ações de melhoria resultantes dos processos formais da reflexão.                                                                               |

Fonte: Adaptado de Gouveia (2008)

Conforme Maio, Silva e Loureiro (2010) o supervisor competente manifesta-se por ser auxiliador, orientador, dinâmico, acessível, eficiente, capaz, produtivo, apoiador, inovador, integrador, cooperativo, facilitador, criativo, interessado, colaborador, seguro, incentivador, atencioso, atualizado, com conhecimento.

Portanto, o Supervisor é um profissional especializado em manter a motivação do corpo docente, criativo e dinâmico, buscando constantemente ser transformador, trabalhando em parceria, exercitando o trabalho de equipe, integrando a escola e a comunidade, procurar desenvolver a sua capacidade de organizar o pensamento e compartilhar suas idéias, de se

constituir enquanto grupo de compreender a força da ação coletiva, de liderar, de pensar criticamente a realidade social. Segundo Silva (2010:6) deste modo “espera-se do supervisor pedagógico, um profissional que não cuide somente da parte pedagógica, mas também que cuide e oriente a parte humana, conduzindo com todos os envolvidos o processo ensino aprendizagem, com qualidade e eficiência esperada”.

Como já foi referido que as competências e habilidades são inseparáveis da ação, mas que, exigem domínio de conhecimentos, (Fascio, 2008). *Competências* se constituem num conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos da vida, enquanto que *Habilidades* se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e ao saber-ser. Isto é, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problemas, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular. A título ilustrativo Fascio (2008) clarifica a sua abordagem dando muitos exemplos da relação entre as competências e habilidades. Entretanto, nesta análise para evitar sermos muito exaustivos dois exemplos podem ser bastante para substanciar o raciocínio. Exemplo: a Competência na Transmissão da Informação e na Comunicação segundo Vera Francisco Fascio exige Habilidades como expressar-se bem a língua que usa, tanto escrita como verbal e não verbal; a Competência no Relacionamento Interpessoal é convocada entre outras habilidades a de negociar, de administrar pressões e de gerenciar conflitos e controlar emoções. Em seguida passamos a analisar algumas habilidades requeridas ao supervisor pedagógico em ação numa unidade escolar.

### **2.3.2.2. Habilidades do Supervisor**

“Habilidade é a capacidade de transformar conhecimento em ação e que resulta em um desempenho desejado”, Viel (2010). Conforme o autor citando Katz, existem três tipos de habilidades importantes para o desempenho administrativo bem-sucedido: as habilidades técnicas, as habilidades humanas e as habilidades conceituais e Kapfunde acrescenta mais uma a habilidade diagnóstica. São capacidades que são requeridas ao supervisor no seu desempenho quotidiano por constantemente se relacionar com os seres humanos, materiais e com os processos. Assim, o supervisor por inerência do seu serviço é convocado a ter seguintes habilidades:

*Habilidade humana* – “é dos papéis mais importantes da supervisão e administração de todo o coletivo da escola. O conhecimento dessa habilidade proporciona boa comunicação; cria motivação para o maior desempenho; tem uma atitude positiva perante o trabalho; compreende as necessidades humanas; e estabelece um bom relacionamento entre o coletivo de trabalho”, (Kapfunde, 2000:20). E Viel (2010) diz que está relacionada com o trabalho com pessoas e refere-se à facilidade de relacionamento interpessoal e grupal. Envolve a capacidade de comunicar, motivar, coordenar, liderar e resolver conflitos pessoais ou grupais (Saber trabalhar com pessoas e por meio das pessoas).

*Habilidade técnica* – “o supervisor com habilidade técnica torna-se um perito na sua área; é como um construtor, economista, serralheiro, ou carpinteiro”, (Kapfunde, 2000:21). Enquanto que Viel (2010) diz que está relacionada com o fazer, isto é, com o trabalho com "coisas", com processos materiais ou objetos físicos e concretos e envolvem o uso de conhecimento especializado e facilidade na execução de técnicas (uso de tecnologia de informação e comunicação, programação, pesquisa). A capacidade do profissional de entendimento dos diversos procedimentos metódicos no processo de ensino e aprendizagem.

*Habilidade conceptual* - relaciona-se com a boa coordenação de todas as atividades da escola. Ser capaz de observar e compreender o funcionamento de toda a cadeia estrutural da escola (os departamentos, sectores, secções etc), e saber avaliar e descobrir fortalezas e fraquezas no processo letivo, ”, (Kapfunde, 2000:21). Na visão de Viel (2010) esta habilidade envolve a visão da organização ou da unidade organizacional como um todo, a facilidade em trabalhar com idéias e conceitos, teorias e abstrações. Está relacionada com o pensar, com o raciocinar, com o diagnóstico das situações e com a formulação de alternativas de solução dos problemas.

*Habilidade diagnostica* - refere-se à habilidade e capacidade de determinar a natureza e circunstâncias de surgimento de uma particular situação emergente. Saber interpretar o porquê de altos e baixos rendimentos acadêmicos; como resolver cada situação.

Kapfunde (2000:21) diz que essas habilidades, atuando em conjunto, são importantes para toda a supervisão escolar. Pois, elas (habilidades) não agem isoladamente uma de outra, mas interagem de forma dialética e estabelecem interdependência.



Sergiovanni & Starratt (1979:25) argumentam que, embora cada nível de habilidade seja universal, presente em todo o processo administrativo e de supervisão, a habilidade conceitual é mais para a administração, enquanto que a habilidade técnica é mais para a pessoa do supervisor. Portanto, o supervisor faz a transposição da teoria para a prática pedagógica, reflete sobre o trabalho em sala de aula, estuda e usa as teorias para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes. Conforme, Cottrell (2000, cit. In Faria, 2007) para que se estabeleça uma boa relação supervisiva que é essencial identificar-se no supervisor, algumas características consideradas fundamentais, como a empatia, o positivismo e a paciência. Enquanto que Alarcão e Tavares (2007) identificam as dez seguintes categorias:

- 1) **Prestar atenção.** O supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais como “pois”, “esta”, “é”, “o.k.”, sim”, “uhm”, geralmente acompanhadas de outras manifestações de atenção de tipo não verbal.
- 2) **Clarificar.** O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor: “quando diz..., refere-se a...?”, “é capaz de explicar melhoria, mas... não estou a perceber”, “espere aí, já me perdi”.
- 3) **Encorajar.** O supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta: “vá, vá”, “continue”, “continue, estou a gostar”, “e depois?”, “e daí?”; “ótimo!”.
- 4) **Servir de espelho.** O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem: “parece-me que, na sua opinião”, “se eu entendi bem”, “portanto, a questão é a seguinte:...
- 5) **Dar opinião.** O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas idéias sobre o assunto que está a ser discutido: “na minha opinião”, “eu acho que”, “eu penso que”, “podia”, “podia-se”.
- 6) **Ajudar a encontrar soluções para os problemas.** Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções: “O que é que se pode fazer?”, “como é que vai resolver este problema?”, “que estratégias lhe parecem mais adequadas?”.
- 7) **Negociar.** O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas: “O que aconteceu se tomar esta atitude?”, “quais as vantagens desta estratégia; e as desvantagens?”, “que solução será melhor: a X ou a
- 9) **Estabelecer critérios.** O supervisor concretiza os planos de ação, põe limites temporais para a

sua execução: “na próxima semana quero ver...”

10) **Condicionar.** O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não das orientações: “Conto consigo”, “se não tomar esta atitude imediatamente, depois será tarde”, olhe que não há tempo a perder.

Como se pode observar, a tarefa de um supervisor numa perspectiva de desenvolvimento profissional é complexa e que exige além de formação, iniciativa, entrega e flexibilidade em adaptar-se a cada situação emergente, para que tenha espaço e aceitabilidade no coletivo onde trabalha. Porque sem as habilidade requeridas nem empatia, positivismo e a paciência e sem exercitar essas categorias e outras, o supervisor torna-se um líder fiscalizador e autocrático, o que não corresponde com a supervisão clínica contínua e atual.

Portanto, a supervisão Pedagógica, é uma tarefa técnico-científica. Como técnica, ela é a maneira definida de exercer determinada função integrante de um sistema. Ela é importante na consecução de melhor qualidade na prestação de serviços educacionais, desde as instâncias mais amplas e abrangentes até a atividade básica da hora / aula. A supervisão pesquisa os fatos para abarcar todas as dimensões da realidade em que atua. Dessa forma o supervisor deverá partir de uma visão crítica e clara da proposta da escola que atua, posicionando-se com coragem, coerência, compromisso e competência ao acompanhar a execução e a organização do trabalho da escola como um todo, sendo que: "o supervisor parte do esclarecimento a respeito da ação diária que caracteriza o trabalho realizado na escola". (Medina, 1997, p.34 cit. In Lacerda e Lim2010).

As contribuições do supervisor se fazem presentes em vários momentos: na planificação, no acompanhamento, na coordenação, no controle, na elaboração da proposta pedagógica, na avaliação e, sobretudo no processo ensino aprendizagem. Essa aprendizagem passa a ser objeto de trabalho do supervisor que a problematiza, pondera, discute e acompanha junto com o professor os conteúdos lógicos e as condições existenciais dos alunos. Tomando como objeto de trabalho a produção do professor. Segundo Lima (2010) os supervisores são mediadores. Ajudam a estabelecer a comunicação. Ajudam os indivíduos a ouvirem uns aos outros. Servem como ligação para as pessoas em contato com aqueles que têm problemas semelhantes ou com pessoas-recurso que podem ajudá-los. Estimulam os membros do quadro pessoal a verificar a extensão

em que as idéias e os recursos estão sendo compartilhados e o grau em que os indivíduos são encorajados e apoiados quando tenham novas coisas.

Analisando as contribuições e as ações do supervisor pedagógico, cabe ainda lembrar que esse profissional terá que estar preparado para promover cursos, formação continuada, seminários e encontros pedagógicos, para que o professor através dessas ações possa dominar os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções, e seja capaz de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela, promovendo desta feita o desenvolvimento profissional do professor como pessoa e docente.

## **CAPITULO II. SUPERVISÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E MELHORIA DAS APRENDIZAGENS.**

O capítulo vai debruçar-se essencialmente de três aspectos diretamente relacionados com a atividade de supervisão pedagógica. O primeiro aspecto relaciona-se com a questão, o que é ser professor? Esta questão tem muito sentido neste estudo, pois, a atividade de supervisão pedagógica que é o acervo essencial da pesquisa tem como alvo principal a atividade do professor em pleno processo de ensino-aprendizagem. O segundo relaciona-se com a profissionalidade docente. Porque a práxis da supervisão pedagógica deve ter em vista o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria das aprendizagens.

Pretender falar de professor é antes de mais querer falar de um profissional cuja ação implica necessariamente comunicar com outra pessoa. Comunicar com outra pessoa implica manifestar as qualidades profissionais do professor que são, portanto, qualidades relativas ao ser, ao pensar e ao comunicar de natureza psicológica, ética, intelectual e relacional, tais como: autocontrolo, serenidade, modéstia, respeito ao outro na sua igualdade e diferença, fé nas responsabilidades, responsabilidade, espírito aberto e crítico, autonomia e rigor de pensamento, sensibilidade estética, criatividade, sociabilidade, afabilidade, alta moralidade, (Monteiro, 2000). Por isso, para se ingressar no magistério do ensino convém que as pessoas sejam selecionadas para esse ofício. Monteiro (2000) diz que para realizar bem a seleção dos futuros professores, é necessário que haja preocupação tanto em saber se os responsáveis desta selecção têm as qualidades requeridas como se estão bem preparados para esta tarefa. Monteiro, (2000:19) alerta dizendo que essas qualidades não são definidas e fixadas de uma vez para sempre, desde os primeiros anos de estudos superiores, podem desenvolver-se graças à formação contínua e ao aperfeiçoamento em serviço. O professor não nasce professor, mas sim, faz-se. O professor forma-se através de uma cadeia de acontecimentos, sucessos vitais, desde a sua formação inicial até ao acesso a docência. O seu desenvolvimento ocorre na unidade escolar onde ele exercita a sua docência. Portanto, o seu crescimento profissional e pessoal ocorre em função da sua ativa e reflexiva participação, das atividades supervisivas sistemáticas do processo democrático de resolução de conflitos e outras atividades que as secções que se seguem vão desenvolver com substância.

## 2.1. O que é ser Professor?

Durante séculos exigiu-se que o professor fosse um modelo de virtudes, e mais recentemente que desempenhasse as funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e atitudes de todo o tipo de alunos, (Nóvoa, 2001). Nesta perspectiva, Delors (1998:152) diz que “à educação foi atribuída um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades”. E desenvolve ainda dizendo:

Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável.

Na mesma direção da sua análise Delors (1998:152) diz que “os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente”.

É nessa perspectiva que Nóvoa (2001) afirma que, o dia de hoje é certamente mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50 anos, do que era há 60 anos ou há 70 anos, pois os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia de informação e comunicação que é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. E com a complexidade social e globalização o que não existia no passado, visto que a educação pública se massificou na medida em que todos os alunos têm direito a escola, fora e independentemente dos grupos sociais em que pertencem, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado. Conforme Nóvoa (2001) numa entrevista conferida à TV Brasil afirmou:

Esta complexidade acentua-se, ainda, pelo fato de a própria sociedade ter, por vezes, dificuldade em saber para que ela quer a escola. A escola foi um fator de produção de uma cidadania nacional, foi um fator de promoção social durante muito tempo e agora deixou de ser. E a própria sociedade

tem, por vezes, dificuldade em ter uma clareza, uma coerência sobre quais devem ser os objetivos da escola. E essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado. Mas isso acontece, também, por essa incerteza de fins e de objetivos que existe hoje em dia na sociedade.

Segundo Martins (2009) há várias questões que se levantam nessa reflexão - o que seria desta sociedade se não existisse o professor? Ser professor é uma simples profissão? Um destino? Uma grande missão? Fazer o seu semelhante crescer como cidadão e como ser humano? É preparar pessoas para enfrentar os obstáculos da vida presente e futura? É instruir ou adestrar? Mostrar o caminho? Que caminho? Portanto, o que é ser professor não se responde de forma tão simples e peremptória.

No extrato da entrevista concedida por Nóvoa (2001) à TV Brasil afirmou que ser professor significa munir-se de um conjunto de competências:

Eu tenderia a valorizar duas competências: a primeira é uma competência de organização. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula. Há aqui, portanto, uma dimensão da organização das aprendizagens, do que eu designo, a organização do trabalho escolar e esta organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor. Há um segundo nível de competências que, a meu ver, são muito importantes também, que são as competências relacionadas com a compreensão do conhecimento. (...) Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula. Esta compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores. Eu tenderia, portanto, a acentuar esses dois planos: o plano do professor como um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões e o professor como alguém que compreende, que detém e compreende um determinado conhecimento e é capaz de o reelaborar no sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos.

A sociedade espera muito dos professores. Espera que eles gerenciem o seu percurso profissional, que exerçam com brilho profissional a prática pedagógica em sala de aula, com vista a promover a melhoria das aprendizagens e concomitantemente o sucesso escolar dos seus alunos. Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil, mas prazerosa, pois ela precisa se dedicar, e muito, aos estudos, a pesquisa, ao seu desenvolvimento profissional e aos seus alunos. Como mediador da aprendizagem, participa ativamente do processo de aprender, incentivando a

busca de novos saberes, sendo detentor de senso crítico, conhecendo profundamente o campo do saber que pretende ensinar, além de ser capaz de produzir novos conhecimentos, através da realidade que o cerca.

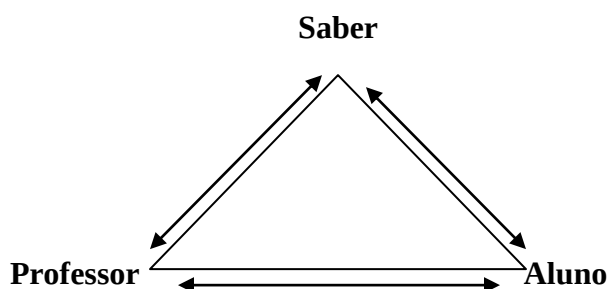
Professor é uma pessoa que ensina uma ciência, arte, técnica ou outro conhecimento. Para o exercício dessa profissão, requer-se qualificações acadêmicas e pedagógicas, para que consiga transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor forma possível ao aluno. É uma das profissões mais antigas, transversal e muito importante tendo em vista que as demais, na sua maioria, dependem dela. Monteiro (2000) define professor etimologicamente, como aquele que expõe um assunto, em voz alta. Em sentido lato, chama-se professor a quem quer que ensina algo, a título particular ou numa instituição, mesmo secundariamente ou episodicamente. Em sentido restrito, professor designa a função de ensinar exercida como ocupação principal e permanente, numa instituição escolar, a qualquer nível.

Delors (1998) analisa a grande responsabilidade do professor ao dizer que a forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes. Mas para quase todos os alunos, em especial para os que não dominam ainda os processos de reflexão e de aprendizagem, o professor continua indispensável na intermediação do saber. A prossecução do desenvolvimento individual supõe uma capacidade de aprendizagem e de pesquisa autônomas que só se adquire após determinado tempo de aprendizagem junto de um ou de vários professores. “Quem não recorda ainda aquele professor que levava a refletir, que incutia a vontade de trabalhar as questões um pouco mais profundamente? Quem, ao tomar decisões importantes no decurso da sua vida, não foi influenciado, ao menos em parte, pelo que aprendeu com determinado professor”? (Delors, 1998:157).

O trabalho do professor conforme Jacques Delors não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógico visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua

autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. Esta noção de autoridade poderá evoluir, mas, por enquanto, permanece essencial, pois é dela que derivam as respostas às questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico. Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida.

A partir do triângulo Pedagógico de Jean Houssaye<sup>1</sup> pode ajudar analisar o papel do professor conforme o enfoque que se pretende construir no processo de ensino-Aprendizagem.



A partir de uma relação privilegiada entre dois destes vértices, é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que põe a tónica no ensino e na transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de (auto) aprendizagem.

O entendimento de Guedes (2009) é que a escola como uma Instituição com um papel fundamental na transformação da sociedade, pensa-se que é momento de desenvolver uma pedagogia ativa que concebe o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em

---

<sup>1</sup> Nóvoa, A. (2012). *Lugar dos Professores o Terceiro Excluído*. Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://www.dgidc.min-edu.pt/revista/revista8/pdf/lugar\\_professores.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/revista/revista8/pdf/lugar_professores.pdf). [Consultado em 09/04/2013]



sujeitos críticos, produtores de saberes e concomitantemente conceber o professor como intelectual e agente de mudança. Como diz Koning (2003:2) não deve haver uma relação pedagógica marcada pelo modelo instrucionista, para o desaparecimento do sujeito, tratando os alunos e formandos como objetos de uma “educação bancária”. Enquanto que relação saber / alunos conforme Nóvoa (2000:130) “no momento atual tem adquirido ênfase, onde os professores têm ocupado o “lugar de morto”, embora estejam presentes em todos os discursos sobre educação”.

A propósito de o termo ensinar como entendimento do ser professor, Roldão (2005:116) levanta duas linhas de interpretação que não são coincidentes:

- (1) - “Considera-se que o professor ensina porque e enquanto professa - expõe, apresenta, disponibiliza - um saber conteudinal que domina, sendo a apreensão pelo outro principal ou exclusivamente responsabilidade dele, aprendente?” Nesta interpretação a autora faz a seguinte abordagem:

Neste caso, a ação é largamente intransitiva no que se refere ao aluno, e apenas transitiva no que se refere ao saber –“ensino Língua ou Matemática”. Perante o conhecimento exposto/apresentado, os alunos apreendem ou não, por força do seu esforço, condições ou capacidade apenas. Era largamente o caso do ensino escolástico a que , infelizmente, nos mantemos, na nossa práxis de ensino, muitíssimo fiéis. Neste caso, o professor é profissional de um saber mais do que de uma função. E a sua profissionalidade esbate-se cada vez mais, na medida em que essa função de transmitir um saber deixará a curto prazo de ser socialmente relevante na medida em que o saber está hoje disponível de muitas outras maneiras que não a fala do professor.

Como se pode depreender, a importância do professor como o distribuidor de um saber restrito foi relevantíssima num tempo histórico que já passou diz a autora. Explica ainda Roldão (2007) que o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa em virtude de termos acesso alargado à informação através da nova tecnologia de informação. Diz ainda Maria do Céu Roldão, que num passado mais distante (até finais da primeira metade do Século XX) a interpretação do termo ensinar como sinônimo de transmitir e /ou passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de lê-lo para os outros que não possuíam assumia um significado socialmente pertinente e justificável porque o saber disponível da época era muito menor e pouco acessível, e o seu domínio limitado a um restrito grupo de indivíduos. Este é o

primeiro entendimento da autora sobre o termo ensinar. Com o desenvolvimento da sociedade, ciência e da tecnologia do conhecimento, a ação de ensinar tornou-se mais complexa e integradora e com profunda relação com o estatuto profissional daqueles que ensinam. “A função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas”, (Roldão, 2007: 95).

- (2) Ou considera-se que o professor ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que é mediador – o saber e o aprendente ?

Nesse caso, a leitura da função configura uma dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém. Define-se, nesta perspectiva, como um profissional de ensino: alguém que sabe - e por isso pode, e a sociedade espera que o faça - construir a passagem de um saber ao aluno. Lida deste modo, a função incide na organização ativa do que Philippe Perrenoud designa como o trabalho de ensinar de modo a possibilitar o trabalho de aprender (2000; 2003). A aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005 consecução final do aprendizado. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.

Assim, a função de ensinar, segundo Maria do Céu Roldão nas sociedades atuais, configura-se nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém. Com efeito, conforme a autora que estamos a citar, nessa medida, reforçar-se-á o estatuto de profissionalidade docente, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas contíguos idênticos, não saberão fazer. Quer dizer, ensinar como atividade de distribuição e transmissão de um saber restrito desempenhou na verdade no tempo passado um papel histórico relevante na sociedade, que hoje não tem razão de continuar a prevalecer como tal. Na atualidade ensinar segundo Roldão, Figueiredo, campos e Luís (2009) é fazer com que outros aprendam um saber que socialmente se considera que é necessário à comunidade aprendente. Um saber organizado sistematizado sob conceito de currículo enquanto conjunto de saberes cuja apropriação, num dado tempo e contexto, é socialmente reconhecida como necessária.

Portanto, a profissão docente é uma das mais difíceis, pois tem-se desafios todos os dias, como ensinar o aluno a pensar, a pesquisar, e mais. O professor aprende todos os dias, a formação continuada deve ser constante na vida dele. O problema é velocidade, e, portanto, para dar conta de um mundo que muda cada vez mais rápido, não há nada mais pertinente do que saber pensar rapidamente para corresponder a velocidade do mundo atual. No dizer de Roldão (2007:101):

Saber profissional tem de ser construído com base na formação, assente no princípio da teorização prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros. É a ação de ensinar inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros, e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples ação relacional e o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular.

Como se pode depreender, o professor deverá estar consciente deste papel e da sua importância. Entender que sua tarefa não é apenas inserir na cabeça das crianças um número crescente de ensinamentos mas sim, fazer com que outros adquiram o conhecimento e o saibam usar para o seu desenvolvimento como pessoa e por conseguinte o desenvolvimento da sociedade. Por isso e por imperativo profissional ele (professor) terá que trabalhar de forma colaborativa com todos os profissionais Envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na unidade escolar onde atua. Está claro que o professor não pode na verdade tudo, mas pode alguma coisa. E esta alguma coisa, é muitas vezes, a *coisa decisiva* na vida das nossas crianças e dos nossos jovens.

Conforme Gadotti (2000) hoje em dia, o fenômeno ser professor adquiriu novos paradigmas, e perante novos desafios há a necessidade cada vez maior em se reavaliar a prática pedagógica e a atitude do profissional da educação. Um professor é sempre mestre de algo bastante especial. É necessário, pois, que o professor esteja sempre interagindo com o que se passa no mundo e se mantenha atualizado em relação às inovações da sociedade, da cultura, da ciência, da política e da essência de vida. Para isso o professor precisa buscar definição para o

que faz e propiciar novos sentidos para o fazer dos seus alunos. Procurando essa postura, deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

O professor, ao buscar novos caminhos como organizador do conhecimento e da aprendizagem passa a ser um aprendiz permanente, um construtor do saber, buscando sempre planificar, organizar o currículo, pesquisar, estabelecer estratégias para resolver problemas, adotando a pedagogia problematizadora, diz o autor.

Ainda o autor diz, é sabido que, nas tentativas e tropeços um professor aprende, pois conseguindo vitórias e tolerando fracassos, é que se adquire um saber por experiência. Esta é a chave para se ensinar com arte, com lógica, e com prazer. Experiência de vida e experiência de trabalho. A arte de ensinar está em saber ensinar o fundamental (utilizando a pedagogia do afeto), e ao fazer com dedicação, de uma maneira inesquecível, interagindo, dialogando, chega-se às experiências transformadoras. Ao distinguir o sujeito do conhecimento, reconstrói o que conhece. Devemos ter em mente que quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Aprende-se o que é significativo para o plano de vida da pessoa.

Moacir Gadotti remata dizendo que a educação, para ser transformadora e emancipatória, precisa estar centrada na vida. Ao reconhecer o aluno como sujeito de sua aprendizagem, interagimos e estabelecemos uma relação afirmativa. Essa afirmação do homem como sujeito de sua própria história comprova que ninguém se realiza sozinho, nós nos realizamos no encontro e nas interações. “O que é *ser professor hoje*? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter *consciência* e *sensibilidade*. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”, (Gadotti,20000).

É por isso que são enormes os desafios e as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (Delors, 1998:153).

Compacta-se a secção em análise usando o excerto do texto de Nóvoa (2009:16.17) como forma de dar tônica de que ser professor não é uma posição natural, mas sim construída. Nessa

perspectiva, o autor avança com cinco posições que se entrelaçam mutuamente como forma de enfatizar o ser professor:

**1. O conhecimento.** O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.

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

**3. O tacto pedagógico.** Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

**4. O trabalho em equipa.** Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

**5. O compromisso social.** Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Aqui ficam cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Elas servem-nos de pretexto para a elaboração das propostas seguintes sobre a formação de

professores. São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação.

## **2.2. A Profissionalidade Docente e seu Desenvolvimento**

Nesta secção pretende-se examinar o conceito de profissionalidade e as suas particularidades quando aplicados à atividade docente. As discussões em torno da profissisonalização apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar. Nessa óptica a atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas a priori, mas deve ser entendida como uma construção social. Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo, mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (Tardif; Lessard; Gauthier, 2001:11 cit. In Ambrosetti, s/d).

Numa perspectiva sociológica o conceito de Profissão constitui o que podemos designar por um "constructo", dada a dificuldade em detalhar os seus atributos. O termo é aplicado para designar profissões liberais como "médico", "advogado" ou "engenheiro" (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2004; Contreras, 2002 in Ambrosetti, 2009). Em função dos contextos, países e referências teóricas em que é utilizado o termo profissionalidade pode assumir diferentes significados. Ambrosetti (2009) menciona quatro autores com visões diferentes sobre o termo em análise:

Segundo Sacristán (1991:65) a expressão profissionalidade pode ser entendido como “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Altet (2003), com base em Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), esclarece que o termo “profissionalidade” foi criado do modelo italiano *professionalità*, que significa “caráter

profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão. No Brasil, esse termo foi introduzido pela influência francesa (Lüdke; Boing, 2004), em que a noção de profissionalidade está associada ao conceito de competências.

Contreras (2002:74), a partir das definições de Hoyle e de Gimeno, conclui que a profissionalidade refere-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Para Ambrosetti, o conteúdo desse conceito possibilita considerar que falar de profissionalidade, não só descreve o desempenho do trabalho de ensinar, como também expressa valores e pretensões que se pretende alcançar e desenvolver.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. São dimensões complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social: a profissionalização, como processo interno entendida como a construção de uma profissionalidade, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes; e a profissionalização, como processo externo que se refere ao profissionalismo e, envolve a reivindicação de status dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas.

Apesar de algumas diferenças nessas abordagens, pode-se entender que, a profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa categoria, socialmente reconhecido e valorizado.

A idéia de profissionalidade traz à tona, a discussão sobre a profissionalização dos professores, que constitui uma dimensão pessoal e subjetiva, freqüentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão, que têm enfatizado as competências operativas e técnicas, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de

intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, na instituição escolar (Gatti, mimeo, s/d in Ambrosetti, 2009).

Devemos ter em mente que quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Aprende-se o que é significativo para o plano de vida da pessoa. A educação, para ser transformadora e emancipatória, precisa estar centrada na vida. Ao reconhecer o aluno como sujeito de sua aprendizagem, interagimos e estabelecemos uma relação afirmativa. Essa afirmação do homem como sujeito de sua própria história comprova que ninguém se realiza sozinho, nós nos realizamos no encontro e nas interações, e desta forma descobrimos e redescobrimos novas formas de vida de forma dialética e ascendente, (Hamze, 2012). Por outras palavras, quem atua desta forma deve ser um profissional da área, pois fora disso poderá ser somente um simpático e amador. Como diz Monteiro (2000), “não é uma mera execução, repetitivo e assalariado, mas exigindo uma competência muito específica, com grande autonomia de decisão, retribuído pelos seus clientes e sujeitos à concorrência do mercado dos serviços”. Enquanto que Roldão (2007) vê toda necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo como afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constitui um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional. Ainda diz Roldão que:

Tal processo de profissionalização não é, contudo, linear nem unidirecional. Como sublinha Nóvoa (1995, p. 21), alternam na história dos professores desde o século XIX períodos de profissionalização e desprofissionalização, pautados por conflitos de interesses e atores: “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam”. Vive-se de novo, atualmente, um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de fatores como a massificação escolar, com a conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades atuais, a pressão das administrações e dos poderes econômicos para uma funcionalização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo deste processo e que contradiz a alegada reivindicação – no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade. Neste quadro de contradições e tensões, partimos do pressuposto da absoluta centralidade do conhecimento profissional, embora enquadrado na teia de todos os outros elementos, como fator decisivo da



distinção profissional, na fase do processo de evolução histórica da profissão que se atravessa clara-mente marcado pela tensão entre o salto para um nível mais consistente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionalização reforçadas (Roldão, 2007:96).

Os professores são atores que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. E isto nunca decorre de forma pacífica e linear, mas fruto de lutas e persistências. As discussões em torno da profissionalização apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar. Nessa ótica a atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas a priori, mas deve ser entendida como uma construção social: Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (Tardif; Lessard; Gauthier, 2001:11,cit. In Ambrosetti, s/d). A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise, que recolocam como a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho. (Tardif, 2002 cit. In Ambrosetti, s/d).

Partindo do pressuposto de que quaisquer que sejam as profissões todas elas são definidas por suas práticas e por um considerável monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam, Roldão (2007) diz que o que está em causa na permanente discussão sobre a profissionalidade docente é o lugar do conhecimento na definição da profissionalidade docente, ou da urgência da delimitação de um saber específico, pois, todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros) se reconhecem se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa. Nesse contexto, diz autora, precisa-se a clarificação da função de ensinar: por existir uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de

conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer. Não existe nenhuma dificuldade para identificar e reconhecer a profissão do arquiteto, nem em nível da categoria social, nem em nível de pares, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha. Segundo Roldão (2007:97):

no caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da atividade. Conforme a autora que estamos a citar, as dificuldades na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente resultam de vários fatores. Entre esses fatores conta-se a própria complexidade da função – ensinar, ligadas à inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravados com o peso da história e dos multissignificados que ensinar assumiu em contextos tão diversos como o da missionação, ou o do perceptorado, miscigenação essa que dificulta por vezes a clarificação da natureza da ação docente.

A atividade de ensinar foi exercida por professor como modelo e sacerdote onde ele era o detentor absoluto do todo o saber. O aluno simplesmente recebia passivamente o conhecimento transmitido pelo professor sem questionar, e que devia reproduzi-lo tal como o foi “depositado”. Praticou-se muito antes de sobre ela (ação de ensinar) se produzir conhecimento sistematizado. Na óptica da Roldão (2007) esta profissão transporta por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a atividade em ação profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da ação, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa.

Apesar de todos esses levantamentos que se fazem acerca da profissionalidade docente Maria do Céu Roldão (2007, p. 100) menciona alguns fatores que distinguem o conhecimento profissional docente como um conjunto de caracterizadores concebidos como agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente:

1. O conhecimento profissional docente que distingue o professor é a sua natureza compósita, que é diferente de composta. Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceitualmente incorporadoras – o que também se distingue da idéia de simples integração. Nas práticas de qualidade,

verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didático de conteúdo incluirá, modificando-o, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Conforme a autora há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. O conhecimento profissional docente continua explicando a autora que estamos a citar é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento. Esta capacidade de agregação implica necessariamente que cada uma dessas componentes tenha sido previamente apropriada com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo. Enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

No entendimento da Maria do Céu Roldão é no professor profissional onde a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre *Prática - Teoria - Prática*. O professor torna-se um profissional quando, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. Conforme a abordagem de Ferreira, (2012) a formação do professor apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores, ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo *ação - conhecimento - problema*, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição.

2. A capacidade analítica constitui outro elemento gerador de especificidade do conhecimento profissional. Tal exercício opõe-se diretamente ao agir docente rotineiro, ainda que este possa assentar em conhecimento técnico ou mesmo artístico, tantas vezes convocados para legitimar o saber docente no quotidiano. Não é a habilidade técnica da aula, muito menos a pura inspiração criativa, que fazem a especificidade do saber docente. É, contudo, o conhecimento profissional (do professor, do engenheiro, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente técnica e criadora perante um fenómeno concreto. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceitualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta, (Roldão (2007).

Lima (1996) afirma que devido o espetacular crescimento dos meios de comunicação o professor perdeu o exclusivo privilégio do saber, um saber que, ainda por cima, se desvaloriza. As suas relações com o saber são hoje bastante diferentes do que o eram no período áureo da expansão da escola. Diz ainda, hoje, não só o professor já não detém a exclusividade da posse do saber, como também ele próprio, é posto em causa. Por isso a capacidade analítica joga um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois, ela ajuda em grande medida ao professor de não correr o risco de dar uma educação meramente residual.

Mesmo com o espetacular crescimento dos meios de comunicação que faz com que o professor não detém a exclusividade da posse do saber, Roldão (2007) diz que ele (professor) deve dominar o saber, pois, é sim alguma coisa específico do professor dominar o saber, integrar e mobilizar, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal. Conforme ela, o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe , mas porque sabe ensinar.

E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático

rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares. Portanto, ser um profissional de ensino, é saber produzir essa mediação, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, (Roldão, 2005c, cit. in Roldão, 2007:101).

A emergência desta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade atual e das teorias educacionais e pedagógicas. A perspectiva tradicional via o professor como o ‘mestre’ que vivia isolado com os seus alunos na sala de aula sem ajuda do ‘exterior’, tornando-se “uma vítima fácil das suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais” (Loureiro et al, 2008:356 cit. In Herdeiro & Silva, 2008). Hoje, segundo Canário (2007:15) citado por Herdeiro & Silva (2008) preconiza-se o ensino como uma atividade de equipa em constante desenvolvimento, no seio escolar, assente na investigação, na produção de conhecimentos, remetendo para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício direto ou indireto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula apropriando-se particularmente de uma atitude profissional que remete para uma prática de questionamento. É, também, o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores, (Day, 2001 cit. In Herdeiro & Silva, 2008).

3. Outro elemento segundo a autora “gerador de especificidade” do conhecimento profissional docente é a sua natureza mobilizadora e interrogativa – freqüentemente ausente da cultura e das práticas dos professores, com conseqüências no respectivo sucesso do seu ensino. Em todo o processo de ensinar se joga constantemente a componente da mobilização. Mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. De igual modo, e em paralelo com a mobilização, o conhecimento profissional

docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, quer da ação prática (mas não só dela, como induzem algumas leituras do senso comum diante do paradigma reflexivo), quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior. Como na construção do conhecimento científico formal, também aqui estas duas valências se configuram como essenciais ao desenvolvimento bem-sucedido de uma ação socioprática tão complexa como ensinar.

É sabido que ao longo dos anos surgiram sistemas educativos que, ao invés de permitir a formação de seres realizadores e em contínua aprendizagem, impedem sua realização como pessoas. E a consequência disto, de acordo com Voli (1998:105), é que “a sociedade está sendo composta, cada vez mais, de indivíduos de traços psíquicos limitados, incertos, assustados, envergonhados, intolerantes, autoritários e com outras características insatisfatórias”. Porque durante muito tempo a educação privilegiou a razão, segmentou o conhecimento. É preciso agora como urgência estimular não somente os processos analíticos, que dividem, mas os de síntese, que integram. Os conteúdos precisam ser prendidos de forma mais prazerosa, integrados entre si não mais como um quebra-cabeça de peças perdidas, mas numa teia de fios interligados e leves, tecidos por mentes unificadas e mãos afetivas.

“Tenho defendido, e reafirmo que a importância do professor como o distribuidor de um saber restrito foi relevantíssima num tempo histórico que já passou”, (Roldão, (2005: 115). Como ainda diz a autora, o que continua a justificar, ou até acrescentar a necessidade social da função docente é que eles se constituem como indispensáveis porque são ou devem ser os que fazem com que os outros aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário. “Por isso e para isso se constituiu ao longo dos séculos XVIII e XIX a escola, como instituição curricular pública, organizadora da passagem do currículo, esse corpo de saberes tidos em cada época como socialmente necessários. Para isso e por isso são necessários profissionais de ensino que o saibam fazer”, (Roldão, 2000 cit. In Roldão, 2005:115).

A aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. Para isso Roldão (2005:117) argumenta:

Professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na

apreensão do saber que se pretende ver adquirido. Agindo dessa forma, o professor reforçar-se-á o seu estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer. Tal como o médico não se afirma pelos saberes de Biologia ou Química que tem de dominar, saberes comuns ao exercício de outros profissionais diferentes, mas pelo modo específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los para o desenvolvimento da sua função específica, profissional, traduzida no ato médico, assim o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino.

Shulman (1987 cit. In Pinto (2009) classifica o conhecimento profissional do professor em: (a) conhecimento de conteúdo; (b) conhecimento pedagógico geral, relativo a estratégias de gestão e organização da sala de aula, usadas para ensinar o conteúdo; (c) conhecimento do currículo, correspondente ao conhecimento do professor sobre o currículo nacional, a avaliação e os esquemas de trabalho da área disciplinar; (d) conhecimento pedagógico de conteúdo; (e) conhecimento dos alunos e das suas características; (f) conhecimento dos contextos educativos, tais como ambiente de trabalho, região e características sociais e culturais da comunidade; e (g) conhecimento dos fins, propostas e valores educativos, e da sua base histórica e filosófica. Enquanto que Ponte e Oliveira (2002) citados por Maria Dulce da Costa Lopes Pinto para eles o desenvolvimento profissional do professor é entendido como um complexo processo interativo de crescimento da sua competência nos diversos domínios onde atua que se reporta, ainda, à formação da sua identidade profissional. Este processo tem sido objeto de várias investigações que procuram também conhecer e estudar um conjunto de conhecimentos e competências, exclusivos do conhecimento profissional dos professores: o “conhecimento prático do professor” (Elbaz, 1983), o “conhecimento pedagógico de conteúdo” (Shulman, 1986), o “conhecimento didático” (Ponte e Oliveira, 2002), ou o “conhecimento não standard” (Sá-Chaves, 2002).

Nas sociedades atuais, a diversidade cultural dos alunos, a necessidade de professores e outros educadores trabalharem colaborativamente e a premência de se criarem escolas centradas na aprendizagem das suas comunidades, são alguns dos desafios que se colocam ao desenvolvimento profissional dos professores. Os professores devem, ainda, conhecer os respectivos conteúdos disciplinares e saber como ensiná-los a diferentes alunos; conceber situações de aprendizagem que se possam ajustar às características específicas dos alunos;

e utilizar um conjunto variado de estratégias e as ferramentas das tecnologias de informação e comunicação, à medida que estas vão surgindo, (Loucks-Horsley, Hewson, Love e Stiles, 1998 cit. In Pinto, 2009).

4. A Capacidade de Questionamento constitui outro gerador de especificidade do conhecimento profissional docente conforme Roldão. É a meta-análise, requerendo postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinha-se, não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático.

A Ciência está disposta e encoraja o questionamento - é de questionamentos que ela cresce e se desenvolve. Assumir o educar pelo questionamento implica em assumir a investigação como expediente cotidiano na atividade docente. O questionamento passa a ser princípio metodológico diário de aula. O trabalho de aula gira permanentemente em torno do questionamento construtivo e reconstrutivo de conhecimentos já existentes, que vai além do conhecimento de senso comum, mas o engloba e enriquece com outros tipos de conhecimento dos alunos e da construção de novos argumentos que serão validados em comunidades de discussão crítica.

Na abordagem de Galiazzi e Moraes (2008) sobre a capacidade de questionamento dizem que o educar pela pesquisa, enquanto pressupõe, também alimenta a capacidade de entender-se incompleto, de que todo conhecimento e prática podem sempre ser aperfeiçoados. As oportunidades de aprendizagem são novos momentos para reiniciar e completar a própria formação. A partir disto o aprendiz se integra em um movimento dialético em que continuamente pode superar-se e superar seus conhecimentos e suas práticas. Também nisto está incluída a idéia de que os avanços não são lineares. Sempre há tropeços. A evolução se dá por avanços e recuos. É necessário conviver com a dúvida e a incompletude. Esta é também, em essência, a concepção de ciência subentendida no educar pela pesquisa, uma busca de um conhecimento sempre inacabado. A pesquisa em sala de aula tem no questionamento seu elemento desencadeador. Demo (1997b cit. In Galiazzi e Moraes, 2008) denomina de questionamento reconstrutivo este exercício constante de perguntar, de alimentar dúvidas, de perceber lacunas de conhecimento, sejam conhecimentos específicos de uma disciplina, sejam conhecimentos didáticos e metodológicos.



5. A comunicabilidade e circulação é outro gerador de especificidade num construto do conhecimento profissional docente, conforme o texto base de Roldão (2007) que se está usar para essa reflexão sobre a profissionalidade docente. Diz à autora que estamos a citar será talvez esta a dimensão que mais afasta na realidade dominante das práticas actuais de ensino. Os docentes da posse de um conhecimento profissional pleno, na medida em que a acentuação da representação da vertente prática do conhecimento docente tem sublinhado as componentes tácitas de conhecimento que de fato a integram. Roldão (2007:101) explica essa construção de conhecimento profissional docente nos seguintes termos:

Mas sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer, pela meta-análise referida, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem, a saber, articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros – sem o que o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo-se infindáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes, por força desta limitação, muito forte na classe, e explicável entre outros fatores, pelo praticismo que historicamente se associou à representação social do professor.

Não obstante, é preciso entender que a comunicação também seja uma competência essencial a este processo. Comunicação no entendimento de Chiavenato, (2004) citado por Martinho e Ponte (2005) é a forma como as pessoas se relacionam entre si, dividindo e trocando experiências, idéias, sentimentos, informações, modificando mutuamente a sociedade na qual estejam inseridas define. Na mesma linha de pensamento enfatiza ainda o autor que comunicação como a troca de informações entre pessoas, o que significa tornar comum uma mensagem ou informação. Constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social.

Na chamada era do conhecimento, em que o processo de globalização faz com que o diferencial competitivo seja o conjunto de competências e habilidades das pessoas, cada vez mais se faz necessário, através de um bom processo de comunicação, envolver e influenciar positivamente os alunos para, deste modo, motivar e garantir que cada um entregue o melhor de si, ou seja, que possam utilizar plenamente todo o seu potencial, muitas vezes desconhecido por eles mesmos. Este processo não deve ser visto meramente como um mecanismo para aumentar o desempenho acadêmico dos discentes, mas como uma etapa essencial a sua sobrevivência, graduando em quaisquer áreas do conhecimento, dentro de um mercado cada vez mais competitivo e que exige competências diferenciadas, habilidades múltiplas, conhecimento contínuo e resultados rápidos e constantes. Conforme O'Donnell (1978) cit. In Martinho e

Ponte, 2005) embora a comunicação tenha aplicação multiforme em todas as fases acadêmicas, ela é particularmente importante nas funções acadêmicas. De acordo com Martinho e Ponte (2005) a boa comunicação foi definida pela “The American Society of Training Director” como o intercâmbio de pensamento e informações para criar compreensão mútua e confiança ou boas relações humanas.

Alunos motivados e envolvidos nas atividades acadêmicas auxiliam a sua própria sobrevivência bem como a da instituição de ensino superior. Deste modo, uma das atribuições essenciais dos professores é justamente a de se comunicar bem com o seu alunado. As questões básicas da comunicação, como emitir uma mensagem, transmitir e recepcionar uma informação, utilizando-se de canais apropriados é somente uma das funções da comunicação entre docentes e discentes. Deste processo de comunicação depende não só a aprendizagem, mas, sobretudo, a relação e o respeito mútuos, a interação, a participação, a cooperação, a criatividade e, conseqüentemente, os resultados esperados por todos, professores, alunos e instituição de ensino superior, (Martinho e Ponte, 2005).

De acordo com Nóvoa (1992) mais do que uma profissão desprestigiada aos "olhos dos outros", a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos. Conforme o autor, a profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagônicos, que Mark Ginsburg (1990:335) cit. In Nóvoa (1992:11) sintetiza de seguinte modo:

a) A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Os professores conforme Nóvoa em muitos países estão submetidos à tensão, devido por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currícula e

dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional e por outro, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades;

b) A intensificação de trabalho conduz os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial recomendado para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade perdendo desta forma as competências coletivas a favor das competências administrativas. E como consequência é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores” (Apple & Jungck, 1990:156 cit. In Nóvoa, 1992:12).

Apesar dessa acesa e interminável discussão, (Roldão, 1994 cit. in Roldão, 2005) diz os professores são e serão sempre necessários por constituírem agentes de qualidade da educação e de mudanças numa sociedade de megas tecnologias de conhecimentos em que a geração presente vive, e como diz Roldão (2005) onde “viverão os nossos filhos e netos”. Mas na justa medida em que os professores se tornarem verdadeiros profissionais de ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros. Porque informação não é sinônimo de conhecimento. A informação é, e será cada vez mais, oferecida abundantemente, mas permanece em estado bruto. Sem análise, sem organização, sem valorações - sem leitura. Só a cultura, construída socialmente nos grupos e sociedades, e transmitida de geração a geração, permite apropriar significados comuns, mediante um conjunto de processos de referenciação e decodificação, simbolização e interpretação, que constroem sentidos e permitem ler a informação e organizá-la em corpos de significados que a transformem em saberes utilizáveis e comunicáveis. É aqui, portanto onde se situa o professor como “peça” indispensável e profissional de ensino de todos os tempos apesar de ter passado por épocas e histórias diferentes, é o mediador entre o saber e os alunos. Devido a sua ação especializada para o ensino-aprendizagem potencia o aluno de modo a ser capaz de

transformar a informação no seu estado bruto em conhecimento útil para si mesmo e para a sociedade no seu todo.

A idéia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão nesse exercício profissional. Esse processo envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar.

Em Moçambique as reformas educativas atuais<sup>2</sup> tanto para o ensino básico, como para a formação de professores com o grau de décima classe mais um ano de formação, e agora a reformulação de décima mais dois anos de formação tem em vista a profissionalização dos docentes, como condição, como propósito e como estratégia.

A Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto sobre a Política Nacional da Educação descrita no Boletim da República número 41 I SÉRIE no Capítulo da Política Geral tanto para o ensino primário como secundário refere que a melhoria da qualidade e relevância da educação será alcançada através de medidas que atuem sobre os determinantes da eficácia escolar, nomeadamente a reforma curricular, a melhoria da qualificação do corpo docente, favorecendo as ações de formação inicial e contínua, apoio pedagógico, modernização dos métodos de ensino e provisão de material escolar além de reabilitação e apetrechamento da escola.

Sobre a motivação dos professores conforme a mesma resolução que estamos a citar o Governo vai concentrar as suas atenções na promoção de medidas para a elevação da motivação do corpo docente. De entre muitas medidas a estabelecer o Governo vai melhorar as salas de

---

<sup>2</sup> MinEd. (2004). *Estratégia para formação de professores 2004 – 2015 - proposta de políticas*. Maputo. Para se tornar professor do ensino primário até 7ª classe, o candidato a professor deve ter concluído a décima classe e participar no curso de graduação de professor durante dois anos. Antes dessa reforma o curso tinha um ano de duração,.

aulas, as carreiras profissionais vão ser objetos de revisão de modo a torná-las mais atraentes e ajustadas as exigências do momento atual, valorização da experiência para a progressão da carreira, valorização do bom desempenho profissional, revitalização das Zonas de Influências Pedagógicas (ZIPs), os serviços de Supervisão Pedagógica e de Inspeção escolar serão reforçados para permitir um acompanhamento mais sistemático da atividade docente.

Porque a formação inicial<sup>3</sup> e em exercício desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação, uma vez que proporciona uma elevação contínua da competência profissional dos professores, a formação inicial de professores para o Ensino Secundário será assegurada pela Universidade Pedagógica (UP), satisfazendo assim as necessidades decorrentes do crescimento deste nível de ensino. Em paralelo, serão promovidos esquemas regulares e contínuos de formação de professores em exercício, tendo como base a própria escola. Serão concebidos de acompanhamentos e integração dos professores recém-formados, por forma a facilitar a sua rápida profissionalização, com o apoio da UP.

As políticas educativas e os projetos institucionais que se relacionam com a multiplicação de centros de formação de professores e as reciclagens intermédias dos professores tem igualmente em vista os professores como geradores de mudança educativa, formuladores de estratégias de inovação, colaboradores na definição dos projetos escolares e sujeitos comprometidos com a sua própria formação e profissionalização.

De acordo com o Ministério da educação moçambicano por meio da Direção Nacional de Formação de Professores Técnicos de Educação no seu documento de 2004 sob proposta de políticas e estratégia para formação de professores o Governo de Moçambique reconhece a contribuição fundamental de um sistema efetivo e eficiente de formação de professores para a qualidade da educação e para o desenvolvimento nacional. Por isso, propôs elaborar um programa coerente, consistente e coordenado de formação de professores, que proporcionará um potencial para o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira. As provisões da estratégia constituem os principais desenvolvimentos pretendidos pelo Ministério da Educação no subsector da formação de professores durante o período de 2004-2015. A estratégia procura basear-se nas várias experiências adquiridas durante a última década para

---

<sup>3</sup> Boletim da República número 41, I SÉRIE. Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto. Política Nacional da Educação.

garantir uma oferta de professores com formação adequada para responderem às necessidades nacionais.

As políticas educativas e os projetos institucionais têm em vista a multiplicação de centros de formação de professores e as reciclagens intermédias dos mesmos no processo de trabalho na escola, pois, a reforma na formação de professores descrita neste documento de política reconhece a importância de providenciar a formação, e o apoio a todos os professores, especialmente nas zonas rurais, e o papel vital que eles exercem na promoção da qualidade dentro do sistema educativo, geradores de mudança educativa, formuladores de estratégias de inovação, colaboradores na definição dos projetos escolares e sujeitos comprometidos com a sua própria formação e profissionalização, (MiniEd, 2004).

Conforme a Comunicação Científica (2007) o investimento na formação docente é imprescindível, mas não é qualquer formação; tem que ser uma formação pautada em uma concepção de superação à lógica racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e proposta de formação para que os professores possam refletir e agir sobre e na sua organização do trabalho pedagógico. Segundo o documento que estamos a citar as políticas no campo da formação de professores deveriam ter alguns princípios, tais como: - Docentes como sujeitos e não como beneficiários. Formação mais que treinamento. Em vez de receitas, o desafio está em pensar uma formação integral, não limitada à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas sim, orientada, fundamentalmente, àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar. Este seria, portanto, o significado dos termos educação e formação, concebidos diferentemente de capacitação e treinamento.

Nesta perspectiva, a concepção de formação de professores adotada neste texto é de contínuo, ou seja, o desenvolvimento de uma vida toda, a partir da história pessoal e profissional, em que é constituída de aspecto cultural, social e econômico. Segundo Moita (1992:115) citada no documento da comunicação científica (2007) “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] Um percurso de vida e assim um percurso de formação”; com isso, não podemos desconsiderar o percurso pessoal e profissional dos professores, muito pelo contrário, este percurso faz parte de seu desenvolvimento profissional.

Para Perrenoud (1997) a profissionalização só será um progresso quando, do ponto de vista social, o aumento do nível de instrução geral se tornar prioritário, numa tentativa de acelerar uma evolução global da sociedade. A escola não pode permanecer na forma que se apresenta hoje. É preciso repensar a formação do professor, sempre imaginado um processo de formação ampla e continuada. Entretanto, essa formação não deve ser em soluços (baseada em pequenos treinamentos ou períodos de reciclagem), mas efetivamente contínua, sem prejudicar o trabalho com os alunos e gerando resultados positivos e diretos na prática dos professores. É necessário a adoção de uma postura mais realista e inovadora. Onde, se possível, deve-se pensar um processo de formação de profissionais capazes de garantir um conhecimento mais crítico, uma visão mais ampla dos códigos e elementos culturais, bem como uma melhoria da percepção do espaço visual e corporal dos sujeitos e um domínio amplo de metodologias mais apropriadas para lidar com a diversidade, bem como uma capacidade de maior diferenciação das intervenções e de gestão. Além disso, esse processo deve habilitar o professor a, de forma autônoma, utilizar-se dos instrumentos e práticas de avaliação formativa e, por fim, que este professor tenha a capacidade do diálogo, em qualquer nível.

Por sua vez, Marcelo (2009) faz uma análise acentuada da profissão docente como um dos grandes desafios ao dizer que, muito se tem escrito sobre a influência que as actuais mudanças sociais estão a ter na sociedade propriamente dita, na educação, nas escolas e no trabalho dos professores. Sempre soubemos que a profissão docente é uma profissão do conhecimento. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões, se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Porque a secção está virada para a análise da profissionalidade e o desenvolvimento docente vale aqui citar o relatório da OCDE (2005) citado por Marcelo (2009) que diz que as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente. O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria

dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. “De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial”, (OCDE, 2005, p. 13 citado por Marcelo, 2009:13). Implica, portanto adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores conforme Heideman (1990:4) citado por Marcelo (2009) preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas. O desenvolvimento profissional docente constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros.

Segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional docente e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas. O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, que nos exige constantemente a aprofundar de forma mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. É necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A profissionalidade docente desenvolve-se de forma dialética e espiral. Pois, é sempre ligada a uma experiência de trabalho com outros (alunos, colegas, pais e encarregados da educação, e outros), é um saber ancorado em uma tarefa complexa (ensinar), é situado em um espaço de trabalho (sala de aula, escola), e enraizado em uma instituição e em uma sociedade em crescente desenvolvimento multifacetada. O saber dos professores traz em si as grandes marcas do seu trabalho, não é somente um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, acreditando que o processo educacional vivido pelos professores e as aprendizagens que realizam em suas práticas cotidianas são importantes referentes para a sua formação e dos outros especialistas envolvidos no complexo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a profissionalização docente é um processo através



do qual os professores melhoram o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem, melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia, (Marcelo, 2009).

A prática docente como está sendo evidenciada neste capítulo é algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

No dizer de Nias (1991) citado por Nóvoa (1992:13):

o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento, (Ponte, 1994 cit. In Herdeiro & Silva, 2008).

O trabalho árduo, consciente e reflexivo, coletivo e cooperativo do professor no processo letivo leva-lhe gradualmente a atingir os altos patamares profissionais e concomitantemente conduz-lhe gradativamente a melhorias do processo de ensino, o que significa o desenvolvimento profissional. Como se pode compreender, existem muitos fatores promotores do desenvolvimento profissional. O ambiente escolar, os recursos disponíveis e acessíveis, as práticas supervisivas, a cultura organizacional, os estilos de liderança, as políticas educativas e outros podem contribuir em grande medidas para o desenvolvimento profissional docente. Incumbe este estudo uma breve abordagem acerca do desenvolvimento profissional porque tem uma estreita concatenação dialética com o objeto central da tese – (supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional docente).

O conceito de *desenvolvimento profissional* conforme Ponte, (1992) é relativamente recente nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino. A sua

importância resulta da constatação que uma sociedade em constante mudança impõe à escola responsabilidades cada vez mais pesadas. Os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira. Logo, necessitam de um acompanhamento contínuo e constante, pois as contínuas mudanças científicas e tecnológicas na educação em particular exigem que o profissional docente esteja atento e as acompanhe. Para isso precisa-se de uma “supervisão” que possa estar diante dele para o auxiliar no processo de ensino – aprendizagem. É aqui onde se necessita um profissional em supervisão que com a sua ação constante e contínua monitoriza os seus colegas de profissão com vista a aprimorarem as ferramentas do ensino existentes e bem atualizadas, por isso devem ser colocados profissionais a trabalharem a tempo inteiro.

Conforme Marcelo (2009) deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. Quando se fala da influência da escola no processo de ensino-aprendizagem tem em vista a todos os artistas envolvidos tanto de categorias verticais como horizontais e implicitamente lá está a supervisão pedagógica com a sua teoria e prática.

A ação educativa é por sua natureza o meio de agir sobre si próprio e sobre o mundo, essa ação tem a função de formar pessoas em sujeitos ativos e é atribuída à escola, que por sua vez, centra-se em uma prática em meios e instrumentos didáticos e pedagógicos, próprios para desenvolver o processo educativo. Nesse sentido, a prática escolar apresenta uma multiplicidade de idéias, ações e diferenças que antes de tudo devem ser respeitadas como porto de partida para construção do conhecimento, a partir da investigação da prática docente e das exigências determinadas pela escola como instituição. Então a importância da supervisão pedagógica porque ela é, sobretudo a prática que analisa a ação docente desde a planificação do currículo, passando pelo acompanhamento da sua execução e avaliação. Quer dizer, pensar na prática da supervisão

segundo Boas (2006:65 cit. In Lacerda e Lima, 2010) é, sobretudo, examiná-la nas grandes funções em que se desenvolva. É analisá-la desde a planificação do currículo, procedido de adequada diagnose, ao acompanhamento de sua execução, com tudo que representa de orientação e controle, e ao seu aperfeiçoamento, considerados os recursos humanos, materiais e técnicos empenhados.

Portanto, “partindo do pressuposto que os profissionais de supervisão escolar são responsáveis pela qualidade do ensino nas escolas, a formação continuada de professores torna-se priorizada para o sucesso da escola”, (Assis, 2011:19). O que vale dizer a formação permanente deveria proporcionar ao docente um desenvolvimento profissional constante. Isto é, deveria criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., elevando deste modo um processo constante de auto-avaliação do que se faz e analisando o porquê as faz.

### 2.3. Supervisão e melhoria das aprendizagens

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma complexa interacção entre professores e alunos. Nas sociedades em vias de desenvolvimento como Moçambique, o rácio aluno / professor é muito elevado, em todos os níveis e classes, e segundo Mimbire (2011) e Moçambique para todos (2011) os níveis de reprovação em Moçambique são também elevados. O professor, como o aluno precisam de um acompanhamento e monitoria constante com vista a minimizar os possíveis e contínuos confrontos no processo de construção do saber, isto por um lado, e por outro, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem que pode culminar com sucesso e/ou insucesso escolar. Nesta perspectiva, a pretensão nuclear desta secção é perceber o contributo da supervisão pedagógica na construção da melhoria das aprendizagens na base de vários enfoques teóricos disponíveis e concomitantemente no sucesso escolar.

Ponte (1999) diz que os professores têm de dominar perfeitamente as matérias que ensinam. Uma boa relação com os conteúdos de ensino não se consegue, na minha perspectiva, com “muita” matéria, mas com “boa” matéria. É preciso que o trabalho de formação não destrua o gosto pela disciplina, antes o desenvolva e o ajude a amadurecer. É importante que as instituições do ensino superior, para além de transmitirem conhecimento, ensinem os grandes valores das diversas disciplinas e ensinem a produzir novo conhecimento.

Segundo Santos e Brandão (2009) citando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000) a qualidade dos serviços educativos é hoje o grande desafio que a sociedade coloca às escolas. O desenvolvimento das crianças dependerá, assim, não só de um processo individual, mas de um processo coletivo que se realiza num determinado contexto de aprendizagem.

Deste modo, pensar num processo de melhoria da escola implica o envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores em tarefas respeitantes ao desenvolvimento curricular, bem como tomadas de decisão coletivas, que têm em vista a compreensão e resolução dos problemas reais daquele contexto e as necessidades e progresso dos alunos. Assim, uma super-visão contextualizada, isto é, «centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais poderá resolver esses mesmos problemas, e promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional, (Oliveira-Formosinho, 2002: 13 cit. In Santos e Brandão, 2009:90).

É através das interações que aí se estabelecem e da investigação e reflexão sobre as práticas que os professores aprendem e se desenvolvem pessoal e profissionalmente. Nesse complexo processo de melhoria da qualidade do contexto, educadores e todos os participantes

do processo de ensino-aprendizagem formam-se e são formados. Esta análise tem em conta a articulação teoria-prática, encarando o professor como um investigador e profissional da prática que, no seu contexto de trabalho, através da partilha e reflexão dos problemas reais que aí existem, forma e é formado quando procura soluções para esses problemas. Esta forma questionadora e sustentada de olhar a prática permite ensinar e aprender de forma eficaz e melhorar a qualidade da intervenção.

Alarcão (2001) reforça esta idéia dizendo que é a qualidade da educação que comanda a formação de professores e que a sua procura não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional, que por sua vez também não são possíveis sem investigação. Nesta perspectiva só um professor-investigador das suas práticas é capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las, sempre que necessário, tornando-se no dizer daquela autora um «agente dinâmico da sua formação».

Santos e Brandão (2009) explicam que a partilha de experiências estimula os professores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão, que lhe permite desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para coletivamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas. O contexto de trabalho funciona, assim, como palco de aprendizagens e formação não só para os alunos, mas também para os profissionais em exercício, pois segundo este autor é aqui que se aprende a profissão e que se melhoram as aprendizagens. Neste contexto, desempenha papel de suma importância a formação docente. A formação que não tem só como alvo central, mudança na escola, a maneira como se trabalha a disciplina e/ou os conteúdos mas também mudar mentalidade, pois a formação tem que abrir caminhos que são facilitadores do trabalho.

Segundo Tafoi (2011) os professores anteriormente valorizavam os produtos dos alunos, minimizando os processos de aprendizagem. Hoje em dia, época de tecnologia de conhecimento sentem-se melhor preparados para a prática pedagógica conscientes da exigência e do empenho necessários para a sua transformação. Têm maior consciência do enfoque que devem colocar nos processos de aprendizagem dos alunos, direcionando-os à pedagogia ativa. Valorizam o alargar de conhecimentos, que a formação permitiu como sustentação das suas práticas e consequentemente uma maior consciencialização da significância das aprendizagens para os alunos. A formação permite, pois desbravar caminhos na procura de estratégias promotoras de

aprendizagens contextualizadas e significativas. Os docentes Passam a apropriar-se de outros conhecimentos e munem-se de competências que melhoraram a prática educativa e as aprendizagens dos alunos. A frequência da ação de formação sistemática atribui uma tonalidade especial e importante, por permitir a uma mudança de postura face ao processo de ensino aprendizagem, quer relativamente às aprendizagens dos alunos, quer no que respeita às suas próprias dificuldades. Quer dizer, A melhoria das aprendizagens dos alunos tem subjacente, reconhecidamente, uma mudança de práticas e de concepção de ensino aprendizagem.

A cultura colaborativa é, simultaneamente, complexa e diversificada dada a realidade das escolas e a forma de abordagem desta temática. As culturas profissionais não se traduzem apenas pelo conjunto de conhecimentos e de concepções, são também formas de (inter) agir nas escolas e com os colegas, gerando informações significativas e pertinentes para o estabelecimento de ensino. Estas culturas caracterizam-se sob dois aspectos: a forma, isto é, os padrões que caracterizam o relacionamento, e a associação entre os elementos e o conteúdo que se refere às atitudes, crenças, valores hábitos e pressupostos do modo de agir. Considerando as características deste conjunto de docentes, num sentido de pertença como um todo, projetado na obtenção dos mesmos objetivos, crescendo e aprendendo numa sinergia cooperativa, aparenta-se-nos como o embrião de uma comunidade de aprendizagem, (Tafoi, 2011:53).

Portanto, o ensino decorrendo nesta perspectiva só os alunos serão os principais beneficiados das mudanças de estratégias da prática pedagógica, qual a percepção que estes terão das suas aprendizagens se espelharão nos resultados avaliativos.

Conforme Guedes e Guedes (2010) no velho paradigma o professor “passa” a matéria para os alunos que a recebem de modo passivo. Todos devem ficar quietos e atentos na sala de aula para ouvir o professor, único detentor do saber; o aluno aprende por obrigação. Os conteúdos são rígidos e fixos, a tecnologia é utilizada desvinculada do contexto, apenas para tornar o assunto mais agradável. A escola é fechada, isolada, não se insere nos problemas da comunidade. Aqui se compara, portanto, com o sistema banco onde há depósito e levantamento (no dia de avaliação o aluno tem por obrigação devolver tudo o que professor “depositou”).

Assis (2011:15) diz que sobre “paradigmas antigos de ensino o professor passava a informar e os alunos aprendiam por obrigação. A escola não era um lugar atraente e as tecnologias eram arcaicas – livro, quadro e giz. Além disso, os alunos aprendiam sem significação alguma. Não construíam o conhecimento, recebiam tudo pronto, o que os levava a decorar as matérias como sinônimo de aprendizagem”. Com sentido de contrastar esse paradigma de ensino e aprendizagem diz o autor, o processo de ensino-aprendizagem deve criar

nos alunos curiosidade e motivação de aprender e, aprender com prazer e com sentido. Assim, segundo Assis (2011) a escola é um espaço em que oportuniza a formação de opiniões, forma cidadãos críticos, participantes ativos na sociedade, lugar de debates e construção do conhecimento. Para enfatizar este posicionamento Ramal (1997) citado por Guedes e Guedes (2010:5) diz:

No novo paradigma, o professor é orientador dos estudos, os alunos pesquisam, questionam, participam ativamente da aprendizagem. Os alunos trabalham cooperativamente na sala de aula, há trocas, os alunos aprendem motivados. Os conteúdos são flexíveis e atendem as curiosidades dos alunos, a tecnologia é utilizada para enriquecer a aprendizagem. A escola é aberta, conectada com o mundo, participa das questões sociais, as discute e aponta caminhos para solucioná-las. No novo paradigma, exigido pelo atual contexto, é importante que o conhecimento seja construído, compartilhado, pesquisado de forma coletiva. Valoriza-se as formas de buscar o saber, a criatividade, pois não há um padrão único a ser seguido, é necessário descobrir, inventar, criar caminhos de aprendizagem.

O novo paradigma, portanto, prevê uma relação muito mais dinâmica e aberta entre professor e aluno. No dizer de Caroline Lengert Guedes e Jorge Roberto Guedes, o professor do século XXI precisa estar atento ao conhecimento trazido pelo aluno e também conhecer os saberes historicamente elaborados, para que possa organizar a dinâmica de trabalho em sala de aula de modo a partir dos conhecimentos que os alunos possuem, auxiliando-os a se apropriarem e relacionarem os conhecimentos sistematizados ensinados pela escola com os saberes que já possuem.

Refletindo acerca dessas mudanças nos processos de ensinar e aprender, exigidas pelo atual contexto, Anastasiou (2004) citado por Guedes e Guedes (2010) utiliza a expressão “ensinagem” para indicar uma prática educacional complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria para a construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno.

Hoje em dia, na abordagem de Anastasio (2004) ainda citado por Caroline Lengert Guedes e Jorge Roberto Guedes, o professor não é mais aquele que se preocupa somente com o

ensino, com as melhores técnicas e métodos, mas também, alguém preocupado sim com a aprendizagem dos alunos, entendendo que o processo de ensinar é um processo de mão dupla. Ensinar possui uma dimensão intencional e uma dimensão de resultado, exigindo que o educador planifique traçando sua intenção de ensino, e verifique, analise, reflita sobre o resultado desta intenção, se ela de fato se efetivou ou não.

No dizer de Silva (2000) citando Perrenoud (1993:182) situa o professor no centro do processo da melhoria da qualidade da educação. Os professores, individualmente ou em grupo, são considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola, são considerados como líderes inovadores, capazes de auto - aperfeiçoamento, de analisar as suas próprias ações, de identificar e reagir às necessidades dos alunos, de analisar o resultado das suas intervenções.

Nesta perspectiva, Como afirma Bernstein (1987) citado por Sacristàn e Gomez (2011) à escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. A escola, ao provocar a reconstrução das preocupações simples, facilita o processo de aprendizagem permanente, ajuda o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto e, portanto, precisam ser comparados com outras representações, assim como com a evolução de si mesmo e do próprio contexto.

A exigência de provocar a reconstrução, por parte dos alunos, de seus conhecimentos, atitudes e modos de atuação requer outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola. Possibilitar a vivência de práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada ; que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação, num outro tipo de relação com o conhecimento e a cultura.

Sacristàn e Gomez (2011) afirmam que a função crítica da escola, em sua vertente compensatória e em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação radical de suas práticas pedagógicas e sociais e das funções e atribuições do professor. O princípio básico que norteia a escola nesses objetivos e funções é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de



aprendizagem. O parágrafo ajudar a perceber que além do que diz Perrenoud (1993:182) citado por Silva (2000) de situar o professor no centro do processo da melhoria da qualidade da educação, igualmente exige a transformação radical das práticas pedagógicas da escola para proporcionar a participação ativa e crítica dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Silva (2000) diz que para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes demais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida.

Sendo o professor o mediador entre o conhecimento e o educando, sua tarefa não se restringe somente à abordagem dos conteúdos curriculares; ele deve tentar assegurar aos alunos a aquisição do saber, atuando de modo a perceber como se dá o aprendizado de seus educandos percebendo eventuais dificuldades encontradas por eles no processo de aprendizagem. Segundo Waldow, Borges e Sagrilo (2006) cit. In Gomes (2011) a aprendizagem é o processo de internalização dos conteúdos historicamente construídos e socialmente disponíveis. Esse processo se torna possível pela mediação. Fica evidente portanto, que da qualidade das interações vai depender a qualidade da aprendizagem.

Rego (1995) cit. In Gomes (2001) parafraseando a abordagem vygotskyana diz que é por intermédio da interação entre professor e aluno que ocorre a aprendizagem. Assim, mesmo diante das dificuldades diz Gomes (2011), que possam interferir no processo de aquisição do conhecimento por parte dos alunos, uma prática docente interativa e dialógica pode facilitar a aprendizagem do educando. Nesta perspectiva, “a metodologia utilizada pelo professor irá influenciar grandemente em todo esse processo de aprendizagem. Ainda Silvia Janaina Silveira Gomes diz que a literatura aponta para a atuação do professor como um fator capaz de promover a aprendizagem de alunos. Sendo assim, pode-se inferir que a função do docente deve ir muito além da abordagem dos conteúdos curriculares; deve procurar adentrar o universo do aluno na tentativa de perceber como ele está aprendendo e se há entraves para que a aprendizagem ocorra e, de posse dessas informações, buscar novas maneiras de lecionar e metodologias de trabalho

diferenciadas que visem ao aprendizado de todos os alunos de sua classe, dando um enfoque especial àqueles que encontram maiores dificuldades para aprender.

Para um adequado desenvolvimento profissional centrado na mudança das concepções e das práticas dos professores, precisa-se da colaboração de colegas que auxiliem a ter evidências das próprias construções. Segundo Santos (2001) essa colaboração num primeiro momento, dá-se entre cada professor e o orientador, pois os modelos didáticos dos professores são muito díspares e crê-se necessário estabelecer um apoio do colega (orientador) que já tenha refletido a respeito dos atuais modelos do processo de Ensino-Aprendizagem da Ciência. As sucessivas fases do trabalho vão orientando o processo cada vez mais rumo a uma regulação mútua entre professores autônomos que se apóiam até a própria auto-regulação do processo.

Segundo Santos (2001) o ensino, portanto, consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem. Daí que mais importante é o professor acompanhar a aprendizagem do aluno do que se concentrar demasiadamente no assunto a ser ensinado, ou mesmo nas técnicas didáticas como tais. Conforme o autor o ensino é visto como resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno, o que cria entre outros aspetos positivos no complexo processo de aprender e ensinar o entusiasmo de aprender, principalmente no aluno. Esse entusiasmo pode e deve ser canalizado, mediante planificação e metodologia adequadas, sobretudo para o estímulo ao entusiasmo dos alunos pela realização, por iniciativa própria, dos esforços intelectuais que a aprendizagem exige. Para isso, diz a autora, as instituições de ensino precisam formar seu corpo docente que tenham uma autêntica vocação para ensinar, e dar-lhe todo o apoio e incentivos para que o façam com liberdade e tranqüilidade. Para obter resultados ótimos, o processo de ensino-aprendizagem deveria, além de respeitar o processo natural de aprendizagem, facilitá-lo e incrementá-lo.

Quanto à melhoria das aprendizagens, Gagné (1971) cit. In Santos (2001) aponta três aspectos do processo de aprendizagem que podem ser assim resumidos:

- O agente da aprendizagem é o aluno, sendo o professor um orientador e facilitador;
- As diferenças individuais entre os alunos devem ser respeitadas e a aprendizagem deve ser acompanhada de maneira mais individualizada;

- A aprendizagem de qualquer assunto requer uma continuidade ou sequência lógica e psicológica.

Ainda com relação à aprendizagem Abreu e Maseto (1996) citado por Santos (2001, p. 71) afirmam existir princípios que devem ser comuns a todos que se preocupam com a real aprendizagem do aluno, são eles: 1) toda a aprendizagem é pessoal; 2) toda aprendizagem precisa visar objetivos realísticos; 3) toda aprendizagem precisa ser acompanhada de feedback imediato ( ser um processo contínuo) e 4) toda aprendizagem precisa estar embasada num bom relacionamento entre os elementos que participam do processo; aluno, professor e colegas de turma. Porque o processo de ensino-aprendizagem conforme Moreira (1986) citado por Santos (2001) é composto de quatro elementos – professor, o aluno, o conteúdo e as variáveis ambientais (característica da escola) , que cada elemento exercendo maior ou menor influência no processo, dependendo da forma pela qual se relacionam num determinado contexto. O entendimento desses quatro elementos e das diferentes interações entre eles segundo Sandra é que deve ser o cerne do processo de melhoria da qualidade de ensino nas instituições escolares.

Santos (2001) diz que aprender não é a mesma coisa que ensinar, já que aprender é um processo que acontece com o aluno e do qual o aluno é o agente essencial. Dessa forma, torna-se essencial que o professor compreenda adequadamente esse processo, entendendo o seu papel como o facilitador da aprendizagem de seus alunos, ou seja, que não esteja preocupado em ensinar, mas sim em ajudar o aluno a aprender. O baixo índice de aprendizagem dos alunos conforme o autor é resultado, principalmente, da postura passiva que eles manifestam em relação ao papel que desempenham nesse processo: ouvir professores, memorizar conceitos e despejar respostas. Ao contrário, eles deveriam falar e escrever sobre o que estão aprendendo, fazer relações com experiências anteriores e saber como aplicar o aprendido na vida prática. Isto significa que eles precisam reconhecer o que está sendo ensinado como importante e tornar isto parte deles mesmo.

Portanto, a jeito de resumo do aspecto relacionado com melhoria das aprendizagens na base do texto de Santos (2011) o professor deverá buscar variar constantemente as suas técnicas/métodos de ensino visando atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e, ainda, ser sensível às diferenças existentes entre os alunos, respeitando sempre as suas individualidades. Há toda uma necessidade de professor entender o processo de aprendizagem e

saber reconhecer nos alunos os seus diferentes estilos, o professor precisa entender as conexões desse processo com outras áreas, como motivação e objetivos dos alunos, desenvolvimento intelectual, integração social e acadêmica, condição socioeconômica, perspectivas disciplinares, e, principalmente o aspecto de boa prática respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem. Ou seja, como fazer com que o contacto professor-aluno, a cooperação entre os alunos, a aprendizagem ativa, o pronto feedback, o tempo da tarefa e as altas expectativas dos alunos suportem os diferentes talentos e estilos de aprendizagem.

Na verdade este complexo processo de ensino-aprendizagem exige a intervenção de outros profissionais da área com o intuito de melhorar a aprendizagem. É aqui onde torna-se extremamente necessária a figura do supervisor pedagógico como se analisou sobejamente no primeiro capítulo. Conforme Alonso (2000) cit. In Guedes e Guedes (2010) a figura do supervisor nesse complexo processo articula-se para auxiliar o professor no seu trabalho cotidiano, nas reflexões acerca do processo de ensinar e aprender, que precisa ser constantemente revisto, analisado, avaliado, para que se busque reais condições de alcançar a aprendizagem. Este trabalho também exige que o grupo de professores esteja coeso, disposto, visto que as mudanças precisam ser intencionais, planificadas, resultantes da análise das ações desenvolvidas. Desta forma, cabe ao supervisor organizar o grupo docente para que se envolvam em um clima cordial, de cooperação, respeitando e valorizando as experiências e conhecimentos de cada um.

Conhecimento, competência profissional, formação contínua são algumas das condições para a atuação do supervisor neste contexto de mudanças paradigmáticas. O supervisor, entendido aqui como articulador da proposta pedagógica da escola, precisa estar ciente das mudanças que se processam no mundo e na escola para poder auxiliar os professores neste processo.

No atual contexto paradigmático que se apresenta neste pleno século XXI, percebe-se que há muitas funções a serem desempenhadas pela supervisão, especialmente aquelas que se referem às contribuições para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.” Alterar o “status quo” existente não é tarefa fácil, mas é necessário iniciar, fazer algo em prol da melhoria da educação do país. Se cada um fizer a parte que lhe compete, será possível sonhar com uma

realidade escolar mais condizente com as perspectivas do mundo atual”, ( Guedes e Guedes, 2010:11).

Assim, segundo Magalhães (2011:7) “não pode haver reconhecimento do corpo docente se aquele que exerce a função de supervisão não reunir qualidades pelas quais se faça ser aceito e respeitado e, conseqüentemente, em condições de instaurar uma nova forma de atuar na escola por parte do corpo docente”.

### **CAPITULO III – A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.**

#### **Cultura Organizacional Escolar**

Iniciamos esta temática referindo a leitura duma abordagem detalhada do Professor da Universidade de São Paulo e Diretor do Instituto Paulo Freire Moacir Gadotti no seu artigo intitulado *Perspectivas Atuais da Educação*. Gadotti (2000) diz que a nossa era costuma-se definir como a era do conhecimento. Se for pela importância dada hoje ao conhecimento, em todos os setores, pode-se dizer que se vive mesmo na sociedade do conhecimento, sobretudo em consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. Pode ser que, de fato, já se tenha ingressado na era do conhecimento, mesmo admitindo que grandes massas da população estejam excluídas dele. Todavia, o que se constata é a predominância da difusão de dados e informações e não de conhecimentos. Isso está sendo possível graças às novas tecnologias que estocam o conhecimento, de forma prática e acessível, em gigantescos volumes de informações, que são armazenadas inteligentemente, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira muito simples, amigável e flexível. É o que já acontece com a Internet: para ser "usuário", basta dispor de uma linha telefônica e um computador. "Usuário" não significa aqui apenas receptor de informações, mas também emissor de informações. Pela Internet, a partir de qualquer sala de aula do planeta, pode-se acessar inúmeras bibliotecas em muitas partes do mundo. As novas tecnologias permitem acessar conhecimentos transmitidos não apenas por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos (hipermídia), e outros. Nos últimos anos, a informação deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza. Ainda diz Moacir Gadotti pode-se dizer que está em andamento uma Revolução da Informação, como ocorreram no passado a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial.

Ainda diz Moacir Gadotti que as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar "fora" a informação disponível

nas redes de computadores interligados serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas, etc.) está se fortalecendo não apenas como espaço de trabalho, em muitos casos, voluntário, mas também como espaço de difusão de conhecimentos e de formação continuada. É um espaço potencializado pelas novas tecnologias, inovando constantemente nas metodologias. Novas oportunidades parecem abrir-se para os educadores. Esses espaços de formação têm tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, portanto, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade. É uma questão de tempo, de políticas públicas adequadas e de iniciativa da sociedade. A tecnologia não basta. É preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade. O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos.

Nesta perspectiva, Gadotti levanta uma interessante pergunta. O que *cabe à escola* na sociedade informacional? Esta é a questão que se relaciona com a nossa análise da organização escolar. E ele mesmo responde nos seguintes termos: cabe a ela (escola) organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações. Hoje é a empresa que está assumindo esse papel inovador. A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil. Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações "úteis" para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.

Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da "reciclagem" e da atualização de conhecimentos e muito mais além da "assimilação" de conhecimentos. A sociedade do conhecimento possui múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, etc.); avaliações permanentes; debate público; autonomia da escola; generalização da inovação. As conseqüências para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico;

fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância, (Gadotti, 2000).

A escola como diz o autor em referência, está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola não só nós, professores devemos ser felizes nela. A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela. Por isso, a escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos, (Gadotti, 2000).

Acerca da era em que vivemos, Nóvoa (2003) diz que vivemos em sociedades do *espetáculo*. Em sociedades marcadas pelos media, pela dramatização das notícias, por uma encenação permanente (quotidiana) dos acontecimentos. Tudo é drama. O espetáculo nunca pára. Transformou-se mesmo num modo-de-existência. Vivemos em sociedades da **competição**. Em sociedades definidas pela concorrência, pela disputa entre pessoas, entre empresas, entre instituições. A competição deixou de ser um “resultado” para passar a ser um “processo” que determina as nossas vidas. Vivemos em sociedades do **consumo**. Em sociedades organizadas para a compra de bens, úteis e inúteis. O consumismo é uma estranha forma de vida, mas tão familiar que é inimaginável existir sem ele. Vivemos em sociedades do **conhecimento**. Em sociedades que se definem por uma procura incessante de novos conhecimentos e tecnologias, por uma quase angustiante necessidade de formação e re-formação, pela sensação de que estamos sempre desatualizados.

Conforme o autor, eis quatro muito interessantes tópicos que estão estreitamente interligados, que estão hoje no debate contemporâneo sobre a sociedade e que têm consequências



fortíssimas no espaço educativo, em particular no que diz respeito à reconfiguração do trabalho dos professores. O que na verdade exige necessidade de novas disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas dos professores. Estas disposições exigem práticas de formação de professores inevitavelmente localizadas na escola. Não se trata, claro está, de advogar qualquer forma de “practicismo”, mas antes de sublinhar a importância da escola como lugar da formação e o papel dos professores no seu próprio processo de desenvolvimento profissional, (Nóvoa, 2003).

O professor é, por natureza, um comunicador. Mas este trabalho de comunicação tem estado situado, essencialmente, no interior da sala de aula. É verdade que, num passado longínquo, diz António Nóvoa, os professores tinham uma voz pública e eram elementos importantes das elites locais. Mas perderam este papel e, simultaneamente, perderam visibilidade pública. Nos media fala-se muito das escolas e dos professores. Por boas e por más razões. Mas há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que se voltou para dentro, que se fechou nos muros da escola e que perdeu visibilidade no espaço público. Hoje, impõe-se uma abertura do professor para o exterior, uma concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais.

É preciso reconhecer que a massificação, o acesso de camadas sociais e culturas diversas, a imobilidade da escola coloca muitos professores à beira de um ataque de nervos. Eles sentem-se incapazes de lidar com uma situação para a qual não se prepararam. O problema é particularmente grave nos jovens professores que iniciam a sua atividade sem qualquer apoio, sem qualquer suporte das instituições de formação inicial ou dos seus colegas. Programas de formação de professores centrados na escola deveriam ter como ponto de referência este período inicial, este momento de transição de “aluno-mestre” para “professor principiante”, por isso, a importância de uma formação-acompanhamento nos primeiros anos de exercício profissional, (Nóvoa, 2003). E um dos elementos chave de uma formação-acompanhamento é a supervisão pedagógica, porque conforme Alarcão & Tavares (2003:154) citados por Alarcão, 2007:120) a supervisão é, pois, como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou

apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes”.

Para que esse processo de formação-acompanhamento (supervisão pedagógica) seja dinâmico e pragmático dentro da unidade escolar, depende muito da cultura organizacional da escola. Porque a escola como todas as empresas, independentemente do tamanho, do segmento em que atuam e dos bens ou serviços que produzem, possui cultura organizacional, formalmente instituída ou não. Elas (escolas) possuem personalidade própria e podem ser rígidas ou flexíveis, apoiadoras ou hostis, inovadoras ou conservadoras, de cultura fraca ou cultura forte. No dizer de Mendes (2010), cultura organizacional é um sistema de valores compartilhados pelos seus membros, em todos os níveis, que diferencia uma organização das demais. Em última análise, trata-se de um conjunto de características-chave que a organização valoriza, compartilha e utiliza para atingir seus objetivos.

A cultura organizacional fornece uma referência comum, que se expressa sob a forma de valores, normas e mitos, e na escola, assim como em qualquer organização, o processo de interação humana se encontra presente em todas as relações entre o eu e o outro. Inclusive, é na relação com o outro que o ego se constrói. Como a educação é uma prática social que amplia a inserção do indivíduo no mundo e na sociedade em que vive a cultura organizacional, estruturada e compartilhada, favorece atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas em cada indivíduo. Ou seja, através da cultura organizacional expressa pelos agentes escolares, há uma transformação em uma ação única para concretizar os objetivos escolares. Os objetivos e metas na escola se concretizam através de agentes individuais, mas que no fim são unidos através de todas as ações educativas. A cultura organizacional, junto com o clima da escola, pode propiciar uma esfera favorável ou não na concretização das atividades exercidas na escola, pois vemos em muitas escolas ações desconectadas e individuais que não levam a um objetivo comum. A cultura organizacional na escola enriquece as relações humanas, promovendo maior engajamento entre profissionais e alunos, com o objetivo de promover um ensino de qualidade, uma formação social, afetiva e cognitiva plena, visando o crescimento não apenas dos discentes, mas da organização escolar como um todo. O ambiente interno se compõe das particularidades organizacionais da escola, expressas por sua organização formal-burocrática, bem como pelas características informais do comportamento das pessoas que nela trabalham e estudam. Essas

peessoas estão ao mesmo tempo inseridas na organização formal e na informal. A interação entre esses dois tipos de organização, a forma de ser das pessoas e a influência que elas sofrem da moldura formal são componentes da identidade de cada escola e explicam porque cada uma delas é diferente das demais.

As características particulares de cada escola não se apresentam na escola de forma fragmentada. Pelo contrário, elas se articulam e se integram, ao longo do tempo, dando ao ambiente interno da escola uma forma peculiar, que se altera pela contribuição de todas as pessoas, alunos e profissionais, que por ela passaram e passam ao longo de sua história.

Essa forma peculiar do ambiente interno de cada escola é o que denominamos cultura organizacional da escola. Falcão Filho, 1985 cit. In Lobo (1995) "A cultura é um processo de criação, de experimentação, de seleção de normas e de maneiras de fazer", que é desenvolvido em cada escola por seus profissionais e alunos, sob a influência permanente do contexto externo no qual está inserido. Conforme autor que estamos a citar, a cultura organizacional se forma através da interação de três dimensões: (1) os regulamentos, os valores, as políticas administrativas e a forma como se exerce o poder; (2) o conjunto de processos utilizados para o desenvolvimento das atividades na escola, levando em conta à divisão das tarefas, a estrutura das funções, as metodologias utilizadas etc.; (3) o conjunto de traços particulares, o modo de ser da equipe escolar. Essas três dimensões são interdependentes.

Como se pode entender, a cultura organizacional é o ponto chave da análise das organizações por duas razões: primeiro, porque tanto a estrutura como a dinâmica organizacional é montada e desenvolvida em função da cultura organizacional, ou seja, das características de seus membros e do relacionamento entre o ambiente interno e o ambiente externo. Segundo, porque é através da forma como as pessoas percebem essa cultura que se pode identificar e corrigir desvios, distorções ou falhas da organização e /ou podem até manter o paradigma existente, mesmo não correspondendo a atualidade em vigor. Segundo o artigo de Valparaíso (2007):

La cultura organizacional de la Institución Educativa es el conjunto de actitudes compartidas entre los miembros de la Institución Educativa, sus conocimientos, creencias, mitos, sentimientos, palabras, comportamientos y acciones. La cultura organizacional es el elemento que representa la parte menos visible de la escuela, pero debemos decir que es uno de los más importantes en el

que descansan los demás y sobre el que generalmente hay que actuar para provocar cambios significativos en la Institución Educativa. Sabemos que es necesario concentrarse con urgencia en la capacidad de gestión de cada organización educativa, a fin de maximizar resultados de aprendizaje. En la práctica nos encontramos con muchos casos de éxito educacional, siendo estos establecimientos aquellos que han ido conformando fortalezas específicas, relacionadas con variables de gestión. El trabajar sobre los elementos que conforman la cultura organizacional del centro educativo, nos brinda la oportunidad a los miembros que la conformamos propiciar la gestión en el aspecto educativo. Es cierto que una organización eficaz es determinante en la obtención de mejores resultados de una escuela, lo cual quiere decir que debe haber una cultura organizacional para permitir las mejores condiciones de trabajo y brindar el mejor producto, pero entonces debe existir alguien que sepa dirigir y organizar los recursos de cada una de las escuelas. Ese alguien es indudablemente el director y personal docente de la escuela.

Este conceito nos ajuda a perceber que todos os elementos identificadores da cultura organizacional quando forem assimilados de forma criativa e reflexiva podem em grande medida contribuir para uma permanente atualização funcional da unidade escolar, dos seus funcionários, beneficiários (alunos), a comunidade no seu geral, criando desta feita motivação e melhoria das aprendizagens e conseqüentemente até o sucesso escolar dos alunos. Mas o conservadorismo exacerbado, o dogmatismo e a resistência às mudanças como uma cultura organizacional podem criar muita insatisfação, tanto nos profissionais que atuam na Instituição, e principalmente os professores, como na comunidade estudantil, porque impedem a ativa intervenção em prol da melhoria das aprendizagens, por um lado, e por outro, provoca um grande fosso funcional entre os órgãos existentes na unidade escolar.

Compreende-se a cultura organizacional como um conjunto de hábitos e crenças estabelecidas através de normas, valores, atitudes e expectativas compartilhadas por todos os membros da organização. Ela refere-se ao sistema de significados compartilhados por todos os membros e que distingue uma organização das outras. Constitui, porém o modo institucionalizado de pensar e agir que existe em uma organização. A essência da cultura de uma empresa é expressa pela maneira como ela faz seus negócios, a maneira como ela trata seus clientes e funcionários, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades ou escritórios e o grau de lealdade expresso por seus funcionários com relação à empresa. A cultura organizacional representa as percepções dos dirigentes e funcionários da organização e reflete a mentalidade que predomina na organização. Por esta razão, ela condiciona a administração das pessoas, (Caixeiro, 2011 e Matias, 2012).

Em outras palavras, a cultura organizacional representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros de uma organização no dia-a-dia e que direcionam suas ações para o alcance dos objetivos organizacionais. No fundo, é a cultura que marca a missão e influencia o nascimento e o estabelecimento dos objetivos da organização. A cultura precisa ser alinhada juntamente com outros aspectos das decisões e ações da organização como planejamento, organização, direção e controle para que se possa melhor conhecer a organização.

Quer dizer, a supervisão pode ou não desempenhar a sua função ativa dependendo da cultura organizacional, pois ela (cultura organizacional) tem sido o eixo responsável da melhoria das organizações na criação de ferramentas de coesão, de projeção de novas visões, inovações e metas, e/ou mesmo como pior instrumento ao serviço das tradições e da ordem estabelecida, tornando deste modo barreira às inovações, uma ideologia imposta aos profissionais da instituição. Conforme Gadotti (1995:25) cit. In Yáñez (2010:2)

la cultura, como todo dispositivo informativo/generativo, permite mantener la complejidad singular de una sociedad (...) es decir, garantiza la invarianza de esta complejidad (...) pero al mismo tiempo, es aquello que puede integrar lo nuevo, la invención, y transformarlo en adquisición invariante.

A cultura tanto pode ajudar na resolução de problemas internos, diminuir conflitos e diferenças, faz o controle da gestão, e desenvolve uma imagem positiva da organização na mente de quem a conhece, como a formação de uma cultura organizacional pode vir a impedir que a empresa progrida, colocando obstáculos a mudanças, a diversidade, a fusões ou aquisições.

Podem considerar-se conforme Chiavenato (2004) cit. In Leite (2009) diferentes tipos de cultura como: **Culturas adaptativas** - Caracterizam-se pela sua maleabilidade e flexibilidade e são voltadas para a inovação e a mudança. São organizações que adotam e fazem constantes revisões e atualizações, em suas culturas adaptativas se caracterizam pela criatividade, inovação e mudanças. De um lado, a necessidade de mudança e a adaptação para garantir a atualização e modernização, e de outro, a necessidade de estabilidade e permanência para garantir a identidade da organização. **Culturas conservadoras** - Se caracterizam pela manutenção de idéias, valores, costumes e tradições que permanecem arraigados e que não mudam ao longo do tempo. São

organizações conservadoras que se mantêm inalteradas como se nada tivesse mudado no mundo ao seu redor.

Morgan (1996) cit. In Vieira (2008) destaca que a cultura organizacional é resultado de um processo contínuo que não deve ser apreendido em fragmentos, mas numa totalidade, pois está em constante transformação, num espaço no qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem, pois o ato de não se decompor a cultura organizacional para seu entendimento reside no fato de que ela é formada a partir de uma herança deixada por gerações anteriores que socializa nessa cultura todo novo membro que se apresenta à organização. Ao entendermos a instituição de ensino como organização, é possível inferir que cada escola desenvolve uma cultura própria que se modifica com o passar do tempo, apresentando pontos de semelhança em relação a outras instituições, como também em relação a uma cultura geral na qual está inserida.

Alarcão (2001:19) diz que não é por acaso que Drucker (1993) advoga que a escola terá de sofrer uma mudança radical nos métodos e processos de aprendizagem e nos conteúdos que ensina. Diz ainda a autora que não é possível desvincular currículo e pedagogia de políticas e administração. Por isso, para mudar a escola, diz a autora, é preciso mudar a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida e não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e na relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Continuando o seu raciocínio, a autora diz QUE não basta que fiquemos apenas no pensar, depois é preciso agir para transformá-la.

Como afirma Paulo Freire, “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do Secretário”. (1991, p. 35). Para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca. (Alarcão, 2001:19).

Portanto, a escola inovadora caracteriza-se pela sua flexibilidade, voltada para a mudança, constantes revisões e atualizações, a escola que tem a força de pensar a partir de si própria neste tempo de descentralização que vivemos. Não se pode negar, que as unidades escolares têm que ter sua própria cultura organizacional de acordo com as suas exigências. Criando para o efeito um clima organizacional que influencia direta e indiretamente nos

comportamentos, na motivação, na produtividade do trabalho e também na satisfação das pessoas envolvidas com a organização. Segundo Luz (2001) cit. In Lima e Albano, (2002), o clima retrata o grau de satisfação material e emocional das pessoas no trabalho. Observa-se que este clima influencia profundamente a produtividade do indivíduo e, conseqüentemente da empresa. Assim sendo, o mesmo deve ser favorável e proporcionar motivação e interesse nos colaboradores, além de uma boa relação entre os funcionários e a empresa.

Torres (2007) faz uma abordagem muito oportuna e substancial acerca da cultura organizacional escolar centrada nas ideologias políticas centralizada ao dizer que ao imputar-se ao sistema educativo a responsabilidade exclusiva pela fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho, e ao sujeitá-lo a mecanismos de avaliação da sua eficácia, nomeadamente através dos exames nacionais e de esquemas centralizados de avaliação das escolas, criam-se as condições ideais para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enfermam o mundo econômico. A produtividade de sucessos escolares pré-formatados a partir de perfis centralmente adotados e globalmente definidos, traduzidos essencialmente por competências para competir, passa a constituir o mais importante indicador do grau de eficácia e excelência escolar que se deseja alcançar. Ao assemelhar-se a uma espécie de barômetro, esta medida (frequentemente traduzida por um número) personificará a qualidade do estabelecimento de ensino, a sua capacidade competitiva e funcional face aos ditames de uma economia globalizada. Neste seguimento, a cultura da escola, vista numa óptica de integração, de partilha, de comunhão dos objetivos e valores da organização, assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas. À semelhança do que se vai passando nos contextos empresariais, desenvolvem-se nos contextos escolares estudos sobre a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão da cultura, que garantam a efetiva concretização dos objetivos da eficácia e excelência escolar. E, assim, a cultura constitui-se como uma forte aliada das referidas ideologias políticas dominantes. Em conformidade com este postulado o sistema político educativo por via de regra nomeia gestores (diretores) das escolas que garantam a cultura organizacional conforme as ideologias políticas dominantes, o que em certa medida pode dificultar a cultura organizacional adaptativa em favor as culturas conservadora. Estes sofrem muita pressão dos de “cima” quem os nomeou, e, também com os de “baixo”, os seus liderados.

Segundo Freitas (2003:17),

A liderança bem sucedida é também uma questão de aprendizagem, de respeito às pessoas e de fazer a coisa certa no tempo certo e devido. Kátia Siqueira de Freitas diz que Maxwell chama a atenção para a importância de líderes que desenvolvem líderes, que desenvolvem outros líderes. Esses líderes são aqueles que focalizam sempre os aspectos fortes dos liderados, investem tempo nos outros e não têm medo de perder o poder ou de ser substituídos.

As atuais políticas, que solicitam a participação das comunidades escolar e local, no processo decisório e na melhoria da qualidade da educação pública, oportunizam o desenvolvimento de lideranças, formais ou não, em todos os níveis desse processo e a formação de cidadãos críticos, criativos e éticos preparados para a vida social e profissional. Nesse sentido, é importante que os gestores que atuam nas escolas, incentivem o desenvolvimento de novos líderes, que promovam mudanças qualitativas, e isso seja sistemático e contínuo, constituindo-se desta forma, pela sua cultura organizacional de trabalho, mesmo em escolas pequenas, como culturas inovadora e produtivas nos processos e resultados sob sua responsabilidade,

A dinâmica social e as mudanças organizacionais exigem novas competências de todos os atores do processo educacional: gestores de escolas, professores, servidores da educação, famílias de estudantes e da sociedade em geral. Dentre essas competências, estão a gestão estratégica, a antecipação, a negociação, a comunicação, a delegação de poder, a liderança participativa e a administração democrática e solidária, comprometida com a sociedade como um todo e com o desenvolvimento do ser humano integrado ao seu ambiente. Isso solicita atualização constante de competências via formação continuada e em serviço para atender necessidades locais, regionais, nacionais e globais, (Freitas, 2003).

Portanto, é perceptível que uma cultura organizacional adaptativa e forte é de grande benefício para qualquer unidade de ensino (escola) e o poder de conquistar esta cultura benéfica está estreitamente ligado ao bom desempenho do líder da organização. Conforme Senge (2000, p. 85-89) Citado por Freitas (2003) “ líderes conduzem a mudanças e criam novas realidades”. Ele afirma que liderança implementa energia criativa. Onde essa energia existe, todos são mais vivos, mais engajados, realizados e produtivos. A tensão criativa dos líderes gera energia produtiva, que é a busca por resolução, libertação de problemas e tensões.



## **A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores**

Conforme Santos (2000) as identidades sociais e profissionais são construídas pelos indivíduos ao longo do tempo, a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas: a família, a escola, o mercado de trabalho, a empresa. Por outras palavras, como primeira etapa têm-se as identidades sociais herdadas da geração precedente, seguem-se-lhes as identidades adquiridas no decorrer da socialização inicial e, por último, as identidades profissionais acessíveis durante a socialização secundária. Estas últimas dependem de uma identidade no trabalho, de uma projeção de si no futuro, da antecipação de uma trajetória de emprego e ainda de uma lógica de aprendizagem, isto é, de formação.

Vários são os autores que afirmam que apesar de múltiplos esforços para transformar a cultura de trabalho individual dos professores na escola, esta vai permanecendo e sobrevivendo. Pode assim colocar-se a questão de porque permanece a cultura do individualismo apesar dos esforços diversos para transformar o tipo de trabalho que os professores desenvolvem na escola. A colegialidade e o individualismo são conceitos fundamentais para discutir as culturas profissionais dos professores. Vejamos de seguida alguns aspectos que poderão ajudar-nos a ver de forma mais completa as razões desta cultura que está instalada há tantos anos na escola e as formas possíveis para a sua evolução.

### **O individualismo**

Santos (2000) diz que a colaboração e a colegialidade tornaram-se idéias poderosas para serem atingidas enquanto que o isolamento e o individualismo têm atualmente uma conotação negativa e estão associados a aspectos a modificar na educação. No entanto, é necessário analisar de forma mais cuidada o individualismo do professor e os seus diferentes significados. Hargreaves (1998<sup>a</sup>) cit. In Santos (2000) aponta dois tipos de explicações para o individualismo. Uma interpretação mais tradicional associa o individualismo a uma consequência resultante da ansiedade e da necessidade de autodefesa face aos insucessos dos professores decorrentes da incerteza do seu trabalho. Os professores guardam a sua autonomia, não gostam de ser observados e ainda menos avaliados porque sofrem de ansiedade sobre a sua competência e temem a crítica que pode vir a acompanhar a avaliação.

Uma outra explicação segundo Santos (2000) liga-se com as condições do contexto, nomeadamente com a arquitetura tradicional dos edifícios escolares e com a organização celular em salas de aulas separadas. Quer uma quer outra destas formas de encarar as razões explicativas para o isolamento e individualismo que caracterizam o modo de trabalho dos professores na escola são consideradas por este autor como negativas e a abolir.

Quando falamos de individualismo falamos não de uma coisa singular, mas sim de um fenómeno social e cultural complexo com muitos significados — nem todos necessariamente negativos. Conforme Hargreaves (1998a) cit. In Santos (2000) há três tipos de individualismo de acordo com as razões que determinam esta prática nos professores:

— o individualismo forçado, resultante de constrangimentos do contexto de ordem diversa, como administrativos, falta de espaço, e a prática letiva como atividade de resolução de problemas, que determinam barreiras significativas e levam ao desencorajamento para fazer de outro modo;

— o individualismo estratégico, que decorre do professor considerar que esta forma de trabalho traduz um investimento de tempo e de energias mais eficaz, quando se depara com uma agenda sobrecarregada;

— o individualismo por escolha, que traduz uma opção consciente por parte do professor.

Distinguindo entre individualismo e individualidade, Hargreaves indica que o individualismo remete para a anarquia e atomização social e a individualidade para a independência e realização pessoal. Assim, Hargreaves chama a atenção no combate a estes aspetos, pois que, quando se pensa estar a eliminar o individualismo, podemos estar a eliminar a individualidade.

Por último, Hargreaves refere-se ao individualismo e à solidão. Muitas vezes associada à solidão está o conceito de isolamento. São, contudo noções diferentes. Enquanto o isolamento é visto, sobretudo como um estado permanente, a solidão é temporária. O primeiro está geralmente carregado de uma conotação negativa. Portanto, o isolamento alimenta a insegurança continuada sobre a capacidade pedagógica porque o trabalho de cada um é feito sozinho, nunca

sujeito a um escrutínio exterior dando origem a imagens fantásticas de outros professores muito melhores a trabalharem noutras salas de aula ou escolas.

Ao segundo são-lhe reconhecidas qualidades. É, por exemplo, o caso de temporariamente os indivíduos se isolarem para fins muito específicos, como seja a reflexão. A casa ou o carro são para muitos professores os melhores locais para pensar, planificar e criar.

Segundo este autor, todo o sistema deve ser capaz de aceitar a existência de alguns dos seus elementos que trabalham melhor sozinhos e respeitá-los.

### **A Colegialidade**

Por oposição ao trabalho individual tem-se a colaboração e a colegialidade. No entanto, como afirma Sarmiento (1997:534) cit. In santos (2000) “a colegialidade tem múltiplas faces, correspondentes a distintos sentidos políticos e pedagógicos da sua concretização”.

Hargreaves (1998a) cit. In santos (2000) identifica mesmo duas situações bem distintas, tendo em conta o tipo de controlo e de intervenção administrativa exercidos: a cultura de colaboração e a colegialidade artificial. As características que este autor aponta para a cultura de colaboração são (i) ser espontânea, parte da vontade dos professores, enquanto grupo social; (ii) voluntária, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; (iii) orientada para o desenvolvimento, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; (iv) difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola; e (v) imprevisível, dada a incerteza e dificuldade de prever os seus resultados. No que se refere à colegialidade artificial esta é fortemente marcada por ser (i) regulada administrativamente, imposição superior que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto; (ii) compulsiva; (iii) orientada para a implementação, como seja a aplicação de um currículo nacional; (iv) fixa no tempo e no espaço, tomando lugar em locais e tempo particulares; e (v) previsível, porque embora não garanta certos resultados, ela é concebida para os produzir.

Se é certo que as culturas de colaboração podem ter uma natureza limitada e restrita, não garantindo à partida que a sua existência leve à reflexão dos professores sobre o valor, propósito

e consequências daquilo que fazem, nem tão pouco ao desafio das suas práticas, a colegialidade artificial tem como principais implicações a inflexibilidade e a ineficiência.

Para minimizar estes efeitos, Hargreaves (1998a) aponta mesmo para que o controlo a fazer dever incidir sobre o empenho e a realização na tarefa e não na forma como os professores ocupam o tempo reservado na sua realização, isto é, não seja feito sobre o processo, mas sim sobre o produto obtido ou a realizar.

Também Sanches (2000:7) citado por Santos (2000) alerta para algumas das características da colegialidade imposta por determinação administrativa, destacando o fato das interações serem criadas de forma artificial e a interdependência ser mal fundada, aparente e precária. Como afirma esta autora, “nestas condições, a colegialidade funciona como mais outro instrumento de controle dos professores”

Assim sintetiza Santos (2000) dizendo que para estudar a cultura profissional dos professores não basta, portanto identificar os diversos tipos possíveis de trabalho entre os professores. É igualmente necessário compreender quais os fatores do contexto escolar que poderão ser facilitadores ou limitadores de uma dada cultura profissional que leve a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Segundo Alarcão (2001) há toda uma necessidade de mudar a cara da escola. Para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca. Portanto, como afirma Paulo Freire (1991:35) cit. In Alarcão (2001:19) “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário”. A escola com cultura inovadora é a escola segundo Alarcão (2001) que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que ela designou por escola reflexiva.

## CAPITULO IV – O SISTEMA DE LIDERANÇA ESCOLAR

A Liderança é uma das temáticas que mais atenção tem merecido por parte de investigadores e profissionais dos diversos sectores de atividade. Considera-se um fenómeno fundamental nas relações de trabalho, uma vez que os liderados identificam o estilo de liderança como um fator que pode desencadear boas relações e/ou originar os conflitos laborais.

### 4.1. Definições Sobre Liderança

Conforme Bento e Caseiro (2007) a liderança está intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de idéias. Assim, tem sido muito complicado definir o que é ser líder e o que é Liderança, havendo inúmeras definições para este elaborado conceito. Bass (1990, cit. In Rego, 1998) refere que “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la”. Apresentam-se, em seguida, algumas definições encontradas, referentes ao conceito de Liderança:

Conforme Philip (1999:2) “**Liderança** é, deliberadamente, fazer com que as ações conduzidas por pessoas sejam planificadas, para permitir a realização do programa de trabalho do líder”. O autor explica o uso de alguns termos da seguinte forma:

“Deliberadamente” significa que elegemos um determinado caminho, de propósito, tendo uma meta clara em mente. Significa que selecionamos cuidadosamente as pessoas, e que as conduzimos em nossa direção.

“Ações Conduzidas por pessoas” significa que vamos alcançar tudo por meio de ações empreendidas por pessoas, e não por meio de ações executadas por máquinas, ou pela natureza.

“Planificadas” significa, de fato, programar uma sequência de eventos que permita que as pessoas saibam aquilo que vai acontecer, e o que se espera que façam.

“O programa de trabalho do líder” refere-se às realizações específicas que o líder realmente deseja, o que pode diferir das metas divulgadas formalmente. O líder pode revelar esse programa de trabalho aos outros, ou pode não fazê-lo. Os líderes criam ambientes em que as pessoas se dispõem a dar o melhor de si.

Segundo alguns autores citados por Bento e Caseiro (20007) Liderança é:

“a capacidade para promover a ação coordenada, com vista ao alcance dos objetivos organizacionais”, (Gomes, 2000).

“um fenômeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objetivos” (Fachada, 1998);

“um processo de influência e de desempenho de uma função grupal orientada para a consecução de resultados, aceites pelos membros dos grupos. Liderar é pilotar a equipa, o grupo, a reunião; é prever, decidir, organizar” (Parreira, 2000);

“uma influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida por meio do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos. Os elementos que caracterizam são, portanto, quatro: a influência, a situação, o processo de comunicação e os objetivos a alcançar” (Chiavenato, 2000).

Nas diferentes definições formuladas há traços comuns que um número considerável dos pesquisadores tende a concordar. No entender de Cartwright e Zander citados por Minicucci, (1997) a liderança é vista como a realização de atos que auxiliam o grupo a atingir seus resultados preferidos. Tais ações devem estar focadas na promoção do estabelecimento dos objetivos do grupo, melhoria da qualidade de interação entre os membros, na coesão do grupo e no compartilhamento dos recursos disponíveis.

Como se pode perceber, inúmeros autores buscaram definir o conceito de liderança apresentando ações realizadas por indivíduos que de principio têm que ter responsabilidade primeira consigo mesmo e com os outros membros da organização. Verifica-se que a maioria dos autores possui a visão de que o líder dever fazer convergir as necessidades individuais com as da organização; em que traços de uma personalidade marcante e conhecimento generalista do ambiente externo e interno da organização são imprescindíveis a um líder.

Para Kouzes e Posner (1997) a liderança é a arte de mobilizar os outros para que estes queiram lutar por aspirações compartilhadas.

As diversas visões apresentadas sobre liderança confirmam que a ação de liderar demanda a realização de objetivos com e por meio de pessoas. Os objetivos somente serão

efetivados se as ações forem assimiladas e correspondidas pelos membros da equipe, portanto requer a cooperação e mobilização das pessoas.

Nas diferentes definições acima, abordam-se termos como “influência”, “capacidade para promover”, “ações conduzidas”, “planificação”, “trabalho do líder”. Entende-se que a liderança é um sistema e líder é uma pessoa e não qualquer pessoa. Por isso antes de analisarmos as competências do líder e respectivos estilos de liderança é conveniente clarificar o que quer dizer líder.

#### **4.1.1. Líder**

“Líder é o indivíduo que chefia, comanda ou orienta qualquer tipo de ação”, (Dicionário Aurélio).

Conforme Krug (2008) Líder, do *inglês* leader, é uma pessoa que atua enquanto guia ou chefe de um grupo. Para que a sua liderança seja efetiva, os restantes integrantes devem-lhe reconhecer as respectivas capacidades. Por exemplo: “Preciso de um líder dentro desta equipa”, “Todos nós nos esforçamos para vencer esta partida, mas temos que reconhecer que o X é que é o nosso líder”. Segundo ele o líder tem a *faculdade* de influenciar os outros sujeitos. O seu comportamento ou as suas palavras conseguem incentivar os membros de um grupo para que trabalhem em conjunto com vista num objetivo comum.

Warren Bennis (1996) identifica quatro competências comuns nos líderes: visão, capacidade de comunicação, respeitabilidade e desejo de aprendizagem. Também afirma que os líderes são pessoas com necessitam de capacidade para se expressar plenamente. Eles também sabem o que querem, por que querem, e como comunicar isso aos demais, a fim de obter a cooperação e o apoio deles. Considera a liderança um requisito básico para que haja eficácia em qualquer organização ou empresa, seja qual for o tempo em que se viva. Para ele, o processo de tornar-se um líder é muito parecido com o de tornar-se um ser humano bem integrado.

Vivemos em um mundo onde as teorias, regras, normas e regulamentos que constantemente se alteram tal maneira que precisamos rapidamente de adaptar-nos à realidade sob pena de ficarmos obsoletos em termos de conhecimentos que possam ser aplicados à realidade.

O cenário atual exige uma liderança capaz de se moldar rapidamente através do posicionamento do líder diante das situações e exige seguidores mais ativos e responsáveis perante as atividades do cotidiano. Segundo Bennis (1996), cit. In Pessoa (2005) os líderes deveriam possuir as seguintes principais características: **visão sistêmica, paixão, integridade (autoconhecimento, sinceridade e maturidade), curiosidade e audácia.**

**Visão sistêmica** corresponde a ter muito claro o que se quer e aonde chegar, tanto no nível profissional como pessoal. Dessa forma os são capazes de estabelecer a missão organizacional, para que as pessoas tenham clareza dos propósitos e dos objetivos da empresa (escola) de curto e longo prazo. O segundo ponto básico para o desenvolvimento da liderança diz respeito à **paixão**. Todo líder precisa investir emocionalmente no que faz, coloca em seus empreendimentos uma dedicação baseada na paixão pelo que está fazendo. Dessa forma consegue estabelecer inspiração e entusiasmo empolgante entre os colaboradores, mobilizando-os para a ação. Já a **integridade**, é a essência para haver a confiança, habilidade fundamental para que ocorra o engajamento e comprometimento dos colaboradores. A integridade depende de três características essenciais. A primeira, diz respeito ao **autoconhecimento** que o líder dispõe perante si mesmo, sendo capaz de reconhecer com humildade seus pontos fortes e a desenvolver. A segunda é a **sinceridade**, chave para o autoconhecimento necessário para que o líder conheça a si mesmo. A terceira característica, a **maturidade**, é importante para que o líder exerça seu papel com base nas experiências passadas como colaborador e também mantenha um aprendizado contínuo com as experiências adquiridas no âmbito pessoal e profissional. Finalmente, e segundo o mesmo autor, as duas últimas habilidades são: a **curiosidade** e a **audácia**. O líder procura o melhoramento contínuo, o aprimoramento, está sempre disposto a correr riscos, experimentar, tentar coisas novas. Gosta de aprender com as adversidades e faz disso um aprendizado.

O homem tem modificado o ambiente em que vive e recebe o refluxo de sua ação como um problema de adaptação contínua às mudanças ambientais e de ajustamento às outras pessoas, grupos e sociedade em geral o gerente que vê outros como pessoas, e não apenas como instrumentos de produção, passa a exercer função educativa que permite o desenvolvimento dos subordinados como pessoas. (Moscovici, 1989, cit. In Pessoa, 2005:6).

Em todos os setores da vida (pessoal, social ou profissional), as pessoas necessitam de estímulos como ponto de partida para as ações cotidianas, de motivos que agreguem valor e de



uma direção que mostre os caminhos para que a ação se concretize. O líder tem como finalidade ser esse guia, mentor e facilitador do desenvolvimento das pessoas. É quem dá vida e razão de ser para as pessoas por meio do significado, da visão e da confiança.

O líder é um arquiteto social efetivo na medida em que administra significados. O arquiteto social é aquele que compreende a organização, modela as regras novas e vigentes e traduz tudo isso em um novo significado, que é aprendido através da visão e da comunicação.

Os vestígios de taylorismo continuam no mundo atual fazendo parte da vida das organizações, mantendo hierarquias rígidas e inflexíveis; e essa realidade organizacional pode dificultar sua ação da liderança. Mas, as habilidades de liderança é que vão permitir que as reestruturações aconteçam e sejam implementadas, pois o líder tem que possuir a habilidade de traduzir o propósito da organização, por meio da visão, mobilizando as pessoas da organização para ação. A liderança é imprescindível nas organizações desde que ela lance as pessoas para a ação, converta seguidores em líderes e promova as mudanças necessárias.

Conforme Bento e Caseiro (2007) o líder de hoje não é simplesmente a pessoa responsável pela execução da instrução que vêm de cima. O seu papel é mais dinâmico e autônomo. É mais propriamente de “administrador de departamento”. Somente quando todos os gerentes de uma organização agirem desta forma, consolidando uma estrutura em que os problemas de todos os sectores são superados, é que a organização poderá responder a um ambiente constantemente em mutação, abrindo um novo caminho, onde ela mesmo se transforma e cresce.

Com efeito, antes de se imergir nos diferentes estilos de liderança, será conveniente distinguir entre liderança estatutária e emergente. A liderança estatutária ou formal está associada a uma posição na estrutura de poder formal, à qual correspondem comportamentos esperados de indivíduos, ocupando um estatuto oficialmente reconhecido. Por contraste, a liderança emergente corresponde àquela que é exercida por alguém, independentemente da posição oficial que ocupa, (Corrêa, 2009). Um membro que não detenha uma posição oficial de liderança pode exercer uma influência decisiva no grupo, por exemplo, ao expressar uma idéia proveitosa, ao colocar uma questão pertinente, ao ajudar o grupo a formular um plano ou mesmo ao fazer sugestões úteis ao líder estatutário. Nesta base, aqueles que dividem as pessoas em dois grupos: líderes e seguidores, ou, se preferirmos líderes e subordinados. Desta forma, assiste-se à identificação restritiva da liderança com a liderança formal. A liderança é, desejavelmente, um

processo que implica capacidade de influenciar os outros através de um processo de comunicação, o objetivo final de realizar uma tarefa. A liderança deve ser alvo de auto-análise e auto-crítica, já que ela é um processo interativo, que não acontece com uma pessoa isolada. O comportamento dos sujeitos implica que o líder adote um estilo de liderança específico e adequado às características desse grupo. Pelo processo de influência, o líder pode alterar o comportamento dos sujeitos, de modo intencional, através das estratégias que utiliza para impor o seu domínio e ascendência. É, pois importante que o líder se relacione com todos os elementos do grupo que lidera. Segundo Fachada e a sua definição de Liderança, anteriormente citada, neste processo complexo de liderar, há uma influência interpessoal que surge como resultado da comunicação entre os interlocutores envolvidos no processo, acerca de um determinado objetivo, (Fachada, 1998). O comportamento de liderança engloba diversas funções relacionadas com o estruturar, distribuir funções, orientar, coordenar, controlar, motivar, elogiar, punir, reforçar, etc. Contudo, o fundamental da liderança baseia-se no direcionar o grupo para metas específicas. Devido a essa carga de responsabilidade a liderança é atualmente percebida como algo que pode ser treinado e aprendido, para melhor adaptação do líder às funções de liderança.

#### **4.2. Princípios da Liderança**

Uma escola saudável mantém relacionamentos saudáveis com professores e outros funcionários, alunos, pais e encarregados da educação e a comunidade que lhe rodeia e outros. Hunter (2006, p. 3) diz que uma “empresa saudável mantém relacionamentos saudáveis com clientes, fornecedores, funcionários, comunidade, governo e donos. Relação sadia empresa lucrativa, relações ruins, negócios péssimos”.

Relação sadia dentro da unidade escolar constitui pressuposto básico para a motivação do processo de ensino-aprendizagem, prenúncio de melhorias de aprendizagens e concomitantemente o sucesso escolar, enquanto que más relações promovem negócios péssimos em todas as áreas.

Os líderes para que sejam bem sucedidos no seu labor diário dentro da Instituição da sua influência devem exercer um conjunto de princípios de liderança que conforme Hunter (2006, P. 4) podem-se nomear segundo a sua descrição, os seguintes:

➤ *Paciência e controle* - qualidades e fundamentos do caráter de um líder e da liderança. A raiva é uma emoção natural e saudável, a paixão é uma qualidade maravilhosa para se ter. Mas

agir movido por raiva ou paixão, violando os direitos dos outros é impróprio e prejudica os relacionamentos.

➤ *Gentileza* - que é dispensar atenção, apreciação e encorajamento aos outros, é tratar os outros com cortesia. Dar atenção aos professores e funcionários que contribuem com seus esforços para que a sua escola produza bons resultados é um princípio forte e substantivo. Não é imprescindível ser chefe ou ter uma posição hierarquicamente alta para encorajar e influenciar os outros. Pequena amabilidade como “bom dia” ao chegar, ”por favor,” ao solicitar um trabalho ou mesmo chamar alguém em sua sala, “obrigado” após receber alguma coisa e/ou uma tarefa, ou um “desculpe” após cometer um erro, são fundamentais no relacionamento humano.

➤ *Humildade* - é a demonstração de ausência de orgulho, arrogância ou pretensão é comportamento autêntico. Os grandes líderes incorporam uma mistura de humildade pessoal com vontade profissional.

➤ *Respeito* - é tratar as pessoas com a devida importância. Todo líder tem a responsabilidade de providenciar um ambiente saudável para seus funcionários. Respeitar os funcionários, fazer elogios sinceros e específicos, reconhecer as realizações e recompensar a excelência. Com isso o líder estará demonstrando que ele está sinceramente interessado neles como pessoas e não apenas pelo que eles podem fazer pela instituição. Uma maneira eficaz de demonstrar respeito pelos colegas da profissão é delegar responsabilidades de acordo com suas habilidades e competências. É a única maneira das pessoas crescerem e se desenvolverem. Uma das principais funções do líder é ajudar seu pessoal a vencer e ser bem sucedido. A priori, todas as pessoas agregam valor a uma organização.

➤ *Altruísmo* - é atender a necessidade dos outros antes mesmo de suas próprias necessidades. Quantas vezes ouvimos alguém dizer que está cheio de serviço e não pode te atender agora. Todos querem mudar o mundo, mas ninguém quer mudar a si mesmo. A única pessoa que você pode mudar é você mesmo. Se cada um de nós limpasse o lixo de seu próprio jardim, logo teríamos uma rua e/ou cidade limpa.

➤ *Perdão* - perdoar significa deixar para lá o ressentimento. Isso não significa tornar-se uma pessoa passiva. Muito menos aceitar a impunidade nem fingir que qualquer tipo de comportamento é aceitável. Perdoar significa comunicar de forma positiva como o

comportamento das pessoas o afetou, lidar com o problema e depois relevar todo e qualquer ressentimento existente.

➤ *Honestidade* - é não tentar enganar ninguém, é ser confiável é ter a confiança de outros. Alguns executivos falam em confiança, mas suas ações e convicções revelam o contrário. Sob sua liderança reinam mecanismos de controle, reuniões secretas, regras de trabalho muito rígidas, sonegam informações e assim por diante. Há uma toda necessidade de mudar.

➤ *Compromisso* - ter compromisso é ser fiel ao prometido. Os melhores líderes são aqueles que cumprem os compromissos assumidos. Por serem eles que exigem empenho pela melhoria contínua da qualidade de ensino, pessoal e organizacional. Não seria consentâneo pedir aos outros que sejam o melhor que possam, se eles próprios não assumissem o compromisso de se tornarem os melhores. Líderes ensinam pelo bom exemplo.

➤ *Saber Ouvir* - escutar pressupõe uma atitude respeitosa em relação às pessoas. Se usarmos a escuta empática, conseguiremos nos colocar no lugar dos outros. A escuta empática é a melhor maneira de desenvolver a confiança em outro ser humano. Ouvir os outros não significa que concordamos com tudo o que foi dito, mas que estamos interessados em compreender suas motivações. Apesar de este autor chamar de princípios de liderança os aspectos acima referenciados, se assemelham mais a qualidades humanas para exercer a liderança, que na verdade é uma prerrogativa essencial de uma liderança que deseja sair-se bem no seu exercício cotidiano. Enquanto que Nunes (2008) no seu artigo intitulado “Dez princípios de liderança de Nemoto”<sup>4</sup> fez menção desses princípios descrevendo-os como se segue:

**a) Melhoria Sucessiva:** os gestores devem procurar continuamente formas de melhorar o trabalho dos seus subordinados; para isso devem criar um ambiente propício à melhoria.

**b) Coordenação entre Departamentos:** os gestores de divisões, departamentos e filiais devem partilhar responsabilidades; segundo esse princípio, uma das funções mais importantes de um gestor de divisão é a de melhorar a coordenação entre a sua divisão e as outras.

**c) Todos Falam:** esta é a regra que guia os supervisores do controlo de qualidade assegurando a participação e aprendizagem por parte de todos os membros da organização; escutando a

---

<sup>4</sup> - Os Dez Princípios de Liderança de Nemoto (também conhecidos como "Os Provérbios de Nemoto") são o resultado de uma compilação dos princípios de gestão criados por Masao Nemoto

opinião de todos, a gestão de topo pode criar planos realistas e que têm o apoio de todos os que os devem implementar, um elemento essencial nos programas de qualidade.

**d) Não Repreender:** este é um conceito estranho para a maioria dos gestores; segundo este princípio, a política que rege os superiores hierárquicos deverá ser a de evitar o criticismo e os castigos ameaçadores quando são cometidos erros; esta é a única forma de assegurar que os erros são imediata e completamente relatados de forma a que as causas básicas (em termos de procedimentos e de processos) possam ser identificadas e corrigidas, pois a atribuição de culpa a quem confessa erros desencoraja o relato das falhas e torna difícil a identificação e análise das causas subjacentes.

**e) Certificação de que todos entendem o trabalho:** é importante dar destaque à capacidade de ensino e técnicas de exposição de matérias; os gestores devem desenvolver as suas capacidades de exposição e transmissão do trabalho aos seus subordinados para que a colaboração seja total e eficaz.

**f) Rodar os Melhores Funcionários:** A organização deve ter uma política de rotação que permita aos colaboradores adquirir formação; existe uma tendência para as organizações não rodarem os seus melhores colaboradores mas, a longo prazo, existem enormes benefícios com essa rotação.

**g) Uma ordem sem prazo não é uma ordem:** esta regra é utilizada para assegurar que os gestores dão sempre um prazo ou calendarização aos trabalhos; os funcionários deverão ser instruídos para ignorar pedidos não acompanhados de prazos; a lógica é de que, sem um prazo estabelecido, as tarefas ficam muito mais afastadas do seu cumprimento.

**h) A simulação é uma ocasião ideal para o treino:** os gestores e supervisores entregam numerosos relatórios e apresentações; por exemplo, num programa de controlo de qualidade existem vários relatórios de avaliação - segundo Nemoto, os gestores devem centrar-se na simulação de relatórios e apresentações - o tempo gasto nessas simulações deve ser usado para aprender técnicas de apresentação e para explorar problemas ou para esclarecimento da mensagem.

**i) A inspeção é um fracasso se a gestão de topo não agir:** a idéia subjacente a este princípio é a de que a gestão deve apresentar soluções específicas sempre que um problema é detectado ou

relatado; o não agir ou delegar esta tarefa (do tipo: façam o vosso melhor para resolver o problema) é ineficaz.

j) Perguntar aos subordinados "o que posso fazer por si?": esta é uma forma de criar oportunidades para se ser ouvidos no topo; se os colaboradores acharem que os gestores de topo se prontificam a resolver os problemas, ficarão mais otimistas relativamente à resolução de problemas e levarão os objetivos de gestão mais a sério.

Os líderes eficazes são chamados a saber quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflita os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmônicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores compartilhados” (Goleman; Boyatzis; McKee, 2002:267 cit. In Trigo e Costa, 2008).

Vicente (2004:10) cit. In por Trigo e Costa (2008) coloca a possibilidade de “ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações” e por isso entende ser de extrema importância saber qual o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso do processo educativo. Nesta perspectiva da gestão voltada para as questões da qualidade, para uma escola com garantia de qualidade diz Vicente (2004:143) cit. In Trigo e Costa (2008: 570) que:

Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. “Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança.

Portanto, conforme Bento e Caseiro (2007) a tarefa mais fundamental para um líder é desenvolver uma ideia clara de quem é ele e qual a sua posição, e usar esta percepção para identificar os problemas do seu sector de modo a resolvê-los. Eles devem, portanto, identificar os problemas a serem resolvidos e arranjar as suas próprias soluções. Devendo mobilizar seus funcionários, colegas, superiores e pessoas fora da empresa, para produzir os resultados

desejados. António Mexia, Presidente da Comissão Executiva da Galpenergia citado por Bento e Caseiro (2007) diz que numa sociedade cada vez mais rápida e complexa, em que a economia condiciona a maioria das opções sociais e políticas, importa reconhecer que fixar de uma forma clara uma visão, valores e objetivos é um fator decisivo para o Sucesso. E isso depende da capacidade de liderança. Trata-se de uma combinação única da capacidade de tratar problemas multi variáveis, separar o essencial do acessório, incorporar as componentes culturais e éticas, saber ouvir e partilhar, tomando decisões no tempo adequado. Trata-se mais de direcionar recursos do que gerir ativos, sem dogmas e com liberdade que resulta de querer compreender. Portanto, como afirma Freitas (2003:19):

a boa liderança de gestores e professores nas escolas públicas se respalda na capacidade para entender, responder e antecipar mudanças, ouvir e respeitar as idéias das pessoas, estimular a criatividade e o conhecimento, a conciliação de pontos concorrentes, delegar, comunicar, exercendo o diálogo mais socrático e menos intervencionista, aplicando princípios holísticos e democrático.

Precisa-se de líder idôneo para conseguir conquistar a confiança dos colegas capazes para poder dar um contributo criterioso e pessoal no trabalho diário. Sem uma liderança esclarecida, moderna, que contagie a organização não poderá conseguir conquistar uma cultura organizacional que lhe permita adequar e enfrentar os desafios atuais. É necessário, pois, um líder com autonomia, visão e posicionamento desejado e corajoso para remover todo tipo de conservadorismo prejudicial à organização. E poder deste modo mudar ou criar uma nova cultura Institucional dentro da unidade escolar com a qual poderá lograr um funcionamento e maior utilidade da organização, tornando-se mais estável e conquistar no processo de ensino-aprendizagem melhores resultados e reduzir em grande medida o insucesso escolar. Katia Siqueira de Freitas explica o complexo processo de liderar nos seguintes termos:

Liderar instituições educativas, num mundo com rápido desenvolvimento científico e tecnológico, grandes dificuldades econômicas, políticas e sociais, é uma atividade complexa. Por tanto, para obter sucesso, os líderes precisam ser capazes de criar um ambiente de possibilidades, lapidar talentos, descobrir novos potenciais, ajudar a construir e alcançar objetivos, metas e resultados desejados, fazendo com que cada um dê o melhor de si, envolva-se e comprometa-se com seu crescimento e o crescimento coletivo. Para potencializar o crescimento das pessoas e o fortalecimento de equipes, é necessário considerar a afetividade e a sensibilidade, além de conhecimentos teóricos e práticos, habilidades e valores. Por tudo isso, líderes trabalham também com: intuição, empatia, investigação, comunicação, avaliação, decisão, visão de conjunto, (Freitas, 2003:16).

Portanto, a tarefa mais fundamental para um líder é desenvolver uma idéia clara de quem é ele e qual a sua posição, e usar esta percepção para identificar os problemas do seu sector de modo a resolvê-los. Eles devem, portanto, identificar os problemas a serem resolvidos e arranjar as suas próprias soluções. Devendo mobilizar seus funcionários, colegas, superiores e pessoas fora da empresa, para produzir os resultados desejados. O líder de hoje não é simplesmente a pessoa responsável pela execução da instrução que vêm de cima. O seu papel é mais dinâmico e autônomo, (Bento e Caseiro (2007). Enquanto que António Mexia, Presidente da Comissão Executiva da Galpenergia citado por Bento e Caseiro (2007) diz que numa sociedade cada vez mais rápida e complexa, em que a economia condiciona a maioria das opções sociais e políticas, importa reconhecer que fixar de uma forma clara uma visão, valores e objetivos é um fator decisivo para o Sucesso. E isso depende da capacidade de liderança. Trata-se de uma combinação única da capacidade de tratar problemas multi variáveis, separar o essencial do acessório, incorporar as componentes culturais e éticas, saber ouvir e partilhar, tomando decisões no tempo adequado. Trata-se mais de direcionar recursos do que gerir ativos, sem dogmas e com liberdade que resulta de querer compreender.

#### **4.3. Tipos de Liderança**

Enquanto espaço organizacional, a escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos, como também, para os professores e os demais profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas. Por isso que a liderança é considerada por muitos autores como um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas.

A seguir abordar-se-ão alguns tipos de liderança entre vários tipos existentes. Corrêa (2011) aborda essencialmente três tipos de liderança e são essas que vão constituir a base dessa seção: Liderança Autoritária, Liberal e Democrática. Assim, explorar-se-ão as características principais de cada tipo, trabalhando vantagens e inconvenientes de cada um.

O líder *autoritário*: fixa diretrizes sem a participação do grupo, determina as técnicas para a execução das tarefas. É também ele que designa qual a tarefa de cada um dos subordinados, e qual será o companheiro de trabalho de cada sujeito. É dominador, provocando tensão e frustração no grupo. Tem uma postura essencialmente diretiva, dando instruções



concretas, sem deixar espaço para a criatividade dos liderados. Este líder é pessoal, quer nos elogios, quer nas críticas que faz. As consequências desta liderança estão relacionadas com uma ausência de espontaneidade e de iniciativa por parte dos liderados, bem como pela inexistência de qualquer amizade no grupo, visto que os objetivos são, o lucro e os resultados de produção. O trabalho só se desenvolve na presença física do líder, visto que quando este se ausenta, o grupo produz pouco e tende a indisciplinar-se, expandindo sentimentos recalcados. O líder autoritário provoca grande tensão, agressividade e frustração no grupo.

Na escola não se pretende um autoritarismo, mas pretende-se sim conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação e não como instrumento administrativo-fiscalizador em poder da escola. Segundo Moreira & Bizarro (2010:20) na sociedade atual a supervisão:

é enquadrada na perspectiva de desenvolvimento profissional do professor e de desenvolvimento profissional em situação de trabalho e no coletivo dos profissionais. Neste sentido é definida como um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes. Os professores participam na vida da escola, exercendo o seu direito e dever de reflexão numa busca permanente de soluções para os problemas daquele contexto, ou seja, a supervisão identifica-se com o desenvolvimento profissional numa perspectiva mais colaborativa, “menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas”.

Entendemos nós partindo das diversas teorias pesquisadas que o líder autocrata é o identificado como ditador na liderança, ele é o centro do grupo e impõe aos membros do grupo a aceitar e atingir os objetivos estabelecidos por ele ou por seu superior hierárquico. O supervisor que tem a liderança autocrata e com atitude de fiscalizar é um profissional superficial e monólogo disponível para verificar se as políticas estão sendo seguidas efetivamente. Segundo Rangel (2001:12) “ele preocupa-se no geral pela escola nos aspetos administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços”. É aquele que tudo prevê e exige que se providencie o que ele determina para o funcionamento da escola. Emanam ordens, controlam o seu cumprimento sem discutir com a equipe de trabalho, é capaz de encontrar soluções uni- direcionadas para as dificuldades, considerando-se detentor da sabedoria didático-pedagógico. Procura impor-se pela autoridade e pela força da nomeação que tem ao invés de estimular a cooperação entre ele o professor. Não leva em conta a afetividade, isto é, a sensibilidade dos professores envolvidos no

processo de ensino aprendizagem. Considera o professor apenas como profissional e não como ser humano e colega que aprende no decorrer da vida e, não promove o diálogo.

Contrário a este modelo, o supervisor democrático conforme Zanzarini, Yoshida e Silva (1009) valoriza o diálogo que é o encontro que se dá entre pessoas que se reconhecem na diferença e se respeitam. Sabe-se que o diálogo é uma das mais antigas formas de expressão humana, que chega à mente e ao coração das pessoas. O diálogo é a expressão de duas mentes, dois seres que compartilham seu mundo interior é também a forma interativa do processo ensino aprendizagem. Os grandes pensadores basearam a transmissão de seu saber na comunicação com seus interlocutores através do diálogo, perguntando a si mesmo, depois transferindo esta pergunta aos demais, evitando deste modo um monólogo, pois é um diálogo consigo mesmo. O supervisor democrático o diálogo é uma maneira de entrar no mundo do outro, da sabedoria, da palavra, é uma forma interativa, de expressão que exige recepção e interpretação e resposta adequada para que o diálogo continue, porque se gera uma inter-relação entre as partes que se comunicam, não há espectadores, todos são participantes, emissores e receptores é a circulação de mensagens em mão dupla. Assim, através do diálogo podemos perceber que existem as diferenças de idéias com maior ou menor diferencial na maneira de ver, pensar, sentir e agir por isso é capaz de proporcionar as mudanças internas nas pessoas

Relativamente ao estilo de líder *liberal*, também denominado de *laissez faire*, não há imposição de regras. O líder não se impõe ao grupo e conseqüentemente não é respeitado. Os liderados têm liberdade total para tomar decisões, quase sem consultar o líder. Não há grande investimento na função, no estilo liberal, havendo participações mínimas e limitadas por parte do líder. Quem decide sobre a divisão das tarefas e sobre quem trabalha com quem, é o próprio grupo. Os elementos do grupo tendem a pensar que podem agir livremente, tendo também desejo de abandonar o grupo, visto que não esperam nada daquele líder. Como não há demarcação dos níveis hierárquicos, corre-se o risco do contágio desta atitude de abandono entre os subordinados. Este é frequentemente considerado o pior estilo de liderança, pois reina a desorganização, a confusão, o desrespeito e a falta de uma voz que determine funções e resolva conflitos.

No que respeita ao terceiro estilo de liderança, o líder *democrático* assiste e estimula o debate entre todos os elementos. É o grupo, em conjunto, que esboça as providências e técnicas para atingir os objetivos. Todos participam nas decisões. As diretrizes são decididas pelo grupo, havendo, contudo um predomínio (pouco demarcado) da voz do líder. O grupo solicita o aconselhamento técnico do líder, sugerindo esta vária alternativa para o grupo escolher. Cada

membro do grupo decide com quem trabalhará e é o próprio grupo que decide sobre a divisão das tarefas. O líder tenta ser um membro igual aos outros elementos do grupo. O líder democrático, quando critica ou elogia, limita-se aos fatos, é objetivo. Este tipo de liderança promove o bom relacionamento e a amizade entre o grupo, tendo como consequência um ritmo de trabalho progressivo e seguro. O comportamento deste líder é essencialmente de orientação e de apoio. Surgem, em resumo, grandes qualidades de relação a nível interpessoal, bem como bons resultados ao nível da produção / resultados.

Mediante estes três tipos de liderança, cabe a cada sujeito optar por aquele que mais se adapta às suas próprias características, às funções, competências e feitos dos liderados, bem como às tarefas e contextos de realização dos objetivos. É uma opção racional tendo em conta que a liderança é uma função que requer competência a ser trabalhada e exercida conforme o estilo que mais resultados positivos traga, quer para o líder, quer para os liderados, por um lado, e por outro, o que ajusta mais à eficácia pretendida na dada Instituição com vista a se desenvolver e melhorar o desempenho. É, no entanto, importante salientar que não há estilos puros, em termos práticos: ninguém é um único estilo de liderança, mas o que acontece é que os líderes têm mais ou menos características de um ou de outro tipo. Sucede, também, que mediante situações específicas os líderes adotem um estilo mais adaptado e mais eficaz às vicissitudes do projeto, da equipa, do contexto, dos prazos, etc.

Os diferentes estilos tocam-se e não têm, portanto, uma delimitação específica. Por exemplo, um líder laissez-faire que perceba que perdeu o controlo da equipa, pode adotar um estilo mais autoritário. Um líder democrático, num momento em que tem um trabalho para realizar e a entrega tem de ser imediata, pode também optar por uma postura um pouco mais autoritária. Da mesma forma, um líder democrático que sinta que a equipa está a correr muito bem, pode deixar fazer sem que haja um “grande martelo” e cair num estilo mais laissez-faire. Os estilos vão variando conforme a motivação da equipa e o momento em que esta se encontra.

Pode-se observar que a liderança segundo Corrêa (2011) é uma influência interpessoal. Nesse caso, a influência nada mais é que a força psicológica que uma pessoa exerce sobre outra. Isso faz com que o indivíduo (liderado) modifique seu comportamento seguindo orientações e exigências de seu líder. Geralmente os líderes utilizam de poder, influência e autoridade para conseguirem persuadir pessoas ou até mesmo grupos a realizar as atividades conforme seu desejo

ou necessidade. O mais importante, no entanto para que se exerça a liderança é que o indivíduo tenha conhecimento, informações e segurança sobre o que está fazendo, pois assim certamente seu poder de persuasão será ainda maior. Sem conhecimento, as decisões do líder podem não dar em nada, ou pior ainda, podem levar a prejuízos, derrotas e perdas irreparáveis. Para Chiavenato (2006:18-19) cit. In Corrêa (2011) "A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, seja nas empresas, seja em cada um de seus departamentos. Ela é essencial em todas as funções da Administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar".

O estilo de liderança depende, também, das características pessoais: uma pessoa insegura irá optar, defensivamente, por um estilo que a proteja, por exemplo, o autoritário, que não permite que a questionem. O estilo de liderança depende, similarmente, da equipa que temos em mão, da competência dessa equipa. Uma equipa de pessoas mais jovens, com pouca experiência precisará de mais alguma diretividade. Poderá, do mesmo modo, depender do tamanho do grupo: um grupo grande terá uma liderança mais autoritária e democrática quanto baste; enquanto que um grupo médio deverá ter diretrizes mais democráticas e menos autoritárias; já um grupo pequeno poderá ser liderado com mais democracia e *laissez-faire*.

A liderança não deriva unicamente das características idiossincráticas do líder. Há uma série de outras variáveis que influenciam a dinâmica deste processo. Assim, o exercício da liderança é, também, dependente da situação e do contexto. De acordo com a teoria do traço de personalidade, como já visto anteriormente, um líder seria sempre líder, em todas as condições, sempre de modo eficaz e com todos os indivíduos. Isto não se verifica: acontece sim, que um líder pode ter muito sucesso num contexto e numa outra situação, verificar-se o insucesso. O comportamento do líder é, então, influenciado pelo contexto e pelos liderados com quem se relaciona. Não existe, pois, nenhum estilo de liderança único e válido para todas as situações e para todos os sujeitos e, será, conseqüentemente, importante atender a três fatores: o líder (valores, convicções, confiança nos subordinados, modo de liderar, etc.); o subordinado (gosto pelo trabalho, receptividade ao líder, expectativa de participação nas decisões, experiência na resolução de problemas, etc.); o contexto (a situação: tipo de escola, valores, diretrizes, objetivos, complexidade, organograma, etc.). Não podemos, no entanto, esquecer que a liderança não se realiza em isolamento.

Nos modelos formais em contexto educativo a liderança segundo Costa, Mendes e Ventura (2000) é atribuída ao indivíduo que ocupa o vértice da pirâmide (hierarquia), sendo este indivíduo quem define os grandes objetivos da organização. Assim, o líder no topo da hierarquia confunde-se com o decisor principal. Nesta perspectiva, as mudanças decretadas de cima para baixo e, neste modelo, não se atende aos possíveis líderes informais que possam estar presentes na organização, assim como também não se atende às eventuais relações assimétricas de poder entre líder e liderados (executores).

Portanto, pode-se observar segundo Corrêa (2011) que a liderança é uma influência interpessoal. Nesse caso, a influência nada mais é que a força psicológica que uma pessoa exerce sobre outra. Isso faz com que o indivíduo (liderado) modifique seu comportamento seguindo orientações e exigências de seu líder. Geralmente os líderes utilizam de poder, influência e autoridade para conseguirem persuadir pessoas ou até mesmo grupos a realizar as atividades conforme seu desejo ou necessidade. O mais importante, no entanto para que se exerça a liderança é que o indivíduo tenha conhecimento, informações e segurança sobre o que está fazendo, pois assim certamente seu poder de persuasão será ainda maior. Sem conhecimento, as decisões do líder podem não dar em nada, ou pior ainda, podem levar a prejuízos, derrotas e perdas irreparáveis. Para Chiavenato (2006, p.18-19) citado por Corrêa (2011) "A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, seja nas empresas, seja em cada um de seus departamentos. Ela é essencial em todas as funções da Administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar".

Em jeito de compactar o capítulo em análise na base do texto de Marques, (2008) consideramos que presentemente assistimos, no novo contexto educativo, a um novo desafio. Importa valorizar a participação e a intervenção de todos, ao serviço da realização de metas comuns e dos grandes ideais que são a qualidade do ensino. "A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional" (Alarcão, 2008:54, cit. in Marques, 2008).

No texto que estamos a citar de Leonor Marques, Harris (2002:142) apresenta uma visão alargada do conceito de supervisão: "liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada

para o melhoramento do ensino e da aprendizagem.” Assim consideramos, neste capítulo, a supervisão como um dos dispositivos a que a liderança pode recorrer como uma estratégia destinada a melhorar a qualidade e o nível de educação escolar. Estes dois conceitos remetem-nos para uma aprendizagem ampla, profunda e sustentável de forma a desenvolver o que importa e o que perdura para benefício de todos.

Neste contexto, Morin (2002) cit. In Marques (2008) preconiza a idéia de que é necessário reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento. Como referem Alarcão e Roldão (2008) cit. In Marques (2008) atualmente fala-se muito de supervisão como um conceito transversal, visando à melhoria da qualidade das instituições. De natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, a supervisão parece constituir assim o alicerce para a construção do conhecimento profissional, como advogam. Assim, Alarcão e Roldão (2008, p. 54) advogam “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (cit. in Marques, 2008:35).

Segundo Fullan (2003:123) na base do texto em análise a liderança é também um processo de aprendizagem contextualizada que se vai construindo e valorizando paulatinamente. Este autor considera três “lições” poderosas sobre liderança, intrinsecamente ligadas, “ a necessidade vital e paradoxal de adquirir uma lentidão no conhecimento, a importância da aprendizagem dentro de um dado contexto e a necessidade de líderes a todos os níveis da organização, de forma a atingir uma perfeita e eficaz disseminação do empenho interno”. Na perspectiva de Fullan, construída com base nos dados científicos recentes, a lentidão do conhecimento, que não significa, necessariamente, demorar muito tempo, tratando-se mais de uma disposição trabalhada para que não se precipitem conclusões, torna-se cada vez mais importante, na medida em que os modos mais pacientes foram considerados os mais indicados para compreender situações complexas, enquadradas num desenvolvimento não linear. Este comportamento revela-se importante porque é fundamental e facilitador da mudança, resultando de um saber estar atento, face à incompreensão respeitando a complexidade da situação, e de um saber ouvir, para que as opiniões não se formem antes do tempo necessário, capaz de responder

aos interesses das situações, e dos grupos diversos que representa, facilitador do aprender em contexto. A aprendizagem em contexto revela-se um potencial extraordinário, com grande significado, porque é moldado à especificidade das situações, afetando o grupo. Para Fullan (2003:127), “aprender em contexto está a desenvolver a liderança e a melhorar a organização. Esta aprendizagem muda simultaneamente o indivíduo e o contexto”. Trata-se de uma mudança que acontece mediada pela negociação continuada das decisões a tomar que, por sua vez, é geradora de uma confiança aprendida, nuclear para a assunção de um compromisso responsável, capaz de responder aos desafios da mudança pretendida.

O texto diz que o reconhecimento de uma liderança escolar efetiva por todos os membros da comunidade educativa, promotora de estratégias e capaz de estimular o empenhamento individual e coletivo na persecução de projetos de trabalho, constitui-se como condição para o espírito de coesão e qualidade escolar. A liderança garante uma intervenção intencional capaz de mobilizar a participação dos diferentes atores escolares nas tarefas do desenvolvimento organizacional escolar”, Silva (2000:227).

Segundo Marques (2008) entendimento dos fenômenos supervisivos na área da educação é controverso. Tal entendimento está associado a conceitos, utilizados em outros contextos, tais como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo". Numa escola em que o clima organizacional seja de partilha e de abertura a mudanças, a formação é uma necessidade de todos e de cada um. Por outro lado, toda a comunidade sai favorecida da presença de professores em formação, assim como da presença de supervisores, reforçando a "autonomia profissional". Na perspectiva de Nóvoa (1991:524) a formação dota os professores de uma: "capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática".

Com efeito, e apesar de o conceito de supervisão estar, tradicionalmente, confinado à formação inicial de professores, este é um conceito transversal a vários domínios da atividade humana (política, economia, medicina, educação), visando a manutenção ou a melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos, funcionando como uma espécie de trampolim para o desenvolvimento da instituição. É sabido que no atual contexto educacional e na esteira de pensamento de Schön (1983) por similaridade professor reflexivo, como lhe chama Alarcão (2001) e que nos vem norteando, não podemos perpetuar a formação do professor como algo

estranque, é necessário atender ao caráter evolutivo da sociedade e, por conseguinte, indispensável para se compreender a escola, entendida para Alarcão como escola reflexiva. Uma escola vista como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” Alarcão (2001:16 cit. In Marques, 2008).

Concluindo, acreditamos que uma liderança que se inspire em valores, comunique e dirija através de valores, que seja capaz de mobilizar os membros da comunidade para um diálogo em torno de valores, desenvolvendo a partir daí uma cultura própria, o seu próprio valor e o valor em todos os membros, que os leve, inclusive, a voltarem-se para os outros e a serem ativos na construção de uma sociedade e de um mundo melhor será verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas, (Trigo e Costa, 2008).

#### **4.4. Liderança Escolar no Contexto Moçambicano**

Em Moçambique regista-se uma escassez sobre estudos respeitante aos modelos de liderança e gestão escolar o que pode dever-se, por um lado, a pouca disponibilidade em bibliotecas, e por outro, poucos estudos similares feitos em forma de teses, dissertações ou mesmo monografias. Entretanto usaremos para análise da liderança no contexto moçambicano os resultados da pesquisa de Domingos (2010) e o artigo de Patia (2013), pois, possuem algum material substantivo para o que se pretender analisar nessa seção.

Segundo Domingos (2010:169)

Em consequência, do multipartidarismo, através e em concordância com o Decreto nº 49/94, de 19 de Outubro, abriu-se uma perspectiva de transferência administrativa de parte de alguns poderes para os governos provinciais (MINED, 2001:13). Trata-se de um “decreto reforma da descentralização”, dado que o Estado continua a ser o garante do bom funcionamento dos serviços públicos e da coerência do sistema da educação, ainda que a reforma não tenha chegado à escola, pois o desconcentracionismo não é viável com o projeto educativo da escola.

Como se dá a perceber há relativamente uma mudança nas práticas de gestão das escolares no sentido em que se começa a falar da valorização retórica proclamada da participação democrática das comunidades no sistema educativo. As autoridades educativas começaram a transladar algumas responsabilidades centrais iniciadas com o Diploma Ministerial nº 66-A/90 para os níveis provinciais e distritais e ainda, para algumas escolas. Portanto, assiste-se a um



processo de iniciação discursiva da descentralização institucional (criação de direções de cidade com a autarquização em 1998) e de funções. As escolas secundárias começam a receber valores monetários para a compra de materiais e consumíveis com uma gestão centralizada nos órgãos centrais, provinciais e distritais.

A ocupação do cargo de diretor nas escolas secundárias começa-se a exigir como requisito básico, ser professor com formação superior mesmo sem a componente técnica específica em gestão escolar.

Porque as estruturas e o poder local ainda não se fazem sentir, os municípios ou autarquias apenas criaram direções ou departamentos (vereadores) para responder sobre a educação. E tratando-se de primeira experiência, embora as atividades fossem programadas de forma conjunta com as direções das escolas, transformaram-se num outro nível burocrático, multiplicando a dependência burocrática e hierárquica das escolas.

Segundo domingos (2010) a participação das comunidades na gestão das escolas com a autarquização, longe de contribuir para melhorar a gestão escolar, apenas constituiu mais um elo na cadeia burocrática.

O autor diz que uma limitação na gestão das escolas verifica-se na maioria dos diretores escolares que só possui formação universitária (sem noções de administração pública ou educacional, trabalhando sem noções de gestão do pessoal, nem para a gestão dos recursos financeiros), e isto nota-se principalmente na altura de prestação de contas. O que significa a existência de dificuldades no exercício dessa atividade, pois, gerir pessoas no contexto educacional é diferente de gerir materiais em outras atividades. Alberto Bive Domingos constatou na sua pesquisa, que as hierarquias superiores sempre estiveram presentes nas escolas para apoiar, às Direções Distritais (DD) e Provinciais (DP), há supervisão e inspeção do Ministério da educação, embora esta última tenha sido raras vezes mas da cidade, distrito ou província têm sido frequentes e há contacto direto e permanente, mas algumas vezes para ajudar e apoiar as direções novas, porque muitos não têm formação.

Na tomada de decisões de vulto o Conselho de Escola (CE) faz-se presente, tornou-se num órgão de grande importância na vida social e administrativa da escola, mas a sua autoridade limita-se aos inferiores hierárquicos do diretor, não podendo agir contra o diretor da escola

pois, ele não é eleito, não sendo sequer proposto por aquele órgão, que não participa no seu recrutamento e na seleção dos professores. Portanto, o conselho de escola é um órgão de consulta e participação na tomada de decisões escolares.

Deste modo, a participação do CE como órgão colegial na gestão escolar é subordinada ao diretor. Na prática há interferência da comunidade nas decisões da escola, qualquer decisão convidam-se os pais, há uma comissão de pais e encarregados de educação, portanto, qualquer aprovação de como regulamento interno, alguns procedimentos da gestão envolvem a comunidade, muita das vezes antes se tomarem as decisões requer0-se a comparticipação da comunidade.

A dependência do diretor às estruturas intermédias do Ministério da Educação (MINED) sofre de condicionalismos. Quer dizer, o diretor de escola, por ser nomeado e não eleito, e como professor de carreira, é funcionário público logo, segundo Formosinho (1989:55) citado por Domingos (2010) a sua ação é dirigida pelos serviços centrais, que fazem prevalecer despachos normativos, circulares e instruções diretas, aos atores e intervenientes da escola. O diretor representa o MINED junto do CE sendo que “a prestação de contas da escola faz-se exclusivamente ao Estado através dos Serviços Centrais.

Patia (2013) diz que a política do Sistema Educacional em Moçambique tende a adotar o sistema de gestão descentralizada o que permite, ao nível das escolas, os diretores e seus colaboradores cumprirem com os objetivos traçados pelo Ministério da Educação, através da adaptação da sua gestão tendo em vista a realidade que as instituições escolares apresentam.

Conforme autor, à luz da Lei 6/92 de 6 de Maio, Artigo 36, o Ministério da Educação tem a responsabilidade de planificar, dirigir e controlar a administração do Sistema Nacional de Educação, procurando assegurar a sua unidade, possibilitando, assim, sempre que necessário, introduzir adaptações de carácter regional aos curricula e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualidade nos alunos, mas isso sem contrariar os princípios, objectivos concebidos pelo Sistema Nacional de Educação. Isso possibilita, como se referiu anteriormente, que os diretores de escolas tendem a adequar os curricula à realidade das suas escolas, garantindo com eficiência e eficácia o desenvolvimento do processo educativo nas comunidades.

Segundo Patia (2013) mas, esta adaptação, tem a ver com a dinâmica e iniciativa dos gestores, em que muitas vezes, nota-se a existência de gestores que pura e simplesmente preocupam-se com o desenvolvimento daquilo que já está escrito e indicado pelas entidades superiores, sem se preocupar com a sua real situação, não só no que tange aos currículas, mas também no que se refere à outros elementos que constituem parte integrante para o desenvolvimento do processo educativo, desde as *Infra-estruturas*, os *Materiais Escolares* os *Recursos Humanos* bem como as *Fontes de Financiamento*.

Deste modo, o cargo de diretor pode ser usado segundo Domingos (2010) para fazer face aos insucessos escolares e ao controlo do comportamento dos professores pela sua avaliação, condicionada pelas aprovações dos alunos, isto é, servindo de mecanismo de pressão para evitar desperdícios escolares, independentemente dos meios e contextos em que decorre a gestão e o Processo de ensino-Aprendizagem

Mas em Moçambique, conforme Patia (2013) alguns requisitos inerentes a esta participação/democratização da Educação, são quase que nulos, pois, alguns dirigentes não chegam a envolver os professores ou outros funcionários no processo de tomada de decisão sobre os problemas que os apoquentam e, nem a comunidade no processo de gestão. Esta situação contribui negativamente para o desenvolvimento da educação moçambicana, pois, surge um descontentamento, falta de motivação por parte dos intervenientes da educação/escola, pautando pelo isolamento da mesma. Assim, é necessário que os sistemas educacionais promovam a democratização dos serviços, permitindo a autonomia dos diferentes órgãos para dinamizar o crescimento institucional

.

.

### PARTE III

## ENQUADRAMENTO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

### CAPÍTULO V - PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

#### 5.1. Introdução

Como foi referido na introdução da tese, a inspiração para esse estudo tem a ver fundamentalmente com dois aspectos dialeticamente relacionados: experiência profissional do proponente como docente das escolas públicas e particulares, e o contacto com abordagens teóricas muito diversas acerca da supervisão pedagógica no âmbito de cursos de pós-graduação. Este fenómeno criou no investigador certa inquietação no que tange a contribuição das práticas do modelo da supervisão pedagógica em vigor nas escolas moçambicanas no desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens. A experiência empírica docente do proponente a luz da literatura estudada mostra que as práticas de supervisão pedagógica em vigor nas nossas instituições se assemelham ao modelo *monitorização administrativa* conforme Vasconcelos (2009), *pois* que essa supervisão integra como elemento nuclear constante a prática de os diretores tanto da escola como o adjunto pedagógico, os responsáveis da educação da província e/ou outros representantes da educação promoverem visitas breves e não anunciadas para verificar se o professor está a cumprir com as suas tarefas eficientemente, verificar os planos de aulas, a aplicação eficiente das metodologias de ensino e outros componentes do processo de ensino-aprendizagem. Habitualmente apelida-se esse tipo de procedimento de supervisão pedagógica. Esta verificação suscitou no investigador a vontade de identificar e analisar a contribuição desse modelo de supervisão no desenvolvimento profissional docente e na melhoria das aprendizagens e, na medida do possível, clarificar a pertinência e adequação, ou não, dessas práticas confrontadas com as potencialidades do modelo humanista clínico de supervisão pedagógica.

Nesta perspectiva levantam-se as seguintes questões base para a presente investigação:  
*Em que medida e de que forma as práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na*

*escola em estudo contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens? Que razões dificultam ou favorecem este efeito da supervisão?*

Tem como finalidade identificar e analisar em que medida e de que forma as práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens, por um lado, e por outro, identificar as razões que dificultam ou favorecem este efeito da supervisão.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação dos conhecimentos que são, aí sim, bastante pessoais, (Duarte 2002). Segundo Romão (2004) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, sendo que, neste estudo, sempre existe a pretensão de capturar a “perspectiva dos participantes”, sua maneira de ser informante e como vêem as questões que estão sendo focalizadas. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo, no qual os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos, sendo que as abstrações se formam a partir da inspeção dos dados do processo. A inexistência de hipóteses específicas formuladas a princípio resulta da natureza interpretativa do estudo e requer um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.

Ainda César Romão (2004) diz que os dados coletados são predominantemente descritivos, levando em conta o fato de que o material obtido nestas pesquisas é baseado em descrições de pessoas, situações, fatos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos assim como fotografias, desenhos e extratos de diversos modelos de documentos. Mesmo as questões mais simples devem ser sistematicamente investigadas. Por seu lado Richardson (1999) diz que a pesquisa qualitativa requer uma compreensão aprofundada e detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos inquiridos.

Concretamente neste trabalho optou-se essencialmente pela pesquisa qualitativa por vários motivos essenciais: por um lado, porque constitui por um lado, uma alternativa apropriada quando se busca explorar o objeto de estudo e delimitar as fronteiras do trabalho, quando existe

especial interesse na interpretação dos sujeitos em relação aos seus comportamentos, motivos e emoções, quando o tema da pesquisa envolve tópicos sensíveis ou situações de forte impacto emocional para os sujeitos e/ou quando o universo da pesquisa é pequeno e a quantificação não faz sentido (Heyink e Tymstra, 1993 cit. in Terence, 2006). Por outro lado, porque privilegia o aprofundamento dos fenômenos, fatos e processos particulares de grupos delimitados e uma compreensão aprofundada e detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos inquiridos, (Richardson, 1999).

Terence (2006:2) caracteriza a pesquisa qualitativa como: i) investigação cujo design (concepção, planeamento e estratégia) evolui durante o seu desenvolvimento, uma vez que as estratégias que utiliza permitem descobrir relações entre fenômenos, indutivamente, fazendo emergir novos pressupostos; ii) apresentação da descrição e análise dos dados em uma síntese narrativa; iii) busca de significados em contextos social e culturalmente específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica; iv) ambiente natural como fonte de coleta de dados e pesquisador como instrumento principal desta atividade; v) tendência a ser descritiva; vi) maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; vii) coleta de dados por meio de entrevista, observação, investigação participativa, entre outros; viii) busca da compreensão dos fenômenos, pelo investigador, a partir da perspectiva dos participantes. A secção quatro dará maior desenvolvimento sobre a pesquisa qualitativa.

Este capítulo faz referência às metodologias de investigação da tese e organiza-se em seis Secções fundamentais. A primeira secção aborda as razões da escolha do local de investigação. A Segunda Secção trata da seleção dos sujeitos do estudo. A Terceira seção fundamenta a escolha da pesquisa qualitativa. Enquanto que a quarta fala da Modalidade do Estudo. A Quinta as Técnicas de recolha de dados. E finalmente a sexta os procedimentos da Análise da Informação recolhida.

## **5.2. Abordagem qualitativa da investigação**

O trabalho pretendeu identificar e analisar em que medida e de que forma as práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens, por um lado, e, por outro, identificar as razões que dificultam ou favorecem este efeito proclamado da supervisão.

O método de estudo do presente trabalho de investigação foi qualitativo, por pretender aceder o ambiente natural como fonte direta de recolha de dados assumindo o carácter descritivo, analítico e interpretativo que o fenómeno requer, por um lado, e por outro, requer uma compreensão aprofundada e detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes, (Richardson, 1999). Conforme Glazier (1992 cit. In Neves (1996) a pesquisa qualitativa é um conjunto de procedimentos que não depende fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados, embora possa por vezes recorrer a eles. O uso deste método torna-se importante e apropriado neste trabalho porque se trata de fenómeno complexo, de natureza sociocultural, logo, o entendimento do seu contexto constitui elemento chave para o trabalho. Conforme Neves (1996) o método qualitativo sugere a aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e instituições. Outro aspecto de extrema importância nesse método é que pretende-se descrever de forma detalhada tanto o fenómeno como os comportamentos, as citações diretas de pessoas sobre suas experiências e interpretar a realidade de forma mais rica e objetiva possível.

Portanto, o método qualitativo adapta-se melhor para este trabalho por necessitar de identificar e explorar os significados das interações que as práticas de supervisão pedagógica em vigor estabelecem nessa unidade de ensino no contexto do desenvolvimento profissional, por um lado, e por outro, no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem e no sucesso escolar, assim como estimular novas compreensões do fenómeno em estudo. Segundo Bartunek e Seo (2002) o método qualitativo é útil e necessário para identificar e explorar os significados dos fenómenos estudados e as interações que estabelecem, assim possibilitando estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenómenos sociais.

Nessa perspectiva de Waters (1994) o mundo social é concebido como sendo constituído por construções, criações, interpretações de sujeitos que pensam e agem; os seres humanos são considerados agentes que, ativamente, constroem a realidade social a partir do modo como percebem, compreendem e interpretam seus comportamentos e os comportamentos de outros. Os indivíduos não são produtos da realidade social ou externos a ela, mas sujeitos que, de modo intencional ou não, constroem o mundo ao seu redor ao atribuir significado a objetos, eventos, às suas próprias ações e às ações de outros indivíduos ou grupos em suas experiências vividas.

Enquanto que Usher (1997) diz que essas concepções acerca da natureza da realidade social e dos seres humanos sugerem um comprometimento com um modo particular de entender o mundo e de agir nele através da pesquisa. Se a ação humana é significativa, ela deve ser compreendida e interpretada dentro do contexto das práticas sociais, da vida comum e cotidiana, onde os significados são produzidos, negociados, sustentados e modificados pelos indivíduos, (Schwandt, 1994; Usher, 1996; Scott e Usher, 1999 cit in Bem, 2001).

Guba e Lincoln (1994) consideram que as abordagens fenomenológicas se propõem entender o mundo da experiência vivida a partir da perspectiva dos próprios sujeitos. Sua meta consiste em fazer sentido de ações humanas e práticas sociais significativas, o que envolve analisar as interpretações dos atores estudados, configurando uma epistemologia transacional, onde o conhecimento é gerado a partir da interação entre investigador e investigado (s). A preocupação com os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às ações e práticas sociais implica a adoção de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Na definição genérica apresentada por Denzin e Lincoln (1994) a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela adoção de uma abordagem naturalista e interpretativa, visto que os pesquisadores investigam os fenômenos em seus contextos naturais, procurando deste modo o sentido dos mesmos, ou interpretá-los, a partir dos significados atribuídos pelos próprios atores.

Também Flick, von Kardorff e Steinke (2000) apresentam quatro bases teóricas acerca da pesquisa qualitativa: a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

### **5.3. Modalidade de Estudo**

A presente investigação configura-se como estudo de caso, porquanto é contextualizado, localizado e limitado, recaindo o estudo numa situação específica, concretamente, sobre a pragmática do modelo de supervisão pedagógica realizada na escola estudada no desenvolvimento profissional docente e melhorias das aprendizagens na escola em estudo. Nesse caso, a pesquisa social atende às exigências da complexidade do contexto educacional, que requer a utilização de uma pesquisa capaz de contemplar as novas demandas educativas. Diante



das possibilidades de pesquisa social, na perspectiva qualitativa, destacamos o método de pesquisa do estudo de caso por ser adequado aos objetivos desta investigação.

Conforme Vilabol (2008) o estudo de caso constitui uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularizada a um contexto, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Além disso, este tipo de pesquisa permite o enriquecimento dos resultados através de diferentes perspectivas, sobretudo tendo em linha de conta a visão holística da investigação. Quer dizer, a visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem da realidade social a investigar, que se entende complexa e de natureza única, sob a abordagem indutiva, pois o presente investigador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse se estabeleçam a partir de uma base, mas incorporando progressivamente dados emergentes durante o processo de recolha e análise de dados, (Alves, 2008). Este estudo é fundamentalmente descritivos, tendo como propósito essencial descrever o funcionamento da supervisão pedagógica na unidade escolar em estudo, e também é analítico por procurar problematizar o seu objeto, construir e desenvolver nova teoria confrontando com a teoria já existente. No dizer de Vilabol (2008, p.12) “como trabalhos de investigação, os estudos de caso podem ser fundamentalmente descritivos, tendo como propósito essencial descrever como é o caso em estudo. E podem ser analíticos, procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com a teoria já existente”.

#### **5.4. As Razões da escolha do local de investigação**

A opção por uma unidade escolar pública de uma capital de província em Moçambique prende-se com o fato de neste território educativo se conjugarem alguns indicadores favoráveis à nossa investigação empírica: proximidade geográfica do nosso local de trabalho e de residência; conhecimento prévio de alguns dos intervenientes, o que vai permitir bastantes facilidades de acesso ao terreno de investigação e, eventualmente, uma percepção mais alargada das lógicas de ação dos atores, por conhecimento do contexto social em que vai decorrer o estudo. Contudo essa proximidade requer uma atenção especial com vista a nos precavermos contra os riscos de um envolvimento excessivo ou de uma perspectiva enviezada..

Para um breve enquadramento do nosso local de estudo passa-se a apresentar algumas importantes informações que se consideram pertinentes para a compreensão geral do fenómeno estudado: a escola sobre a qual incidiu a investigação situa-se no centro da cidade em causa. É a maior e mais antiga escola Secundária Pública entre todas existentes na cidade. Conforme dados publicado no dia 17 de Fevereiro de 2012 pela Mídia - Horizonte durante a visita do Governador desta província nos dizem que a Escola Secundária em estudo é a maior instituição do ensino geral pública da cidade. Ela matriculou no ano letivo 2012 pouco mais de sete mil e setecentos alunos, assistidos por cento e oitenta e oito professores” (Mídia - Horizonte, 2012). Como se pode entender, a opção por esta escola como objeto de pesquisa além de muitos aspectos acima descritos também teve em conta a dimensão e antiguidade. Por dimensão quer-se dizer que torna esta escola muito influente o fato de formar muita gente como resultado da sua dimensão. Isto é, quer-se referir uma unidade de ensino que absorve mais alunos de entre todas as escolas sediadas nesta cidade, e assistidas por um número elevado de professores, por um lado e por outro, pela dimensão das infra-estruturas nomeadamente possuir muitas salas de aulas e laboratórios o que exige realmente uma atividade de supervisão aturada e especializada quanto ao funcionamento. No que tange a antiguidade, é a primeira em relação às outras da cidade. Portanto, o número de alunos e professores, a experiência dos seus profissionais, o tempo em que estão a trabalhar e a sua dimensão são aspectos que foram tidos em conta para se achar conveniente ser objeto de pesquisa.

Neves (1996) explica que o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho vai-se desenvolver isto é, o território a ser mapeado. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados.

### **5.5. Caracterização Organizacional da Escola**

A escola está organizada em dois ciclos de ensino: O primeiro ciclo é composto por 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 10<sup>as</sup> classes. Enquanto que o segundo corresponde às 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes. Pelo número das turmas de cada ciclo e pelo número de professores que trabalham na escola conforme descrito na seção acima a escola está organizada em duas direções pedagógicas. Um diretor adjunto pedagógico do primeiro ciclo e outro do segundo. E este sistema organizacional da escola contou muito para a escolha desta instituição para verificar como é exercida a supervisão pedagógica nestes dois ciclos. E é por isso que na escolha dos sujeitos de estudo estão os diretores adjuntos pedagógicos do primeiro e segundo ciclo, denominados por técnicos pedagógicos do primeiro e segundo ciclo (TPI e TPII). Outro aspecto não menos importante é a organização dos professores nos grupos de disciplinas curriculares. Cada grupo de professor de uma determinada disciplina curricular tem um representante chamado Delegado de Disciplina (DD). Estes, além de trabalharem como professores dentro do seu grupo de disciplina, exercem também a supervisão pedagógica aos colegas de profissão do respectivo grupo. São colaboradores da direção pedagógica da escola. A pesquisa pretendeu perceber como os delegados de disciplina conseguem conciliar a lecionação de aulas aos seus muitos alunos e turmas e executarem a atividade de supervisão dentro do grupo.

### **5.6. Sujeitos do estudo**

“Uma boa pesquisa exige fontes que sejam capazes de ajudar a responder sobre o problema proposto. Elas deverão ter envolvimento com o assunto, disponibilidade e disposição em falar”, (Duarte, 2011:5). Ainda o autor diz que nos estudos qualitativos, são preferíveis poucas fontes, mas de qualidade, a muitas, sem relevo. Desse modo, e no limite, uma única entrevista pode ser mais adequada para esclarecer determinada questão do que um censo nacional, dependendo sim da natureza da questão de investigação. Por isso, é importante considerar que uma pessoa somente deve ser escolhida como sujeito de estudo se

realmente pode contribuir para ajudar a responder à questão de pesquisa colocada. Conjugado como é óbvio com outros procedimentos de estudo como análise documental e a observação.

Portanto, na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda - ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente, e contexto social - interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem ter em vista com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados, revelam-se como características da pesquisa qualitativa, (Alves, 1991; Goldenberg, 1999; Neves, 1996; Patton, 2002, cit. in Terence, 2006).

Outro aspecto de suma importância de acordo com a abordagem de Duarte (2002) é que numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro do estudo dificilmente pode ser ou não determinado a priori tudo dependendo da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo dados originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas e outras técnicas de recolha de dados podem continuar sendo feitas.

Conforme o autor que estamos a citar, e particularmente no que se refere às entrevistas, à medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos. Será na verdade o que vai configurar o nosso trabalho. Só se dará por finalizado quando se atingir o “ponto de saturação”. Esta metodologia é aplicada em estudos totalmente etnográficos. O presente estudo não corresponde a essa categoria, embora se admita o princípio da saturação quando o esquema de análise prévio não for suficiente.

Assim, nesse trabalho de campo considerou-se completo quando se avaliou o material obtido nas dimensões que se seguem: 1) identificada a percepção dos sujeitos inquiridos sobre as finalidades da supervisão instituída na escola e/ou no sistema educativo no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens; 2) identificada a modalidade da supervisão em vigor na Instituição, Percebido o perfil e as funções das pessoas que exercem a supervisão dentro da instituição; 3) percebida a organização da supervisão dentro da unidade escolar em estudo; 4) avaliados com clareza os resultados do modelo de supervisão em vigor conforme a percepção dos sujeitos; 5) Compreendidas as reações/ sugestões dos vários participantes e de várias funções para a melhoria das práticas de supervisão pedagógica em vigor e; 6) Percebidos os procedimentos dos supervisores, antes, durante e pós-observação das aulas dos professores, seu impacto pratico no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA).

Segundo Duarte (2002) a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. Estamos pois conscientes de que a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Nesta óptica, a escolha dos informantes para este estudo é intencional. Segundo Duarte (2011) a seleção é intencional quando o pesquisador faz a seleção por juízo particular, como conhecimento do tema ou representatividade subjetiva. No caso vertente foram escolhidos ao todo 10 profissionais da educação que trabalham na escola estudada. De entre eles os Técnicos Pedagógicos do primeiro e segundo ciclo (TPI e TPII) por serem sujeitos que diretamente se relacionam com a dinâmica de supervisão na escola e também por serem membros da direção da escola têm um olhar e experiências diferentes sobre a manifestação desse fenômeno na escola. A partir deles pode-se perceber com melhor propriedade a execução dessa atividade na unidade escolar partindo dos ciclos. Foram igualmente escolhidos os representantes de grupo de professores de algumas disciplinas curriculares, estamos a referir neste caso os delegados de disciplinas (DD). Porque estes exercem supervisão dentro do grupo de professores. Pretende-se

saber a partir deles a dinâmica desta atividade nos grupos de disciplinas. Nesse contexto foram escolhidos delegados de disciplinas de português (DDP), por ter muitas horas letivas semanais o que leva a sua presença constante na escola concomitantemente faz e/ou assiste permanentemente a ação de supervisão na escola. Os delegados de física (DDF) e geografia (DDG) apesar de terem poucas horas semanais têm muitas turmas, também presenciam constantemente a dinâmica da supervisão na instituição. Portanto, os dois grupos TPI/TPII e os DD são os supervisores a trabalharem na escola em estudo com a função de supervisores. Pelas diferentes responsabilidades e posição hierárquica que ocupa cada grupo na escola considerou-se para os diferentes sujeitos o seu nível hierárquico na atividade supervisiva. Porque conforme o RESG (2003) os TPI/TPII fazem parte da direção da escola, enquanto que os DD são colaboradores da direção da escola conforme o número 2 do artigo 15 do regulamento que estamos a citar. Os professores constituem outro grupo escolhido como informantes relevantes por ser na verdade o objeto principal da supervisão na escola. Estes têm informações substantivas sobre a dinâmica da ação supervisava no processo de ensino-aprendizagem na escola. Foram escolhidos professores de português (PP), física (PF), geografia (PG), filosofia (PFL) e química (PQ). O critério da escola desses profissionais relaciona-se por um lado, com os delegados de disciplinas escolhidos que são de português, física e geografia para ouvir a percepção dos que fazem a supervisão do grupo disciplinar e os sujeitos diretos dessa supervisão e por outro, pela disciplina em que só corresponde ao segundo ciclo o caso de Filosofia que, apesar de pouca carga horária tem muitas turmas, logo está muito informado da ação da supervisão na instituição, também se selecionou a disciplina de química nos dois ciclos estando o docente também muito informado da dinâmica da supervisão na instituição.

Foi nosso propósito ouvir sempre alguém que tivesse vivenciado diretamente o processo que se pretende analisar-se, isto por um lado, e por outro, escolher participantes com relevância relacionada com organização administrativa da escola: os técnicos pedagógico, delegados de disciplinas e professores constituem sujeitos com maior interação no processo supervisivo na escola. Por isso, o universo é composto por um grupo de profissionais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem no ativo na unidade escolar em estudo. Outro critério de escolha para os professores foi considerado o tempo de serviço na Instituição e/ou no sistema educativo moçambicano. Portanto, escolheram-se os professores que já trabalham até 5 anos mas que têm alguma experiência de como a supervisão é exercida na escola tanto pela direção da

escola, como pelos delegados de disciplinas e mesmo sobre a supervisão externa à escola eles têm algum contributo relevante a dar. Enquanto que os que estão a trabalhar há mais de 5 anos na mesma unidade escolar têm um pouco mais experiência em relação aos anteriores por isso escolhemos igualmente essa classe para ouvir a sua experiência. O quadro abaixo resume essa informação.

**QUADRO II - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADO**

| ENTIDADES                | NÚMERO | ANOS DE SERVICO NA DOCENCIA                                                       | RELEVÂNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TECNICOS PEDAGOGICOS     | 2      | Não sendo relevantes pelos anos de serviços, mas pela responsabilidade que ocupam | Por serem membros da direção da escola a sua experiência supervisiva é diferente em relação aos outros atores subordinados instituídos na unidade escolar, por um lado e por outro, é importante perceber como a direção concilia as atividades administrativas da escola com a atividade de supervisão pedagógica. |
| DELEGADOS DE DISCIPLINAS | 3      | Até 5 Anos e + de 5 Anos                                                          | Membros colaboradores da direção da escola, a sua escolha visa perceber a experiência dessa classe de profissionais na ação de supervisão sendo eles professores do mesmo nível dos colegas profissionais do grupo disciplinar e atores administrativos do grupo.                                                   |
| PROFESSORES              | 5      | Até 5 Anos e + de 5 Anos                                                          | Por constituírem o sujeito principal da supervisão. A direção da escola supervisiona as atividades pedagógicas dos professores, os delegados de disciplinas idem, logo essa classe têm alguma e rica experiência por explorar quanto a ação supervisiva na escola- porque são eles os supervisionados               |

Para sistematizar a comunicação do quadro acima formula-se um conjunto de questões que nos indica os elementos que nos forneceram as informações e respectivos instrumentos de recolha de dados usados conforme o quadro abaixo. Esta forma de enquadramento organizacional facilitou bastante no processo de recolha de dados, pois permitiu associar as questões com os elementos que constituíram fontes de informação e os instrumentos de recolha de dados necessários para cada fonte. Como tudo na vida o trabalho científico torna-se mais produtivo quando mais claro for quanto à sua organização a razão do quadro abaixo.

**QUADRO III – QUESTÕES, SUJEITOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

| QUESTÕES                                                                                                                 | SUJEITOS                                                                   | INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Pessoa que mais habitualmente costuma supervisionar as atividades pedagógicas dos professores além da direção da escola? | Aos diretores pedagógicos da escola; Delegados de disciplina e Professores | Entrevista semi-estruturada      |
| Qual é a modalidade da sua realização?                                                                                   | Aos diretores pedagógicos da escola, Delegados de disciplina e professores | Entrevista semi-estruturada      |
| Em que área a supervisão realizada tem ajudado o PEA?                                                                    | Aos diretores pedagógicos da escola e delegados de disciplinas             | Entrevista semi-estruturada      |
| Tem sido visível o impacto da supervisão realizada?                                                                      | Aos diretores pedagógicos da escola e delegados de disciplinas             | Entrevista semi-estruturada      |
| Qual é a percepção que se tem acerca da supervisão e o melhoramento da TICs na escola?                                   | Aos diretores pedagógicos da escola, Delegados de disciplina e professores | Entrevista semi-estruturada      |
| Vantagens e Obstáculos da supervisão em vigor?                                                                           | Aos diretores pedagógicos da escola e delegados de disciplinas             | Entrevista semi-estruturada      |
| Se a escola tem necessidade de supervisores formados e a tempo inteiro?                                                  | Aos diretores pedagógicos da escola, Delegados de disciplina e professores | Entrevista semi-estruturada      |
| Qual é o procedimento antes, durante e depois de visitar a sala de aula do professor?                                    | Aos diretores pedagógicos da escola, Delegados de disciplina e professores | Entrevista semi-estruturada      |
| De que é feito o resultado da supervisão pedagógica aos professores?                                                     | Aos diretores pedagógicos da escola, Delegados de disciplina e professores | Entrevista semi-estruturada      |
| Quais os aspetos que tem facilitado a supervisão em vigor na escola e os que dificultam?                                 | Aos diretores pedagógicos da escola e delegados de disciplinas             | Entrevista semi-estruturada      |
| Tem havido cursos de atualização dos professores?                                                                        | Aos diretores pedagógicos da escola, Delegados de disciplina e professores | Entrevista semi-estruturada      |
| Competências estabelecidas no RESG., Organogramas                                                                        | Diretores pedagógicos                                                      | Recolha Documental               |
| Existência de relatórios de atividades supervisivas                                                                      | Delegados de disciplinas                                                   | Recolha documental               |
| Participação nas reuniões de análise pós-supervisão                                                                      | Delegados de Disciplinas                                                   | Observação                       |



Os quadros abaixo correspondem aos guiões de entrevistas a diferentes categorias de informantes.

**QUADRO IV – BLOCOS, OBJETIVOS ESPECIFICOS E QUESTOES AOS TECNICOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA**

| DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS                                                                                                                                                                            | OBJETIVOS ESPECIFICOS                                                                                                                                                                                                             | GUIA ORIENTADOR DE QUESTOES                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BLOCO A</b><br><br>Experiência do D. Adj. Pedagógico sobre à supervisão pedagógica, número de supervisores e modalidades da sua execução                                                      | * Perceber a experiência da direção pedagógica sobre à supervisão;<br><br>* Saber da direção o número de supervisores afetos a tempo inteiro na Instituição<br><br>* Perceber a modalidade da realização da supervisão na escola. | - Quem mais habitualmente costuma supervisionar as atividades dos professores além senhor/a?<br><br>- Quantos supervisores formados nessa área?<br><br>- Qual é a modalidade da sua realização?<br><br>* a pedido do professor<br><br>* conforme o plano<br><br>* ou há outro fator que impulsiona para a sua realização |
| <b>BLOCO B</b><br><br>Áreas do modelo da supervisão realizada tem ajudado o PEA e qual o seu impacto.                                                                                            | * Perceber em que áreas do PEA o modelo de supervisão realizada tem ajudado<br><br>* Informar-se do seu impacto visível.                                                                                                          | - Em que área da supervisão que realiza tem ajudado o Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA)?<br><br>- Aonde tem sido visível o impacto dessa supervisão?                                                                                                                                                                 |
| <b>BLOCO D</b><br><br>Perceber as vantagens do modelo de supervisão, inconveniências, aspectos a melhorar e sugestões.                                                                           | * Perceber as vantagens da supervisão que a escola realiza, suas inconveniências, aspectos a melhorar e sugestões possíveis.                                                                                                      | - Em sua opinião pessoal essa forma de supervisionar o processo de ensino-aprendizagem tem vantagens? E quais inconveniências? Pode melhorar? E em que aspetos sugere melhorias?                                                                                                                                         |
| <b>BLOCO E</b><br><br>Necessidades de profissionais especializados na área e com a ocupação a tempo inteiro.                                                                                     | * Saber do adjunto Pedagógico as necessidades de supervisores formados na área e afetos a tempo inteiro na escola.                                                                                                                | - A Escola tem necessidades de supervisores especializados na área e afetos a tempo inteiro? Porquê?                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>BLOCO F</b><br><br>Procedimentos para as diferentes observações das aulas dos professores ( em diferentes momentos).<br><br>Tratamento dos resultados das diferentes observações as aulas dos | * Perceber do Pedagógico os procedimentos antes de observar a aula do professor, durante e pós-observação.<br><br>* Informar-se do tratamento dos resultados das diferentes observações às aulas dos professores                  | - Qual é o procedimento que o senhor diretor como responsável pedagógico tem usado antes de visitar a aula do professor, durante e depois?<br><br>- O que é feito com os resultados?                                                                                                                                     |

|                                                                                                              |                                                                                                                        |                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| professores                                                                                                  |                                                                                                                        |                                                                                                                 |
| <b>BLOCO G</b><br>O perfil profissional das pessoas envolvidas no processo de supervisão pedagógica          | * Perceber o perfil profissional das pessoas que realizam a supervisão pedagógica nessa unidade escolar                | - Qual é a especialização das pessoas que fazem a supervisão?                                                   |
| <b>BLOCO H</b><br>Fatores que tem facilitado e ou dificultado a dinâmica do processo de supervisão na escola | * Conhecer os fatores dinamizadores e/ou entraves no processo de supervisão na unidade escolar                         | - Pode mencionar alguns aspectos que tem facilitado a execução da supervisão nessa escola? E os que dificultam? |
| <b>BLOCO I</b><br>Propostas da supervisão para cursos de atualização para professores                        | * Perceber se a supervisão tem dado propostas de cursos de atualização para professores como resultado do seu trabalho | - A supervisão tem proposto cursos de atualização para professores como resultado do seu trabalho?              |
| <b>BLOCO J</b><br>A intervenção livre do/a entrevistado/a                                                    | * Deixar a oportunidade livre para o/a entrevistado/a tecer suas considerações.                                        | - Parte livre do/a interlocutor/a                                                                               |

**QUADRO V - BLOCOS, OBJ. ESPECIFICOS E QUESTOES AOS DELEGADOS DE DISCIPLINAS DA ESCOLA**

| DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS                                                                                         | OBJETIVOS ESPECIFICOS                                                                                                                                          | GUIA ORIENTADOR DE QUESTOES                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BLOCO A</b><br>Experiência do delegado da disciplina na área de supervisão na escola em estudo             | *Perceber do delegado da disciplina sua experiência sobre a dinâmica da supervisão pedagógica na escola                                                        | - Como delegado da Disciplina nessa Instituição qual é a sua experiência sobre a supervisão pedagógica?                                                                                                                                                                                     |
| <b>BLOCO B</b><br>Ação dos Delegados de Disciplinas na Proposta de Cursos de Atualização para os professores. | *Perceber a modalidade da supervisão na Instituição.<br><br>* Perceber as ações dos delegados das disciplinas quanto aos cursos de atualização dos professores | - Qual é a modalidade da sua realização? A pedido do professor? Obedecendo a um plano? Ou Há outro fator que condiciona à sua realização?<br><br>- Alguma vez já propuseste algum curso de atualização aos seus professores (como delegado da disciplina) como resultado da sua supervisão? |
| <b>BLOCO C</b><br>O impacto do modelo de supervisão                                                           | * Perceber o impacto da supervisão realizada no PEA                                                                                                            | - Esse tipo de Supervisão tem ajudado o PEA?                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                                               |                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| no PEA                                                                                                                        |                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                 |
| <b>BLOCO D</b><br>Os procedimentos dos delegados de disciplinas pôs-observação das aulas                                      | * Saber dos delegados quais tem sido os seu procedimentos pôs-observação das aulas dos professores                                     | - Depois da observação das aulas quais tem sido os procedimentos subseqüentes? Porquê? Para que fim?                                                                            |
| <b>BLOCO E</b><br>Vantagens e Obstáculos do modelo de supervisão em vigor. Sugestões de melhorias e de mudanças.              | * Conhecer as vantagens e Obstáculos da prática de supervisão em vigor, sugestões de melhoria e de mudanças.                           | - Em sua opinião pessoal como delegado e professor esta dinâmica da supervisão tem vantagens no PEA? E Obstáculos? Pode-se melhorar? Em que aspetos sugeriria mudança e porquê? |
| <b>BLOCO F</b><br>O perfil dos delegados de disciplinas, aspetos facilitadores dessa atividade na escola e os que dificultam. | * Perceber dos delegados de disciplina o seu perfil profissional, aspetos que facilitam a execução da supervisão, e os que dificultam. | - Qual é a formação profissional dos que fazem supervisão? Pode mencionar alguns aspetos que tem facilitado a execução desse modelo de supervisão? E quais os que dificultam?   |
| <b>BLOCO G</b><br>Funções dos delegados das classes na escola.                                                                | * Perceber as funções dos delegados das classes na escola.                                                                             | - Fale-me um pouco das funções dos Delegados das Classes?                                                                                                                       |

**QUADRO VI - BLOCOS, OBJETIVOS. ESPECIFICOS E QUESTOES AOS PROFESSORES-SUPERVISIONADOS**

| BLOCOS                                                                               | OBJETIVOS ESPECIFICOS                                                                                                                                                                                                        | GUIA ORIENTADOR DE QUESTOES                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BLOCO A</b><br>Experiência do professor quanto à Supervisão Pedagógica na escola. | * Perceber a experiência do docente quanto à prática da supervisão pedagógica na escola;<br>* Conhecer quem costuma realizar a supervisão na unidade escolar.<br>* perceber a modalidade da supervisão realização na escola. | - Pela experiência que tem como professor quem habitualmente costuma fazer à supervisão pedagógica nessa escola?                                                                                            |
| <b>BLOCO B</b><br>Modalidades da realização da supervisão na Instituição             | * Ouvir dos professores qual tem sido as modalidades habituais usadas para a realização da supervisão na escola                                                                                                              | - Qual é a modalidade da sua realização?<br>*A pedido do professor?<br>*Quando se notar algum problema no PEA? Ou<br>*Obedece algum plano estabelecido e conhecido pelos professores ou tem sido repentina? |
| <b>BOCO C</b><br>Finalidade da supervisão pedagógica instituída                      | * Perceber a finalidade da supervisão pedagógica instituída nessa escola.                                                                                                                                                    | - Com que finalidade se realiza essa supervisão?                                                                                                                                                            |
| <b>BLOCO D</b><br>Áreas que os professores acham que à supervisão como órgão de      | * Conhecer o ponto de vista dos professores sobre o áreas que à supervisão tem contribuído no                                                                                                                                | - Para si como professor, em que áreas a supervisão em vigor tem contribuído                                                                                                                                |

|                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| assessoria tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente e a melhoria do ensino.                                                        | desenvolvimento profissional docente;<br>* Perceber a posição dos professores quanto a importância desse modelo de supervisão na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.                                                          | para o desenvolvimento profissional docente?                                                                                                                                                                               |
| <b>BLOCO E</b><br>Os procedimentos dos diferentes supervisores (externo e internos) na observação das aulas dos professores (antes, durante e depois) | * Colher depoimentos dos professores acerca dos procedimentos dos diferentes supervisores (externos e internos) na observação das suas aulas, antes, durante e depois.                                                                 | - Qual é o procedimento regularmente utilizado para observar as aulas dos professores?<br>- No processo de observação às aulas se notar alguma situação anômala qual tem sido o procedimento?<br>• Conte a sua experiência |
| <b>BLOCO F</b><br>Órgão de monitoria e assessoria que a escola tem para ajudar os professores no PEA e no seu desenvolvimento profissional.           | * Saber dos professores órgão que os tem ajudado para a melhoria do desenvolvimento profissional e no PEA                                                                                                                              | - Se um professor tiver alguma necessidade de ajuda aonde canaliza o pedido?                                                                                                                                               |
| <b>BLOCO G</b><br>Vantagens e inconveniências da supervisão instituída e possibilidade da sua melhoria.                                               | * Perceber a opinião dos professores quanto as vantagens e inconveniências do modelo de supervisão em vigor na instituição;<br>* Captar os pontos de vistas dos professores quanto à possibilidade de melhoria da supervisão em vigor. | - Em sua opinião pessoal esta forma de supervisionar o processo de ensino-aprendizagem tem vantagens? E inconvenientes? Quais? Pode melhorar?<br>- Em que aspetos sugeriria mudar e porquê?                                |
| <b>BLOCO H</b><br>Os Impacto da supervisão em vigor na Instituição no PEA                                                                             | * Perceber dos professores o impacto da supervisão que tem sido realizada na Instituição no PEA                                                                                                                                        | - Qual é o impacto da supervisão que tem sido realizada na Instituição no PEA?                                                                                                                                             |
| <b>BLOCO I</b><br>O perfil profissional dos supervisores que realizam a supervisão na Instituição e sua função na Escola                              | * Conhecer o perfil profissional dos supervisores que executam essa atividade na unidade escolar<br>* Perceber dos professores se há na unidade escolar supervisores afetos a tempo inteiro                                            | - Qual é a formação profissional dos supervisores que tem realizado essa atividade?<br>- Há supervisores afetos a tempo inteiro na escola?                                                                                 |

Durante o processo de recolha de dados para além das por entrevistas e/ou na recolha documental como subsídio importante na recolha de dados escolhemos igualmente a observação como foi previsto nas técnicas de recolha de dados. Obsevou-se concretamente os aspectos como: quadros onde são colocados os documentos relativos a planos de atividades da escola em especial a que diz respeito a atividade de supervisão pedagógica na instituição, na infra-estrutura da escola como estão distribuídos os escritórios e inclusive o da supervisão da escola; como se organizam os relatórios de atividades e se existem alguns especificamente que abordam a atividade de supervisão na escola; como resultado de atividades de supervisão da escola como estão organizados os diferentes cursos de atualização na escola e o impacto disso configurado

nos relatórios; e finalmente participar pelo menos em três reuniões de análise pós-observação das aulas ao nível de delegados de disciplinas. O quadro abaixo sintetiza as dimensões aqui expostas.

**QUADRO VII – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO A APLICAR DURANTE A RECOLHA DE DADOS NA ESCOLA**

| ASPECTOS A CONSIDERAR                                                 | ASPETOS ESPECIFICOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Organização Administrativa, Espaços e Documentos da Supervisão</b> | Identificar o lugar da supervisão pedagógica na estrutura organizacional da escola; Organização Física da escola; Mobiliário como assessor de trabalho; Numero de supervisores, autonomia da supervisão dentro da instituição; observar o quadro de informação geral da instituição; Arquivos de supervisão...                                                                                                                                                                  |
| <b>Situações de Planificação da Supervisão</b>                        | <p><b>Longo Prazo:</b> Seminários com os professores; Cursos de formação; Debates pedagógicos etc.</p> <p><b>Médio/ Curto prazo:</b> visitação das aulas; análise pós-observação de aulas; encontros pedagógicos (frequência da sua realização)</p> <p>Observar Registos da sua realização ( resultados)</p>                                                                                                                                                                    |
| <b>Encontro de Supervisão</b>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi fornecido feedback baseado em informação objetiva;</li> <li>- A discussão centrou-se no aprimoramento das situações de ensino</li> <li>- Foi encorajado o professor para refletir sobre a sua ação do ensino;</li> <li>- Qual foi o papel do professor no processo de análise de pós-observação;</li> <li>- Foi solicitado o professor para dar sua percepção, opinião e justificação relativa às situações em análise.</li> </ul> |

Portanto, a opção é feita com base nas premissas de que eles são capazes de gerar produtos em um volume expressivo em curto espaço de tempo e trazem à tona o processo de formação de opiniões relevantes acerca das práticas de supervisão pedagógica em vigor na unidade escolar em estudo. Quanto a isso Duarte (2011:5) considera:

É importante obter informações que possam dar visões e relatos diversificados sobre os mesmos fatos. Pessoas em papéis sociais diferentes, recém-chegadas ou que tenham deixado a função recentemente, podem dar perspectivas e informações bastante úteis. A relevância da fonte está relacionada com a contribuição que pode dar para atingir os objetivos de pesquisa. Por exemplo: nem sempre o cargo determina a qualidade da fonte. Não é incomum um pesquisador se entusiasmar com a possibilidade de entrevistar uma autoridade ou dirigente e obter como resultado lugares-comuns e afirmações irrelevantes. Dependendo do objetivo do trabalho, pode-se obter melhor resultado entrevistando um funcionário do que o gerente, o repórter do que o editor-chefe, as pessoas que conhecem um personagem do que o próprio personagem. Ao mesmo tempo, pessoas que tenham participação menor podem contradizer apresentar perspectiva inusitada, aumentar a confiança ou esclarecer mais detalhadamente aspectos relevantes. Deste modo, a correta seleção das fontes para entrevistas em profundidade e a interpretação ponderada das respostas permite limitar a influência das fontes politicamente mais relevantes. Isso ocorre porque descrições e análises mais consistentes e imparciais são frequentemente obtidas por técnicos e pessoas envolvidas no processo, sem interesses outros que não o de colaborar com o entrevistador. A descrição dos achados é, assim, definida pelas informações obtidas e não pelo poder político da fonte.

### **5.7. Técnicas de recolha de dados**

O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Para Oliveira (2008, p. 7), a tarefa de “dupla hermenêutica” justifica-se pelo fato de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam. O autor ainda nos elucida que os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades, considerando-os não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas.

Um rápido olhar pela história da sociologia permite perceber que essa área do conhecimento foi sempre marcada pela necessidade de definir seu objeto com clareza e precisão, bem como de compreender como se aplicam os fundamentos da ciência e os princípios do método científico no campo sociológico. O objetivo dessa busca foi à superação das análises impressionistas e extras científicas acerca das sociedades e a valorização da ciência enquanto

forma de saber positivo, um discurso intelectual diante da realidade, que pressupõe “determinados procedimentos de obtenção, verificação e sistematização do conhecimento e uma concepção do mundo e da posição do homem dentro dele” (Fernandes, 1977, p. 50). O mesmo autor, mas em obra diferente Fernandes (1959) reconhecendo que o método é o mesmo em todos os ramos do saber, os sociólogos tinham como tarefa realizar a transferência desse método para a investigação dos fenômenos sociais. Enquanto que Martins (2004) diz que o objetivo era o de definir um método essencialmente sociológico que pudesse dar conta do seu objeto. Isto porque a sociologia, como as restantes ciências sociais, foi no início apresentada como tendo uma base científica frágil, em decorrência das dificuldades de tratamento de um objeto como o ser humano, tão sujeito a modificações, complexo e que, principalmente, reage a qualquer tentativa de caracterização e previsão. Além do que, a análise do comportamento humano é feita por um observador humano falível e tendendo a distorcer os fatos.

Da Matta (1991) apresenta uma análise, na perspectiva da hermenêutica, da relação sujeito/objeto que considera a “interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado” que compartilham, mesmo que muitas vezes não se comuniquem, “de um mesmo universo de experiências humanas”. Deste modo, na sociologia, segundo Heloisa Helena T. de Souza Martins como nas ciências sociais em geral, diferentemente das ciências naturais, os fenômenos são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas. Não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle. As reconstruções são sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas. Mas, se por um lado, isso tudo não inviabiliza a observação, por outro, é preciso reconhecer que na pesquisa sociológica não é possível ignorar a influência da posição, da história biográfica, da educação, interesses e preconceitos do pesquisador. No trabalho de pesquisa social, a neutralidade não existe e a objetividade é relativa. A objetividade, portanto, provém de critérios que serão definidos pelo pesquisador em relação aos problemas que ele está investigando remata a autora.

No texto da autora que estamos a citar há aspectos epistemológicos que se enquadram perfeitamente na secção em análise ao dizer que diante da diversidade de perspectivas, o “fazer ciência” não segue um único modelo ou padrão de trabalho científico. A pesquisa qualitativa (social) é marcada pela diversidade de métodos (e de técnicas) de investigação e de métodos de explicação. As metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de micro



processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita, (Martins, 2004).

Nessa perspectiva, para este trabalho são usados essencialmente três instrumentos de recolha de dados, a entrevista e recolha documental e a técnica de observação como auxiliar.

A **Entrevista** foi técnica base escolhida. Optou-se por esta técnica por oferecer dados para comparar evidências coletadas entre fontes a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares sobre o objeto. Segundo Fontana & Frey (1994:361) entrevista é uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana". Scheuch (1973) dava ênfase da sua aplicabilidade nas ciências sociais nos seguintes termos:

Ela tornou-se técnica clássica de obtenção de informações nas ciências sociais, com larga adoção em áreas como sociologia, comunicação, antropologia, administração, educação e psicologia. Embora antes utilizada em jornalismo, etnografia, psicologia e pesquisas de mercado e de opinião, seu surgimento como tema metodológico pode ser identificado na década de 1930 no âmbito das publicações de assistência social americana, recebendo grande contribuição na década de 1940 nos estudos de Cari Rogers sobre psicoterapia orientada para o paciente (Scheuch, 1973:171-172).

A entrevista é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. Desta maneira, como na análise de Demo (2001) sobre pesquisa qualitativa, os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade. Nesse percurso de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectivas. Possibilita ainda identificar problemas, micro interações, padrões e

detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada.

O uso de entrevistas permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos. Segundo os autores que se seguem citados por Duarte (2011) a entrevista está presente em pesquisas de comunicação interna (Curvello, 2000), comportamento organizacional (Schirato, 2000), levantamentos históricos e biográficos (Marques de Melo e Duarte, 2001), processos jornalísticos (Pereira, 2000) e em vários outros tipos de estudo, usada como base ou conjugada com diferentes técnicas, como observação, discussão em grupo e análise documental.

Jorge Duarte (2001) esclarece que a entrevista não permite testar hipóteses, dar tratamento estatístico às informações, definir a amplitude ou quantidade de um fenômeno. Não se busca, por exemplo, saber quantas ou qual a proporção de pessoas que identifica determinado atributo na empresa "A". Objetiva-se saber como ela é percebida pelo conjunto de entrevistados, podendo, ou não, usar estudo de frequência da referência a uma determinada percepção. Seu objetivo está relacionado ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema. Deste modo, Deus, Cunha e Maciel (2010) apontam que nos estudos qualitativos em geral, o objetivo muitas vezes está mais relacionado à aprendizagem por meio da identificação da riqueza e diversidade, pela integração das informações e síntese das descobertas do que ao estabelecimento de conclusões precisas e definitivas. Por isso, a noção de *hipótese*, típica da pesquisa experimental e tradicional, tende a ser substituída pelo uso de *pressupostos*, um conjunto de conjeturas antecipadas que orienta o trabalho de campo. Estabelecidas limitações e condições de realização, a entrevista pode ser ferramenta bastante útil para lidar com problemas complexos ao permitir uma construção baseada em relatos da interpretação e experiências, assumindo-se que não será obtida uma visão objetiva do tema de pesquisa.

Portanto a entrevista conforme Duarte (2011) é uma técnica dinâmica e flexível, útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como para descrição de processos complexos nos quais está ou esteve envolvido. A entrevista como técnica de pesquisa, entretanto, exige elaboração e explicitação de procedimentos metodológicos específicos como; os critérios de seleção das fontes, os aspectos

de realização e o uso adequado das informações são essenciais para dar validade e estabelecer as limitações que os resultados possuirão.

Martins (2008) sugere, entre outras coisas, a atenção do pesquisador ao planificar a entrevista, a obtenção de algum conhecimento prévio sobre o entrevistado, ouvir mais do que falar e o registro dos dados e informações durante a entrevista. Dessa forma, a entrevista cumpre seu papel de fornecer dados relevantes ao pesquisador.

Para melhor enquadramento dessa técnica, neste projeto de investigação optou-se pelas entrevistas semi-estruturadas para os Técnicos Pedagógicos, delegados das disciplinas e professores supervisionados, todos já descritos na secção quatro desse capítulo, por constituírem informante-chaves da investigação pela sua rica experiência na área de supervisão pedagógica na instituição. Assim considerados, segundo Quivy e Campenhoudt (1992:69) “por estarem profunda e diretamente envolvidos com os aspectos centrais do fenómeno em estudo, o que faz com que a não serem entrevistadas possa significar grande perda”. Portanto, numa pesquisa qualitativa que versa sobre o fenómeno supervisão pedagógica numa unidade escolar, diretor adjunto pedagógico, os delegados das disciplinas e os professores (supervisionados) constituem informante-chaves do processo de ensino-aprendizagem.

A **Entrevista Semi-Estruturada** é, pois, de um modo geral, pesquisa de cunho qualitativo exige a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. A opção por esta fundamenta-se por um lado, porque contém perguntas mais abertas, com mais liberdade, e, em geral, podem ser respondidas dentro de uma conversação informal, além de ampla gama de possíveis entrevistados, e por outro, por permitir a grande flexibilidade nas perguntas, obtenção de dados não encontrados em fontes documentais, possibilidade de obter informações mais precisas, podendo ser confrontadas e comprovadas de imediato, e, porque fornece mais riqueza para obter o contexto.

Se na entrevista Estruturada o entrevistador segue um roteiro rígido e perguntas padrão, na entrevista semi-estruturada, de acordo com May (2004:149) “a diferença central é o seu carácter aberto, ou seja, o entrevistado responde as perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco”. Enquanto que Gil (1999:120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar

livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista mesmo porque faz-se necessário um bom conhecimento do assunto. Portanto, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Medeiros (2009) diz que esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No que diz respeito a **Recolha Documental** de dados pretende-se consultar documentos oficiais da escola como regulamento do Ensino Secundário Geral, diferentes Organogramas e outro documentos administrativo-normativos da escola. Tem como finalidade o uso desta técnica perceber os vários registos de aspectos pragmáticos da atividade de supervisão na escola como: i) finalidade da supervisão instituída na escola e no sistema educativo; ii) personalidade que exerce a supervisão na escola; iii) como se organiza a supervisão nessa unidade escolar; iv) relatório sobre os resultados da supervisão realizada / melhoria do processo de ensino-aprendizagem; v) perspectivas /reações e sugestões para melhorar o ensino; vi) o perfil profissional das pessoas indicadas para a realização da supervisão pedagógica na escola em estudo. Segundo Gressan (2000) a documentação, pela sua própria característica, é uma importante fonte de dados e nela as informações podem tomar diversas formas como cartas, memorandos, agendas, atas de reuniões, documentos administrativos, estudos formais, avaliações de plantas e artigos da mídia.

O uso da documentação deve ser cuidadoso, pois, segundo Yin (1989) eles não podem ser aceites como registos literais e precisos dos eventos ocorridos e seu uso deve ser planejado para que sirva para corroborar e aumentar as evidências vindas de outras fontes. Bressan (2000) afirma que os documentos nos ajudam a estabelecer com clareza os títulos e os nomes das organizações mencionadas e inferências podem ser feitas a partir da análise da qualidade dos registos e dos documentos, como por exemplo, definir para quem determinados memorandos eram enviados e assim por diante.

O uso desta técnica para recolha de dados permite recorrer a várias perspectivas sobre o tema, bem como obter informação de diferente natureza e posteriormente fazer comparações

com as entrevistas semi-estruturadas que serão efetuadas nessa unidade de ensino. Igea et al.(1995) consideram que o fato do investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe, recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida. Nesta pesquisa, o uso da técnica de análise de documentos teve em vista comparar as informações obtidas nas entrevistas semi-estruturadas porque deste modo ajudou em grande medida a perceber como o objeto se manifesta na escola em estudo. Quanto à natureza de documentos, a pesquisa teve em vista os documentos primários de fontes *inadvertidas*, pois, este tipo de fontes primárias é mais comum e, geralmente, mais valioso, resultante do normal funcionamento do sistema em estudo. Portanto, pretendeu-se analisar os regulamentos do ensino secundário geral, obrigações dos anos letivos 2010 a 2014, relatórios dos grupos disciplinares quanto a atividade de supervisão dentro do grupo de professores, planos de supervisão e outros afins.

A seleção dos documentos obedeceu segundo Calado e Ferreira (2004/2006) ao princípio de não incluir em demasia as fontes deliberadas<sup>5</sup> nem documentos selecionados com base na forma como estes apoiam os pontos de vista do autor deste projeto. Na verdade houve uma seleção equilibrada tendo em conta o tempo disponível. Bell (1993) chama a atenção quanto à seleção dos documentos a analisar, porque a seleção dos documentos é influenciada por um fator da investigação muito importante, o tempo disponível. Frequentemente diz Bell (1993) à quantidade de material documental é excessiva para o tempo de que o investigador dispõe nessa fase do projeto e, deste modo, ele é obrigado a escolher o que recolher e analisar. Para isso, segundo o autor, o investigador terá, então, de adotar uma estratégia de seleção que deverá ser adequada à finalidade do seu trabalho e justificável. Foi o nosso caso, escolhemos documentos que tinham mais relação com as atividades de supervisão na escola. Caso das obrigações da direção da escola, regulamento que fala da estrutura e competências dos profissionais afetos na escola e relatório relativos a ação de supervisão na instituição.

---

<sup>5</sup> *Fontes Deliberadas* - foram produzidas com o intuito de servir as futuras investigações podendo ter a função de esclarecimento de suspeitos ou de reputação (Lehmann & Mehrens, 1971 citado em Bell, 1993). Exemplos de fontes deliberadas são as autobiografias, documentos de autojustificação e memórias de políticos ou pessoas ligadas à educação (Calton, 1997 citado em Bell, 1993, In Calado e Ferreira, 2004/2005).

Quanto à **observação** que se pretendeu realizar para este trabalho foi a observação direta e sistemática, por pretender na identificação da organização administrativa da escola recolher diretamente as informações, o que facilitou a percepção contextual e da ação da supervisão na instituição. Já é, pois, sobejamente sabido que a observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. Segundo Ludke & André (1986) a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Conforme os autores, a observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Igualmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

Enquanto que Melendes e Alves (2012) dizem que este modelo de observação pode ser conhecida também por estruturada, planificada, controlada. Utiliza instrumento para a coleta dos dados ou fenômenos observados. Nessa observação, o observador sabe o que procura e o que é importante em determinada situação, além disso, deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe. Bressan (2000) diz que ao visitar o local de estudo, um observador preparado pode fazer observações e coletar evidências sobre o caso em estudo. Estas evidências geralmente são úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo. Apesar de Melendes e Alves anunciarem um conjunto de vantagens no uso dessa técnica como: a) exige menos do observador do que as outras técnicas; b) permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; c) depende menos da introspecção ou da reflexão; d) permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários eles chamam a atenção das seguintes inconveniências dessa técnica: 1) o observado tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador; 2) a ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato; 3) fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador; 4) vários aspectos da vida cotidiana, particular, podem não ser acessíveis ao pesquisador entre outras.

Neste contexto, foram arrolados para observação os aspetos como Organização Administrativa, Espaços e Documentos da Supervisão (identificar o lugar da supervisão

pedagógica na estrutura organizacional da escola, organização física da escola, mobiliário como assessor de trabalho, número de supervisores, o lugar da supervisão pedagógica na estrutura organizacional da escola, observar o quadro de informação geral da instituição e relatórios de supervisão); Situações de Planificação da Supervisão (seminários com os professores, cursos de formação e debates pedagógicos) e Encontro de Supervisão (os procedimentos no processo de discussão das atividades de pós-observação das aulas). Porque a funcionalidade destes e/ou outros aspetos na instituição percepção a modalidade funcional da supervisão pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na unidade escolar.

### **5.8. Procedimentos da análise da informação recolhida**

Os dados resultantes das entrevistas da análise documental e da observação são objetos de análise de conteúdo como produtos naturais (oral-textuais) e documentais construídos no decurso da recolha de dados. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989) a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis. A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Conforme autores supra a análise de conteúdo em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados e, exige um esforço mental e intelectual, pois: (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo; (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor; (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes; (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente. Além disto, é importante salientar que sempre será possível investigar os textos dentro de múltiplas perspectivas, conforme expressa

Krippendorff, 1990, p.30) que “em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas”.

Enquanto que Moraes (1999) diz que deve-se ainda lembrar que, embora o consenso ou o acordo intersubjetivo sobre o que significa uma mensagem simplifique a análise de conteúdo, essa coincidência dos significados não é indispensável. Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir. De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.

Conforme Caregnato e Mutti (2006) a maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo (AC) como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC conforme esses autores o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. Nesse contexto, não há sentido sem interpretação. Portanto deverá sempre existir uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso. Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.

Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Existem diversas formas de documentação do material coletado, na maioria das vezes conforme Flick (2009) constituindo-se de material textual: notas de campo, diário de pesquisa,



fichas de documentação, transcrição etc. Entretanto, o material também pode ser documentado por meio de fotos, filmes, áudios e outros, pois todas as formas de documentação têm relevância no processo de pesquisa, possibilitando uma adequada análise. Neste o trabalho explorou-se de forma substantiva a análise de conteúdo das entrevistas, documentos normativos da escola (MINED) e dos registros de observação.

Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema, para isso Vergara (2005) e Chizzotti (2006) afirmam que há a necessidade da descodificação do que está sendo comunicado. Para a descodificação dos documentos, o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações.

Para o processamento de análise de dados em si passar-se-à por três etapas essenciais conforme aborda Bardin (2006 cit. In Mozzato e Grzybovski (2011): 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Bardin (2006) explica que a pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as idéias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Argumenta ainda a autora que estamos a citar dizendo que a exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material

consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas questões de investigação e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela à condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), destacam-se como a própria autora a fez, as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. No que tange à codificação, corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão.

Entretanto, por mais que se devam respeitar certas regras como diz Bardin (2006) e que se salientem as diferentes fases e etapas no emprego na técnica, a análise de conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Ela rejeita esta idéia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois pólos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito o ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais.

Na base deste postulado começamos o nosso trabalho de análise das entrevistas seguindo algumas etapas por nós definidas a partir das leituras realizadas às diversas perspectivas para o desenvolvimento do processo de análise de conteúdo de diferentes autores, mas tendo como referência, essencialmente, Bardin (2006). Assim, para a compreensão do significado da análise do conteúdo configurou-se em cinco etapas dialeticamente relacionadas: 1) identificação das ideias principais; 2) seleção das unidades de análise; 3) corresponde a definição das dimensões

de análise de cada categoria de sujeitos previamente estabelecidos; 4) a definição das categorias e subcategorias de análise. É a etapa em que as categorias e subcategorias são agrupadas em função das suas dimensões da análise presentes nos textos das entrevistas e 5) corresponde a etapa de análise, interpretação e inferência dos resultados.

A primeira etapa trata de *identificação das ideias principais* expressas no texto da entrevista (ideias e frases com significado) e avaliação das possibilidades de análise (previsão do tipo de unidades de análise a utilizar e apreensão de certas singularidades que poderão dar origem às categorias. Segundo Bardin (2006) é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro fases: *leitura flutuante* - que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; *escolha dos documentos* - que consiste na demarcação do que será analisado; *formulação das questões de investigação*; *referenciação dos índices e elaboração de indicadores* - que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A segunda etapa refere-se à *seleção das unidades de análise* que consiste na identificação das unidades de registo (unidade de significação que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para registo que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registo).

A terceira etapa corresponde à definição das *dimensões de análise* de cada categoria conforme os sujeitos previamente estabelecidos.

A quarta etapa corresponde a definição das categorias e subcategorias de análise. É a etapa em que as categorias e subcategorias são agrupadas em função das suas dimensões da análise presentes nos textos das entrevistas. É uma etapa muito importante, pois a qualidade de uma análise de conteúdo depende de suas categorias. A categorização conforme Oliveira, Ens e Andrade (2008) gera classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registo. Portanto, os critérios para a categorização podem ser semânticos; sintáticos; léxicos ou expressivos. Nos quadros abaixo as categorias foram agrupadas conforme os critérios semânticos.

A quinta etapa é a análise e interpretação dos resultados obtidos. Análise das entrevistas a partir dos quadros de análise e interpretação do discurso a partir das regularidades de opiniões, atitudes e acontecimentos significativos, e elaboração de um texto interpretativo dos resultados obtidos. Portanto, a etapa que diz respeito ao *tratamento dos resultados, interpretação e inferências*, onde ocorre à condensação e o destaque das informações para análise. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica que culmina nas interpretações e inferências. É nessa etapa que se procederá ao cruzamento de dados obtidos com a recolha documental.

### 5.9. Aplicação das Entrevistas

As entrevistas foram centradas nos sujeitos informantes, quer dizer, ao longo da entrevista procurou-se fomentar a expressão dos entrevistados, deixando-os exprimir-se pelas suas próprias palavras e ao seu ritmo pessoal, não os interrompendo e evitando cortar-lhes a palavra e assumindo também uma atitude de escuta. Apesar de pretendermos que as entrevistas se desenrolassem em clima informal e descontraído, nunca se esqueceu os aspectos fundamentais colocados nos diferentes guiões.

O clima de proximidade que se estabeleceu, conduziu a que os entrevistados não se sentissem constrangidos por estarem a abordar aspetos relacionados com o sistema de educação a nível institucional de dimensões Provincial e Nacional. Após as entrevistas que eram gravadas, consideramos útil registar observações sobre o comportamento verbal e não verbal dos entrevistados e sobre o ambiente em que a entrevista decorreu

Para facilitar a identificação dos diferentes sujeitos informantes codificamos de forma a distinguir os Técnicos Pedagógicos em (**TPI** e **TPII**), respectivamente Técnico Pedagógico do primeiro ciclo e de segundo. Os diferentes Delegados de disciplinas em : português (**DDP**), de física em (**DDF**) e de geografia em (**DDG**). Os dois grupos (**TPI/TPII**) e os (**DD**) são os supervisores a trabalharem na Escola em estudo. Entretanto, pela posição hierárquica que ocupa cada grupo na escola achamos melhor colocar cada um em níveis diferentes. Porque conforme o RESG (2003) os TPI/TPII fazem parte da direção da escola, enquanto que os DD são colaboradores da direção da escola conforme o número 2 do artigo 15 do regulamento que estamos a citar. Os professores (supervisionados) em função das disciplinas foram codificados como se segue: **PP**, **PF** **PG**, **PFL** e **PQ** respectivamente professores de português, física, geografia, filosofia e química. Quando for o caso de dizer o conjunto dos grupos informantes

usou-se TPI / TPII para dizer todos os técnicos pedagógicos enquanto que os delegados de disciplinas (DD) e professores supervisionados (**PS**).

**QUADRO VIII - Descrição das siglas**

| <b>Siglas</b> | <b>Descrição</b>                           |
|---------------|--------------------------------------------|
| <b>TPI</b>    | <b>Técnico Pedagógico do I Ciclo</b>       |
| <b>TPII</b>   | <b>Técnico Pedagógico do II Ciclo</b>      |
| <b>DD</b>     | <b>Delegado de Disciplina</b>              |
| <b>DP</b>     | <b>Delegado de Disciplina de Português</b> |
| <b>DF</b>     | <b>Delegado de Disciplina de Física</b>    |
| <b>DG</b>     | <b>Delegado de Disciplina de Geografia</b> |
| <b>PP</b>     | <b>Professor de Português</b>              |
| <b>PF</b>     | <b>Professor de Física</b>                 |
| <b>PG</b>     | <b>Professor de Geografia</b>              |
| <b>PFL</b>    | <b>Professor de Filosofia</b>              |
| <b>PS</b>     | <b>Professores Supervisionados</b>         |

## **PARTE IV**

### **CAPÍTULO VI: Análise e Interpretação dos Resultados da Investigação.**

#### **1. Notas introdutórias**

Segundo Gil (1999) não existem normas que indiquem os procedimentos a serem adotados no processo de interpretação dos dados e, sim, recomendações acerca dos cuidados que os pesquisadores devem tomar, para que a interpretação não comprometa a pesquisa.

Em pesquisa social, conforme Neves e Domingues (2007:102) “o que é dito a respeito da interpretação refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria”. Neves e Domingues (2007) enfatizam a importância da teoria para o estabelecimento de generalizações empíricas e de sistemas de relações entre proposições. Mediante uma teoria, é possível verificar que, por trás dos dados, há uma série de observações, que sugere a existência de suposições sobre a relação entre as variáveis de estudo. Quer dizer, segundo Gil (1999) cit. In Neves e Domingos (2007:102) quando a interpretação dos dados se apoia em teorias suficientemente confirmadas, lançam-se “raios de luz no obscuro caos dos materiais”. Mas, quando as teorias não apresentam mais que um ligeiro grau de comprovação, as explicações que se seguem produzem uma falsa sensação de adequação à realidade, o que pode dificultar a realização de investigações apropriadas.

Recomendável “procurar analisar e interpretar os dados obtidos comparando-os com o que está descrito na bibliografia revisada”, Neves e Domingues (2007:102). Os autores aconselham que “a análise seja feita para atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas, a fim de confirmar ou rejeitar as hipóteses ou responder às questões de estudo”, Neves e Domingues (2007:103).

Deste modo, com vista a dar maior visibilidade da investigação realizada, o presente capítulo apresenta uma organização que vai primeiro privilegiar a apresentação dos resultados, seguido do apoio bibliográfico do material revisado e depois interpretação e a sua respectiva inferência e cruzamento de dados.

Assim, após termos coletados os dados e sua respectiva organização nas etapas 3 e 4, a etapa que se segue é a sua análise, interpretação e inferência. É uma etapa, de organizar e

sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto. É uma etapa que foi precedida por um conjunto de procedimentos que visava em transformar a descrição das entrevistas colhidas dos informantes, que constitui um conjunto amplo e complexo de dados, para chegar a elementos manipuláveis e que permitem estabelecer relações e obter conclusões.

Como se disse anteriormente, no capítulo relativo aos procedimentos metodológicos, que a escolha de dois grupos de Supervisores (técnicos pedagógicos e Delegados de disciplinas) e o de supervisionado tem a ver com a organização administrativa da escola que permite que os técnicos pedagógicos, delegados de disciplinas e professores sejam sujeitos com maior interação no processo supervisivo da Instituição. Por isso, o universo é composto por um grupo de profissionais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem no ativo na unidade escolar em estudo. Quer dizer, Diretores Adj. Pedagógicos da escola em estudo (TPI/TPII), Delegados de disciplinas (DD) e professores supervisionados (PS) da mesma unidade escolar cf. quadros VII, VIII e IX.

## **2. Dimensões de Análise e Sistema Categorical para três grupos de estudo**

Neste processo consideram-se Unidades de Registo (UR segundo Oliveira (2008) uma unidade de segmentação ou de recorte, a partir da qual se faz a segmentação do conjunto do texto para análise. Essa unidade pode ser definida por uma palavra, uma frase, um parágrafo do texto; ou ainda o segmento de texto que contém uma assertiva completa sobre o objeto em estudo, seja ele frase, parágrafo ou parte de frase ou parágrafo; o minuto de gravação, o centímetro da notícia de jornal, ou outras.

Enquanto que Unidades de Contexto (UC) conforme o autor que estamos a citar são unidades de compreensão da unidade de registo e correspondem ao segmento da mensagem cujas dimensões são maiores do que aquelas da unidade de registo. São segmentos de texto que permitem compreender a significação das unidades de registo, recolocando-as no seu contexto, tratando-se sempre de uma unidade maior do que a UR. Ex. a frase para a palavra, o parágrafo para o tema.

Oliveira (2008) diz que Construção de Categorias (CC) consiste na operação de classificação dos elementos participantes de um conjunto, iniciando pela diferenciação e,

seguidamente por reagrupamento, segundo um conjunto de critérios. São rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado segundo os caracteres comuns destes elementos. Implica impor uma nova organização intencional às mensagens, distinta daquela do discurso original.

Nesse sentido após a escolha das unidades de contexto e unidades de registo, que entendemos nós que transmitem um sentido completo relativo aos objetivos de análise estabelecemos as dimensões de análise para cada grupo em estudo, cfr. Quadros VII, VIII e IX abaixo.

**QUADRO IX - Dimensões de Análise das Entrevistas aos Técnicos Pedagógicos (TPI / TPII)**

| DIMENSÕES DE ANALISE                                       |                                                       |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1. Responsabilidade da Supervisão na Escola                | 7 Formação de Supervisores                            |
| 2. Profissionais de supervisão afetos na unidade escolar   | 8. Procedimentos do processo de Supervisão Pedagógica |
| 3. Modalidade de Supervisão em Vigor                       | 9. Resultados da supervisão realizada                 |
| 4. Finalidade de Supervisão                                | 10. Perfil profissional dos supervisores              |
| 5. Impacto de Supervisão no PEA                            | 11. Dinâmica da Supervisão na Escola                  |
| 6. Vantagens e Obstáculos do modelo de supervisão em vigor | 12. Desenvolvimento Profissional                      |

**QUADRO X - Dimensões de Análise das Entrevistas aos Delegados de Disciplinas (DD)**

| DIMENSÕES DE ANALISE                                                                           |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 1. Experiência da Supervisão                                                                   |  |
| 2. Modalidades da Supervisão em Vigor                                                          |  |
| 3. Ação dos Delegados de Disciplinas na Proposta de Cursos de Atualização para os professores. |  |
| 4. Procedimentos do processo de Supervisão Pedagógica                                          |  |
| 5. Vantagens e Obstáculos da Supervisão em vigor                                               |  |
| 6. Perfil profissional dos Supervisores                                                        |  |
| 7. Fatores que facilitam e/ou dificultam a supervisão em vigor                                 |  |

**QUADRO XI - Dimensões de Análise das Entrevistas aos Professores Supervisionados (PS)**

| DIMENSÕES DE ANALISE                                            |                                             |
|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| 1. Experiência dos Professores relativa a Supervisão Pedagógica | 7. O Aprimoramento Didático-Pedagógico      |
| 2. Modalidades de Supervisão em Vigor                           | 8. Resultado da Supervisão Realizada        |
| 3 Finalidade da Supervisão                                      | 9. <i>O Modelo de Orientação Pedagógica</i> |
| 4. Os Resultados da Observação das Aulas                        | 10. Perfil profissional dos supervisores    |
| 5. Cursos de Atualização participados por Professores           |                                             |
| 6. Contributo da Supervisão no Melhoramento do PEA              |                                             |

A etapa de trabalho que segue selecionarmos as categorias que consideramos ter as qualidades necessárias, de modo a garantir a validade e a fidelidade dos dados obtidos. Segundo



Coutinho (2013) para garantir o rigor e qualidade dos dados recolhidos e das conclusões da investigação, é necessário que as categorias possuam duas características fundamentais: a **validade** e a **fidelidade**. São estas que poderão garantir ao investigador que o resultado da investigação realizada é o mais correto. A validade poderia ser definida como a adequação entre os objetivos e os fins sem distorção dos fatos. O autor refere à qualidade dos resultados da investigação no sentido de os podermos aceitar como “fatos indiscutíveis” uma vez construídas as categorias de análise de conteúdo, estas devem ser sujeitas a um teste de **validade** interna para o investigador se assegurar da sua exaustividade e exclusividade. Pretende-se assim garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias; e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.

A **fidelidade** dos resultados refere segundo Coutinho (2013) o grau de confiança ou exatidão que podemos ter na informação obtida. Os resultados devem ser independentes daqueles que os produzem. A fidelidade é completa quando a categoria de análise não é ambígua, ou seja, permite classificar sem dificuldade a unidade de registo.

Portanto, o valor de uma análise de conteúdo depende das categorias a que se recorre e que elas devem possuir determinadas qualidades ou exigências que permitam pôr em evidência o sentido do fenómeno analisado. Segundo Lima (2008) em termos gerais, a categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação. Constituem princípios básicos de procedimentos para que as categorias sejam consideradas boas: a *Exclusão* mútua – o conteúdo de cada categoria não se sobrepõe. Este objetivo é importante para a objetividade; *Homogeneidade* – coerência de critérios que torne a caracterização legível como um todo; *Exaustividade* – a categorização reúne todas as unidades de registo pertinentes para o objeto de pesquisa; *Pertinência* – o sistema de categorias criado é defensável e cada categoria tem sentido face ao material empírico e/ou ao quadro teórico de partida. Em função disso, tentamos desenvolver um sistema categorial com um número limitado de categorias que proporcionassem informações gerais e abrangentes que indicam atividades, opiniões, atitudes e comportamentos. Tabelas abaixo configuram o sistema categorial elaborado a partir das respostas de entrevistas dirigidas aos diferentes grupos de informantes que a partir deste e na conjugação das dimensões de análise far-se-á a análise e interpretação dos dados.

QUADRO XII – Sistema Categorical das Entrevistas aos Técnicos Pedagógicos (TPI /TPII)

| <i>Dimensões de Análise</i>                                              | <i>Categorias / Subcategorias</i>                                                                                                                                                     | <i>Codificação dos sujeitos</i> |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>BLOCO I</b><br>Responsabilidade da Supervisão na Escola               | <b>Órgão Administrativo da Escola</b><br>- Direção da escola<br>- Delegados das disciplinas<br>- Professores<br>- DPE e DNE                                                           | <b>TPI /TPII</b>                |
| <b>BLOCO II</b><br>Profissionais de supervisão afetos na unidade escolar | <b>Especialização em supervisão</b><br>- Não há supervisores formados<br>- Simples professores                                                                                        | <b>TPI /TPII</b>                |
| <b>BLOCO III</b><br>Modalidade de Supervisão                             | <b>Monitoria Administrativa</b><br>- plano de trabalho no grupo disciplinar                                                                                                           | <b>TPI /TPII</b>                |
| <b>BLOCO IV</b><br>Finalidade da Supervisão                              | <b>Controlar as Atividades Letivas</b><br>- auscultar aos professores<br>- controlar o comprimento dos programas<br>- Controlar comportamento dos professores                         | <b>TPI /TPII</b>                |
| <b>BLOCO V</b><br>Impacto de Supervisão no PEA                           | <b>Cumprimento do Dever</b><br><br>- plano de aulas<br>- dosificação<br>- Assiduidade, pontualidade (bom Comportamento)                                                               | <b>TPI /TPII</b>                |
| <b>BLOCO VI</b><br>Vantagens e Inconveniências do modelo de supervisão   | <b>Melhorias de Resultados</b><br>- cumprimento de programas<br>- Poucas reprovações<br>- Irregular<br>- Pessoal muito ocupado<br>- Muita gente cria embaraço<br>- falta de motivação | <b>TPI /TPII</b>                |
| <b>BLOCO VII</b><br>Formação de Supervisores                             | <b>Necessidade de Formação Especializada</b><br><br>- Formação de supervisores /não Formação<br>- cumprimento do obrigação                                                            | <b>TPI</b><br><br><b>TPII</b>   |
| <b>BLOCO VIII</b><br>Procedimentos da supervisão que se realiza          | <b>Procedimentos na supervisão</b><br><b>Os Estádios da atividade supervisiva</b><br>- Antes<br>- Durante<br>- Pós-supervisão                                                         | <b>TPI /TPII</b>                |
| <b>BLOCO IX</b><br>Resultados da supervisão realizada                    | <b>Resultados da supervisão realizada</b><br>- Seminários /Não Seminários                                                                                                             | <b>TPI /TPII</b>                |
| <b>BLOCO X</b>                                                           | <b>Especialização em supervisão</b>                                                                                                                                                   |                                 |

|                                                                           |                                                                                                                                                                                                          |                               |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Perfil profissional dos supervisores                                      | - Especializados em supervisão/ não especialização<br>- Disciplina curricular                                                                                                                            | <b>TPI /TPII</b>              |
| <b>BLOCO XI</b><br>Fatores facilitadores e/ou que dificultam a supervisão | <b>Aspetos que podem ou não podem facilitar a supervisão</b><br>- Envolvimento de muitas pessoas;<br>- Inexistência de dificuldades ;<br>- Tudo bem;<br>- Falta de motivação;<br>- Falta de conhecimento | <b>TPII</b><br><br><b>TPI</b> |
| <b>BLOCO XII</b><br>Desenvolvimento Profissional                          | <b>Cursos de Atualização para os professores</b><br>- Seminários administrativos                                                                                                                         | <b>TPI /TPII</b>              |

**QUADRO XIII – Sistema Categorical das Entrevistas aos Delegados de Disciplinas (DD)**

| <i>Dimensões de Análise</i>                                                     | <i>Categorias / Subcategorias</i>                                                                             | <i>Codificação dos sujeitos</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>BLOCO I</b><br>Experiência da Supervisão                                     | <b>Controlar atividade lectivas</b><br>- Programas<br>- Planos de aulas<br>- Assiduidade, apuro, pontualidade | DD                              |
| <b>BLOCO II</b><br>Modalidades da Supervisão                                    | <b>Plano administrativo</b><br>- Controlar o PEA<br>- Quando haver queixas no PEA                             | DD                              |
| <b>BLOCO III</b><br>Propostas de Cursos de Atualização                          | <b>Plano administrativo</b><br>- Inexistente                                                                  | DD                              |
| <b>BLOCO IV</b><br>Procedimentos no processo de Supervisão                      | <b>As Etapas da Atividade Supervisiva</b><br>- aviso<br>- Não aviso<br>- avaliação pós-visitação de aula      | DD                              |
| <b>BLOCO V</b><br>Vantagens e Obstáculos da supervisão em vigor                 | <b>Melhorias de Resultados</b><br>- Não há queixas / nada a mudar<br>- Cumprimento do dever                   | DD                              |
| <b>BLOCO VI</b><br>Perfil profissional dos Supervisores                         | <b>Existência de Supervisores Formados</b><br>Não formados na área de supervisão                              | DD                              |
| <b>BLOCO VII</b><br>Fatores que facilitam e/ou dificultam a supervisão em vigor | <b>Cumprimento do Dever</b><br>- Cumprimento do plano traçado no grupo disciplinar<br>- cumprimento do Dever  | DD                              |

**QUADRO XIV – Sistema Categorical das Entrevistas aos Professores-Supervisionados (PS)**

| <i>Dimensões de Análise</i>                                                  | <i>Categorias / Subcategorias</i>                                                                                                                                                                                                                                     | <i>Codificação dos sujeitos</i> |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>BLOCO I</b><br>Entidade que habitualmente realiza a supervisão na Escola. | <b>Órgão Administrativo</b><br>- Direção da escola<br>- Delegados das disciplinas<br>- Professores<br>- DPE e DNE                                                                                                                                                     | P                               |
| <b>BLOCO II</b><br>Modalidades de Supervisão Regularmente utilizadas         | <b>Modalidade de Supervisão</b><br>- Um plano administrativo da escola<br>- Visitas externas repentinas                                                                                                                                                               | P                               |
| <b>BLOCO III</b><br>Finalidade da Supervisão                                 | <b>Controlar o Cumprimento dos programas</b><br>- elaborar e controlar planos de aulas<br>- dosificação dos programas<br>- fazer relatórios                                                                                                                           | P                               |
| <b>BLOCO IV</b><br>Os Resultados da Observação das Aulas                     | <b>O Destino das Observações Realizadas nas salas de Aulas</b><br>- Registo no livro de protocolo<br>- Seminários<br>- Ocultação de dados                                                                                                                             | P                               |
| <b>BLOCO V</b><br>Cursos de Atualização participados por Professores         | <b>Atividade Administrativa</b><br>- Escolhidos poucos professores<br>- Convocados todos os Professores                                                                                                                                                               | P                               |
| <b>BOLCO VI</b><br>Contributo da Supervisão no Melhoramento do PEA           | <b>Cumprimento do dever</b><br>- Planificação<br>- Assiduidade e pontualidade<br>- Higiene e aprumo                                                                                                                                                                   | P                               |
| <b>BLOCO VII</b><br>Órgão de Apoio Pedagógico ao Professor                   | <b>Órgão de apoio didático</b><br>- Delegado da disciplina<br>- Colega da cadeira curricular                                                                                                                                                                          | P                               |
| <b>BLOCO VIII</b><br>Resultados da Supervisão realizada                      | <b>Procedimentos subseqüentes após a Supervisão Realizada</b><br>- Reunião de avaliação<br>- Assinatura de protocolo                                                                                                                                                  | P                               |
| <b>BLOCO IX</b><br>O Modelo de Orientação Pedagógica                         | <b>Vantagens e desvantagens do Modelo de Supervisão</b><br>- Cumprimento do Dever<br>- muita ocupação dos realizam a atividade de supervisão pedagógica<br>- Tarefa não remuneração<br>- falta de supervisores a tempo inteiro<br>- Falta de pessoas formadas na área | P                               |
| <b>BLOCO X</b><br>Perfil Profissional dos Supervisores                       | <b>Perfil Profissional dos Supervisores</b><br>- Professores e administrativos<br>- Cumprimento do dever<br>- Não existência de pessoal formada na área de supervisão pedagógica<br>- Não remuneração<br>- falta de supervisores a tempo inteiro                      | P                               |

**QUADRO XV- SISTEMA CATEGORIAL DAS OBSERVAÇÕES EFETUADAS (OBS)**

| <b>Dimensões de Análise</b>                             | <b>Categorias / Subcategorias</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Codificação</b> |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <b>BLOCO I</b><br><br><b>Organização Administrativa</b> | <b>Lugar da supervisão pedagógica na estrutura organizacional da escola</b><br><br>Na estrutura organizacional da escola não existe a supervisão como órgão autônomo a semelhança da seção pedagógica, administrativo da escola, secretaria delegados das disciplinas (só para exemplificar)                                                                 | OBS                |
|                                                         | <b>Supervisores Afetos na Escola</b><br><br>Não existem supervisores afetos na Instituição, somente inspetores temporários.                                                                                                                                                                                                                                  | OBS                |
|                                                         | <b>Quadro de informação sobre a Supervisão Pedagógica</b><br>- Nada escrito relativo à supervisão pedagógica                                                                                                                                                                                                                                                 | OBS                |
|                                                         | <b>Documentos relativos à supervisão pedagógica</b><br><br>- Não existe, somente das inspeções realizadas e recomendações dadas.<br>- Atos administrativos                                                                                                                                                                                                   | OBS                |
| <b>BLOCO II</b><br><br><b>Planos da Supervisão</b>      | <b>Seminários de atualização, cursos, palestras (com os professores).</b><br><br>- Responsabilidade da seção pedagógica da escola e/ou<br>- Responsabilidade da DPE/ Nacional                                                                                                                                                                                | OBS                |
|                                                         | <b>Relatório dos da Supervisão realizada</b><br><br>- Nada escrito nos arquivos, pois correspondem assuntos administrativos.                                                                                                                                                                                                                                 | OBS                |
|                                                         | <b>Plano de frequência de Encontros de Supervisão pedagógicos</b><br>Há planos de atividade administrativa como reunião, encontro de planificação (dosificação), avaliações e outras atividades                                                                                                                                                              | OBS                |
|                                                         | - Esta dimensão não foi realizada em virtude da instituição (Direção Pedagógica) não saber quando poderia ocorrer a assistência as aulas por não estar programada e nem planificada ainda para o efeito.<br>- Os delegados de disciplinas já realizaram o encontro de dosificação e de assistência às aulas o grupo ainda não planificou (depoimento dos DD) |                    |

### 3. ANALISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS AOS TECNICOS PEDAGÓGICOS (TPI/TPII)

Finalmente estamos na derradeira parte do capítulo VI que apresenta a análise, interpretação e inferência dos dados recolhidos através das entrevistas que realizamos com os promotores da prática educativa da escola Secundária Pública da Cidade de Nampula. Foi na verdade um percurso longo e complexo. Esta parte decorre das categorias por nós já definidas e que apresenta-se de acordo com a ordem dos blocos de cada guião das entrevistas realizadas. Concordamos plenamente com Keller (2009) no seu artigo *Parceria Ideal entre Professor e o Supervisor Escolar* porque segundo autora a liderança do supervisor garante o compromisso do professor ensinar e do aluno aprender, mediando as práticas do desenvolvimento pedagógico dentro da realidade escolar desejada. Na parceria entre professor e supervisor há posições definidas que indicam o objeto de ação/reflexão para a ação supervisora, a fim de superar impasses conceituais do termo supervisão, compreender a escola como local de trabalho, conceber o professor como um dos trabalhadores da escola e o próprio supervisor identificar-se como trabalhador da escola, desmistificar a figura do supervisor escolar, conceber-se como sujeito que produz e reproduz, pesquisa formas diferentes de aprender, ensinar e orientar, admitir que o professor em sala tem sua própria produção, perceber que é na interação entre professor e aluno que se encontra o eixo principal da aprendizagem na escola

O nosso tema é supervisão pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens. Definimos como objetivo geral desse trabalho, Identificar e analisar em que medida e de que forma as práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens, por um lado e por outro, identificar as razões que dificultam ou favorecem este efeito da supervisão. Em seguida a voz do professor vai ajudar a identificar e analisar o fenómeno vigente.

#### **BLOCO I – *Experiência da Supervisão dos Delegados de Disciplinas***

**Categoria – *Órgão Administrativo da Escola*** (Direção da escola, Delegados das disciplinas Professores entre pares, DPE e DNE).

É consensual entre os Técnicos Pedagógicos (TPI/TPII) da instituição a afirmação de que compete principalmente a diretora da escola realizar a supervisão pedagógica aos professores que lecionam na escola. Ela tem os diretores adjuntos pedagógicos da escola como os seus principais

auxiliares. Segundo eles a supervisão é feita constantemente ou pela diretora da escola e/ou pelos seus adjuntos pedagógicos. Há uma organização já estabelecida dentro da escola em que o grupo de professores de uma determinada disciplina existe um representante de entre eles, chamado delegado de disciplina. Compete (DD) a este além de ser professor da instituição supervisionar os seus colegas do grupo e finalmente entre os professores realizam a supervisão entre colegas. Os técnicos pedagógicos apelidam esta prática de supervisão de “supervisão interna”. Existe também a supervisão realizada pelos membros da Direção Provincial de Educação (DPE) e/ou pelos membros da Direção Nacional do Ensino Secundário Geral (DNESG) e conforme eles, esta é a supervisão externa. Mas “Quem faz regularmente a supervisão, além da Diretora da escola sou eu como pedagógico, delegados das disciplinas, e entre colegas de cadeiras afins, porém, a competência principal para a supervisão se reserva essencialmente a diretora da escola”, (TPII).

Na verdade o depoimento dos TPI/TPII está substancialmente claro nos artigo 16, 20 e 23 do Regulamento do Ensino Secundário Geral (RESG,2003) onde consta uma constelação de competências da Direção da Escola conforme se segue:

#### **A. Competências do Diretor da Escola**

- 1- Garantir a implementação, a nível da escola, das estratégias e das metodologias superiormente definidas para a área da educação, visando a eficácia e a rentabilidade do processo de Ensino –Aprendizagem.
- 2- Sancionar o aproveitamento da Escola e tomar medidas pertinentes para o seu melhoramento.
- 3- Dirigir a Assembléia da Escola, Assembléia dos professores e o Coletivo de Direção.
- 4- Assistir às reuniões do setor pedagógico da sua escola e orientar as suas sessões, sempre que julgar oportuno.
- 5- Assistir e analisar regularmente as aulas dos seus professores e tomar medidas corretivas.
- 6- Responsabilizar-se pelo funcionamento correto de todos os órgãos consultivos e executivos.

- 7- Garantir o funcionamento legal da escola, com base nos comandos normativos do Estado e da Educação, em particular.
- 8- Garantir o cumprimento de todas as atividades da escola, despachos, orientações das estruturas superiores do MINED e dos órgãos do Estado.
- 9- Assegurar, eficazmente, a direção científica, técnica, pedagógica, administrativa do processo educativo, particularmente o cumprimento dos planos de estudo e dos programas de ensino.
- 10- Propor formalmente à DPE, a exploração e gestão de outros recursos disponíveis na escola, por exemplo, aluguer de salões, ginásios e cantina.

**B. Competências do Diretor Adjunto-Pedagógico**

- a) Substituir o Diretor da Escola na sua ausência e impedimentos.
- b) Dirigir o conselho pedagógico.
- c) Coadjuvar o Diretor da Escola nas suas funções, especialmente nas visitas às aulas e na assistência aos restantes trabalhos escolares de carácter pedagógico.
- d) Organizar e controlar o cumprimento dos planos de estudo e programas de ensino.
- e) Dirigir a elaboração dos horários do ano e a distribuição do serviço docente e extra-docente.
- f) Assistir às reuniões dos grupos de disciplina, sempre que oportuno.
- g) Apresentar ao Diretor da Escola dados sistematizados do aproveitamento por disciplinas, turmas, professor e classe; propor medidas corretivas para melhoramento constante do rendimento pedagógico.
- h) Propor ao Diretor da Escola, o aperfeiçoamento pedagógico dos professores.
- i) Organizar o serviço de exames e de avaliação pedagógica da escola.
- j) Gerir os espaços pedagógicos da escola.



**C. Competências do Delegado de Disciplina**

1. Dirigir o grupo de disciplina
2. Elaborar o plano de disciplina.
3. Coordenar a elaboração das dosificações dos programas de ensino, uma semana antes do início da cada trimestre.
4. Coordenar e controlar a planificação das aulas.
5. Apresentar ao Diretor Adjunto Pedagógico a situação pedagógica do grupo de disciplina.
6. Controlar a elaboração e realização dos testes e mini-testes.
7. Tomar medidas visando a elevação da qualidade de ensino na sua disciplina.
8. Promover círculos de interesse, em conformidade com as unidades temáticas dos programas de ensino.
9. Coordenar a elaboração de textos de apoio e outros materiais didáticos.
10. Avaliar anualmente o desempenho dos professores do seu grupo.
11. Registrar em ata a agenda e conclusões de cada reunião do grupo, arquivar a cópia na pasta da disciplina e enviar a original no prazo 48 horas à direção pedagógica.

O que está claro partindo da descrição das competências de cada grupo de profissionais é que tanto o diretor da unidade escolar, como o seu adjunto pedagógico e os delegados de disciplinas estão muito atarefados em atividades administrativas da escola. No caso dos delegados de disciplinas além de exercer essas funções são professores e que só essa tarefa de professor lhes consome tempo – preparar e lecionar sua cadeira curricular aos seus muitos alunos. Seus muitos alunos porque conforme O Portal do Governo de Moçambique (2011) o número de alunos por turma em Moçambique é de 67 alunos. Dependendo do ciclo a que pertence esse delegado de disciplina. Se por exemplo for do II e ciclo e a lecionar química (o menos ocupado) com carga horária de 3 horas semanais conforme Inspeção Geral da Educação (2010, p. 27) ele deve ter 20 horas de aulas semanais menos 6 horas como delegado de

disciplina segundo o estabelecido nos artigos 70 e 71 do RESG (2003, p. 37 e 38) e assim ele deve gerir mais ou menos 268 alunos por semana. Deste modo, a atividade de supervisão vai ser executada como mais uma tarefa administrativa logo o delegado vai fiscalizar o cumprimento das atividades prescritas na instituição.

Referir-se aos dados porque a Supervisão Pedagógica não adquire, globalmente, um papel proativo na organização social da escola, nem, sobretudo detém um papel de mediação entre profissionais. Num sentido mais restrito, a Supervisão Pedagógica não-se assume igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didáctica quer numa dimensão prático-reflexivo. É ofuscada a interação partilhada que é a via privilegiada da co-construção de conhecimento e da identidade profissional dos professores pelo carácter administrativo de tipo “Top down” que é exercida.

## **BLOCO II – *Profissionais de Supervisão afetos na Escola***

### **Categoria – Especialização em Supervisão** (Não há supervisores formados na área)

Todos os Técnicos Pedagógicos (TPI/TPII) afirmam que na verdade, na escola em estudo não há nenhum supervisor formado na área, os que a realizam na sua maioria são professores formados conforme a sua disciplina curricular. Refiro-me o diretor da escola, adjunto pedagógico, os delegados de disciplinas e os professores. Portanto, os delegados de disciplinas a semelhança dos professores além de se ocuparem das suas atribuições essenciais como docentes se ocupam em executar as atividades de supervisão pedagógica.

Conforme Gimenes e Martins (2010) o supervisor escolar atuará em toda a escola, planificando, supervisionando, reformulando o processo ensino-aprendizagem, orientando ou modificando processos educativos, sempre articulado com os demais componentes do sistema educacional, impulsionando a educação integral dos alunos. Os mesmos autores afirmam que dentre as atribuições estão às tarefas de supervisionar todo o processo didático, desenvolver pesquisas de campo, promovendo visitas, consultas e debates de sentido sócio-econômico-educativo, para certificar-se dos recursos, problemas da área educacional sob sua responsabilidade; elaborar currículos, planos de cursos e programas, estabelecendo normas e diretrizes gerais e específicas com base nas pesquisas efetuadas, e com a colaboração de outros

especialistas de ensino, para assegurar ao sistema educacional, conteúdos autênticos e definidos, em termos de qualidade e rendimento escolar. E, ainda, orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, assessorando-o técnica e pedagogicamente, para incentivar-lhe a criatividade, o espírito de autocrítica, o espírito de equipe e a busca do aperfeiçoamento docente. Quer dizer, o supervisor articula ações que priorizem o processo ensino-aprendizagem, orienta a prática pedagógica de seus professores, coordena atividades que visem unir a equipe de profissionais a fim de concretizar objetivos comuns, dando uma atenção especial à formação continuada de sua equipe. Nesse âmbito, o supervisor além de ter a formação inicial forma-se continuamente e ocupa-se nessas complexas atividades na unidade escolar e no sistema educativo. Portanto, supervisão pedagógica é, sobretudo “exercida por alguém com um papel relativamente especializado”, (Vieira, 2009, p.201)

Não havendo profissionais formados na área e afetos a tempo inteiro na escola e recorrendo a membros da direção da escola, delegados de disciplinas não especializados na área, ocupados na docência, a semelhança dos professores cria um hiato entre o papel idealizado do supervisor pedagógico e a prática docente. E isto pode em grande medida influenciar negativamente na qualidade de processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores. A formação do supervisor é pedra angular para desenvolver uma visão crítica e construtiva do trabalho pedagógico, de modo a vitalizar as ações educativas, transformando reflexivamente a ação individual e coletiva dos atores escolares.

### **BLOCO III – *Modalidade de Supervisão***

**Categoria – *Monitoria Administrativa*** (planos administrativos do grupo disciplinar, visitas repentinas).

Segundo os entrevistados (TPI / TPII), há um plano que se faz no início do ano para a realização de supervisão entre grupos de disciplinas e entre grupos de professores, e há um livro de registo que se assina como tarefa realizada. Também tem havido supervisão quando houver alguma queixa sobre alguma disciplina e/ou professor, aí recomenda-se que o delegado da disciplina supervisione para se aperceber da manifestação do fenómeno, ou então o adjunto pedagógico. Fora do plano administrativo interno feito pelo delegado de disciplina tem havido visitas repentinas principalmente do diretor da escola, adjunto pedagógico, DPE essencialmente

essas entidades para controlar o grau de cumprimento das normas e programas estabelecidos na escola, afirmam os nossos entrevistados.

No tocante as visitas de dimensão nacional como DNE às vezes tem aparecido sem aviso.

Conforme Vasconcelos (2009:4) “o processo através do qual um administrador monitoriza o trabalho da equipa pedagógica, fazendo visitas breves e não anunciadas para verificar se o professor está a cumprir as suas tarefas e responsabilidade com profissionalismo chama-se a monitorização administrativa”. Este processo é muito utilizado por diretores de estabelecimentos. Segundo Formosinho (2002, vol I) cit. in Vasconcelos (2009) a monitorização administrava não é normalmente um instrumento eficaz para introduzir alterações significativas no comportamento de um professor. O impacto da monitorização administrativa pode portanto, ser mais sentido no clima global da escola do que nas mudanças comportamentais visíveis dos professores.

Como se pode depreender, assistir a aula do professor quando se há alguma queixa na disciplina ou no processo de ensino e aprendizagem, visitas repentinas e/ou visitas efetuadas mediante planos internos de grupo de disciplina para controlar o cumprimento dos programas de ensino e outras atividades similares, por pessoas com funções administrativas específicas constitui tarefas mais viradas para as rotinas administrativas que propriamente tarefas de estimular o professor a planificar e não aquele que só fabrica planos para serem arquivados, mas aquele que pesquisa a realidade, reflete sobre ela e busca alternativas pedagógicas para dar conta do processo educativo, criativo, com iniciativa, dinâmico, a fim de encontrar os momentos adequados para agir e provocar o trabalho cooperativo dos professores. Quando o supervisor faz um apontamento ao trabalho do professor, pode ajudá-lo a tomar consciência do seu fazer, para que problematize a ação, utilizando a teoria para provocar e suscitar ações da prática. Tudo no âmbito de constituir a profissionalização de professores, como um meio de gerir essa complexidade e diversidade, tornando-se uma ação estratégica na identificação e resolução de problemas emergentes no campo educativo. Portanto, a Supervisão Pedagógica é, idealmente, uma ação de colaboração e solidariedade porque conforme Vasconcellos (2006:86) ser supervisor não é “ser fiscal de professor, não é dedo duro”.

No nosso entender a modalidade de supervisão em vigor pode ser também necessária, mas o que é fundamental modificar é o espírito em que ela é executada. Pois, verificar o cumprimento dos programas de ensino, visitas repentinas, assinar livro de protocolo e /ou

verificar possíveis queixas é fundamental, mas o escopo basilar da supervisão se assenta nos aspetos de como o professor está a fazer e em que parte nesse complexo processo ele necessita de apoio e como apoiá-lo. Juntos de forma interativa procuram soluções dos problemas identificados. Alarcão e Tavares (2003) proporcionam um contributo substantivo acerca do papel do supervisor na escola ao dizer que é prerrogativa do supervisor na escola ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina. Como professor e profissional da área orientar outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Para isso não deve trabalhar isoladamente, mas tornar-se um ser profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais, dentro de uma organização complexa, para educar indivíduos em crescimento numa sociedade caracterizada por mudanças constantes, e, por outro lado, uma nova perspectiva de formação: uma formação centrada na escola, que implica uma aproximação a esta nova perspectiva de professor: o professor ator organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho, que precisa de formação e de suportes contextualizados, que precisa de conhecimentos teóricos e de aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais.

#### **BLOCO IV – *Finalidade da Supervisão***

**Categoria – *Controlar as Atividades Letivas*** (Controlar a assiduidade, aprumo, pontualidade principalmente dos professores, controlar o cumprimento dos programas de ensino da escola, confirmar os planos de aulas).

Os depoimentos dos entrevistados (TPI /TPII) acerca da finalidade da supervisão que se realiza na escola deixam claro que ela tem como o escopo principal verificar o cumprimento dos programas de ensino por parte dos professores, auscultar os problemas dos professores surgidos no processo de ensino-aprendizagem, controlar a assiduidade, pontualidade, aprumo essencialmente dos professores, assim como confirmar os planos de aulas dos professores. Nesta categoria estão patentes termos como *verificar*, *auscultar*, *controlar* e *confirmar*. Mais uma vez estamos nas atividades de fiscalização que na verdade constituem competências tanto da direção da escola como dos delegados de disciplinas. Portanto, a resposta da pergunta recai a priori na

fiscalização e avaliação das atividades supervisivas. Desta forma os técnicos estão mais virados para as atividades administrativas do que propriamente supervisão como tal.

Corrêa (2009) afirma que a finalidade de Supervisão Pedagógica na Escola é de melhor orientar o corpo docente em suas práticas diárias, por isso é importante salientar que o profissional que atua nessa área deve estar em constante formação, por meio de cursos, seminários, congressos, consultas a livros, Internet, Diários Oficiais. Enfim, torna-se imprescindível o conhecimento das inovações educacionais, teorias e práticas e legislação por parte dos supervisores educacionais que atuam nas unidades escolares. Enquanto isso Gimenes e Martins, (2010) tratam o supervisor escolar como um profissional da educação que atua no espaço escolar como um agente mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem. Está diretamente ligado aos professores subsidiando suas ações e contribuindo para a evolução de todo o processo que envolve a aprendizagem, devendo ser dinâmico e competente no exercício de suas funções. Pretende-se, portanto, com a supervisão pedagógica segundo Costa (2009) que o professor seja capaz de refletir com base nas suas experiências pessoais, mas também com base nos seus conhecimentos, nas realidades pessoais e contextuais dos seus alunos e das suas aulas e no constante questionamento das crenças subjacentes às suas atitudes. Deste modo, o professor é capaz de refletir a todos os níveis potenciando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Porque a finalidade de supervisão neste contexto visa essencialmente cumprir rotinas prescritas nos documentos da escola, o professor não se preocupa em aprimorar outros aspetos do processo ensino-aprendizagem senão de apresentar aos gestores da escola e/ou externos em forma de documentos ou pessoalmente os itens prescritos. O questionário a preencher pretende saber se ele é pontual, assíduo, bem apurado, apresenta plano de sua aula, não falta muito e se os livros de protocolos têm a assinatura que confirma isso. E se tudo está confirmado, nem o professor, nem os representantes dos grupos disciplinar (Delegados de Disciplinas) têm problema nesse processo. A supervisão pedagógica está sendo realizada na escola conforme as recomendações.

Aspecto importante que se deve ressaltar nessa dimensão é que a supervisão é um processo que implica acompanhamento sistemático, interação, diálogo e não somente fiscalizar, controlar e verificar. É importante recordar que a supervisão pedagógica na sua concretização no sistema passou por várias mudanças significativas desde supervisão espontânea, fiscalizadora, controladora, até inspetora. Hoje toda teoria aponta para uma visão de parceria,

acompanhamento do trabalho pedagógico. Portanto o supervisor tornou-se um aliado, um mediador e colaborador das atividades educativas do diretor e do professor, como um agente responsável pela prática democrática envolvendo todos na unidade escolar. Para melhorar o ensino não faz sentido como disse Valandro (2011:17) “*ser supervisor autocrático, vigilante, fiscal (que olha a caderneta, a hora de chegada, as faltas etc.)*” aquele que apenas reproduz o prescrito nos documentos da escola ou sistema educativo porque nessas dimensões é portanto, “engaiolar” a supervisão pedagógica.

A abrangência da supervisão de cariz formativo se mostra bem mais ampla e o profissional dessa área deve entender a verdadeira essência desse termo: “supervisor”, aquele que vê o geral, que vê além e articula ações entre os elementos que envolvem a educação. O termo não tem nada a ver com o superior, mas um constante pesquisador que pode em muito contribuir para o trabalho docente, pois essa equipe conta com a sua orientação e apoio. O nosso entender é que a função supervisora, pode constituir através de profissionais especializados e maduros, capacitados para melhor executar propostas de resolução de problemas, um meio de enfrentar os desafios na escola onde atua os quais exigem o olhar investigativo do Supervisor Escolar como um agente articulador das políticas internas e externas da instituição. Oliveira (2011) diz que apesar de ainda existir muita negatividade dentro das escolas e muitas vezes o supervisor ter que se deparar com situações de descrédito por parte da equipe escolar, resistências e banalização do seu trabalho, ele tende a não desistir porque já entendeu que é capaz de transformar, já se vê como político, como um articulador e extrapola a esfera pedagógica, criando uma onda de relacionamento mais estreito com os docentes, as famílias, a comunidade, o sistema e outros elementos que possam se integrar à escola.

Um grande desafio que ainda é enfrentado é o fato da função supervisora já ser reconhecida e mesmo assim não ser regulamentada, principalmente nas escolas moçambicanas e em especial a investigada. Por isso, é muito comum confundir regulamentação profissional administrativa com o reconhecimento da profissão de supervisão porque, na verdade, regulamentar significa impor limites, ordenar competências, atribuições e fixar responsabilidade que não é o caso do fenómeno em análise. Conforme O Portal do Governo de Moçambique (2011, acedido em 15 de Setembro 2013):

O Ministério moçambicano da Educação vai iniciar actividades de supervisão e de apoio pedagógico em todos os estabelecimentos de ensino para responder aos desafios da qualidade

que se impõem no sector. De acordo com o Ministro da Educação, Zeferino Martins, esta iniciativa visa melhorar a gestão, o ensino e a aprendizagem no país. O Governo entende que a gestão das instituições de ensino é um factor determinante para o sucesso da educação. “Preocupados com resultados que dignifiquem o sector, vamos levar a cabo, a breve trecho, actividades de supervisão e apoio pedagógico, à escala nacional, com o propósito imediato de melhorar a gestão e o processo de ensino e aprendizagem”, disse o Ministro. Ele frisou que “a escola só pode ser eficaz quando o seu corpo directivo e docente encara, com seriedade, o ensino e aprendizagem, e quando o director é um verdadeiro líder. Quando o director compreende as necessidades da sua escola e se envolve activamente no trabalho da instituição aí sim, ele esta sendo um verdadeiro timoneiro: um verdadeiro líder”. A qualidade de ensino tem vindo a ser questionada nos últimos tempos, uma vez que muitas crianças transitam de classe sem ter conseguido assimilar as matérias, o que se reflecte nos resultados “desoladores” nas avaliações finais. As responsabilidades para esta situação são muitas vezes atribuídas aos professores, que não se empenham em ensinar o aluno para que este, realmente, tenha algum conhecimento. Entretanto, os professores debatem-se com problemas de turmas numerosas, isto 'e mais de 60 alunos, contra um ideal de 45, para além de terem de leccionar mais turmas numa mesma escola. A Inspectora-geral da Educação, Quitéria Mabota, considera que os professores trabalham nas condições que o país pode oferecer e que eles devem fazer esforço para garantir um ensino de qualidade. De acordo com Mabota, existem metodologias que o professor pode adoptar para orientar as suas aulas. Para aferir o empenho dos professores num ensino de qualidade, nos próximos tempos, as aulas serão acompanhadas e fiscalizadas por inspectores de educação. “Vamos acompanhar as aulas na sala para verificar se o professor implementa ou não as metodologias existentes, e se ele faz algum esforço para orientar as suas aulas de forma adequada”, disse a fonte, acrescentando que a medida visa ainda verificar se o professor usa o tempo, o livro escolar, entre outros materiais didácticos, para melhorar a qualidade de ensino que se pretende alcançar no país. A questão da qualidade de ensino foi discutida no país, por inspectores da educação.

Como se pode notar “O Ministério moçambicano da Educação vai iniciar actividades de supervisão e de apoio pedagógico”. O termo *iniciar* subentende-se que antes não-se realizava a supervisão e apoio pedagógico. Vai-se realizar a nível nacional, portanto é uma campanha e não uma actividade contínua, sistemática e permanente em níveis micro e macro estruturas. E que mesmo assim há mais dose de orientações administrativo-fiscalizadoras que supervisão do ponto de vista orientada para mais colaboração e menos hierárquica. Pois, conforme Alarcão (2009:120) supervisão visa a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes”.



## **BLOCO V – Impacto da Supervisão no Processo de Ensino-Aprendizagem**

**Categoria – Cumprimento do Dever** (planos de aulas, dosificação, assiduidade, pontualidade – bom Comportamento).

Quanto ao impacto da supervisão pedagógica que-se realiza na instituição no processo de ensino-aprendizagem, os nossos entrevistados afirmaram que na verdade o impacto nota-se em muitas áreas, principalmente na planificação de aulas, na dosificação que se realiza quinzenalmente e no relacionamento entre nós na escola. *“Há, portanto, um cumprimento rigoroso do dever, para não ser apanhado em falta principalmente nos aspetos conhecidos e prescritos no regulamento da escola”* (TPI/TPII).

Conforme o Regulamento do Ensino Secundário Geral do MINED (2003) os professores estão organizados em grupos de disciplinas que é o órgão de apoio técnico, científico e metodológico da direção pedagógica. Compõem o grupo de disciplina todos os professores da respectiva disciplina. Tem como competências conforme o Regulamento em alusão artigo 37 dosificar, planificar as aulas e avaliações, assistências às aulas, elaborar textos de apoios, apoiar os professores menos experientes e outras atividades que envolvam a disciplina. É sobre essas dimensões que incidem a supervisão pedagógica na escola. Quando o grupo disciplinar, direção da escola e/ou visitas externas realizam a supervisão tem como referência o nível de execução das dimensões mencionadas. Se todos os aspetos estão sendo cumpridos sem queixa, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem está a decorrer conforme o preconizado pelo sistema educativo no geral e pela escola em particular.

O aludido cumprimento do dever como indicador do impacto da supervisão pedagógica na escola se baseia nos pressupostos atrás referidos. É importante dizer que as fronteiras da supervisão pedagógica não se circunscrevem simplesmente na fiscalização do cumprimento do dever, nem é o seu escopo fundamental no processo de Ensino-Aprendizagem.

Conforme Caseiro (2007) uma das finalidades da supervisão pedagógica é de facilitar uma relação interpessoal, positiva, saudável, em que todos os intervenientes desse processo se sintam comprometidos com um objetivo comum, que não será mais do que a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um PEA de qualidade, ministrado em condições facilitadoras da mesma aprendizagem. Assim, a Supervisão Pedagógica tem que ser uma referência obrigatória na reflexão das práticas educativas e na promoção da profissionalidade docente. Apesar das diferentes teorias públicas, é fácil de compreender que o paradigma do

professor reflexivo, associado à Supervisão Pedagógica, é sustentado em duas matrizes: contributos da supervisão no crescimento pessoal e profissional e contributos da supervisão na organização institucional. Segundo Coimbra, Marques & Martins (2012) uma supervisão tem que ser colaborativa e inovadora, propiciadora do diálogo e da reflexão na comunidade educativa, e impulsionadora do aperfeiçoamento de um agir pedagógico complexo e, conseqüentemente, capaz de estimular o crescimento profissional ao longo da vida. Ultrapassando deste modo o horizonte estreito da individualidade e da colegialidade, o que implica que o professor repense o seu estatuto profissional, transformando-se num intelectual crítico consciente e comprometido com uma educação enquanto tarefa de todos, que responda aos desafios do mundo actual. Sendo considerada assim, a supervisão não é, nem poderá ser limitada somente a controlo, inspeção do que o professor faz na sua prática letiva. É antes um processo de apoio/regulação do PEA, reflexão e investigação sobre a ação educativa, mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (na sala de aula, escola e comunidade), ultrapassando com isso, cada vez mais, as “fronteiras” da rotina administrativa.

#### **BLOCO VI - *Vantagens e Inconveniências do Modelo de Supervisão em Vigor***

**Categoria – *Melhorias de resultados e Constrangimentos*** (Cumprimento de Programas, Poucas Reprovações, Irregular e não remunerada).

No tocante as vantagens do modelo de supervisão vigente na instituição, os técnicos pedagógicos (TPI/TPII) referiram que ela incidem fundamentalmente no cumprimento dos programas de ensino prescrito na pouca reprovação dos alunos no fim do ano letivo, pois, muitos alunos transitam de classes. A TPII desenvolve a informação nos seguintes termos “trabalhar pensando que a qualquer momento tenho uma visita a pretender verificar o plano de aula, ouvir o nível do cumprimento de programas de ensino, verificar assiduidade e pontualidade e se uso ou não *bata* do professor e outros aspetos regulamentados leva com que os professores cumpram com zelo o estabelecido, e, faz com que haja pouco incumprimento dos programas de ensino, poucas reprovações, além de poucas desistências”.

Quanto à supervisão realizada pelos superiores hierárquicos (supervisão externa) eles a consideraram de irregular, e explicam: “às vezes somente vem no inicio do ano letivo, e/ou no período dos exames. A supervisão local devido à super ocupação da direção da escola assim como os delegados de disciplinas também não se tem realizado regularmente” (TPI). Outro

constrangimento referido pelos entrevistados foi o envolvimento de muitas pessoas, cria também lacunas na sua efetivação, pensando sempre de que o outro já o fez porque é sua prerrogativa. Outro aspecto não menos importante referidos relaciona-se com a remuneração. *“Porque realizar a supervisão entre grupo disciplinar e sendo uma atividade não remunerada não se realiza como convém, e por conseguinte relega-a a um plano secundário ou quando muito limita-se a passar pela sala do professor e assinar o livro do protocolo para dizer que houve assistência às aulas dos professores e tudo está conforme”* (TPI).

As informações aqui dadas pelas personalidades que mais se lidam diariamente e de forma pragmática com o processo de ensinar e aprender não encontram nenhum ponto de convergência com o papel do supervisor nem com o da supervisão na escola. Porque conforme Menezes (2010) o supervisor tem nas suas atribuições as seguintes funções:

1. Socializar o saber docente (troca de experiências) - promover encontros semestrais, para divulgação das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor em cada semestre (experiências individuais que obtiveram êxito). O supervisor planejará esse momento com convite-roteiro de apresentação, onde todos deveram ser informados no início do ano letivo. Os trabalhos apresentados poderão ser premiados de acordo com sugestões do corpo técnico. (ex: publicação em revistas, na internet, jornalzinho da escola, certificados de participação, entre outros);
2. Discutir permanentemente o aproveitamento escolar e a prática docente - realizar reuniões mensais para discutir as dificuldades em sala de aula, procurando promover ações que viabilizem a recuperação dos alunos que estão com dificuldades na aprendizagem. O supervisor deverá confeccionar uma ficha de acompanhamento onde os professores deverão mensalmente analisar e preencher quadro de estatística de desenvolvimento e evolução dos alunos;
3. Assessorar individualmente e coletivamente o corpo docente no trabalho pedagógico interdisciplinar - o supervisor deverá manter contato individual com cada professor, onde cada um preencherá uma ficha com suas dificuldades, ansiedades e necessidades; e coletivamente a construção de projeto interdisciplinar;
4. Coordenar e participar dos conselhos de classe - promover reuniões bimestrais para avaliação do desempenho de aprendizagem dos alunos, elaborar lista de ações para solucionar dificuldades;

## 5. Planificar e acompanhar o currículo escolar.

Como se pode depreender nesta perspetiva o Supervisor Escolar é o de aliado, mediador e colaborador das atividades educativas tanto dos professores quando do diretor, atuando como agente responsável pela prática democrática onde todos estejam envolvidos dentro da unidade escolar. Numa relação em que o professor que ensina/aprende e o aluno que aprende/ensina, o Supervisor Escolar passa a ser aquele que orienta, aprende e ensina, tornando-se parceiro no processo educativo. Na visão de Gestão Democrática o supervisor não é mais o fiscalizador, controlador, mas sim o problematizador, pesquisador e articulador que vê a educação como mola do crescimento da sociedade, e que para tanto se encontra em mudança constante, tornando parceiro político-pedagógico do professor e juntos a construir um trabalho eficaz. Portanto, o supervisor constitui-se em um agente de mudanças, facilitador e mediador, oportunizando uma relação de harmonia entre os interlocutores da instituição. Sua prática não está dissociada da teoria e nem a teoria da prática.

Segundo Tafoi (2011) é, portanto a responsabilidade do supervisor acima de tudo mobilizar novos saberes e o envolvimento de todos, promover uma construção coletiva para a mudança de práticas na sala de aula, elevando o nível do sucesso acadêmico e pessoal dos alunos. Ele assume - se como agente de mudança, impulsionador de aprendizagens, planificando atividades, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os docentes, permitindo um olhar crítico sobre a ação educativa. Um profissional capaz de liderar, orientar e estimular o professor, ou grupo de professores para a ação, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura a novas perspectivas. A partilha de experiências e de materiais, a indicação de onde e como pesquisar informação pertinente e a capacidade de provocar vontade de mudança, fomentando a crítica construtiva e a aceitação das diferenças individuais, sem descurar o saber, como uma das mais - valia no processo supervisivo.

Como se pode perceber, as vantagens da supervisão pedagógica estão muito mais além de cumprimento das normas administrativas da instituição. A Supervisão Pedagógica na escola não é simplesmente para se acomodar em assistir as pessoas a cumprirem o seu dever (cumprimento de programas de ensino e planificação), pois, para isso existem instrumentos administrativo-normativos para garantir o cumprimento exitoso dessas tarefas. Portanto, as informações de que as vantagens do modelo de supervisão em vigor na escola incidem fundamentalmente no

cumprimento bem sucedido dos programas de ensino, planificação e no bom comportamento do professor mostra claramente as lacunas epistemológicas dos dirigentes (técnico-pedagógicos) acerca do papel da supervisão e do supervisor na escola.

Na dimensão em análise, os entrevistados deixaram claro três aspetos que merecem a nossa atenção na análise que estamos a realizar: 1) a atividade supervisiva na escola é irregular tanto interna como externa devido à super-ocupação dos que a realizam; 2) o envolvimento de muitas pessoas a fazerem a mesma coisa; 3) a falta de motivação para realizar essa atividade.

A atividade supervisiva na escola é irregular tanto interna como externa devido à super-ocupação dos que a realizam. Esta informação nos leva a seguintes questões: quem são as pessoas que fazem a supervisão na escola? Como a realizam, com que finalidade? Na verdade essas questões já foram respondidas nos Blocos I, II e IV. A atividade de supervisão pedagógica na escola é levada a cabo pelas pessoas muito ocupadas conforme o Regulamento do Ensino Secundário Geral já citado. Supervisão levada a cabo por pessoas que têm uma constelação de competências administrativas bem claras e complexas para realizarem a atividade de supervisão que por sua vez também é uma tarefa complexa, não se podia esperar a supervisão conforme a definição de Alarcão e Tavares (2003) a de “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor”, mas sim uma supervisão irregular. A incidência fundamental da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização sistemática e contínua dessa prática, mas pela super-ocupação dos executores relegam-na para o tempo e espaço que sobra. Outro aspecto associado à sobreposição de funções e falta de tempo é a formação das pessoas que executam a supervisão. Não há supervisores formados na área conforme os depoimentos dos TPI/TPII. Os entrevistados são professores formados em geografia, educação de adultos e em recursos humanos. A supervisão pedagógica exige uma capacitação específica e tempo para a sua execução que não é o caso da instituição em análise.

Parafraseando as palavras de Santana (2003) sobre compreender o papel da supervisão no processo de formação profissional diz ele que requer igualmente compreender o supervisor na condição de sujeito desse processo de formação profissional, o que representa ser partícipe do

mesmo. Ele enquanto sujeito deverá ter condições para dialogar, propor, alterar, interferir, o que exige constante capacitação e tempo. Entendemos que capacitação para o exercício da supervisão extrapola a capacitação meramente técnica, exige um profissional capacitado teórica, técnica e politicamente para o seu fazer, que esteja acompanhando sistematicamente as mudanças do mundo do trabalho e das relações sociais que trazem novas demandas e que requisitam outras/constantes qualificações. Capacitar-se para a supervisão certamente requer a preparação de quadros profissionais que, dedicados ao processo de supervisão, saibam organizá-lo e desenvolvê-lo do ponto de vista técnico e pedagógico, associado a um dado projeto de formação profissional, mas, sobretudo um profissional que esteja em permanente capacitação, exigência necessária não só para o segmento de supervisores, mas vital para o desenvolvimento profissional docente e de toda a categoria. No entanto, em relação ao processo de supervisão a ausência da capacitação não só compromete o seu processo de trabalho, como o estrangula, uma vez que não estando capacitado e atualizado não acompanha as construções coletivas da categoria profissional e marginaliza-se frente ao projeto de formação profissional. Portanto sendo pessoas muito ocupadas conforme as suas competências, não tendo uma capacitação para o efeito, não-lhes resta outra alternativa senão fazer o mais simples: controlar o cumprimento de programas que é simplesmente uma atividade normativa que exige mais fiscalização que supervisão em paradigmas modernos.

No que diz respeito ao envolvimento de muitas pessoas a fazerem a mesma coisa e a falta de motivação por não ser remunerável, quando na verdade não se conhece com exatidão as tarefas a executar não se pode esperar um trabalho de qualidade. Há um dito popular na minha terra que diz “onde há muito capim não há ratos”. No nosso entender é que, o que fazem a direção da escola, delegados de disciplinas e as visitas externas não é exatamente supervisão pedagógica em paradigmas modernos, mas sim atividades de monitoria administrativa. Isto é, a direção controla o cumprimento das atividades prescritas para a escola e é auxiliada pelos diferentes órgãos estabelecidos na escola exceto o de supervisão que na vida real e conforme estamos a abordar não existe. Conforme Soares (2008) o conceito de supervisão aparece associado à normatividade, superioridade, hierarquização, reprodução de práticas e mesmo a algum distanciamento no que respeita às questões humanas. Por isso cada um faz a e exige a mesma coisa ao seu nível hierárquico, é uma rotina administrativa sempre foi assim e será sempre assim, pois é descentralização do poder. Muitas pessoas a fazerem a mesma coisa em

níveis hierárquicos diferentes e a pretenderem o mesmo fim e quase se atrapalham e se chocam. Se o modo operando a “fiscalização-administrativa” na escola permanecer como está e a se chamar supervisão o nível profissional dos professores não vai acrescentar em nada porque também nada há acrescentar, pois, não está em uso nenhum instrumento de mais valia para o efeito. Agrava-se a esta situação com a falta de motivação. Conforme os pedagógicos dos dois ciclos “trabalhar sem receber já está ultrapassado” o que nos remete a necessidade de uma supervisão como um órgão autônomo e ocupado a tempo inteiro nessa atividade na Escola.

Na visão de Soares (2008) há toda uma necessidade de alargar conceptualização de supervisão para uma visão clínica, para que se faça uma aproximação aos valores e crenças dos professores, passando a supervisão a ser colaborativa. Aqui, onde a sala de aula é vista como um campo experimental, daí a expressão clínica, o professor em parceria e partilha com o supervisor, observa, traçando o diagnóstico das possíveis áreas problemáticas, discutindo eventuais propostas de estratégias promotoras de superação. Esta procura articular num processo conjunto a observação, a recolha de informação sobre o processo de ensino e a sua análise para uma consequente reconstrução de significados sobre a prática dos protagonistas em acção: alunos, professor e supervisor. Nesta perspectiva a dimensão da colaboração, como princípio ou condição essencial no modelo da supervisão clínica, assume-se como uma condição de qualidade, facilitadora e promotora de boas práticas nas relações interpessoais.

## **BLOCO VII – *Formação de Supervisores***

**Categoria – *Necessidade de Formação Especializada*** (Há necessidade de supervisores formados; simples cumprimento do dever VS. Não há necessidades de outros supervisores).

Quando perguntamos aos técnicos pedagógicos sobre a necessidade de supervisores especializados a tempo inteiro a operar na escola, houve respostas contraditórias. A resposta da TPI foi: “Veja só, nós como pedagógicos temos tarefas que basta. Os delegados das disciplinas são muito atarefados também. Além de muita falta de motivação, essa tarefa exige muito tempo. O fator formação é outro aspecto. Nós não estamos formados nessa área. Por ser uma tarefa não remunerável a tendência é despachar para assinar o livro de protocolo como sinal de tarefa cumprida, simplesmente isso”. Em contrapartida o TPII afirmou: “*eu acho que não há*

*necessidade de outros supervisores porque nós fazemos a supervisão*”. A informação da TPI coincide substantivamente com o que foi dito nos Blocos I, II e VI e que já foi bastante analisado. Continuamos com a informação de que os que fazem a supervisão são pessoas que ocupam cargos administrativos na escola com tarefas bastante claras e fatigantes, não formadas na área de supervisão, e, por ser tarefa não remunerada segundo os depoimentos dos entrevistados não-se executa com muito afinco e motivação e é simplesmente cumprir o dever rotineiro para evitar problemas com o sistema político-administrativo tanto local (escola) como a nível provincial (DPE) e/ou nacional (DNESG).

No dizer de Soares (2008) esse tipo de supervisão aparece associado à normatividade, superioridade, hierarquização, reprodução de práticas e mesmo a algum distanciamento no que respeita às questões humanas. Portanto de novo caímos na rotina “fiscalização administrativa”. Porque segundo Pereira (2012) sob o ponto de vista educacional, cabe ao Inspetor verificar, zelar pelo bom funcionamento da escola. Zelar, isto é, tratar com o máximo de cuidado, o que requer que esses profissionais da educação assumam um compromisso com o sistema educacional para corrigir as falhas de seu funcionamento. Nesse sentido, a avaliação feita sob os pontos de vista educacional e institucional refere-se às questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem e à estrutura da escola como um estabelecimento e organização de ensino. Portanto, sob o ponto de vista educacional, cabe ao Inspetor verificar se os procedimentos pedagógicos estão em consonância com a legislação (elaboração e o cumprimento do programa de ensino, cumprimento da carga horária mínima exigida por lei, cumprimento da matriz curricular). Sob o ponto de vista institucional, cabe ao Inspetor verificar as condições da estrutura física das unidades escolares, a carência de docentes e funcionários e os procedimentos administrativos da gestão. Com efeito, pode-se dizer com toda propriedade que é o que fazem todos os membros da direção da escola com todos os seus colaboradores hierárquicos.

A percepção com se que ficou a partir dos dados das entrevistas e das observações foi a versão de que “não há necessidade de supervisores pedagógicos formados e colocado a tempo inteiro na escola porque a direção faz supervisão” é que na verdade a cúpula administrativa da escola realiza a supervisão na vertente clássica segundo Ribeiro (2011) por ser uma atividade que se baseia na inspeção pura, e na fiscalização, para ver o que está sendo feito na escola. É uma atividade casual, repentina, imposta de cima a baixo e autoritária com a principal função



fiscalizar e avaliar. Este modelo de supervisão é o mais fácil e simples. Nessa percepção até poderíamos concordar com essa abordagem, porque é simplesmente visitar, verificar, questionar, reportar o fenômeno identificado, avaliar e tomar medidas administrativas pertinentes. Mas não constitui supervisão pedagógica.

Não concordaríamos com a versão se o supervisor pretender agir como um agente de mudanças, no sentido de:

Dinamização do trabalho de grupo, nas diversas instancias de sua atenção. Pra tal precisa ser um “líder funcional”, encarregado de motivar desenvolver lideranças em todos os seus grupos de atuação; seus tratados enfocam aspectos como o clima de dialogo, a situação de crescimento das pessoas envolvidas, a importância básica das abordagens pessoais, a qualidade das interações, a importância de sentir-se pessoa, praticarem relações humanas eficientes, aprofundarem conhecimentos alargar horizontes, progredir no conhecimento dos meios e processos de ação, aperfeiçoar processos técnicos de ensino. Alguns fatos do cotidiano do trabalho exigem do supervisor um comportamento comprometido com os resultados da escola com reflexão, criatividade e soluções, uma atitude de compreensão e respeito á pessoa humana, descobrindo maneiras de despertar nas pessoas necessidades de comportamentos diferentes, exigem também a habilidade de dialogo e a possibilidade de "vender a idéia, Ribeiro, 2011:48).

Nesse sentido entendemos que há sim uma necessidade de supervisores dentro da unidade escolar, pois porque o aparato montado na escola exerce mais a atividade de inspeção e não supervisão pedagógica.

Deste modo estamos, portanto perante uma monitoria administrativa porque a supervisão pedagógica envolve ações tais como assessorar, acompanhar, orientar, monitorar e analisar de forma dialógica e sistemática em todo o processo educativo e não apenas controlar os professores no processo de ensino-aprendizagem.

## **BLOCO VIII – *Procedimentos na realização da Supervisão***

### **Categoria – *Estágios da atividade Supervisiva* (Antes da atividade; Durante e Pós-supervisão)**

Nesta dimensão queríamos que os técnicos pedagógicos nos facultassem informações acerca do roteiro seguido na realização da supervisão na escola. Foram unânimes em nos informar que tem havido aviso prévio antes que o dirigente entre na sala de aula para não criar constrangimentos e/ou perturbar o professor. Mas há também momentos que não avisamos, para encontrar a realidade do professor na sala de aula. “Nós queremos controlar o cumprimento dos

programas estabelecidos para a escola, além de outros aspetos como a dinâmica de uso das metodologias por parte do professor na sala de aula, por isso a surpresa às vezes nos é necessária e conveniente” (TPI/TPII).

Alarcão e Tavares (2007) colocam quatro momentos de supervisão: 1) encontro pré-observação; 2) observação propriamente dita; 3) análise dos dados e 4) encontros pós-observação.

1- *Encontro pré-observação* – tem lugar antes de uma actividade educativa e tem por principais objectivos: a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o problema mais simples até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido.

É necessário que se estabeleça uma comunicação natural, a fim de que todo este processo dê resultados positivos. Entre os elementos que podem criar constrangimento para uma boa comunicação podem citar-se a ansiedade, e o desconhecimento do papel exacto que cada pessoa tem num determinado processo, pelo que, nesta fase do ciclo da supervisão, sobretudo quando for primeiro ou primeiros encontros, é fundamental que o supervisor seja bem claro relativamente à sua concepção sobre a supervisão, os seus objetivos e à sua atitude para com os colegas de profissão. A clareza, a transparência e a falta de ambigüidade constituem atitudes fundamentais neste processo.

2- *Observação propriamente dita* – Por observação, conforme os autores que estamos a citar, entende-se o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Quer isto dizer que o objeto da observação pode recair num ou noutro aspecto: no professor, no aluno, na interação professor-aluno, no ambiente físico, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais e técnicas, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc. Será necessário proceder a uma observação sistemática, utilizar um instrumento devidamente validado.

3 - *Análise dos dados* – esta fase será a que se segue após a observação e permitirá ao supervisor nesse caso ordenar e analisar o fruto da sua observação. Esta análise poderá ser mais

ou menos morosa em função dos dados que se colheu e da abordagem utilizada. Estes dados poderão ser tratados de forma quantitativa ou qualitativa, em função uma vez mais do que se pretende estudar, quantificar ou qualificar.

4 – *Encontro pós observação* – Parte das observações feitas a respeito do encontro pré-observação são também válidas para o encontro pós-observação. Referimo-nos, é evidente, ao clima em que deve decorrer à necessidade de estabelecer uma comunicação isenta de ambiguidades, ao papel ativo que o professor deve ocupar e à variedade de estilos e estratégias a utilizar.

Chegado até aqui pode-se perceber quanto trabalho tem o supervisor numa unidade escolar, se corresponder na verdade a este quadro concetual de Alarcão. Com efeito, percebe-se que, um dos fatores impulsionadores do tipo de supervisão que a escola realiza deve-se mais uma vez em parte ao caráter formação do pessoal que a tem realizado, a ocupação desses profissionais em outras tarefas, a complexidade da tarefa. Para minimizá-la é executada como uma simples tarefa fiscalizadora, como ver e controlar o prescrito nos programas da escola. Porque realizar as tarefas aqui analisadas não constitui uma tarefa de um amador, mas sim de um profissional formado, e que tenha tempo para realizá-la. Porque fazendo fé aos depoimentos dos técnicos pedagógicos não vemos nesse procedimento o contributo para o desenvolvimento profissional docente nem melhoria do processo de ensino-aprendizagem..

Por isso a ação de supervisão requer habilidades e conhecimentos para participar do processo pedagógico, com grandes potencialidades e sensibilidade para indicar aos seus parceiros os materiais sempre atualizados e referenciais teóricos que encaminham a uma dinâmica contínua de reflexão sobre a prática educativa. Desta forma, o supervisor escolar torna-se um profissional fundamental na criação de oportunidades que favoreçam o diálogo necessário para conhecer o grupo que trabalha; seus anseios, suas dificuldades, suas propostas, organizando coletivamente com os professores os procedimentos pedagógicos da escola, compartilhando de todas as ações da instituição que atua. Kimball Wiles (1997:22) cit. In Lacerda e Lima (2010) confirma esta abordagem no sentido que os supervisores são mediadores. Ajudam a estabelecer a comunicação. Ajudam os indivíduos a ouvirem uns aos outros. Servem como ligação para as pessoas em contato com aqueles que têm problemas semelhantes ou com pessoas-recurso que podem ajudá-los. Estimulam os membros do quadro pessoal a verificar a extensão em que as

idéias e os recursos estão sendo compartilhados e o grau em que os indivíduos são encorajados e apoiados quando tenham novas coisas.

Compete ao supervisor trabalhar junto com o corpo docente e discente, no sentido de tornar dinâmica a proposta pedagógica assumida e vivenciada por todos os participantes da escola. Todo o serviço de supervisão escolar deve ter desempenho participativo, articulando toda a escola de forma organizada em torno dos propósitos e da filosofia da escola, para tanto, "a ação supervisora deve assumir um caráter praxiológico, capaz de alterar positivamente, o processo educativo". (Mendes, 1985:17 cit. In Lacerda e Lima (2010).

Portanto, no espaço escolar as contribuições do supervisor numa perspectiva que diverge da demonstrada pelos sujeitos deste estudo se fazem presentes em vários momentos: na planificação, no acompanhamento, na coordenação, no controle, na elaboração da proposta pedagógica, na avaliação e, sobretudo no processo ensino aprendizagem. Essa aprendizagem passa a ser objeto de trabalho do supervisor que a problematiza, pondera, discute e acompanha junto com o professor os conteúdos lógicos e as condições existenciais dos alunos, tomando como objeto de trabalho a produção do professor.

## **BLOCO IX – Resultados da Supervisão que se Realiza**

**Categoria – Tratamento das Dificuldades Identificadas no Processo de Supervisão** (seminários – simulação de aulas).

Quanto ao tratamento das dificuldades identificadas no processo de ensino-aprendizagem os TPI /TPII foram consensuais em dizer *que “durante as visitas de supervisão, se notar alguma dificuldade de algum professor e perceber-se que esta dificuldade é praticamente da maioria dos professores da escola, aproveita-se na altura dos seminários que temos tidos na Escola nos Sábados para simularmos alguma aula em função das dificuldades detectadas nesse processo”*. Essa informação deixa transparecer que as dificuldades notadas no processo de ensino e aprendizagem são tratadas de forma geral na altura dos seminários gerais que a instituição tem promovido nos Sábados.

Martins (2012) diz que hoje em dia a escola constitui um espaço de aprendizagem completa, ou seja, um tipo de aprendizagem onde se estudam desde os conteúdos curriculares até a formação de cidadãos. Para que a escola cumpra a sua função é preciso que o trabalho do profissional da educação se constitua num compromisso político, pedagógico e coletivo para

poder cumprir melhor a tarefa de formar cidadãos. Dentro desta expressão percebe-se que há uma hierarquia dentro do contexto escolar. Não é claro o trabalho do educador e para que esse trabalho possa ter sentido precisa-se do trabalho da equipe do ambiente escolar. Nas quais entra o aluno, o professor, o supervisor, diretor e demais membros da escola. Nesse complexo processo de ensino-aprendizagem o tratamento de cada dificuldade emergente faz muito sentido do que esperar o tratamento geral das dificuldades identificadas na assembleia dos professores, por um lado e por outro, é motivante quando um professor vê a sua dificuldade a ser tratada de forma particular de forma dialógica e horizontal por um profissional competente e reconhecido na área de ensino que numa assembleia de profissionais. Na situação de “cara a cara” o professor pode colocar sua visão, propostas e limitações de forma amigável e profissional sem nenhum constrangimento que numa assembleia de profissionais.

Portanto, esperar um momento de encontro geral dos professores para aconselhar e/ou corrigir de forma geral as dificuldades particulares identificadas no processo de ensino e aprendizagem, ao nosso entender não produz um impacto desejado na vida profissional do docente por não atingir por vezes as necessidades particulares do visado. Cada professor na escola tem suas necessidades, dificuldades, áreas fortes e fracas específicas e que precisa igualmente intervenções específicas e particulares daquilo que ele apresenta. Uma das prerrogativas desse processo de supervisão é atender as especificidades de cada profissional na escola. Numa simulação de aulas existe um objetivo a atingir que pode não corresponder a de determinado professor, e quando for o caso essa simulação pode não resolver a situação deste e/ou daquele professor. Mas o diálogo, debate, encontro face a face entre supervisor e o professor pode criar resultados diferentes na escola e na profissão de ensinar. O supervisor por ser um formador é um facilitador da aprendizagem e tem como principal tarefa levar os professores a aprenderem de forma contínua no seu labor diário. A linha de estratégia de relação que existe entre o professor e aluno é a mesma que deve existir entre o supervisor e o professor. Se o professor deve ver nos seus alunos pessoas em formação que precisam da sua ajuda para se realizarem. Assim, é necessário que o professor respeite o aluno, aceitando-o como ele é, procurando ajudá-lo a partir da realidade pessoal do mesmo, o supervisor igualmente deve-se comportar da mesma forma em relação ao professor para que o ensino produza resultados esperados pelo sistema educativo e pela sociedade no seu todo. Assim, estes dados indicam que não existe órgão indicado para assessorar aos professores no processo de ensino-aprendizagem

quando assim eles (professores) o desejarem e/ou se o processo de ensino em si assim exigir um acompanhamento sistemático e/ou uma assessoria.

### **BLOCO X – *Perfil Profissional dos Supervisores***

**Categoria – *Existência de Supervisores Formados*** (Não existem supervisores especializados em supervisão; cada um na sua disciplina)

A pergunta se existia supervisores formados na área de supervisão os TPI/TPII foram unânimes em afirmar que não havia. Somente cada um na sua área de formação. Isto é, cada grupo de professores corresponde às disciplinas em que foram formados tanto delegados de disciplinas como os membros da direção da escola.

A ausência de formação nesta área pode sobremaneira conduzir aos que a realizam a um procedimento administrativo, porque para verificar o grau do cumprimento do programa de ensino, detetar falhas e aplicar sanções não exige para isso muita investigação, preparo e treinamento científico. Outro aspecto é que embora o inspetor não esteja presente nas unidades escolares todos os dias, as constantes visitas deste submetem aos professores e escolas a se enquadrarem de acordo com as prerrogativas legais, ou seja, os profissionais estão submetidos a esse olhar que os controla. Essa submissão constrange-os ao medo das visitas, ou a maquiagem das informações coletadas, ou a mudança da rotina durante a presença do inspetor, ou a constante sentinela para aguardar o inspetor. Isso leva-nos a entender que o modelo de supervisão em vigor na escola tem conduzido os executores à monitoria administrativa pela falta de formação, pois durante muito tempo o inspetor foi visto como um carrasco, e suas visitas na escola e/ou na sala de aula além de outros aspetos tem como base apontar os erros.

### **BLOCO XI – *Dinâmica da Supervisão na Escola***

**Categoria – *Fatores que podem ou não podem facilitar a supervisão pedagógica na Escola*** (Envolvimento de muitas pessoas; Inexistência de dificuldades; tudo bem; Falta de motivação; Falta de conhecimento).

A pergunta feita sobre os fatores que poderão estar a facilitar a supervisão pedagógica na escola os nossos entrevistados divergiram em seguintes termos: o TPII diz que um dos fatores

que facilita a efetivação da supervisão na escola é o envolvimento de muitas pessoas (diretora da escola, adjuntos pedagógicos e delegados de disciplina além de visitas externas), portanto, um grande coletivo de base, por um lado e, por outro, por se fazer em grupos de disciplinas conhecendo a realidade de cada professor constitui mais um valor acrescentado. “Os fatores que dificultam não os vejo, por momento está tudo bem”. Enquanto que a TPI diz *“tudo está facilitado porque existem normas já estabelecidas, é só seguir o estabelecido mais nada. E no que diz respeito os fatores que dificultam a supervisão da escola ela desenvolve dizendo: há muita falta de motivação. Cumprir uma tarefa em que não há nenhum subsídio monetário não move a ninguém a fazê-la com afinco. As pessoas preferem dedicar-se a sua disciplina que atividades extras. Por isso ninguém as cumpre com seriedade. Aliás, muitas vezes essas tarefas de observação da aula não-se costuma realizar falando com sinceridade”. E também poucas vezes se executa. Por não existir motivação não se faz regularmente e também acho que não temos executado como deve ser”*.

No nosso entender nesses dois posicionamentos, verifica-se que o primeiro depoimento está intrinsecamente relacionado com o trabalho administrativo-fiscal. Em que todos vão observar como estão sendo cumpridas as normas estabelecidas, cada um por sua vez. Para o TPI esta verificação doseada não deixa muito espaço de incumprimento das metas, pois está lá a diretora da escola, o pedagógico, delegado de disciplina todos a controlar os mesmos itens. E na verdade as metas estabelecida tem-se cumprido como elas estão prescritas Assim, os programas são cumpridos, os planos de aulas são feitos, a dosificação quinzenal é feita, há apurados, pontualidade e assiduidade. Aqui na verdade as respostas dos TPI/TPII coincidem apesar de ditas formas diferentes. Um fala de envolvimento de muitas pessoas enquanto que a outra fala de existências de cumprimento de normas prescritas e bons resultados no fim do ano letivo.

Conforme Silva e Carvalho (2002) a falta de um trabalho coletivo em busca de superação das dificuldades e na implantação de uma prática pedagógica democrática, a falta de reuniões com professores para reformulação de seus planos de aula; estudos para atualização do conhecimento de todo o quadro de profissionais; pesquisa para levantamento de problemas nas mais diversas áreas da escola; criação e implantação de um sistema de aceleração de estudo; implantação de oficinas pedagógicas e grupos de estudo para troca de experiências; realização de atividades artísticas, vídeo, desenho, música e outros constituem fatores que

dificultam a realização da supervisão pedagógica com sucesso na unidade escolar. Contudo nenhum destes aspectos é percebido como relevante pelos sujeitos entrevistados.

Na opinião de Alarcão e Tavares (2003) cit. In Sá-Chaves (2004) a supervisão tem a ver com a construção de uma relação reflexiva e colaborativa entre o supervisor e o supervisando, tem com objetivo contribuir para desenvolver no supervisando conhecimentos e competências para ter sucesso nas suas práticas. Para estes autores, o desenvolvimento de um clima relacional e humano poderá perdurar para além das circunstâncias da relação formativa, na qual se inscreve. Portanto, a ação supervisora no contexto escolar é decisiva na promoção de um trabalho coletivo em busca da superação das dificuldades, do conhecimento de seus limites para poder superá-los e do favorecimento do intercâmbio entre supervisor, professores e demais pessoas do complexo ou da unidade escolar, fazendo com que a ação desencadeada incida na e com a pessoa do professor.

Nesse sentido Alarcão (2009:3) “diz que a área da supervisão tem vindo a sofrer um desenvolvimento não apenas na compreensão da sua substância mas também no âmbito da sua influência”. O que ainda não é o caso na escola em estudo, pois, além de ter dificuldade de compreender a importância da supervisão do desenvolvimento profissional do professor e na qualidade de ensino não tem tido grande influência no coletivo da escola conforme os diferentes depoimentos dos técnicos pedagógicos entrevistados.

No que diz respeito a falta de motivação e falta de conhecimento como referira a TPII nos convém dizer que estes aspetos foram já analisadas no Bloco VI na subcategoria falta de conhecimento e falta de motivação monetária, além de outros Blocos como VII e X respectivamente no que diz respeito aos supervisores não especializados na área, necessidades de supervisores especializados e perfil profissional dos supervisores. Entretanto, podemos dizer que na verdade sem cursos de formação de supervisores o sistema educativo continuará a sofrer esse dilema de falta de qualidade no processo de ensino-aprendizagem e nesse sentido Alarcão, Leitão e Roldão (2009:3) nos aconselham partindo da experiência de Portugal nos seguintes termos:

Com efeito, o trabalho de acompanhamento e orientação da prática pedagógica é ainda olhado, no seio das instituições do ensino superior português, como “o parente pobre” em relação a actividades de docência, pesquisa e gestão, não obstante a atenção que o campo da



supervisão pedagógica tem há décadas vindo a receber não apenas pelos práticos da supervisão (professores orientadores nas escolas e supervisores do ensino superior), mas também por investigadores. No âmbito do desenvolvimento desta área de formação, várias instituições do ensino superior têm vindo a ministrar cursos de pós-graduação (especialização e mestrados) e a acolher projectos e teses de doutoramento em Supervisão e manifesta-se, hoje, em Portugal, um interesse crescente por esta temática e a gradual consolidação de um corpo de conhecimentos.

A supervisão direciona sua atenção para os fundamentos da educação, ela deve procurar ter consciência clara dos conceitos e alvos que determinam sua maneira de agir, dos fins que objetiva atingir e dos meios a utilizar, pois o supervisor é quem dá um direcionamento aos trabalhos na escola. Tudo isso exige inúmeros estudos e muitas pesquisas além de muita determinação para que aconteça através do trabalho uma conquista na busca de engajamento de toda equipe de professores. De nada vale estar cheios de métodos e “teorias revolucionárias”, se nossa prática é rotineira, distante e sem significado.

## **BLOCO XII – *Desenvolvimento Profissional Docente***

**Categoria – *Cursos de Atualização para os professores Propostos pelos supervisores da Escola***  
(Seminários planificados pela direção da escola).

Questionamos os TPI/TPII sobre o poder dos delegados de disciplinas em fazer propostas sobre a formação continuada dos professores através de seminários e/ou cursos de capacitação direcionados aos grupos de professores e/ou professor individualmente. Deixaram passar a seguinte informação: *tem havido seminários de simulação de aulas nos Sábados onde os professores indicados simulam aulas e os colegas colocam dúvidas se as tiver, e depois debate-se. Esse trabalho é planificado pela escola. Portanto, é trabalho interno. Seminários externos promovidos, por exemplo, pelo SEJTD, DPE e/ou promovidos pela Direção Nacional são muito poucos. Se acontecer este tipo de programa geralmente tem-se convidado os diretores das escolas, os adjuntos pedagógicos e quando se estender mais chega até os delegados de disciplinas. Com todos os professores é só reunião no ginásio da escola.*

A formação contínua de qualquer educador e/ou professor constitui uma alavanca fundamental para o seu desenvolvimento profissional porque lhe proporciona subsídios educacionais que o auxiliam perante os diversos obstáculos que encontrará em seu ofício, para tanto este profissional deve buscar qualificar-se continuamente formando para si um real significado de qual é o seu papel como educador. Como salienta Osório (2003, p.5-6) citado por Aragão & Mello (2009) a qualificação profissional dos educadores apresentam um conjunto de

elementos que se explicita a partir das condições em que cada educador situa-se no contexto escolar, garantindo, assim, uma dinâmica própria que lhe é peculiar, não só a sua formação como, também, seu contínuo preparo profissional. Nesse contexto, se os supervisores que atuam na instituição se estivessem a desempenhar convenientemente a sua tarefa não-lhes faltariam a oportunidade de propor a direção da escola a necessidade de formação contínua dos seus colegas de profissão no seu quotidiano processo de ensino-aprendizagem. Porque os mais antigos precisam de atualização constante atendendo que há muitos recursos de ensino em falta na escola principalmente os recursos relativos a TICs na área da educação, e os mais novos precisam ganhar muita experiência nesse campo de ensino.

O trabalho do Supervisor é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, deste modo o supervisor está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (Garrido, 2007, p. 09 cit. in Aragão & Mello, 2009). Portanto, o supervisor deve constituir-se como um sujeito ativo, reflexivo e que influencia para as mudanças para a instituição onde atua e aos professores, manter um diálogo mútuo favorecendo o crescimento de todos e conseqüentemente da escola e de seus alunos. Segundo Aragão & Mello (2009:3) “proporcionar a possibilidade de uma melhor formação aos professores é dever do supervisor, porém este também precisa procurar uma formação contínua para acompanhar as mudanças que constantemente ocorrem na educação, atualizando-se para melhor atender as necessidades de sua escola”.

O que ficou percebido é que na verdade tem sido a tarefa do corpo administrativo da escola a planificação e a direção de seminários de capacitação para os professores. Os delegados de disciplinas não têm desempenhado o papel ativo na área de formação contínua dos professores. Mas no nosso entender é também dever dos delegados de disciplina (como supervisores) preocupaerem-se pela formação continua dos professores de onde estes atuam. Pois que, o supervisor enquanto agente articulador da formação continuada dos professores deve de forma sistemática e constante intervir no desenvolvimento profissional dos professores. A educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino, para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem o trabalho em equipe.

### **3.1 Síntese dos Depoimentos do Grupo de Técnicos Pedagógicos (TPI/TPII)**

Os Técnicos Pedagógicos tanto do primeiro ciclo como do segundo (TPI/TPII) foram consensuais ao dizer que a Supervisão Pedagógica é realizada pelo órgão Administrativo da Instituição conforme o RESG (2003). Ficou claramente percebido que os elementos da direção da escola assim como os delegados de disciplinas apesar de ter um conjunto de competências administrativas dentro da unidade escolar onde atua compete-lhes igualmente a tarefa de supervisão.

Os nossos entrevistados informaram-nos que as pessoas que realizam a supervisão são simplesmente professores formados cada um na sua disciplina curricular e que nunca tiveram uma capacitação especial para a tarefa de supervisão. Os delegados de disciplinas são simplesmente professores que respondem pelos outros professores do grupo de disciplina. A ocupação deles fundamental é dar aulas além de dirigir o grupo de disciplina, elaborar o plano de disciplina, coordenar a dosificação, controlar a elaboração e realização de testes, tomar medidas para elevar a qualidade de ensino na sua disciplina, condenar a elaboração de textos de apoios e outros materiais didáticos, registrar em atas a agenda e conclusões de cada reunião do grupo conforme artigo 23º do RESG (2003:19).

Segundo os nossos entrevistados a supervisão que se realiza obedece a duas modalidades a supervisão planificada conforme o guião de referência da escola e a supervisão repentina. Conforme os TPI/TPII os itens a controlar na sua generalidade já são conhecidos como dosificação, plano de aula, assiduidade, pontualidade, o comportamento do professor na sala de aula, aprumo. Como é óbvio numa instituição como esta alguns podem não-se comportar como tal, por isso tem-se recorrido as visitas repentinas para verificar in loco a situação real na sala de aula.

No que tange a finalidade da supervisão realizada a informação que obtivemos diz que é fundamentalmente baseada em controlar o cumprimento dos programas pré-estabelecidos e outros itens de referências já descritos no parágrafo anterior. Segundo eles as modalidades estabelecidas para a de supervisão na escola tem tido bons resultados porque o professor constantemente trabalha sem saber quando poderá ser surpreendido pela direção tanto da escola como a de fora. E para evitar surpresas os professores estão constantemente preparados.

No que se refere o impacto desse modelo de supervisão no PEA os entrevistados afirmaram que é positivo na medida em que a maioria dos professores tem cumprido o regulamento interno assim como o estabelecido pelo sistema educativo moçambicano. Segundo eles há cumprimento rigoroso do dever para não ser apanhado em falta principalmente nos aspetos prescritos e conhecidos por todos os profissionais de educação que trabalham na escola.

Esse modelo de supervisão conforme os TPI/TPII tem vantagens e desvantagens. As vantagens relacionam-se com o cumprimento zeloso dos programas estabelecidos e outras atividades da escola por parte dos professores. No que diz respeito às desvantagens mencionam-se a forma irregular com que é feita a supervisão na escola, principalmente a supervisão externa, pois, tem sido feita no início do ano letivo e/ou na época dos exames.

A pergunta se a escola necessitava de supervisores especializados na área os os Pedagógicos divergiram nas suas respostas: a TPI disse que havia necessidade sim de supervisores formados para o efeito fundamentando pela super-ocupação da direção da escola, delegados de disciplina, falta de formação das pessoas que a realizam e por ser uma tarefa não remunerada. Enquanto que o TPII disse que não havia necessidade de outros supervisores porque eles ( direção da escola e delegado de disciplinas ) a fazem muito bem.

Queríamos saber os procedimentos na realização da supervisão antes, durante e depois. Todos nos disseram que há momentos que avisam antes das visitas entrarem nas salas de aulas e observar a aula, mas também há momentos em que não avisam. Depois da Pós-observação da aula disseram que tem havido espaço para a avaliação dos aspetos verificados.

Perguntamos de que eram feitas as dificuldades verificadas nas salas de aulas nas diferentes ações supervisivas. Afirmaram peremptoriamente que a escola tem tido seminários de simulação de aulas nos Sábados planificados pela direção da escola. Se for o caso os seminários tratam estas questões. Portanto, os seminários terão matéria pontual a tratar, mas não de forma personalizada, mas sim de forma geral.

Sobre os fatores facilitadores e/ou não facilitadores da supervisão pedagógica na escola. Os nossos entrevistados não foram consensuais nesta questão. A TPI diz que tudo está facilitado pela existência de normas de referências prescritas na escola e no sistema educativo. É

simplesmente controlar o nível de cumprimento dos aspetos regulamentados. Os fatores que dificultam a execução da supervisão é segundo eles, a fraca motivação devido a não existência de subsídio da execução da tarefa e como consequência não-se realiza como deve ser. O TPII disse que o envolvimento de muita gente em escada hierárquica para controlar as mesmas coisas constitui um fator facilitador da supervisão na escola tanto a supervisão interna como externa. Quanto aos fatores que dificultam a execução da supervisão disse que não via nada.

No que diz respeito aos cursos de capacitação para professores propostos pela ação supervisiva todos disseram que a escola tem planificado aulas de simulação que se realizam nos Sábados. Para o efeito são escolhidos alguns professores para ministrarem esses seminários. E todas as dificuldades notadas nesse processo de supervisão podem ser tratadas nesse momento.

Estes dados indicam por um lado, que o modelo de supervisão em vigor não contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor nem para a melhoria de qualidade do processo de ensino-aprendizagem na escola, e, por outro, não induz ao professor a uma intrínseca motivação para investigar e refletir constante sobre a sua ação pedagógica.

A leitura que fazemos é que a atividade de supervisão em vigor parece privilegiar mais as atividades de fiscalização e o controle do cumprimento das metas educativas previstas nos documentos concedendo deste modo menor relevância ao diálogo, assessoria constante e sistemática no processo de ensino-aprendizagem que se realiza e onde a figura do professor principalmente esta, não toma parte ativa em todo esse complexo processo. Revela deste modo a necessidade de formação e aperfeiçoamento de especialistas em educação em especial no campo supervisivo se torna emergencial, considerando as profundas mudanças no sistema educacional.

#### **4. ANALISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS AOS DELEGADOS DE DISCIPLINA (DD).**

Como já foi descrito nos Procedimentos Metodológicos que os dois grupos de supervisores se diferenciam pela posição que cada um ocupa na estrutura hierárquica da escola. Enquanto que os TPI/TPII pertencem à direção da escola os DD são colaboradores da direção da escola. Cada um tem a sua visão e percepção sobre a dinâmica da supervisão pedagógica na escola. Esta é a razão da divisão dos supervisores em dois grupos. Os DD entrevistados são de Português, Física e de Geografia (**DDP, DDF e DDG**).

#### **BLOCO I – A *Experiência dos DD na Dinâmica da Supervisão Pedagógica na Escola.***

**Categoria – *Controlar as Atividades Letivas*** (programas; planos de aulas; assiduidade, aprumo, pontualidade e atitudes do professor na sala de aula).

Quanto à questão sobre a experiência dos DD sobre dinâmica da supervisão na escola, todos eles foram unânimes em afirmar que ela é feita normalmente para controlar o cumprimento dos programas de ensino que já foram elaborados pelo sistema educativo. A ação supervisiva incide fundamentalmente no controlar os planos de aulas, aprumo, pontualidade, assiduidade e atitude dos professores na sala de aula.

Estamos de novo na perspectiva de fiscalizar as atividades planificadas pelo sistema educativo conforme o guião de referência das atividades dentro da unidade escolar. Reparando as competências dessa classe de supervisores na escola verifica-se na verdade que a sua função fundamental é dirigir, coordenar, controlar, tomar medidas, avaliar e registar, artigo 23º do RESG (2003). Avaliando pelos termos usados nesse regulamento a relação entre professor e delegado de disciplina é de tipo “top down”. O regulamento não reserva espaço para debates, assessorias, colaboração, pesquisa conjunta e outros aspetos dialeticamente relacionados com a supervisão pedagógica. Segundo Alarcão, Leitão e Roldão (2009) o diálogo supervisivo tem que destacar-se como elemento formativo de grande valor no processo de ensino- aprendizagem.

É nosso entender mediante os dados analisados – como parece ser que se não existir espaço de interação entre delegados de disciplinas e professores como momento privilegiado e insubstituível para aprofundar a prática pedagógica, pesquisa e mobilização de conhecimentos, atitudes e competências na produção de uma aprendizagem de qualidade dos alunos não se poderá esperar da escola os melhores resultados que todos perspectivam. Apesar de se verificar,

pelo exemplo desse estudo, que nas escolas moçambicanas o processo de acompanhamento, assessoria e orientação da prática pedagógica dos professores que constitui o núcleo da ação supervisiva da escola é ainda olhado como o parente pobre - parafraseando Alarcão, Leitão e Roldão (2009).

## **BLOCO II – Modalidade de Supervisão em Vigor na Escola.**

### **Categoria – Plano administrativo (A pedido do professor nunca)**

A resposta dos nossos entrevistados sobre a modalidade de supervisão na instituição e principalmente se os professores costumam solicitá-la para a assistir das suas aulas para depois em conjunto discutir com o supervisor os aspetos didático-pedagógicos verificados foi negativa. Sobre esta questão os entrevistados responderam *“a pedido dos professores nunca aconteceu, mas mediante o plano que se tem no grupo disciplinar. O controle do cumprimento do programa, planificação de aulas, pontualidade, assiduidade e outros aspetos afins constituem a tônica fundamental do trabalho de supervisão que se realiza na escola”*.

A nossa percepção nessa perspectiva de supervisão é que a função somente de controle desempenhada pela supervisão escolar durante o processo de ensino-aprendizagem faz com que seu papel no contexto atual da escola ainda não seja tanto no sistema educativo no seu geral como na escola em estudo em particular. Deste modo entendemos nós que é preciso definir o papel e importância da supervisão na escola para que o trabalho do supervisor possa avançar e atingir o empowerment profissional docente e melhorias de aprendizagens que se desejam. Segundo Simões (2005) o supervisor pedagógico na escola é um especialista que forma um elo entre escola de qualidade, família e comunidade em prol da eficácia do ensino existente, tendo como foco o ensino-aprendizagem. A sala de aula desta feita é um lugar que oportuniza o conhecimento científico e o professor é um facilitador que conduzirá os educandos a sua própria construção, diante disso o supervisor dará o suporte necessário para que o educador possa agir de forma eficaz.

Na verdade, todos os inseridos na instituição escolar podem contribuir para um ensino profícuo e eficaz e uma prática significativa, em especial o supervisor escolar, impulsionando o corpo discente e docente para uma práxis progressivo dentro do sistema de ensino e na escola em particular. O supervisor escolar contribui para o desenvolvimento do educando como ser

aprendente ativo, efetivando seu trabalho na escola de forma abrangente com uma visão longitudinal, atuando com todos os inseridos no contexto escolar, resgatando deste modo uma educação de qualidade que tem sua proposta pedagógica voltada para um caráter humanista para o desenvolvimento de valores na construção do conhecimento.

### **BLOCO III – Ação dos Delegados de Disciplinas na Proposta de Cursos de Atualização para os professores.**

#### **Categoria – Plano administrativo**

A questão se os DD costumam ter oportunidades de propor cursos de atualização para os professores conforme os trabalhos de supervisão que eles realizam. A esta questão todos disseram não. A Competência da planificação dos seminários para os professores é da direção da escola. Os seminários normalmente tem-se realizado nos Sábados e/ou nos intervalos entre as aulas (feriados escolares).

Numa perspectiva em que o supervisor desempenha papel ativo na instituição, onde o trabalho cooperativo, diálogo sistemático, debates e monitoria contínua aos professores constituem a cultura de trabalho desse profissional teria sim o supervisor opinião sobre a formação contínua dos professores da instituição. O supervisor não deve assistir de forma passiva aos trabalhos administrativos da direção da escola, pois, isso mostra que a supervisão na escola está relegada ao trabalho secundário dentro da instituição.

Uma das características da supervisão segundo Alarcão (2007) é proporcionar a criação de um clima de mudança. Tem que se fomentar uma cultura partilhada, através da interação, através do diálogo democrático. E nunca uma imposição, quer dizer, não é razoável sempre o supervisor dizer “Façam assim!”, mas sim deixar que os professores decidam por si e das suas decisões mereçam assessoria e apoio constante.

### **BLOCO IV – Procedimentos do processo de Supervisão Pedagógica.**

#### **Categoria – As Etapas da Atividade Supervisiva**

Indagados sobre os procedimentos no processo de supervisão pedagógica na instituição os nossos entrevistados nos disseram que “antes que a visita entre na sala de aula os professores tem sido avisados antes sobre a visita, mas também tem havido momentos em que eles não são



*avisados antes dependendo dos objetivos dessa supervisão. Mas, depois da observação da aula reúne-se com o professor visado (assistido) e faz-se avaliação, emite-se opiniões e finalmente assina-se o protocolo de assistência da aula entre o delegado de disciplina e o professor e em seguida é entregue a seção pedagógica pelo delegado de disciplina. Tanto as visitas internas como externas”.*

Este ritual é conforme o número 11 do artigo 23º do RESG (2003) que instrui a todos os delegados de disciplina a obedecer como uma das suas competências. É um procedimento administrativo normal como uma das formas de zelar pelo cumprimento das atividades programadas na escola. Qualquer responsável que é chamado a assumir esta responsabilidade é obrigado a passar por esse procedimento, pois, de contrário viola o estabelecido nesse artigo.

No nosso entender este procedimento não constitui nenhum problema, pois, em toda a organização há instrumentos de controle do cumprimento das atividades estabelecidas. O importante neste caso não é só o cumprimento religioso do ritual estabelecido, mas sim deve-se voltar ao conceito base sobre a supervisão pedagógica que estamos a analisar neste trabalho. Alarcão (2007:119) no seu artigo *Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência* diz que “a supervisão como o processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas”. Portanto como explica a nossa autora que nessa abordagem fala-se de uma supervisão abrangente e a formação contínua dos profissionais que tem a função ensinar e aprender. É diz mais Alarcão (2007:120):

Portanto, uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto... Com efeito, a supervisão tem que ter impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Ou seja, em última análise, quando trabalhamos com os professores, queremos, através deles, chegar aos alunos. Queremos que a educação seja melhor, que o ensino seja melhor. Passa-se pelos professores, mas tem-se em mente que o objectivo último é a qualidade da educação

Assumindo essa abordagem e conforme os depoimentos dos delegados de disciplinas pode-se dizer que a pratica supervisiva em vigor na instituição é meramente administrativo-fiscalizadora e não uma supervisão com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, mas uma supervisão como o simples cumprimento do ritualismo administrativo. O que ficou retido nessa informação e como outras também é o uso de termos como visitas, tanto internas como externas. Aqui não há convívio entre professor e supervisores. Aqui não se mostra um processo

de supervisão porque ela é um processo, mas mostra que tem sido uma atividade espontânea, um fato que acontece e passa. Uma atividade espontânea que se executa num dado momento e termina e não sistemática e contínua. É uma atividade de indivíduo para indivíduo e sem sequência.

## **BLOCO V – Vantagens e Obstáculos da Supervisão em Vigor.**

### **Categoria – Melhorias de Resultados**

Quanto a dimensão de relação com as vantagens e inconveniências da supervisão em vigor na instituição em estudo os DD de forma consensual nos disseram que nunca houve queixas nos grupos disciplinares e nem de fora (direção da escola ou provincial de educação). Segundo eles traz melhorias no ensino porque as pessoas cumprem o seu dever, há bons resultados no processo de ensino-aprendizagem. Não vêm nada a mudar, porque desta maneira as coisas estão a andar. Portanto, as pessoas estão a trabalhar. *“Assim acho que estamos a cumprir com o nosso dever de educadores”*, disse o (DDF).

As respostas dos delegados de disciplinas indicam no nosso entender uma visão administrativa da supervisão porque para eles o cumprimento dos programas de ensino estabelecidos é o que constituem o centro fundamental da sua atividade. E se realmente existe na verdade o cumprimento do programa para eles não há nada de anormal. Deste modo ficou evidente que as muitas ocupações dos supervisores (delegados de disciplinas) e associado a falta de conhecimento sobre a função de supervisão numa instituição de ensino têm atrapalhado o desempenho eficiente dessa atividade. A ação supervisora, mesmo na dimensão de controlo que assume, encontra entraves ou obstáculos à sua efetivação pela ausência da especialidade da função. No nosso entender na prática o que funciona na escola não é especificidade supervisiva mas sim uma mera divisão do trabalho, por um lado, e por outro a supervisão em vigor na instituição não pode ser vista como um paradigma formativo e dirigido ao desenvolvimento, profissional docente na medida em que há um simples controlo e verificação do cumprimento dos programas estabelecidos na unidade escolar. Porque a prática supervisiva exige, em parte do supervisor, uma constante avaliação crítica do seu próprio desempenho e um esforço continuado de aperfeiçoamento como técnico e como pessoa. Exige igualmente dialogar mais com os professores, sempre buscando um melhor atendimento para se fazer um trabalho em conjunto

cada vez mais satisfatório e sempre visando a melhor aprendizagem do aluno. Quer dizer, o supervisor escolar faz parte do corpo de professores e tem especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação, organização em comum das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. Conforme Giancaterino (2012) a supervisão pedagógica e caracteriza-se por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem. A sua função continua a ser política, mas é uma função sociopolítica crítica. Entretanto, a função do supervisor na escola estudada ao nosso entender não está ser cumprida como deve ser porque os Delegados de Disciplinas (DD) muitos casos procuram desenvolver seu trabalho de forma superficial, não aprofundando o necessário, isso por que em muitas vezes exercem outras funções além da supervisão.

## **BLOCO VI – *Perfil Profissional dos Supervisores.***

### **Categoria – *Existência de Supervisores Formados***

A pergunta feita aos Delegados de Disciplinas se havia alguém no grupo disciplinar especializado em supervisão ao que nos responderam: *“fazemos entre nós professores do grupo disciplinar não há nenhum especializado em outra coisa senão ao grupo de disciplina a que pertence”*. E acrescentam eles dizendo que devido a essa forma de trabalhar não têm encontrado muitas dificuldades pois, *“estamos entre famílias, tudo fica entre nós”*. Este depoimento pode significar muita coisa que pode tornar-se difícil esgotar-se aqui, mas é notória a insatisfação dos delegados de disciplinas pela falta de remuneração pela atividade, pois os delegados de disciplinas não recebem por essa atividade segundo os depoimentos da TPI no Bloco VI quando declarou: *“Porque realizar a supervisão entre grupo disciplinar e sendo uma atividade não remunerada não se realiza como convém, e por conseguinte relega-a a um plano secundário ou quando muito limita-se a passar pela sala do professor e assinar o livro do protocolo para dizer que houve assistência às aulas dos professores e tudo está conforme”* e no Bloco XI repetiu-se o depoimento e por último indica igualmente a falta de conhecimento que também foi referido pelos técnicos pedagógicos e por eles próprio nessa categoria.

Segundo Giancaterino (2012) exercer a função de supervisor requer uma visão nobre – a visão geral de fundamentos, princípios e conceitos do processo didático. Silva Júnior e Rangel

(1997) cit. In Roberto Giancaterino afirmam que para a ação supervisora deve-se ter presente dois conceitos dialeticamente ligados que por um lado, implica ter-se uma concepção clara a respeito da posição que o sistema de ensino atribui para o supervisor como um dos agentes educacionais e por outro, da posição que o próprio supervisor se atribui como agente do ensino e da educação. Não encontrando, pois na escola e no sistema educativo uma posição muito clara sobre o papel do supervisor, é evidente que o próprio supervisor tenha clara dificuldades de se posicionar como supervisor dentro da unidade escolar assim, o seu papel seja obstaculizado por essa falta de clara definição do seu papel e concomitantemente surgem problemas relacionados aos procedimentos, objetivos, conteúdos e finalidades da sua ação na escola e no sistema educativo.

Na verdade os DD podem realizar o acompanhamento dos professores para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como ajuda no fornecimento de materiais alternativos, para tornar conteúdos mais atrativos visando sempre uma melhoria na aprendizagem, também podem procurar soluções para funções que permeiam o relacionamento aluno-professor, pois são pessoas preparadas e aptas para o ensino. Até porque qualquer professor poderia fazer o que foi descrito acima, no entanto, as funções do supervisor pedagógico fortemente presente e desejados, que possui conhecimentos específicos, produz resultados mais eficazes e eficientes que sozinhos os professores poderão não atingir. Porque os conhecimentos específicos só o especialista domina, e é ele, portanto, quem pode desempenhar tal função mais completamente com domínio e perícia.

Nessa dimensão reafirmamos que o professor supervisor deverá ser mais experiente e mais bem formado nas áreas que envolvem a supervisão científica, pedagógica, administrativa/organizativa e humanas/social/participativa. Porque segundo Rangel (2001 cit. in Ricardo (2010) a falta de formação para se exercer um cargo pode provocar um autoritarismo que nada tem a ver com a autoridade necessária baseada na competência e na confiança. Como diz Esteves (1984 cit. in Ricardo 2010: 5) “muitos dos esquemas autoritários que existem na escola não são mais do que uma forma de autodefesa para encobrir a insegurança gerada pela consciência de uma deficiente preparação”.

Diante do exposto nesta dimensão “perfil profissional dos supervisores” na escola analisada cabe-nos dizer que o desempenho do modelo de supervisão em vigor tem encontrado

muitos entraves devido a falta de especialização dos executores dessa tarefa que se associa a simples e superficial verificação do cumprimento das tarefas administrativas alocadas a instituição de ensino. Apelidando a essa simples e superficial atividade fiscalização-administrativa de supervisão pedagógica em detrimento de uma supervisão científica, pedagógica, administrativa/organizativa e humana/social/participativa é no mínimo abismar a tarefa que segundo as diversas literaturas percorridas contribui grandemente para o desenvolvimento profissional docente e melhorias das aprendizagens.

## **BLOCO VII – *Fatores que facilitam e/ou Dificultam a Supervisão em Vigor.***

### **Categoria – *Cumprimento do dever***

Indagados sobre os fatores que têm facilitado a supervisão na escola e/ou que tem dificultados responderam nos seguintes termos: *essencialmente fiscalizar o cumprimento integral dos programas de ensino, orientar a dosificação, verificar os planos de aulas, elaborar relatório sobre as atividades realizadas na disciplina e entregar à seção pedagógica, isto é o que facilita a nossa atividade como DD. Tudo já está escrito, o resto é só cumprir. Quem não quer sarilhos é só obedecer, mais nada. É tão simples como isso. Nesse processo dificuldades não existem, todos por inerência de responsabilidades devem obedecer e obedecem.*

A leitura que se nos reserve fazer nesses depoimentos é que o sistema de control administrativo em vigor na escola cria insatisfação partindo dos próprios colaboradores da direção da escola (delegados de disciplinas). Percebe-se que eles mesmo não concordam com o sistema unidirecionado de tipo de “cima para baixo”. O termo *é só cumprir*, aplicado por eles dá nos a entender que os delegados de disciplinas não estão consciente e nem convicto no que estão a fazer. É uma espécie de conformidade de normas para evitar o desvio dos princípios estabelecidas na instituição. Outro aspecto importante que sobressai nesses depoimentos é relativo a união entre supervisores (delegados de disciplinas ) e supervisionados (professores) de modo a não criarem problemas entre eles, principalmente de delegado de disciplina ao professore. Não se quer aqui é conflitos entre colegas do grupo disciplinar, porque essa prática fiscalizadora na verdade cria conflitos na sua execução. Mais uma vez vêm à superfície as conseqüências da falta de conhecimento da função – supervisão no ensino. Todos têm medo, mas pelo contrário a supervisão pedagógica deve criar harmonia, diálogo, colegialidade com vista a uma

“dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas”, (Alarcão, p. 120).

No contexto atual o professor deverá estar em constante processo de crescimento e de aprendizagem, isso é só possível com o trabalho coletivo e de diálogo, com uma estrutura que lhe permita partilhar e construir saberes comuns, que se sinta livre e responsável capaz de escolher o melhor percurso para os seus alunos, partilhando de uma forma responsável e inovadora e não somente cumprir sem convicção segundo os depoimentos. A supervisão pedagógica constitui um instrumento e uma estratégia para auxiliar o professor nestas mudanças tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação.

#### **4.1 Sínteses dos Depoimentos dos Delegados de Disciplinas (Supervisores)**

Como nos referimos anteriormente que os delegados de disciplina constituem estruturas comprometidas na gestão intermédia do processo de ensino-aprendizagem na unidade escolar, apresentando-se como o motor dinamizador do desenvolvimento didático-pedagógico, pessoal e profissional dos professores. Constitui como a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, com a responsabilidade de orientar as atividades e vivências dos docentes, permitindo um crescimento conjunto ao mesmo tempo em que perseguem a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Como consequência do desempenho das funções que lhe foram cometidas e para alcançar o fim pelo qual foi criada esta estrutura, os delegados de disciplinas têm, necessariamente, de assumir o exercício de liderança e revelar capacidade comunicativa numa dimensão reflexivo-colaborativa, com intuito de mobilizar os professores do grupo de disciplina a quem estes que coordenam no prosseguimento dos ideais educativos.

Partindo deste ponto de vista, os delegados de disciplinas deparam-se com o desafio muito grande no seu grupo de trabalho porque, para além de coordenar, orientar e avaliar as ações pedagógicas realizam a supervisão pedagógica dos colegas profissionais da carreira. Esta última a cumprem com maior dose de fiscalização-administrativa como tal e não como uma atividade colaborativa, dialógica, monitoria e assessoria no processo de ensino-aprendizagem. Porque na verdade, a atividade de fiscalizar o cumprimento das atividades

previstas é mais pragmática, simples e fácil em relação à atividade de supervisão pedagógica por exigir um concurso de saberes epistemológicos teórico-científico-práticos, além de componente experiência. E é por isso a maior parte das suas abordagens se inclinaram mais em para atividades administrativas porque é o que eles mais executam no seu dia a dia na escola pesquisada. Portanto, sintetizando as suas respostas os delegados de disciplinas nos disseram essencialmente que:

Como delegados de disciplinas a sua experiência quanto à supervisão pedagógica é essencialmente controlar o cumprimento das atividades de ensino previstas dentro da unidade escolar em particular na faixa da sua responsabilidade. Essa responsabilidade incide fundamentalmente em orientar, coordenar e controlar os planos de aulas, assiduidade e comportamento dos professores dentro do grupo disciplinar. Essa supervisão é feita mediante um plano feito pelo responsável do grupo disciplinar e que o professor muitas das vezes não tem parte ativa no processo. A única participação é no processo pós-observação das aulas onde ele assina o livro sinal de que houve observação na sua aula e concorda com as observações emitidas no livro de relatório e, o livro é encaminhado à direção pedagógica da escola. É, portanto uma atividade unidirecional de delegado de disciplina ao professor.

Outro aspecto importante notado nos depoimentos dos delegados de disciplinas é que apesar de eles estarem diretamente a trabalhar com os professores não têm voz ativa na proposta para os cursos de atualização dos professores do seu grupo. Os cursos de atualização planificados na escola são de participação geral e obrigatória para todos. A atualização direcionada que se verifica na escola é do esforço pessoal dos professores em escolas públicas e/ou privadas o que também acarreta o pagamento pessoal do professor para custear o pretendido curso.

Quanto às vantagens desse modelo de supervisão na escola está implícita a facilidade com que se realiza essa atividade. É, pois, mais uma atividade administrativa rotineira que visa exigir os profissionais a cumprirem com a sua obrigação profissional. E é uma vantagem ver os professores a cumprirem com zelo as suas obrigações e a se comportarem a contento. Portanto há muita obediência, cumprem-se os programas previstos, tanto de lecionação de aulas, como de avaliação. Entretanto, no que diz respeito das inconveniências referiu-se com frequência a falta de tempo dos delegados de disciplina em realizar mais uma atividade, pois

para eles a supervisão pedagógica é mais uma atividade. Os delegados de disciplinas têm a consciência que a supervisão pedagógica na escola é uma atividade autônoma e que exige tempo e até formação para exercê-la. Para eles o RESG (2003) lhes atribui às competências mais administrativas que a atividade de supervisão pedagógica. Para o exercício pleno da atividade de supervisão deveria existir subsídio financeiro, tempo e formação, mas o que existe na prática na escola é simplesmente a diminuição da carga horária mínima de 24 horas semanais do professor do ESG do 1º Ciclo para 18 horas e 20 horas para o do 2º ciclo para 14 horas conforme o RESG (2003:37,38). Portanto estamos no dilema de confundir as atividades de fiscalização-administrativa de direção “top down” com as atividades de supervisão pedagógica no paradigma em que estamos a analisar.



## **5. ANALISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES COMO OBJETOS DE SUPERVISÃO NA ESCOLA (PS)**

Chegamos à seção fundamental da análise e interpretação de dados. Porque a preocupação base desta é refletirmos sobre a percepção dos professores como sujeitos e objetos fundamentais sobre o fenômeno supervisão pedagógica na escola. Entre várias concepções possíveis, podemos entender a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de qualificação e/ou de requalificação que envolve, pelo menos, dois sujeitos – supervisor e supervisionado. É, pois, conforme Alarcão & Tavares (2010) um processo em que uma pessoa mais experiente [e bem informada] orienta alguém no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização sistemática da prática, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação. Supervisão instrumento que visa o desenvolvimento de competências no sujeito no caso vertente no professor e deve promover neste uma atitude de confiança e de responsabilidade pela qualidade do seu desempenho.

De entre muitas idéias plasmadas na literatura específica sobre o tema (conforme Capítulo II relativo à supervisão e o desenvolvimento profissional docente) podemos inferir a validade da supervisão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao processo de desenvolvimento humano e de apoio à formação com um carácter sistemático e de monitorização da prática com referência aos meios que a suportam como processo (reflexão-experimentação-reflexão). Nesse sentido, a supervisão, como meio de formação, pretende apoiar a aprendizagem profissional contínua dos professores, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações, com a consciência de que este processo não se encerra em si mesmo e se desenvolve através de meios adequados a cada sujeito/contexto.

Desta feita os professores entrevistados trouxeram à superfície a pragmática do modelo de supervisão em vigor na instituição pesquisada através de depoimentos curtos, claros, simples, mas muito esclarecedores. Ao todo, são cinco (5) professores entrevistados, todos no ativo no processo de ensino-aprendizagem na escola pesquisada como foi amplamente tratado nos pontos 5.6 e 5.9 respectivamente nos aspetos

relacionados com os sujeitos do estudo e a aplicação das entrevistas. Os professores são de disciplinas de Português (PP), Física (PF), Geografia (PG) Filosofia (PFL) e de Química (PQ) e os critérios de escolha igualmente foram sobejamente detalhados nos pontos referidos acima.

O procedimento de análise seguirá a mesma sequência da de dois primeiros grupos de informantes (TPI/TPII e DD). Isto é, o depoimento dos entrevistados segue-se o apoio teórico e depois a análise, interpretação e inferência dos dados. Pois, Gil (1999:102) cit. In Neves e Domingues (2007) diz que “devemos procurar analisar e interpretar os dados obtidos comparando-os com o que está descrito na bibliografia revisada”. Por sua vez Neves e Domingues (2007) nos trazem em memória a informação que em pesquisa social, o que é dito a respeito da interpretação refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria. Quer dizer, mediante uma teoria, é possível verificar que, por trás dos dados, há uma série de observações, que sugere a existência de suposições sobre a relação entre as variáveis de estudo. Portanto, segundo esses autores devemos procurar, sempre que possível, analisar e interpretar os dados obtidos comparando-os com o que está descrito na bibliografia revisada. É aconselhável que a análise seja feita para atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas, a fim de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou responder às questões de estudo. E na vertente em análise pretendemos através dos depoimentos dos professores como o terceiro grupo de informantes e da análise que fazemos responder às questões colocadas previamente neste estudo.

## **BLOCO I – *Experiência dos Professores relativa a Supervisão Pedagógica na Escola***

### **Categoria – *Direção da escola e os Delegados de disciplinas* ( Professores; DPE e DNE)**

A este grupo de profissionais foi-lhe dirigido a pergunta relativa à entidade que habitualmente costuma realizar a supervisão na escola que consensualmente nos responderam “Direção da escola (Diretora da escola, diretor adj. Pedagógico, delegados das disciplinas) e entre nós professores em grupos de disciplinas. Às vezes tem havido visitas vindas da Educação da cidade, DPE e até a nível nacional, apesar de não ser frequente”.

Partindo desse depoimento cabe-nos dizer que conforme os documentos legislativos das ESG em Moçambique compete efetivamente a direção da escola e delegados de disciplinas controlar o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, e a resposta dos professores vem a confirmar exatamente essa prescrição. Revisitando as competências da direção da escola concretamente as do diretor da escola, diretor adjunto pedagógico e delegados de disciplinas respectivamente nos seus artigos 16, 20 e 23 do RESG (2003) perceber-se-á a priori que essas entidades estão super-ocupadas para realizar a supervisão nos moldes que estão sendo analisados nesse trabalho de investigação.

Na análise que estamos a realizar sobre o enfoque fundamental da supervisão nas vertentes de Glattorn (1984) e de Reinhartz (1989) ao se referirem supervisão como sendo aspecto inseparável no processo de ensino-aprendizagem em que o eixo medular do processo é facilitar o desenvolvimento profissional do professor ou então um processo de trabalhar com professores para melhorar o ensino na sala de aula. Alarcão e Tavares (1987:18) ao referirem que inicialmente, a supervisão é “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Tomando como referência esses pressupostos podemos dizer que a supervisão tem três lados fundamentais formando deste modo um triângulo isósceles em que nos dois lados iguais temos supervisor e o professor e no meio está o complexo processo de ensino-aprendizagem, porque todos atuam sobre o mesmo objeto, o processo de ensino e aprendizagem. O complexo PEA não-se resume em simples cumprimento dos programas de ensino, dosificação, elaboração dos planos de aula e outros aspetos humanos e comportamentais. Supervisionar é influenciar, é coordenar, é ajudar, é dialogar e não simplesmente verificar, registar e dizer o certo e o errado. Alarcão e Tavares(2003:9) nos dizem que:

o supervisor, o orientador pedagógico, como o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se como adulto e profissional que é. A ação do supervisor aparece assim perspectivada em dois níveis distintos, mas inter-relacionados. Exercendo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência direta, exerce, através deste, uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina.

O que é evidente é que a tarefa de supervisão exige tempo e especialização, que não se verificam nas respostas citadas pois, o supervisor é alguém que poderá coordenar, apoiar, acompanhar e até decidir nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional tanto dos professores como de todos os outros agentes educativos. Não se pretende, porém

segundo Alarcão e Tavares (2003) que o supervisor tenha uma função de inspeção, no sentido de verificação da execução de políticas exógenas à escola. Não se pretende igualmente que o supervisor se substitua ao gestor da escola. Pretende-se, sim, enfatizam os autores que, fazendo parte do coletivo da escola, se responsabilize por organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos, com vistas à melhoria da qualidade da educação de acordo com o projeto endógeno à escola.

## **BLOCO II – Modalidades de Supervisão em Vigor**

### **Categoria – As Etapas da Atividade Supervisiva na Escola**

No que tange as etapas que a supervisão obedece na escola, os professores responderam que à nível interno (Escola), e principalmente com os delegados da disciplina e entre os professores do grupo disciplinar tem-se feito mediante um plano. *“A direção da escola às vezes tem-nos surpreendido, isso quase sempre. Mas às vezes têm nos avisado - poucas vezes”* (PP). *As visitas efetuadas pela Direção Provincial da Educação (DPE) muitas vezes tem sido de surpresa, ou avisa-se um dia antes ou quando a equipa já está na escola. “Mas quando for entre nós professores e delegados das disciplinas tem obedecido a certo plano como eu disse”* (PF).

Como vemos, o trabalho feito pela equipa da direção da escola e seus respectivos colaboradores visam por outras palavras fiscalizar o cumprimento das atividades estabelecidas na unidade escolar. Pois, as finalidades são obviamente distintas da linha teórica que vimos defendendo na medida em que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a fiscalização procura verificar o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos pelo sistema educativo. Claramente a supervisão visa constituir - se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional, ao passo que a fiscalização procura certificar o cumprimento dos programas por parte do professor para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira. Consequentemente, os princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face ao processo de ensino-aprendizagem são diferentes, assim como a relação que se estabelece entre os participantes. Porque enquanto que a supervisão posiciona-se a horizontal a fiscalização é de tipo “top down”

Conforme Alarcão & Roldão (2008) as atuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática de supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional. As autoras que estamos a citar desenvolvem ainda dizendo que a supervisão quando colocada ao serviço de um bem comum (ou interesse coletivo) promove a crença do professor numa causa para além de si mesmo/a, incrementando o seu sentido de eficácia, a consciencialização dos professores acerca do modo como se complementam na prossecução de objetivos comuns, o estímulo para o planeamento conjunto de objetivos e ações comuns.

Quando falamos das etapas das atividades supervisivas esperávamos que os nossos entrevistados abordassem também os encontros pré-observação das aulas como está previsto no manual de apoio à supervisão pedagógica do MINED, mas não fizeram menção disso o que deu a entender que pela experiência dos professores esta prática não é conhecida porque não é a práxis quotidiana da escola. Portanto, o plano interno de supervisão e o carácter surpresa da supervisão são o demonstrativo evidente do procedimento administrativo e fiscalizador da supervisão.

Quanto a supervisão entepares, ou supervisão horizontal Alarcão e Roldão (2008) afirmam que só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objeto principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspectos pedagógicos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa.

O entendimento que se tem é que, a supervisão entepares, devia ser um instrumento de luta no meio dos professores por condições que dignifiquem a sua atividade profissional, um instrumento que possa contribuir para o aumento de qualidade da sua ação e promover, efetivamente, a melhoria das aprendizagens dos alunos. Mas como não tem sido assim, o processos de resistência ativa, reflexiva e informada, reivindicando espaços de reflexão e de aprendizagem, tempo para experimentar e testar mudanças, para observar e intervir sobre a

ação, num clima de liderança democrática, respeito e confiança mútua, não tem deixar de ser perseguidos.

A pergunta tinha como objetivo perceber dos professores se o trabalho realizado pelos profissionais nomeados pelo sistema educativo para as atividades administrativas da escola se enquadrava com as atividades de supervisão pedagógica conforme o paradigma em análise. E o que percebemos pelos depoimentos dos entrevistados é que o trabalho da direção da escola e os respectivos colaboradores está muito longe de ser uma atividade de supervisão, devido aos procedimentos utilizados. *“A direção da escola às vezes tem-nos surpreendido, isso quase sempre. Mas às vezes têm nos avisado - poucas vezes”* (PP). Como se pode perceber nesse depoimento, o problema não consiste essencialmente em apenas avisar antes ou não avisar, o núcleo do problema está nos fins desses procedimentos. Com esses procedimentos a supervisão estará a pretender uma reflexão conjunta entre professor e supervisor para a melhoria de qualidade de ensino? Para isso não precisaria surpreender *“quase sempre”* ao professor.

Portanto, as visitas repentinas nas salas de aulas se adequam melhor na ação fiscalizadora do processo de ensino e não na supervisão pedagógica conforme a abordagem de Alarcão & Roldão (2008).

### **BLOCO III – Finalidade da Supervisão em Vigor**

#### **Categoria – Controlar o Cumprimento dos programas**

Aos professores foi-lhes endereçada à questão relativa à finalidade da supervisão realizada na instituição, ao que nos responderam: *“bom, tanto da Direção da escola como a dos delegados de disciplinas visa essencialmente controlar o cumprimento dos programas de ensino, pontualidade, aprumo e higiene, planos de aulas, metodologias de ensino, comportamentos dos alunos entre outros aspectos”* (PF), esta idéia é partilhada por todos os professores entrevistados.

Fazendo uma análise dos depoimentos dos professores entrevistados nessa dimensão pode-se com muita propriedade afirmar que os professores estavam a responder a questão relacionada com a supervisão, mas que o corpo do conteúdo dos depoimentos se referiam essencialmente mais a atividade de inspeção que se tem feito na escola que uma resposta

relacionada à atividade de supervisão. Porque controlar o cumprimento dos programas de ensino, pontualidade, aprumo e higiene, planos de aulas, metodologias de ensino, comportamentos dos alunos entre outros aspectos é uma atividade de monitoria administrativa (fiscalização) e não a atividade de supervisão. Deste modo pode-se dizer que a experiência dos professores é mais de inspeção que de supervisão como um paradigma redefinido por Alarcão & Tavares (2003:154) como o processo de "dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes". Como afirma Melchior (2001), é nesse contexto que está situado o novo supervisor escolar, não mais aquele supervisor de antigamente, da década de 70, por exemplo, controlador, que causava temor a todos os professores, com funções mais burocráticas do que pedagógicas. Atualmente, o supervisor escolar é mais educador do que um profissional técnico e burocrático.

#### **BLOCO IV – Os Resultados da Observação das Aulas.**

##### **Categoria – O Destino das Observações Realizadas nas salas de Aulas**

A pergunta sobre de que é feito o resultado das observações das aulas, os professores responderam como se segue: *“quando for às estruturas superiores a detectarem as anomalias, depois da observação da aula há espaço do encontro pós-observação para avaliação. As anomalias detectadas são corrigidas e o professor deve comprometer-se em corrigir. As observações que se realizam entre nós com vista a não-nos colocarmo-nos em riscos uns aos outros, as situações negativas constatadas terminam entre nós. Porque o que se pretende na verdade é cumprir o estabelecido”* (PFL).

*Tem sido objeto do seminário na escola nos Sábados. Regista-se no livro onde o professor e o supervisor ambos assinam se o professor concordar com as observações emitidas pelo supervisor. Tem sido objeto do seminário na escola nos Sábados* (PP.)

*“Ai a situação fica complicada. Se for a direção depois da visita faz-se a avaliação. Ai os aspetos são anunciados e o professor deve-se comprometer em corrigir. E se realmente corrigir-se muito bem e se não haverá um tratamento administrativo próprio. Se for entre nós fica entre nós”* (PG).

Como se dá a perceber nesses depoimentos, os professores têm em sua mente que esse tipo de supervisão é uma espécie de fiscalização e avaliação de desempenho com implicações no futuro profissional do professor o que está de acordo com a visão já identificada nos restantes. Os professores temem e tremem quando a chegada de qualquer visita na sua aula por pensar possíveis opiniões demeritórias sobre as competências professor observado. Segundo Guedes & Guedes (2010:1) “a supervisão traz na sua origem a visão da administração, fazendo-a ser entendido como inspeção, monitoramento, controle do que é executado”. Muitos professores atualmente percebem que, em termos de conceito e definição da função supervisora, muito se avançou, porém, na prática dos supervisores nas escolas, ainda se percebe muitas estilhas da atuação denominada “tradicional” devido os procedimentos em vigor nas escolas.

Conforme os depoimentos dos professores a prática supervisiva nesta instituição é o inverso dos argumentos apresentados no parágrafo anterior. Os professores disseram que os aspetos detectados são objetos do seminário, os professores se comprometerem em mudar e se a supervisão for feita pelas entidades superiores haverá avaliação posterior. Há percepção que os casos não são tratados conforme segundo o professor e particularidades específicas. Há um tratamento geral e coletivo no corpo da escola, o que por um lado, dificulta debates e discussão dos aspetos específicos identificados pelo supervisor, e por outro, tratar estes assuntos caso a caso exige muito tempo, entretanto as pessoas que a realizam não dispõem de tanto tempo para o efeito, por isso vêm na conveniência em tratar esses assuntos no coletivo em seminários de simulação de aulas o que não atinge e nem ajuda as especificidades de cada docente. Além disso esta modalidade de tratar os problemas e/ou situações emergentes no processo de ensino e aprendizagem não resolve a sua gênese pelo contrário confunde-o e inibe a participação reflexiva e ativa do professor visado.

Segundo Moreira (2009) quando a supervisão for colocada ao serviço de um bem comum (ou interesse coletivo) promove a crença do professor numa causa para além de si mesmo/a, incrementando o seu sentido de eficácia, a consciencialização dos professores acerca do modo como se complementam na prossecução de objetivos comuns dissuadindo desta forma o medo, a viciação dos resultados, o individualismo, o espírito de simples cumprimento do dever, a indiferença por parte de professores.



**BLOCO V – *Cursos de Atualização dos Professores em Resultado da Supervisão em Vigor***  
***Categoria – Atividade Administrativa***

Foi feita a pergunta se alguma vez o professor já se beneficiou de algum curso de atualização como resultado da supervisão que se tem realizado na instituição. Foi unânime a resposta de que nunca houve cursos nesses moldes. Mas simplesmente seminários onde participam todos os professores da escola como obediência ao plano administrativo da escola.

A função ideal do supervisor pedagógico na escola não é outra senão fundamentalmente o desenvolvimento do trabalho de crescimento profissional dos professores, visando a melhoria do trabalho docente em sala de aula e no contexto do projeto pedagógico da unidade escolar. Apesar de que a prática conforme o dizer de Stuhler e Assis (2005) tem-nos mostrado que, muitas vezes, o supervisor pedagógico realiza uma série de tarefas rotineiras e burocráticas dentro das escolas. Encontrando-se deste modo, muitas vezes, substituindo um professor em sala de aula, fazendo a troca de livros na falta da bibliotecária; conversando nos corredores com os alunos que não entregaram as tarefas, elaborando calendários e horários de aulas; tomando conta de provas porque não há professores suficientes, cuidando da disciplina dos alunos no recreio. Entretanto, segundo autores que estamos a citar o supervisor Pedagógico tem um papel fundamental na instituição escolar, pois ele é o responsável pelo desenvolvimento e pelo crescimento do professor e, portanto, pela melhoria do trabalho docente em sala de aula. Esse é o eixo do seu trabalho, é para isso que suas energias devem convergir. Seu plano de ação deve mostrar, nas prioridades do seu trabalho, as necessidades do seu grupo de professores.

Portanto, é interessante pensar a função do supervisor pedagógico estabelecendo conexões entre o espaço micro-escolar (sala de aula – professor e alunos – espaço da unidade escolar e comunidade) e o macro-social (sociedade e política educacional). Diante desses pressupostos sobre a instituição escolar e sobre o papel do supervisor, podemos começar a elaborar uma idéia sobre relações interpessoais na dinâmica escolar, tanto vislumbrando o aspecto relacional junto aos professores (espinha dorsal de sua prática), como também junto à equipe pedagógica e aos outros atores presentes no cotidiano escolar, do qual é parte orgânica da instituição. Ao refletirmos sobre o papel do supervisor pedagógico, não se deve perder de vista os dois princípios centrais para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas: 1) a qualidade de uma escola deve ser medida por vários fatores, destacando-se a eficiência de

aprendizagem por parte dos alunos e a valorização docente; 2) a escola deve constituir-se num ambiente educativo por excelência. Segundo Stuhler e Assis (2005) torna-se óbvio quando se afirma que o supervisor pedagógico tem uma constelação de competências a levar a cabo na escola que se manifestam no seguinte:

- participa do projeto político-pedagógico da escola;
- acompanha o professor, auxiliando-o na avaliação do seu trabalho;
- planifica e coordena as reuniões pedagógicas realizadas com o corpo docente;
- elabora um plano de ação para desenvolver com os professores, em consonância com o projeto educacional da unidade escolar;
- pesquisa as necessidades do grupo de professores, elaborando temas de trabalho e estudo para suprir essas necessidades;
- atende periodicamente aos professores, de forma individual, para acompanhar o desenvolvimento do planeamento pedagógico das áreas ou disciplinas;
- trabalha de forma integrada com o orientador educacional, com vistas a melhorar o rendimento escolar do aluno;
- reúne-se com outros membros da equipe técnica e pedagógica da escola para estudo e reflexão sobre temas educacionais, auxiliando a direção, também, na tomada de decisões quanto aos assuntos pedagógicos da unidade escolar;
- atua junto aos professores das diversas disciplinas, elaborando projetos de trabalho em relação à proposta curricular e pedagógica adotada;
- acompanha o desenvolvimento dos projetos e do processo ensino-aprendizagem.

O descrito acima é o que normalmente tem que acontecer na unidade de ensino para que se verifique um desenvolvimento profissional docente e por via disso melhor qualidade de aprendizagem na escola, claro, não de forma isolada, mas sim, associado a outros fatores nesse complexo processo. Mas pelos depoimentos dos professores ficou claro que as pessoas que realizam a dita supervisão não acompanham aos professores, nem tem ferramentas

epistemológicas para assessorar o processo pedagógico na escola. Os supervisores não estão capacitados para refletirem e identificar em que área o professor necessita de um curso de capacitação, pois, tudo começa e termina na direção da escola. Começa porque é planejado pela direção da escola, termina porque é a mesma direção que promove os cursos de atualização na escola de forma geral e coletiva. Os supervisores não têm parte ativa no acompanhamento dos professores no processo de ensino tanto individual como coletivo. Esse modelo de supervisão em vigor na escola não intervém para refletir junto à direção escola de como o processo de ensino está se desenvolver na unidade e como melhorar e em que áreas, pois como ouvimos pelos professores é só verificar se o programa de ensino está sendo cumprido ou não. Se está tudo bem e se não está recomenda-se ao professor acelerar para atingir o nível dos outros, se o professor não quiser ter sarilhos com a direção e com o sistema educativo conforme os depoimentos do Bloco IV.

Entretanto, a nossa percepção é o Supervisor Pedagógico pode realizar uma proposta de trabalho, com a equipe, voltada para a reflexão e a crítica, de modo que gere o crescimento de todos, inclusive o seu e o da escola em que trabalha, não esperando para o efeito os planos feitos pelo órgão administrativo da escola. Aliás, é nossa reflexão a separação de poderes entre o órgão administrativo da escola e a supervisão pedagógica porque apesar de que os dois órgãos realizarem as atividades que visam atingir objetivos comuns na instituição tem procedimentos, técnicas e metodologias diferentes na sua ação. Portanto, não é consentâneo o acomodar-se passivamente da supervisão pedagógica sob o pretexto de que o órgão burocrático-administrativo da escola já planejou os seminários de simulação de aulas na instituição. É preciso sim, mais ousadia, desafio, atrevimento e criatividade. E se os órgãos estabelecidos na unidade escolar não podem realizar a supervisão com eficácia exigida devido às inerências das suas atividades então há espaço para dar crédito o depoimento da TPI quando disse que havia sim necessidade de algum profissional de supervisão autônomo, a tempo inteiro e formado para tal, porque “como pedagógicos temos tarefas que basta. Os delegados das disciplinas são muito atarefados também”. Com efeito, a Supervisão Pedagógica emerge dentro das escolas por um lado, como uma ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho, desempenhando globalmente um papel proativo na organização social da escola, mas, sobretudo detém um papel de mediação entre profissionais. E por outro, assume-se igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão

pedagógico-didática quer numa dimensão prático-moral e a interação partilhada é a via privilegiada da co-construção de conhecimento e da identidade profissional dos professores.

## **BLOCO VI – Contributo da Supervisão no Melhoramento do PEA**

### **Categoria – Área que o Modelo de Supervisão tem contribuído para a Melhoria do PEA**

Quanto a pergunta “em que área o modelo de supervisão em vigor tem contribuído para a melhoria do Processo de Ensino-Aprendizagem” os professores nos informaram que *“na escola há um livro com itens de referências que no início do ano letivo são anunciados e que devem ser cumpridos em todo o ano. Quem cumprir sem dificuldade os aspetos de referência (planificação de aulas, preenchimento dos livros, apuro, assiduidade e pontualidade, metodologias de ensino assim em diante) está no bom caminho. A Supervisão é feita na base desses aspetos. O contributo da supervisão no melhoramento do PEA está no cumprimento exemplar desses aspetos”*. O (PF) disse que uma das grandes contribuições desse modelo de supervisão relaciona-se com o cumprimento do dever docente. Porque os professores temendo serem apanhados em atraso chegam a tempo na sua sala de aula, o uso de bata do professor é uma obrigação, o professor cumpre escrupulosamente essa norma, assim como a assiduidade e a pontualidade.

Goldhammer et al. (1980:26,27) apontam algumas características principais da supervisão do modelo clínico: é uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional; é orientada por finalidades e combina necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento profissional; supõe uma relação de trabalho entre supervisores e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional; é sistemática, embora requeira uma flexibilização e atualização constante da sua metodologia; cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal; pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor. Mas pelas respostas dos professores ficou percebido que o mais importante na escola é o cumprimento dos objetivos traçados pelo sistema educativo. Na prática o modelo de supervisão clínica abordado por Goldhammer et al. (1980:26,27) não tem lugar na escola estudada, mas verifica-se mais interpretando os depoimentos dos professores o modelo *monitorização administrativa* descrito por Glatthorn (1984) cit. In Vasconcelos (2009) como o

processo através do qual um administrador monitoriza o trabalho da equipa pedagógica, fazendo visitas breves e não anunciadas para verificar se o professor está a cumprir as suas tarefas e responsabilidades com profissionalismo. Nesses termos Oliveira Formosinho (2002, V. I) citado por Vasconcelos (2009) acrescenta dizendo que a monitorização administrava não é normalmente um instrumento eficaz para introduzir alterações significativas no comportamento de um professor e nós acrescentamos dizendo que nem para o desenvolvimento profissional docente e nem para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Nesta perspectiva de Goldhammer e outros autores entendemos nós que a supervisão do modelo clínico é uma tecnologia para o desenvolvimento profissional docente e melhoria do ensino. Quer dizer, sendo atualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum; o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e não centralmente em aspetos simples, rotineiros e burocrático-administrativos como pontualidade, assiduidade, planificação apesar de que também são aspetos básicos e fundamentais no processo letivo, a Supervisão Pedagógica tem a ver fundamentalmente com a melhoria da ação teórica-prática do complexo processo de ensino-aprendizagem.

Observação de aulas tem especial importância no desenvolvimento profissional de professores e as diferentes fases do ciclo supervisoivo centrado na prática de sala de aula. Pois, apresentam um conjunto de sugestões pedagógico-didáticas destinado a estimular a reflexão sobre as práticas de sala de aula. A título de exemplo o sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosa dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor.

A supervisão é um instrumento de maior valia nas seguintes perspectivas:

- ❖ Qualidade da ação educativa e consequentemente tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos;
- ❖ Na promoção da reflexão sobre a prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, na melhoria da acção educativa;

- ❖ Tanto professores supervisionados como supervisores beneficiam do desenvolvimento profissional;
- ❖ Constitui um desafio para o desenvolvimento dos professores e na identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas no PEA;
- ❖ Procura reforçar a capacidade dos professores e da escola no seu todo de modo a contribuírem de forma mais eficaz para a educação e o sucesso acadêmico de cada um dos seus alunos;
- ❖ Promoção da interação, da capacidade de resolução de problemas emergentes no PEA.

No dizer de Alarcão (2007) hoje já se começa a ter uma outra visão do papel do supervisor, contrária àquela que valorizava somente o controle e o superpoder, tem-se uma concepção mais pedagógica, um fazer construído com os professores no cotidiano, um trabalho de grupo. Assim, a supervisão caracteriza-se por um trabalho de assistência ao professor, em forma de acompanhamento, planificação, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem. Reconhece-se, enfim, nesta época, que o supervisor pode utilizar a técnica sem que esta se transforme em tecnicismo. Passa-se a visualizar a supervisão como uma função contextualizada, inserida nos processos pedagógicos, capaz de auxiliar e promover a coordenação e orientação das atividades e práticas escolares. Para tanto, é necessário pensar a atuação do supervisor e de que forma pode este profissional articular, com os professores, o processo de ensino-aprendizagem com vistas a melhorar a educação na unidade escolar e quem sabe até a nível do país.

Portanto, o cumprimento exemplar do dever como disseram os professores como um contributo da supervisão pedagógica realizada na escola mostra por um lado, que a dimensão multifacetada da supervisão pedagógica não está sendo explorada na instituição e nem é percebida pela liderança e nem pelos executores permeando assim a execução rigorosa da monitoria administrativa, e por outro, criando no seio dos professores um sentimento de medo, passividade e um cumprimento esquemático da sua rotina.

## **BLOCO VII – O Aprimoramento Didático-Pedagógico**

### **Categoria – Órgão de Assessoria Didático-Pedagógica na Escola**

A pergunta sobre qual é o órgão de assessoria que o professor recorre nas suas dificuldades ou necessidades didático-pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem os nossos entrevistados indicaram o delegado do grupo disciplinar, ao colega da disciplina e/ou a pesquisa na Internet. Também dissera que ao diretor pedagógico pode-se também pedir ajuda, mas tem sido muito raro.

No que se refere às ocupações e competências do delegado de disciplina foi substancialmente analisado assim como as suas qualificações didático-pedagógicas. Já se referiu também que o delegado de disciplina é um professor formado na disciplina em que, não tendo outra especialização diferente dos colegas do grupo disciplinar. Assim o background do delegado de disciplina não é muito diferente dos seus colegas do grupo. No que diz respeito ao tempo, dizer que, se o delegado de disciplina tiver algum tempo de pesquisa é para enriquecer os conteúdos da sua disciplina com vista procurar melhorar o processo de ensino da sua disciplina e não em assuntos didático-pedagógicos gerais. A pesquisa para auxiliar os seus colegas do grupo disciplinar tem sido muito rara na pessoa do delegado e em especial nas escolas moçambicanas. Estes e outros aspetos conjugados com outros fatores como motivação, o rácio professor-aluno, recursos materiais e didáticos nos coadjuvam e nos encorajam para afirmar sem muita hesitação que o professor não poderá encontrar na pessoa do delegado de disciplina como uma autoridade académica científica de assessoria e monitoria didático-pedagógica.

Na opinião de Almeida (2012) a Supervisão das práticas pedagógicas desenvolve-se no contexto de regulação e, ao mesmo tempo, de estimulação, isto é, de incentivo para a ação. É fundamental segundo o autor, que o Supervisor e o Supervisando falem “a mesma língua” por forma a proporcionarem uma busca constante de saber pragmático do Supervisando. Este dois profissionais, que atuam em simultâneo, devem refletir sobre a prática pedagógica através da participação contínua exercendo papéis distintos que enriqueçam o desenvolvimento da pessoalidade e da profissionalidade de cada um dentro do seu campo de ação. Deste modo, o Supervisando poderá construir-se e reconhecer-se no contexto escolar no qual atua.

Todo o processo de Supervisão segundo Formosinho (2002:49) é caracterizado pela interpelação e pela tomada de consciência crítica perante dilemas que fazem parte do dia a dia do docente. O Supervisor assume, por isso, um papel de mediador que participa nas escolhas, mas não toma decisões efetivas. Interpelar, fazer pensar, apelar à ponderação pelo diálogo introspectivo e reflexivo são algumas das funções do Supervisor neste processo de (re) descoberta que remete o Supervisando para uma atitude reflexiva e, ao mesmo tempo, de caráter proativo. Prospetivar a sua ação pela reflexão sobre a mesma implica que cada docente se questione procurando uma busca de congruência entre as ações e as suas intenções.

Nessas abordagens está patente que a supervisão tem muito a ver com o desenvolvimento profissional ao longo do trabalho, é um dilema de dia a dia, contínuo e sistemático e não um episódio, é dialógica e não fragmentado, há portanto um relacionamento horizontal e profissional entre os intervenientes. A pessoa do supervisor está para ajudar a refletir de forma crítica a prática pedagógica e não essencialmente avaliar o nível de cumprimento de tarefas atribuídas. É um investigador educacional “insaciável”. Portanto, o exercício da Supervisão nas suas diferentes dimensões, comportamental, científica, clínica, ecológica, cultural, reflexiva, ética e formadora, potenciará um crescimento mútuo, onde Supervisor e Supervisando se comprometem numa relação de cumplicidade e respeito em prol do crescimento, da maturação profissional e acima de tudo do seu desenvolvimento enquanto pessoas. A sua missão no campo supervisivo e de acordo com a proposta concebida será (trans) formar-se para formar cidadãos. Mas, os dados deste estudo não indicam a supervisão nessa perspectiva, mas apenas como uma atividade avaliativo-qualificativa realizada pela estrutura administrativa da escola que na prática é único órgão que vela e responde pelo processo de ensino-aprendizagem na instituição.

## **BLOCO VIII – Resultados da Supervisão realizada**

### **Categoria – Procedimentos subsequentes após a Supervisão Realizada**

As respostas dos entrevistados foram concordantes quando se perguntou sobre os procedimentos subsequentes dos supervisores após a assistência das aulas *“Depois da observação da aula há um espaço de avaliação da observação. Se a observação for efetuada entre nós (professores) em condições normais não haverá complicações, pois ninguém está*



*interessado em complicar a vida de ninguém, só assinamos o livro de protocolo como sinal de que atividade foi executada e depois envia-se ao delegado da disciplina e este por sua vez ao diretor pedagógico. Mesmo com os delegados das disciplinas a situação é a mesma. Tudo isso tem sido muito rápido porque não há tempo para nada. Essa é uma atividade não remunerada, por isso não temos que queimar muito tempo. É simplesmente assinar e entregar, e não temos problema com a chefia. Mesmo se houver visita de inspeção os livros estarão bem preenchidos, e não haverá problema na escola nem com o grupo de disciplina”(PFL).*

Mais uma vez esse depoimento deixa transparecer o caráter fiscalizador da supervisão que se realiza na instituição. Mesmo realizada entre colegas continua um forte sentimento de medo dos resultados dessa atividade. Por isso antes de se enviar o relatório existe uma revisão para não comprometer a carreira profissional do colega. Continua a se referir que é uma atividade que não motiva nem ao professor (supervisor) e nem ao professor (supervisionado) nem ao delegado de disciplina como supervisor porque essa atividade não é remunerada como foi referido em análises anterior.

Palavra supervisão significa, portanto “visão sobre” e está ligada à gestão escolar. Ao longo do tempo, a supervisão foi deixando seu caráter controlador e ganhou novas atribuições, como: orientar, supervisionar, fiscalizar e inspecionar todo processo educacional através de visitas, buscando eficiência, inovações, modernizando os métodos de ensino e acompanhando o desenvolvimento do currículo da instituição escolar. O diálogo é a ferramenta indispensável na ação de um supervisor, tendo como referência as propostas do Projeto Político-Pedagógico da escola; é necessário ter visão ampla de todo o processo educativo da instituição escolar, avaliar, articular a ação e a reflexão e, propiciar a participação coletiva. O supervisor atua no processo de formação continuada dos docentes, no sentido de promover novas direções para a prática docente, voltando à atenção para problemas ocorridos na sala de aula. Ele precisa estar preparado, atualizado, ser dinâmico e preocupado com o destino dos alunos e com a responsabilidade da escola com a comunidade.

A supervisão Pedagógica constitui-se em um trabalho que, juntamente, com o corpo docente se comprometem a garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, acompanhando o desenvolvimento integral dos educandos para, com isso, assegurar a qualidade da educação, isto é, do ensino e aprendizagem, sobretudo, a plena formação dos sujeitos. Integrada ao corpo docente, a supervisão busca minimizar as eventuais dificuldades no contexto

escolar em relação ao ensino e aprendizagem e trabalhar no âmbito de ação didática e curricular. Mas analisando as respostas dos professores como principais executores do processo de ensino na escola não notamos neles o sentimento de existência de princípios de liberdade, solidariedade humana nem acompanhamento, mas um sentimento de uma supervisão autocrática e vertical onde o professor está constantemente amedrontado pela imprevisibilidade nos resultados do modelo de supervisão em vigor.

Com efeito, temos ainda consciência de que há, porém algumas dificuldades de compreensão sobre a função de supervisão pedagógica na unidade escolar particularmente em algumas escolas moçambicanas e em específico a estudada. De fato, o que se encontra é uma supervisão de controlo, e não uma supervisão pedagógica trata-se de transformar o modelo. Esta afirmação é substantivada pelas respostas dos professores entrevistados. Nesta visão é impossível separar as atividades relacionadas à fiscalização com as de supervisão pedagógica devido a muitos fatores como: multiplicidade de tarefas das pessoas que realizam a supervisão na escola; não existência de supervisores formados na área dentro da unidade escolar; uma atividade sem remuneração como fator agravante. Mas são atribuições da supervisão pedagógica de muitas as seguintes atividades: (1) exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planeamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar; (2) atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e até a comunidade; (3) Planear, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço. Com efeito, a análise pós-observação das aulas é uma atividade antecedida de um conjunto de ações que culminam e iniciam com a análise pós-observação. São atividades dinâmicas, cíclicas e contínuas e não como um acontecimento pontual e final. A esse respeito Medina (1995, p.153) diz que “o supervisor tem como objeto de trabalho a produção do professor – o aprender do aluno – e preocupa-se de modo especial com a qualidade dessa produção”. Portanto, o objeto de trabalho do supervisor é a aprendizagem do aluno através do professor. Considera-se o papel fundamental do supervisor: ser o grande harmonizador do ambiente da escola.

O supervisor deve procurar ter consciência clara dos conceitos e crenças que determinam sua maneira de agir, dos fins que pretende atingir e dos meios a utilizar. Por outro lado, faz-se necessário que ele conheça a natureza do homem com quem está lidando, conheça a natureza da sociedade em que esse homem está inserido, bem como o perfil da escola, seu Projeto Político-Pedagógico: só assim será possível orientar e ajudar, de acordo com as necessidades. Como se pode ver é prerrogativa sim do supervisor buscar o desenvolvimento contínuo de cada pessoa que com ele trabalha, seja professor, aluno, funcionário seja membro da comunidade sob sua responsabilidade. Supervisão é, portanto, o processo pelo qual se orienta a escola como um todo, para a consecução de suas finalidades. Entende-se que fazer da supervisão uma ação problematizadora, através da comunicação dialógica com todos os envolvidos na comunidade escolar garantindo o espaço de participação, proporcionará a intervenção transformadora da prática social. O supervisor apresenta-se então como um líder, pela sua identificação com os interesses coletivos que mobiliza, dinamiza encontros para a discussão e atualização teórica das práticas. E, entre os vários objetivos desta “mobilização” ao estudo, destacam-se, novamente, a consciência do propósito das ações e a ampliação político social dos princípios e dos conceitos que as orientam.

Portanto, O papel do supervisor passa, então, a ser redefinido com base em seu objeto de trabalho, e o resultado da relação que ocorre entre ele e o professor que ensina e entre este e o aluno que aprende e isto passa a construir o núcleo do trabalho do supervisor na escola. Nesse sentido o conceito de supervisão pedagógica visa sempre ao aperfeiçoamento da situação total ensino-aprendizagem através do conhecimento da situação; da avaliação dessa situação; das modificações das condições que afetam a aprendizagem. Isso vem a ser em outras palavras, as três funções primordiais da supervisão: diagnosticar; avaliar e aperfeiçoar. Entretanto, os dados aqui analisados indicam que a atividade supervisiva realizada na instituição se configura em apenas o cumprimento ritual e formal das atividades como forma de cumprimento do calendário definido institucionalmente.

## **BLOCO IX – O Modelo de Orientação Pedagógica**

### **Categoria – Vantagens/Obstáculos do Modelo de Supervisão**

A pergunta se o modelo de supervisão em vigor na instituição produz alguma vantagem, e se há algum obstáculo, e se existem pode-se melhorar e em que aspetos os professores sugeriam mudanças e porquê? A pergunta trouxe os seguintes depoimentos:

- *Como eu disse de principio é para cumprir o estabelecido. O professor não quer choques com ninguém. A única vantagem que eu vejo partindo dessa pergunta é que não somos apanhados em contra pé. Há inconveniência sim, é que todos nós estamos ocupados e preocupados com os nossos alunos, o cumprimento do programa das disciplina e lecionação da nossa disciplina. Isso de ir ver a aula do outro é mais uma tarefa a mais e nos ocupa muito tempo que normalmente deveria ser reservado para outras coisas úteis ao professor. Ainda mais essa – não remunerável.*

- *A tarefa de assistência de aulas aos outros deveria ser feita por outro profissional afeto a tempo inteiro, como é o caso do Diretor Pedagógico. Mas que seja pessoa formada na área. O que já ouvimos durante a formação sobre a supervisão me parece não ser isso que se está a fazer. As visitas metem medos aos professores. Basta ouvir que vem alguém e/ou de repente entra alguém na sua sala de aula o estado psicológico do professor muda. Até os nossos alunos também se apercebem que isso é inspeção e o silêncio na sala torna-se anormal. Nós temos ouvido por muitas vezes de inspetor provincial, Nacional e poucas vezes ou quase nada de supervisão”.*

- *Eu não sei se a Direção provincial tem um supervisor. A pessoa do Inspetor provincial eu conheço, mas a pessoa do supervisor eu nunca vi desde que estou na educação. Se isso se pudesse se mudar seria bom (PFL).*

- *Nós como professores tememos ter problemas e devido a isso procuramos andar constantemente preparados para evitar problemas futuros e isso é uma vantagem;*

- *Na escola fala-se muito de visitaçao as salas de aulas e isso traz algum temor a qualquer um;*

- *Realmente quando a visita chega ninguém se sente confortável porque nós sabemos o que é a inspeção na sala de aula;*

- *Visitar a sala de aula não poderia constituir motivo de medo para o professor mas nós temos (PG).*

- *Tem sim, a constante preparação do professor;*

- *Há sim obstáculos. O professor não trabalha sossegado, mas com medo de ser apanhado em falta e isso já não é bom;*

- *Em muitos casos há falta de transparência por parte dos nossos chefes principalmente nos aspetos avaliativos (PQ).*

A percepção com que se ficou nas respostas dos nossos entrevistados é que o modelo de supervisão em vigor na instituição por um lado, ajuda os professores “a estarem constantemente preparados para evitarem futuros problemas” esta é uma das grandes vantagens, e por outro, que o modelo de supervisão levado a cabo “mete medo aos professores” esta é uma das grandes desvantagens. O sentido de estar preparado descrito aqui refere-se o professor ter o seu plano de aula, dosificação, trajado de sua bata na sala de aula e pelo menos quando a visita estiver presente o professor permitir que os alunos coloquem as suas dúvidas e dêem suas opiniões no processo de lecionação. Se isso na verdade acontecer durante a visita o professor terá uma boa avaliação e não terá problemas no futuro. No dia em que for apanhado sem o plano de aula e sem bata na verdade há motivos de os joelhos se “baterem” de tremer, porque isso conta muito para a sua futura promoção profissional. Estamos mais uma vez perante as atividades administrativas e avaliativas. Esta situação é “normal porque a fiscalização é um dos itens de controle do cumprimento das atividades programadas em qualquer empresa inclusive a escola. Entretanto, o que não deve haver é a mudança de funções e nem a mudança de apelidos. Fiscalização é fiscalização tem os seus procedimentos inerentes e a supervisão idem. E nós estamos a analisar a supervisão pedagógica na escola diferentemente da fiscalização das atividades letivas na escola. Conforme o depoimento dos professores é verdade que a fiscalização mete medo e quando mais cumprimos os itens de referências planificados melhor é para qualquer um, mas a supervisão é o outro assunto.

O mais importante para a supervisão no processo de ensino-aprendizagem relaciona-se como o professor encara esse complexo processo e não simplesmente apresentar a planificação da matéria que vai dar no dia, nem o uso de bata recomendada pelo sistema educativo. O assunto de supervisão ultrapassa a essa dimensão.

Como já dissemos, desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais. O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua

vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos. Cabe também ao supervisor pedagógico perceber as dificuldades e necessidades da equipe de docentes, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, permitindo que todos explicitem as suas opiniões e sugestões. E não somente procurar as prováveis deficiências que possa apresentar no processo de ensino-aprendizagem. A tarefa do supervisor extravasa a uma simples verificação de plano de aulas e metodologias de ensino, mas sim se centra em fazer com que os professores se aprimorem na prática de sala de aula para que os alunos aprendam sempre. Para isso, ele só tem um caminho: realizar a formação constante e continuada dos docentes da escola. Os dados dos nossos inquiridos indicam simplesmente as atividades administrativas quotidianas longe de motivação para um melhor desempenho docente, não só, mas também, afasta aos professores de convívio, trabalho coletivo criando deste modo muita insatisfação no processo de ensino e aprendizagem. Prescindindo-se de cooperação que devia existir no processo de ensino, veda-se a aprendizagem recíproca e concomitantemente não se observa um crescimento profissional.

Como forma de sustentar o que acabamos de dizer Paulo Freire (1996:12) cit. In Pinto (2012) diz que o crescimento pessoal e profissional de supervisor e supervisando fica então condensado nesses termos “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e salienta ainda Paulo Freire sobre a capacidade de cooperação que deverá presidir à relação entre supervisor e supervisando. Se, por um lado, se pretende a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, influenciando as suas práticas em contexto de sala de aula, alargando toda a ação ao contexto escolar, assumindo o supervisor um papel de facilitador de conhecimentos, capaz de conduzir os supervisandos a um processo de reflexão e análise da sua prática, também, e por outro, o supervisor, ao participar, observar, refletir e analisar a ação decorrente deste processo, irá melhorar pessoal e profissionalmente a sua visão da educação e a sua forma de agir.

Pelo que, por meio das abordagens dos professores entrevistados sobre as vantagens do modelo de supervisão escola, observa-se que a prática cotidiana necessita ser revista e atualizada em função dos novos paradigmas educacionais da atualidade. Porque este modelo de supervisão desenvolvido por esses profissionais ainda está baseado num modelo voltado para o controle e a

produtividade do ensino, no qual sua função consiste apenas na fiscalização da qualidade da tarefa educativa, resumindo-se a tarefas burocráticas administrativas. Há uma toda necessidade de promover uma prática inovadora, voltada para o aprimoramento das metodologias educacionais, formação continuada dos professores, articulação entre os vários saberes por meio de um currículo diversificado e análise dos resultados do processo de ensino-aprendizagem visando ao sucesso escolar. E, principalmente, por crer que o supervisor pedagógico deve estar sempre atualizado e aberto às inovações de uma sociedade moderna, que constantemente se volta para um mundo globalizado.

## **BLOCO X – O Perfil Profissional dos Supervisores**

### **Categoria- A Especialização na área de Supervisão.**

As questões, qual a formação profissional das pessoas que têm realizado a supervisão na escola, quais aspectos facilitadores e quais os que dificultam essa atividade, tiveram a seguinte resposta: *de entre muitos os que têm vindo na escola ou os que temos sido apresentados são formados em psicologia e pedagogia, administração escolar e/ou em alguma disciplina curricular. Cada um é formado na área em que está a lecionar e não em supervisão. Na escola pelo se saiba não há nenhum supervisor afeto a tempo inteiro, só há inspetores externos a escola (PFL). O que tem facilitado essa atividade entre nós aqui é o cumprimento de orientações o mais importante. Assim evitamos problemas no serviço. É uma supervisão feita em grupo de disciplina, conhecemo-nos muito bem e isso facilita a nossa atividade. Eu tenho certeza que não estamos a fazer supervisão nenhuma. Estamos a cumprir. A falta pleno conhecimento me parece um entrave na realização dessa atividade. Cada um é formado na em está a ministrar e não em supervisão. Outro problema não há motivação para mais uma atividade na escola. Considero eu que é uma atividade extra a minha disciplina, logo devia-se remunerar. Sinto estar a nos levar muito tempo. O bom disso é que não é uma atividade regular. Num ano ou semestre nós podemos fazer só uma vez (PFL).*

As respostas dos restantes professores não sofreram um grande desvio em relação ao que foi veiculado pela nossa entrevistada (PFL). Continuamos na tónica de falta de conhecimento do papel da supervisão na escola por parte dos que a executam, falta de motivação. É tida como uma atividade rotineira fiscalizador-administrativa com intuito de simplesmente cumprir as tarefas

prescritas na unidade escolar. Por não-se conhecer bem sua importância no desenvolvimento profissional docente e melhoria de aprendizagem realiza-se simplesmente como o ritual do dever cumprido.

No nosso entendimento, o problema abrange todo o sistema educativo moçambicano no seu todo e não somente de forma isolada a uma escola. Porque o Regulamento do Ensino Secundário Geral (RESG, 2003) não faz menção explicitamente à atividade de supervisão nas escolas secundárias. Se aborda está misturada com as atividades administrativas da escola o que leva aos executores não conseguirem separar a pura fiscalização da supervisão pedagógica. A supervisão pedagógica como temos vindo a dizer é centrada nas ações de reflexão, orientação, encaminhamento e intervenção do processo pedagógico, com vista à promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem. Portanto, a idéia de supervisão pedagógica está essencialmente baseada na melhoria dos processos de ensinar e de aprender na prática reflexiva.

### **5.1 Sínteses dos Depoimentos dos Professores (Supervisionados)**

Como dissemos na seção 2.1 que a sociedade espera muito dos professores. Espera que eles gerenciem o seu percurso profissional, que exerçam com brilho profissional a prática pedagógica em sala de aula, com vista a promover a melhoria das aprendizagens e concomitantemente o sucesso escolar dos seus alunos. O professor tem o que há de mais importante em uma sociedade: a função de ensinar às novas gerações sobre o mundo, sobre a vida, sobre os mecanismos sociais que causam equilíbrio ou desequilíbrio na sociedade. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de supervisão pedagógica na escola consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Supervisão em paradigma em discussão constitui processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão do professor.

Partindo dos pressupostos funcionais do professor e da supervisão pedagógica na escola quisemos saber dos professores quem habitualmente costuma realizar a supervisão na escola onde eles trabalham foram unânimes em nos dizer que na escola é a direção da escola (diretor da escola, diretor adjunto pedagógico) e os delegados de disciplinas e as raras visitas externas tem



sido efetuadas pela direção provincial e nacional de educação. No que respeita as modalidades da sua realização disseram que obedece a um plano interno feito pelos delegados de disciplinas, mas a supervisão feita pela direção da escola e/ou a externa somente os professores têm sido avisados da presença das visitas e/ou mesmo têm sido repentinas e não tem sido poucas vezes.

Quanto à finalidade da supervisão os professores sabem que é para controlar o cumprimento dos programas de ensino previstos na escola. Durante a observação das aulas se os supervisores notarem alguma situação anômala no processo de condução de aula o procedimento subsequente é o encontro pós-observação para devida avaliação. Os aspetos negativos identificados são criticados e recomenda-se a sua posterior correção pelo professor, além de serem objetos de referência nos seminários coletivos nas aulas de simulação que a escola tem realizado.

No que tange aos cursos de atualização para os professores como resultados das propostas dos supervisores a resposta é que nunca houve. Somente os seminários coletivos realizados na escola. No que diz respeito ao órgão de assessoria disponível para assessorar os professores quando tiverem dificuldade no processo de ensino-aprendizagem os professores disseram que os delegados de disciplinas e entre eles (professores) e a Internet têm sido meios privilegiados, e raras vezes aos diretores pedagógicos.

Quanto às áreas do PEA que tem sido beneficiado pelo modelo de supervisão em vigor na escola os professores disseram que principalmente no cumprimento dos programas de ensino e do cumprimento do dever na escola. Isto é, na planificação das aulas, dosificação, assiduidade, pontualidade, uso de bata, higiene e no bom comportamento.

Quanto as inconveniências do modelo de supervisão em vigor na escola em estudo os professores destacam as seguintes: as pessoas que realizam a supervisão na escola não têm formação nessa área. Principalmente os delegados de disciplinas. Cada delegado de disciplina é formado na disciplina em é responsável no grupo disciplinar e não em supervisão. Os delegados de disciplinas além de serem professores realizam a supervisão. Não existem supervisores afetos a tempo inteiro na instituição.

## **6. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DOCUMENTOS QUE CONSTITUÍRAM O OBJETO DO NOSSO TRABALHO**

Análise de documentos como material essencial e complementar foi um dos instrumentos usados nesta investigação para em conjuntos com as técnicas de entrevista e observação condensar de forma substantiva as informações pretendidas como meio de responder as diversas questões colocadas e chegar deste modo aos objetivos previstos nesta pesquisa. Ludke e André (1986) afirmam que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, no caso vertente é para completar a informação obtida pelas entrevistas aplicadas aos TPI/II, Delegados de Disciplinas assim como a observação efetuada na instituição. Enquanto Igea, et al. (1995) explicam que o uso de diversos métodos pelo investigador para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida, também essa abordagem se adéqua perfeitamente ao caso vertente.

No que diz respeito à seleção dos documentos dizer que de entre muitos documentos existentes na escola escolhemos três documentos a que consideramos substantivos para responder as questões colocadas. Fazem parte do rol de documentos solicitados os que se seguem: (1) A estrutura organizacional da educação (Organograma) a nível Ministerial e provincial para observar o lugar da supervisão pedagógica na estrutura organizacional do sistema a semelhança de Ação Pedagógica, Planificação, Administração e finanças e Recursos Humanos e outros órgãos, com intuito de perceber a autonomia e perfil profissional das pessoas que realizam a supervisão na escola ; (2) analisar os planos e os relatórios produzidos na atividade de supervisão em vigor na escola para perceber os procedimentos e o modelo de supervisão em vigor na instituição; (3) observar e analisar competências da supervisão pedagógicas estabelecidas no regulamento do ensino secundário geral para perceber a finalidade e os resultados da supervisão realizada dentro da instituição. Todas essas questões

foram colocadas nos procedimentos metodológicos deste trabalho na seção 5.6 relativo ao subtítulo *sujeitos do estudo*.

### **6.1 Organizações do Material Coletado**

Na fase organizacional do estudo iniciou-se primeiro pela organização do material, quando tornou-se indispensável olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando averiguar como poderia tornar os documentos escolhidos mais inteligível possível de acordo com o objetivo geral de identificar e analisar os vínculos de supervisão pedagógica em vigor na instituição com o desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens.

Alguns documentos estavam arquivados em pastas e outros em forma de apostilas guardados numa instante na direção pedagógica da escola. Dois deles além de serem lidos e analisados foram scanados e colocados nesse trabalho conforme os anexos VI e VII.

Os critérios estabelecidos para a organização foram à fonte do documento e a caracterização do material.

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e a definição de unidades de análise para facilitar o controle e manuseio. Esta organização permitiu responder as questões colocadas previamente concernentes ao perfil profissional dos supervisores, finalidade da supervisão em vigor na instituição, os procedimentos supervisivos que todas se baseiam na questão central até que ponto o modelo de supervisão em vigor na escola contribui para o desenvolvimento docente e melhoria das aprendizagens. A tabela abaixo sintetiza a organização a em referência.

QUADRO XVI- Organização do material

| <b>Fontes/ Título da Pasta</b>                                                                                 | <b>Caracterização do Material</b>                                                                                                                              | <b>Categorias de Análise</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Pasta / Organograma                                                                                            | Estrutura organizacional da educação a nível distrital, provincial e nacional                                                                                  | <b>Organograma</b>           |
| Regulamentos Internos / MINED, DNESG - RESG (2003).                                                            | Artigo 16 sobre as competências do diretor das escola, competências do diretor adjunto-pedagógico da escola e artigo 23 competências do delegado de disciplina | <b>Competências</b>          |
| Relatórios DD ... / MINED. (2003).Manual de apoio à supervisão pedagógica. Arquivo dos Delegados de Disciplina | Página 30 apresenta anexo 1: guia de preparação do encontro de pré-observação de aula e guia de preparação do encontro de pós-observação. Planos de supervisão | <b>Relatórios</b>            |

A segunda organização, mediante releitura do material, seguiu o critério de assunto, ou seja, aspectos temáticos e conceituais das publicações relacionados com o fenómeno em pesquisa (supervisão pedagógica). Para o efeito, tornou-se mais importante manter juntos determinados documentos que tratavam implícita e/ou explicitamente do mesmo assunto. Nesse momento, foi fundamental analisar os textos e encontrar a linha mestra que os conduzia, relacionar um ao outro, reconhecer a gênese dos principais trabalhos e, sobretudo, identificar os eixos teóricos com os quais ela mais se identificava.

Como se observa, o próprio material dirigiu o estabelecimento dos temas que viriam a compor as categorias de análise, diferentemente da organização antecedente, na qual a fonte e data de publicação orientaram a direção do trabalho.

## 6.2 Tratamentos dos Dados

A partir da relação entre os termos-chave foi composto, um número elevado de itens, impondo a necessidade de planificar um meio de classificá-los a fim de vislumbrar uma síntese que representasse as unidades de análise. Tais unidades se constituíram em núcleos de significado que sistematizavam um conjunto de assuntos, mediante as inferências realizadas sobre o conteúdo a que se referiam os diversos termos-chave.

Assim, foram definidas as seguintes unidades de análise conforme quadro abaixo:

*QUADRO XVII - Unidades e Categorias de Análise*

| <b>Unidades de Análise</b>           | <b>Categorias</b>                                                                                                  |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sistema Organizacional               | <b>Departamentos (Pedagógico, Planificação, Administração e Finanças, Recursos Humanos)</b>                        |
| Competências dos supervisores        | <b>Diretor da escola, adjunto pedagógico e delegados de disciplinas ( pgs. 167-169 do ponto 3 desse trabalho).</b> |
| Resultados da Atividade Supervisiva. | <b>Relatórios das atividades Supervisivas ( fichas de assistências de aulas)</b>                                   |

O trabalho realizado com as unidades de análise foi importante para a compreensão e definição das categorias. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindini (2009) delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contém regionalismos, gíria própria e meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se portanto prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido para o objeto em estudo, conforme o contexto preciso em que eles são empregados. É igualmente recomendável, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto. Identificar as partes principais da argumentação, pois a contextualização pode ser um apoio muito importante, quando, por exemplo,

comparam-se vários documentos da mesma natureza. Segundo Sá-Chaves, Almeida e Guindani (2009) construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apóia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador.

Sobre a construção de categorias analíticas vale lembrar os seguintes ensinamentos:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (Ludke e André, 1986: 43).

Como se pode depreender, portanto, todo este conjunto de tarefas – separação em unidades, categorização/codificação e agrupamento – constituem modos de contribuir para a redução de dados, que é muito fundamental para a análise de conteúdo.

### **6.3 Análise Documental**

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência como foi feito no caso em estudo. Os termos como organograma, competências e relatórios foram relacionados com as atividades, pela sua posição que ocupa na estrutura organizacional da escola e/ou no sistema educativo moçambicano; as competências atribuídas aos supervisores pelo sistema educativo e a sua ação na instituição que se reflete nos diversos relatórios que os seus executores produzem como resultado do seu trabalho. May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Feito a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise dos dados: “é o momento de reunir todas as

partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (Cellard, 2008:303). Assim o pesquisador poderá, deste modo, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial.

A análise é desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico. No caso da análise de documentos recorre-se geralmente para a metodologia da análise do conteúdo:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a um teoria específica (Appolinário, 2009: 27).

Com efeito, passaremos a análise de conteúdo das três categorias definidas acima.

## **Dimensões de Análise – Sistema Organizacional**

### **Categoria – Estrutura Organizacional (Departamentos - Pedagógico, Planificação, Administração e Finanças, Recursos Humanos)**

A Estrutura Organizacional constitui o elo entre as orientações estratégicas da organização e a sua forma de atuação na instituição e pode ser definida como a forma como a autoridade é atribuída através das relações de dependência hierárquica e de cooperação, a forma como as atividades são especificadas e distribuídas e ainda a forma como são estabelecidos os sistemas de comunicação no interior das organizações. Pode ser dividida em macro-estrutura (relacionada com a totalidade das divisões da organização) e micro-estrutura (relacionada com a organização das atividades dentro de uma divisão).

Para melhor compreender o conceito de estrutura organizacional e as relações por ela estabelecidas é preciso perceber três termos como autoridade, responsabilidade e delegação. **Autoridade** que é a relação hierárquica que corresponde ao poder de comandar os outros e levá-los a agir da forma desejada e constitui a base para a responsabilidade. É, portanto uma relação de poder que se estabelece de superior para subordinado. **Responsabilidade** designa a obrigação de um subordinado cumprir um dever que lhe foi designado e de responder, perante o seu superior, pelas suas próprias ações; resulta da relação de hierarquia existente entre

superior e subordinado, nomeadamente do fato do primeiro ter a autoridade formal de exigir serviços específicos ao outro. Desta forma, ao contrário da autoridade, a responsabilidade estabelece-se no sentido subordinado-superior. **Delegação** representa a transferência de determinado nível de autoridade de um superior para um subordinado ou conjunto de subordinados. Saber delegar com eficácia significa dar a tarefa certa à pessoa certa, concedendo-lhe o grau certo de liberdade, para que o trabalho se desenvolva de forma mais eficiente e produtiva. Saber delegar permite ao superior e a toda a sua equipa darem o seu melhor e aperfeiçoarem-se progressivamente, de modo a poder enfrentar novos desafios. Para uma melhor interpretação da estrutura da organização é normalmente elaborada a sua representação gráfica, o organograma. **Organograma** é uma representação feita em gráficos para definir de forma hierárquica a organização de uma instituição qualquer. É a organização qual permite visualizar rápida e facilmente os diversos órgãos componentes da estrutura, a via hierárquica, as comunicações formais e a interdependência entre as partes. Implícitas neste conceito de organograma estão a divisão do trabalho e departamentalização, a hierarquia e a coordenação. O objetivo do organograma é ilustrar, de forma clara, cada departamento, repartição ou serviço da organização e seus colaboradores em questão, com intuito de esclarecer dúvidas aos profissionais, clientes e parceiros. O ponto positivo é garantir a agilidade da percepção das áreas funcionais, ou seja, entender quem é o responsável e quais órgãos e /ou serviços oferecidos pela instituição.

Nesse contexto os organogramas do sistema educativo em Moçambique refletidos em anexo I clarificam Direções, Departamentos e serviços. Entretanto o órgão relativo à supervisão pedagógica não está explícito nem a nível microestrutura nem macro. O que se pode perceber que essa atividade está implícita ou agregada, associada e/ou atribuída a outro órgão. Portanto não é um órgão autónomo com responsabilidades específicas e próprias. Portanto, nesta estrutura organizacional não-se vislumbra facilmente a **autoridade**, **responsabilidade** nem a **delegação** de poder da atividade de supervisão pedagógica. Este modelo organizativo é o que replica na escola em estudo. Onde a atividade de supervisão está responsabilizada a direção da escola e os delegados de disciplina. Daí a mistura da supervisão com a atividade administrativa. Consequentemente a não existência de supervisores afetos a tempo inteiro, nem a formação de profissionais na área porque a tarefa está agregada a direção da escola em especial a direção pedagógica e os seus colaboradores



(delegados de disciplina). Quer dizer, como no sistema educativo em Moçambique o órgão de supervisão não está previsto como órgão autônomo a semelhança da inspeção e concomitantemente a figura do supervisor como um profissional afeto a tempo inteiro na escola não está prevista. E como já se referiu a tarefa de supervisão está agregada a direção pedagógica. Como resultado, toda a atividade administrativa mesmo sendo a de fiscalização das atividades pedagógica é tida como supervisão pedagógica e nós concordamos com essa prática, mas divergimo-nos nos conceitos atribuídos. Porque nós entendemos que o que está sendo a prática da instituição é a supervisão do modelo monitoria administrativa e não supervisão de professores nos paradigmas de uma nova abrangência segundo Alarcão (2009, p. 120) ao afirmar:

A supervisão como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes”. Segundo autora essa supervisão inclui professores que iniciam a carreira docente e os antigos no seu contexto mais abrangente, que é a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes. Portanto todas estas dimensões se interligam.

Portanto, a Supervisão Pedagógica em vigor na escola estudada por não estar refletida na dimensão da estrutura organizacional torna uma atividade de “segundo escalão” realizada por pessoas não formadas para tal, conseqüentemente não obedece aos procedimentos próprios da supervisão, nem produz os resultados esperados no processo de ensino-aprendizagem, nem contribui para o desenvolvimento profissional docente e nem na melhoria das aprendizagens dos alunos. Na escola estudada a supervisão não é bem conhecida, mas sim a inspeção. Essa todos os profissionais a conhecem muito bem. É conhecida a figura do inspetor, seu lugar na estrutura organizacional da província, sua autoridade e responsabilidade, ao contrario da supervisão. Não-se conhece a pessoa e nem seu lugar e responsabilidade. Por isso, quando se fala de supervisão muitos profissionais da escola têm como referência a inspeção.

## **Dimensões de análise – Competências da Ação Pedagógica**

### **Categorias – Autoridades administrativas da Escola (Diretor da escola, adjunto pedagógico e delegados de disciplinas)**

Competência é a capacidade do indivíduo de mobilizar os conhecimentos e aplicá-los de forma pertinente e no momento oportuno numa determinada organização. Goveia (2008:18) diz que:

“a competência não se reduz a um saber nem a um saber-fazer. (...) Todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades, mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do saber mobilizar. Esta mobilização não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção.”

As competências como um comportamento ou ação centram-se nas atitudes dos indivíduos e nos seus comportamentos em contextos reais. Desta forma, as competências manifestam-se por comportamentos observáveis que deverão estar de acordo com mínimos específicos pré-estabelecidos. Assim, as competências como um comportamento ou ação valorizam o modo de agir do indivíduo em contexto, em detrimento das características pessoais. Ou seja, de acordo com esta perspectiva as competências são observáveis, manifestam-se exteriormente e podem ser medidas. Ceitil (2006:34) diz que “competências são realidades em ato e, como tal, visíveis, observáveis e, naturalmente, mais facilmente mensuráveis”. Outro aspecto muito importante e contextualizado segundo Ceitil (2006:25) é entender competência como atribuição, concedida por alguém externo à pessoa para o exercício de uma função, entendida como um “elemento formal quer a pessoa a use ou não”. Neste trabalho as competências que vamos analisar dizem respeito a essa definição porque é o que está consignado no Regulamento do Ensino Secundário geral (RESG). Quer dizer, nas páginas 14, 16 e 19 do RESG (2003) o documento em análise aborda as competências respectivamente do diretor da escola, Adjunto pedagógico e dos delegados de disciplinas. O regulamento em alusão não faz menção explicitamente as competências da supervisão pedagógica na escola. Apesar de estar implicitamente configurada.

Na página 14 artigo 16 do regulamento em alusão no concernente as competências do diretor da escola podemos ler o seguinte: *garantir; Sancionar e tomar medidas; dirigir a*

assembléia, *assistir* reuniões; *assistir* e *analisar* regulamentos; *responsabilizar-se* pelo funcionamento; *garantir* o funcionamento e cumprimento; *assegurar* eficazmente. Na página 16 artigo 20 configura as competências do diretor adjunto pedagógico da escola com o conteúdo que sege: *dirigir* conselho pedagógico; *organizar* e *controlar* o cumprimento dos planos de estudos; *dirigir* a elaboração dos horários; assistir as reuniões dos grupos de disciplina; *propor* o aperfeiçoamento pedagógico; *organizar* exames; *gerir* aspetos pedagógicos. Enquanto que na página 19 artigo 23 do regulamento que estamos citar compete os delegados de disciplinas as seguintes tarefas: *dirigir* o grupo de disciplina; *elaborar* plano de disciplina; *coordenar* dosificações; *coordenar* e *controlar* planificação de aulas; *controlar* a elaboração de testes; *tomar medidas* para elevar a qualidade de ensino; *promover* círculos de interesse; *coordenar* a elaboração de textos de apoio; *avaliar* o desempenho dos professores; *registar* na ata a cada reunião realizada. São esses profissionais mais próximos do processo de ensino na escola. Como se pode depreender nos três grupos chaves a atividade supervisiva está inclusa de forma implícita e dedutiva. Entretanto as atividades administrativas e fiscalizadoras são patentes, explícitas e evidentes. Há três aspetos que nos ressalta na mente acerca desses profissionais: sobrecarga dos profissionais ( diretor da escola, do pedagógico e dos delegados de disciplina), a atividade de supervisão por inerência da sua ação consome muito tempo e finalmente a especialização desses profissionais. Em função desses três aspetos não-se pode esperar supervisão pedagógica na dimensão em análise senão uma de controle administrativa.

Portanto, não encontrando na estrutura organizacional no sistema educativo moçambicano o lugar da supervisão pedagógica e no regulamento do ensino secundário geral não estão plasmadas explicitamente as atividades de supervisão pedagógica vivendo constantemente na base de “ eu acho que” é suscetível confundir a inspeção com a supervisão. E como a fiscalização é uma atividade que geralmente promove a relação de superior e subordinado sob estilo “ top down”, muitas das vezes recorre-se a esta prática, por ser simples e rápida e que qualquer professor a pode executar como é o caso.

## Dimensões de análise - Resultados da Atividade Supervisiva

### Categoria – Relatórios das atividades de Supervisão

Se ser professor exige qualidades humanas e intelectuais então ser supervisor pedagógico exige qualidades humanas e intelectuais acrescidas pelo fato de este ser o profissional que através das suas atividades acompanha as atividades da escola no geral e do professor em particular. Numa escola, compete pois ao supervisor criar condições para que os educadores que ali trabalham possam rever a sua atuação não só constatar as lacunas no processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.

Por isso as competências do supervisor pedagógico não têm nenhum fundamento se este não apresentar um perfil adequado à sua atividade profissional. Alarcão e Tavares (2003) sugerem que as atividades do supervisor pedagógico devem estar acompanhadas pelo perfil profissional que se segue: (1) espírito de auto – formação e desenvolvimento; (2) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; (3) capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; (4) capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; (5) consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos alunos; (6) entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; (7) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Nesta constelação de perfil do supervisor pedagógico encontram-se com frequência termos como *capacidade* e esta repetição pretende segundo a nossa análise justificar a importância de *formação psicopedagógica*, *experiência de lecionação* e o *caráter carismático* desse profissional como alicerces básicos para a escolha de um supervisor pedagógico.

*1. Formação Psicopedagógica* – é necessário que o supervisor pedagógico tenha conhecimentos relativos ao processo de ensino – aprendizagem e que sejam suportados por uma formação direcionada à atividade de lecionação. A formação psicopedagógica vai permitir que consiga responder às diversas situações que emergem no processo de lecionação e que o professor supervisionado não consegue dar uma resposta pronta e adequada.

2. *Experiência de lecionação* – só quem tem mais anos de experiência numa certa atividade é capaz de guiar os novatos profissionalmente. Embora existam outros pressupostos adjacentes à experiência, pensa-se que para além da própria atividade de lecionação este participa em seminários de capacitação que enriquecem a sua profissão. A experiência colhida no processo de ensino-aprendizagem pode muito contribuir para orientar um outro professor principiante nesse complexo processo.

3. *Caráter carismático do supervisor* – na nossa perspectiva de análise, o caráter carismático está relacionado com a inclinação natural da pessoa. No seio dos professores existem alguns que por natureza têm a capacidade de liderar os outros indicando-os procedimentos profissionais que lhes ajude a melhorar diariamente o seu desempenho fora e dentro da sala de aulas. É importante que estes profissionais sejam conduzidos às atividades de supervisão porque têm a capacidade natural que pode ser enriquecida pela formação e concomitantemente pela experiência de ensino e de aprendizagem.

Partindo desses pressupostos fizemos a análise do relatório de atividades supervisivas da escola em estudo com finalidade perceber os procedimentos na dinâmica da supervisão pedagógica na instituição. Para o efeito, visitamos as pastas de arquivos dos delegados de disciplinas que estão sob a guarda dos diretores pedagógicos, claro sob a autorização dos delegados de disciplinas e os respectivos diretores pedagógicos. Solicitamos três pastas de arquivos correspondendo aos três diferentes delegados de disciplinas, concretamente de Português, Física e de Geografia. A opção por estes relaciona-se com os depoimentos deles durante as entrevistas a eles aplicadas. Com a análise dos relatórios visava-se fundamentalmente confirmar os depoimentos desses profissionais a quando as entrevistas a eles aplicadas. Na verdade nós queríamos essencialmente dois documentos, a saber: relatório de pós-supervisão e planos de supervisão dos delegados de disciplina. Nos arquivos encontramos alguns relatórios do grupo disciplinar conforme os anexos VI, VII e VIII que estão neste trabalho, respectivamente de Português, Física e Geografia. Não encontramos nas respectivas pastas de arquivos nenhum plano de supervisão escrito em nenhum grupo disciplinar disponível, entretanto, encontramos muitas dosificações arquivadas nestas pastas, mas porque não constituía o nosso de alvo estudo não fizemos muito caso disso.

Fazendo uma análise das fichas encontradas nos arquivos dos delegados de disciplinas importa referir que o modelo de ficha em vigor está muito simplificado em relação aos modelos arrolados no Manual de apoio à supervisão pedagógica do MINED (2003). Nos arquivos dos delegados de disciplinas não existe nenhuma ficha relativa à preparação do encontro pré-observação nem relatório de observação das aulas segundo as fichas que estão nas páginas 30 e 40 do manual de supervisão em referência e que os modelos de referência estão nos anexos II, III, IV e V neste trabalho.

Como se pode depreender, a atividade supervisiva em vigor na instituição assemelha-se a uma atividade administrativa pura e não de supervisão conforme a revisão teórica de literatura realizada e principalmente na base de abordagem de Alarcão (2009) ao afirmar que uma das características da supervisão na escola é refletir um clima de mudança e não rotina pedagógica. A supervisão tem que fomentar uma cultura de partilha através da constante interação dos profissionais que atuam na escola, através como é óbvio do diálogo. Quer dizer, a característica base de uma supervisão conforme uma nova abrangência é ser democrática, e não e nunca uma imposição. Não é, portanto, consentânea continuamente passar a vida a dizer “façam assim!”. É preciso apresentar o processo apesar de que o processo de quando em vez demora, mas é necessário. As palavras básicas que devem estar à ribalta no processo de ensino-aprendizagem devem ser - o supervisor como (facilitador, formador, assessor). A supervisão deve se caracterizar por um processo de desafios e apoios. Colocando a confiança nas potencialidades dos docentes como um fator muito importante para inovarem. Deste modo os docentes estão em condições de refletirem sobre a sua condição como agente de mudanças e que devem sentirem-se que a escola e o sistema educativo e a sociedade confiam neles e que mantêm respeito muito grande pelas suas decisões. “Isto tudo pode traduzir-se naquilo que se chama muitas vezes por “empowerment” palavra difícil de traduzir, mas que, no fundo, evidencia a idéia de conferir poder aos professores”, (Alarcão (2009:125).

Outro aspecto muito importante que se deve analisar é que trabalhar com as fichas segundo o modelo refletido nos anexos II, III, IV exige conhecimento e muito tempo. O que os delegados de disciplinas e outros que supostamente realizam supervisão pedagógica na escola não se dispõem. E como consequência para o efeito recorre-se ao sistema mais simples - *a fiscalização administrativa*. “A supervisão implica uma atividade sistemática e continuada que

engloba a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (Alarcão e Tavares, 2003:24).

O modelo de supervisão conforme a abordagem que estamos a referir pressupõe um ciclo com fases específicas que, segundo Alarcão e Tavares (2003) se podem sintetizar em: (1) encontro de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégia; (4) encontro de pós-observação; (5) análise do ciclo de supervisão. As principais vantagens dessa prática conforme os autores que estamos a citar estão na relação colegial estabelecidos entre supervisor e supervisionados com base no objetivo comum do desenvolvimento profissional docente e consequentemente melhorar o ensino. Procura, também, solucionar os dilemas sentidos pelos professores face às suas realizações e capacidades. Soluções estas encontradas num esforço conjunto de análise objetiva quanto aos efeitos da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. É verdade porém que na implementação deste modelo de supervisão se depare com alguns constrangimentos como: os recursos humanos e materiais necessários e nós acrescentamos também o tempo necessário que esse modelo leva para a sua realização, a falta de supervisores capacitados para a sua execução e conscientes da exigência deste modelo.

Contudo, segundo a nossa percepção este modelo é de abrangência moderna que convém apostar nele, pois, pode muito contribuir na melhoria de desempenho docente e de ensino na escola em estudo e quicas no sistema educativo.

#### **6.4 Sínteses da Análise do Conteúdos dos Documentos**

Como foi referido no início da análise dos documentos que essa análise visava fundamentalmente para complementar informações obtidas por outras técnicas, concretamente das entrevistas e observação aplicada na recolha de dados. Chegamos finalmente ao ponto requerido sobre a análise dos documentos. A percepção que se tem é que foram respondidas as questões colocadas neste trabalho. Principalmente no que diz respeito as questões como: o lugar da supervisão na estrutura organizacional do sistema educativo; procedimentos aplicados no processo de supervisão; o perfil dos supervisores que atuam na escola; finalidade da supervisão em vigor na instituição e a contribuição da supervisão no desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens.

A análise aqui efetuada na base do organograma do sistema educativo mostra claramente que a localização da supervisão no sistema educativo moçambicano partindo do nível do Ministério, Direção provincial e Distrital não está explícita e nem se vislumbra claramente a sua posição tanto no sistema como na escola em estudo. Na escola é possível falar com membros da direção da escola, os pedagógicos, administrativos, delegados de disciplinas e classes. Mas torna-se complicado quando pretender-se abordar a figura e/ou órgão relativo à supervisão pedagógica na escola. Ora remete-se aos delegados de disciplinas e/ou à direção pedagógica. Isto mostra de forma inequívoca que na verdade ainda não há uma definição clara na escola mesmo no sistema educativo sobre a posição da supervisão e a figura do supervisor.

Quanto às competências da supervisão, nos documentos normativos da escola e do sistema em especial do documento base que é o RESG (2003) igualmente não está plasmado nada atinente a essa atividade e muito menos a do supervisor como profissional autônomo na instituição a semelhança do pedagógico, delegado de disciplina e/ou profissionais afins. Estão sim clara e explicitamente expressas às competências da direção da escola, diretor pedagógico, delegados de disciplinas. Se existem as competências da supervisão na escola estão agregadas a direção da escola, pedagógica e delegados de disciplinas, mas isso por dedução, pois claramente expressas não foi encontrado em nenhum documento pelo menos os de referência. Na nossa humilde opinião essa atividade está arrolada nas atividades administrativas da escola. Por isso a mistura de função dos que a praticam com maior tendência a fiscalização tem sido evidência prática da instituição. Por isso os professores dizem ser a mesma coisa supervisão e inspeção na escola porque tudo mete medo, pois trata-se de avaliação profissional do professor e isso tem implicações na carreira do docente.

E finalmente a análise efetuada nos modelos de ficha de supervisão existente nos arquivos dos delegados de disciplinas deixou-nos sem dúvida de que há mais atividade de controlar. Os modelos existentes no manual de apoio à supervisão (2003) fazem referências as atividades de preparação de pré-observação, observação e relatório pós-observação. Portanto, há espaços argumentativos como: o que foi achado, onde está a dificuldade do professor, aonde ajudar etc. etc. Mas na escola esses modelos não foram achados. Ou mesmo não existem esses modelos e nem estão sendo aplicados. Ficamos com percepção de que não existem porque não-se faz. Conforme a mesma percepção não-se faz por muitos motivos, mas as que sobressaem a



priori são três: os profissionais que a executam não tem formação, não há tempo consignado para essa atividade e essa atividade de forma autônoma e explícita não existe na instituição.

Portanto, os documentos analisados nos mostraram claramente a situação de supervisão na escola estudada, complementado deste modo as diferentes entrevista efetuadas a diferentes personalidades da escola de entre as quais as que fazem a supervisão e as supervisionadas. E ficou assim percebido: o que existe na verdade são rituais rotineiros e formais da supervisão pedagógica na escola que em nada ajuda no desenvolvimento profissional docente e nem contribuem para a melhoria do ensino.

## **7. ANÁLISE QUALITATIVA DA OBSERVAÇÃO EFETUADA NA ESCOLA ESTUDADA**

Observação é, pois uma “técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar” (Aguar, 2009:1). Conforme ela a obtenção dos dados e informações sobre um fenômeno pode ocorrer por meio do contato com as pessoas ou uso de instrumentos (Câmeras, filmadoras), no nosso caso foi por meio de contato direto com o fenômeno. A observação realizada foi direta e intensiva porque pretendia-se examinar o fenômeno com mais acuidade e de forma objetiva possível. Lakatos & Marconi (1992:35) afirmam que “a observação direta intensiva é um tipo de observação que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

No dizer de Fiorentini e Lorenzato (2006) observação é chamada de estudo naturalista ou etnográfico em que o pesquisador frequenta os locais onde os fenômenos ocorrem naturalmente. Técnica de coleta de dados, que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar, elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo como abordagem qualitativa, podendo ser utilizada na pesquisa conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva. No caso vertente foi conjugada com mais duas técnicas a saber: entrevistas e recolha documental. Observação é uma técnica que auxilia o pesquisador na identificação e a obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm

consciência, mas que orientam seu comportamento sujeita o pesquisador a um contato mais direto com a realidade. Ela foi muito útil para este trabalho por ter auxiliado na identificação da dinâmica da supervisão na escola pesquisa através dos indicadores planejados para o efeito.

Foram planejadas três dimensões a observar como ponto de referência para através desses perceber a dinâmica da supervisão na instituição. A dimensão (1) **(organização Administrativa, Espaços e Documentos da Supervisão)** tem como indicadores: o lugar da supervisão pedagógica na estrutura organizacional da escola; organização física da escola – gabinete de trabalho do supervisor e/ou supervisores, mobiliários do escritório e de apoio didático-pedagógico, observar os quadros onde figuram as diferentes informações e planos de atividades, observar os arquivos do órgão. (2) **(Situações de Planificação da Supervisão)** com indicadores: *longo prazo* - cursos de atualização, seminários, workshops, debates didático-pedagógicos a *médio e curto prazo* - visitação das aulas, modelos de fichas de pré-observação, observação e pós-observação das aulas, impacto das observações no desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens dos alunos. (3) **(Encontro de Supervisão)** nesta dimensão pretendia-se assistir os encontros pós-observação das aulas com vista a perceber a sua dinâmica nos indicadores seguintes: como é feito o feedback após a observação da aula, onde se a discussão se centra fundamentalmente das situações de ensino; se o professor é encorajado a refletir sobre a sua ação do ensino, qual seu papel nesse processo.

Nesta gama de indicadores trouxe-nos as informações substantivas que responderam de forma qualitativa as questões colocadas no desenho metodológico. A primeira dimensão relativa a organização Administrativa, Espaços e Documentos da Supervisão, a observação realizada ficou com a seguinte informação: Quando se solicitou aos diretores pedagógicos para entrevistar os delegados de disciplinas não houve nenhuma dificuldade de comunicação e nem houve ruído nessa conversa. Entretanto quando se pretendeu entrevistar o supervisor e /ou supervisores da instituição ai começou-se a se falar em “*soluções*”, ora dizia-se os delegados de disciplinas’ ora do próprio diretor pedagógico e até de inspetor que a direção da inspeção tem enviado na escola para verificar aspetos pontuais do cumprimento dos programas de ensino na escola. No fim disse-se não existe nenhum supervisor afeto a tempo inteiro como supervisor na escola. . Esta informação respondeu todos os indicadores elaborados para essa dimensão. Porque partindo da informação de que não existe supervisor autónomo na instituição ficou claro que não havia mais

necessidade de falar de outros indicadores dessa dimensão. Portanto, escusado de perguntar o número de supervisores na instituição, sua autonomia, escritório e mobiliário, quadro de informação sobre essa atividade, nem os arquivos da supervisão porque “*o solução*” continuaria. Com efeito, observamos que na escola estudada foi fácil localizar e dialogar com os adjuntos diretores pedagógicos, delegados de disciplinas o chefe da secretaria e se quiséssemos entrevistar o diretor adjunto administrativo e/ou diretor de classe era imediato indicar o lugar e a figura. Na parte de supervisão apontam-se muitas figuras e poucos documentos relativos a isso. Ficou claro que qualquer superior hierárquico na escola é supervisor. Seria esperável que existisse o órgão e a figura preparada e indicada para o efeito de supervisão na escola. Esta simplesmente não existe.

Na segunda dimensão a situação é a mesma e já foi explicada suficientemente. Não existindo quadros de informações e de planos de atividades de supervisão na escola é concomitante a não existência de planos de longo, médio e curto prazo sobre qualquer fenômeno relativo à supervisão pedagógica na escola.

Na terceira dimensão relativa aos encontros de Supervisão, era todo o nosso desejo observar como decorrem os encontros de análise pós-observação de aulas. A informação dada pelos delegados de disciplinas é que os encontros são mais para a dosificação de aulas. Supervisão é simples entendimento (combinação) que se faz entre professor e delegado de disciplina para visitar a sua aula e isso não é constante e nem sistemático. E na verdade todo tempo em que estivemos a trabalhar na escola (Março a Junho) nunca se ouviu falar de alguma reunião do delegado de disciplina com os seus grupos de professores. Não há nada planejado sobre reunião e muito menos relativo à supervisão pedagógica na escola. O termo supervisão falou-se muito nesse trabalho por ser o objeto da pesquisa, mas na vida quotidiana da escola estudada nada se fala sobre isso, se é para falar, fala-se de inspeção, visitas, reunião de dosificação.

A percepção com que se ficou na observação realizada é que a supervisão pedagógica é uma atividade misturada com as atividades de monitoria administrativa na unidade escolar. Ainda há uma forte dose de confusão de termos e de ação relativos à supervisão pedagógica e a inspeção. Outro aspecto não menos importante observado é que os professores ainda não gozam uma autonomia plena da sua classe, pois cada professor e/ou delegado de disciplina abordado

começava por dizer, mas isso não tem implicação futura na minha vida, pois não? Porque não quero problemas. Igualmente ficou-se com a percepção de que há um sentimento de intenso medo, falta de abertura e diálogo. Portanto, pode-se dizer que o fenómeno supervisão pedagógica na escola secundária estudada constitui ainda um provérbio.

Portanto, os dados nos indicam que a supervisão pedagógica realizada na escola revela o carácter fiscalizador e administrativo da assessoria pedagógica. E é por isso que os professores tem muito medo de todo o tipo de visita e/ou a assistência de aula mesmo tendo apelido de supervisão, pois eles conhecem mais inspeção que supervisão.

## **8. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS**

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno estudado. Segundo Ramos (2005) a triangulação nos atuais paradigmas de análise e interpretação de dados de uma pesquisa de natureza qualitativa salienta-se a ideia de que a investigação pode ser reveladora das múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo. É neste contexto que emerge o conceito de triangulação entendido como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados susceptíveis de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação”, (Denzin e Lincoln, 2000:5).

A ideia básica é a de que, se dois pontos de vista ou dois conjuntos de dados parecem contradizer-se um ao outro, então a diferença pode ser usada como forma de reflexão que implique uma repetição da análise dos dados que ajude a encontrar uma explicação/justificação para as diferenças. Flick (1998:229) propõe os seguintes “protocolos de triangulação” (triangulation protocols):

- triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;

- triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detectar desvios derivados da influência do factor “investigador”;
- triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes;
- triangulação metodológica, em que, para aumentar a confiança nas suas interpretações, o investigador faz novas observações diretas com base em registos antigos, ou múltiplas combinações metodológicas (aplicação de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada, observação direta e indireta, observação indireta e entrevista, etc.).

Na prática da pesquisa empírica, a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta “rival”, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza. De fato, mesmo que dois pontos de vista pareçam contradizer-se um ao outro, as diferenças podem ser usadas como forma de voltar a “olhar para os dados” e tentar encontrar uma explicação que resolva as diferenças.

O presente trabalho optou-se pela triangulação metodológica por ter recorrido a três diferentes métodos de recolha de dados. Concretamente usou-se a entrevista como método principal de coleta de dados coadjuvado pela análise documental e observação direta. No que se refere à triangulação metodológica Denzin e Lincoln (2003) afirmam que, em face das “fraquezas” e das “virtudes” de cada método, a “triangulação” consiste num processo complexo de colocar cada método em confronto com outro para a maximização da sua validade tendo como referência o mesmo problema de investigação. Neste sentido, o principal objetivo da integração de métodos seria a convergência de resultados de investigação, resultados que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões. Assim, os dados relativos às entrevistas, a recolha documental e a observação feita à instituição constituem o eixo principal dessa triangulação.

No que diz respeito às entrevistas existem muitas convergências dos entrevistados principalmente nas questões referentes as pessoas que realizam a supervisão pedagógica na escola (seu perfil profissional, ocupação e tempo), procedimentos utilizados para a supervisão, finalidades de supervisão e seu contributo (no processo de ensino-aprendizagem,

desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens), vantagens e desvantagens desse modelo de supervisão. Enquanto que a análise documental respondeu as dimensões relativas à posição da supervisão na estrutura organizacional da escola (organograma), as competências dos supervisores afetos na escola e os relatórios produzidos por esse órgão. Finalmente o método de observação direta tinha como dimensões: a organização Administrativa, Espaços e documentação da supervisão; Situação de planificação da supervisão e Encontro de supervisão.

Conforme a abordagem de Denzin e Lincoln (2003) que a triangulação consiste num processo complexo de colocar cada método em confronto com outro para a maximização da sua validade tendo como referência o mesmo problema de investigação. Neste sentido, o principal objetivo da integração de métodos seria a convergência de resultados de investigação, resultados que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões. Com efeito, os três métodos aplicados na presente pesquisa convergiram em seguintes termos:

As respostas das entrevistas aplicadas a diferentes profissionais da escola deixaram claramente transparecer que as pessoas que realizam a supervisão na escola não são formadas na área de supervisão, são profissionais muito ocupadas em atividades administrativas pelas competências conferidas pelo Regulamento do Ensino Secundário Geral (2003). Os delegados de disciplinas como profissionais mais ligados ao professor não estão motivados em realizar a supervisão porque além de lhes ocupar muito tempo é uma atividade não remunerada, logo não lhes interessa investir muito tempo em executá-la. Ficou claro que o modelo de supervisão em vigor é mais para verificação e controle administrativo do cumprimento das atividades que de monitoria e assessoria da ação pedagógica na instituição. Os professores não conseguem diferenciar quando que é supervisão e quando que inspeção, pois, os procedimentos não são diferenciados na execução desses dois instrumentos. Devido a esse fenómeno não vem qual é a vantagem da supervisão para o processo de ensino-aprendizagem nem como esse instrumento contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Portanto, não existe profissionais de supervisão pedagógica afetos a tempo inteiro na escola, o que leva a muita mistura de procedimentos não permitindo deste modo distinguir a inspeção administrativa da supervisão pedagógica, razão da existência de muito medo no seio de professores a quando a observação das suas aulas e em paralelo a isso eles não solicitam a observação das suas aulas por temer a

avaliação administrativa. Que por sinal essa avaliação tem tido implicação negativa na progressão na carreira do professor. Essas são as desvantagens do modelo de supervisão em vigor na instituição.

No concernente a análise documental, nas dimensões relativas ao organograma, competências e os relatórios importa dizer que na escola é muito difícil referir o órgão relativo à supervisão e a figura do supervisor, porque não existem na estrutura organizacional da escola, nem na Direção provincial da Educação. Confunde-se com a direção pedagógica e com a figura do diretor pedagógico da escola. Na escola todos os órgãos estão bem representados na estrutura organizacional da escola e com missões bem claras, exceto a supervisão. Quando observado o regulamento do ensino secundário geral onde atribui as competências do nível mais alto da escola até ao último subordinado verifica-se que a atividade de supervisão está implícita nos diferentes órgãos como da direção da escola, pedagógica, delegados de disciplinas e outros que são órgãos administrativos da escola. Portanto não está explícita nem a função do órgão e nem da figura do supervisor o que suscita a confusão de papeis no processo de execução da supervisão. Isso se estende igualmente aos relatórios encontrados nos arquivos dos delegados de disciplinas. Os documentos relatam mais a execução formal das atividades e não relatam os aspetos encontrados e em que áreas o supervisionado precisa de ajuda. Encontrou-se simplesmente um modelo de ficha de observação de aulas que diz que a observação foi executada. Mas não diz o que foi feito a posterior. Entretanto, os modelos de fichas que relatam as atividades antecedentes, durante e posterior à observação das aulas existem e orientado para o seu uso pelo *Manual de Apoio à Supervisão Pedagógica* conforme anexo VI, VII, e VIII, mas não são usados, pois exigem tempo para o seu uso. O cumprimento regular desses modelos implicaria a existência de um profissional afeto a tempo inteiro e certo grau de formação para o efeito. O que foi encontrado é, portanto uma ficha administrativa que diz sim a observação foi feita, dia, disciplina e a assinatura do supervisor e supervisionado. O que foi feito depois nada relata. Como se pode depreender, estamos no ritual rotineiro, formal e administrativo. E é por isso que o encontro de supervisão que havíamos planificado não foi possível porque essas fichas preenchem-se na altura do encontro de dosificação das aulas e não havendo outro momento em que o professor poderá se encontrar com o delegado de disciplina.

Portanto, os documentos analisados e a observação feita deixaram claro que não existe momento específico de supervisão pedagógica na escola. Assim, os três métodos usados e analisados nos mostraram claramente que chama-se supervisão pedagógica as diferentes atividades administrativas que se realizam na escola, pois, tudo o que visa fiscalizar o cumprimento dos programas do ensino tem apelido de supervisão pedagógica.

## 9. REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visamos, na fase final deste trabalho, acentuar alguns dos aspectos que mais se destacaram e as mensagens que consideramos mais relevantes, em relação à temática que foi explorada - *Supervisão Pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens* analisada em várias seções que constituem esta tese.

Assim, aglutinando os depoimentos dos sujeitos entrevistados com base nas questões aplicadas evidenciamos que a supervisão que se realiza na instituição é de índole administrativa. Ficou igualmente percebido que há uma obediência estrita a certa hierarquia de cima a baixo o que não permite o diálogo sistemático entre supervisor e supervisionado. Mediante as entrevista ficou claro que os superiores estão muito ocupados em atividades letivas e administrativas e isto associado aos fatores falta de formação e motivação dos supervisores (porque é uma atividade sem remuneração) não é executada como uma dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo do ensino e da organização escolar. O procedimento monitoria administrativa da supervisão não tem contribuído para um desenvolvimento profissional docente e nem para a melhoria de aprendizagem dos alunos. Os professores não estão nada motivados com o sistema de controle que é realizado na escola. Há uma onda de medo por parte dos professores por isso toda e qualquer visita a sua sala de aula cria-lhes desconfortos por temerem avaliações negativas na sua carreira profissional.

Os gestores tanto da direção da escola como os colaboradores desta sentem-se confortados com o modelo de controle em vigor porque permite uma obediência “cega” dos profissionais que trabalham na instituição e há um rigoroso cumprimento dos programas de ensino-aprendizagem previstos, mesmo sem conta da qualidade desse cumprimento. Outro sim, o modelo de supervisão (monitoria administrativa) em vigor não ajuda aos gestores a realizarem



um estudo com vista a compreenderem o grau de satisfação/insatisfação existente no meio dos professores, pois, o dialogo interativo entre estes e os da superestrutura praticamente é inexistente. E como tal não-se vislumbra com clareza o impacto que esse modelo de supervisão na vida profissional do docente, nem na qualidade do ensino-aprendizagem e muito menos na melhoria de aprendizagem dos alunos.

O Manual de apoio à supervisão Pedagógica do MINED (2003) na sua pagina prévia recomenda aos delegados de disciplina e de classe adjuntos pedagógicos diretores de escolas, coordenadores de ZIP`s, técnicos distritais, provinciais e nacionais a cumprirem com zelo a tarefa que lhes cabe de supervisores. O regulamento do ensino secundário geral não faz menção da supervisão pedagógica na escola. No encontro do Conselho de Ministros em 2009 traçou Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015 nesse dia foi dito por esse órgão superior do Governo que o desperdício escolar é consequência de vários fatores entre os quais se destacam o currículo, o sistema de avaliação, a insuficiência de professores com formação psico-pedagógica, métodos de ensino expositivos, a falta de materiais de ensino, que aliados a uma fraca *supervisão e apoio pedagógico* tornam este nível de ensino ineficiente. Outra fonte importante que nos chama a atenção acerca da supervisão pedagógica é a informação veiculada no Portal do Governo Moçambicano pela AIM em Março 2011 ao dizer que o Ministério moçambicano da Educação vai iniciar atividades de supervisão e de apoio pedagógico em todos os estabelecimentos de ensino para responder aos desafios da qualidade que se impõem no sector. “Vamos levar a cabo, a breve trecho, atividades de supervisão e apoio pedagógico, à escala nacional, com o propósito imediato de melhorar a gestão e o processo de ensino e aprendizagem”, disse o Ministro. As aulas serão acompanhadas e fiscalizadas por inspetores de educação.

“Vamos acompanhar as aulas na sala para verificar se o professor implementa ou não as metodologias existentes, e se ele faz algum esforço para orientar as suas aulas de forma adequada, verificar se o professor usa o tempo, o livro escolar, entre outros materiais didáticos, para melhorar a qualidade de ensino que se pretende alcançar no país”.

Como se pode depreender, o manual de a supervisão atribui a atividade de supervisão aos órgãos administrativos para a realização de supervisão o que fica claro que não existem pessoas preparadas e afetas a tempo inteiro para o efeito no sistema educativo, portanto não é o

caso particular da escola. O regulamento do ensino secundário como já foi dito não fala da figura do supervisor e nem expressamente da supervisão. Em contra partida o Conselho de Ministro na sua reunião de Março de 2011 diz que um dos fatores que tem contribuído para o desperdício escolar é a *fraca supervisão e apoio pedagógico* na escola o que torna este nível de ensino ineficiente. A pergunta que nos reserva fazer é: onde está a supervisão pedagógica no sistema educativo e/ou na escola? Pelo que nos deixa perceber é que todos os órgãos administrativos da educação e das escolas em partícula são supervisores. Conforme a nossa percepção se for o caso o termo *fraca supervisão e apoio pedagógico torna este nível de ensino ineficiente* vai continuar por muito tempo no nosso sistema educativo, pois até agora não-se vislumbra nenhuma opção de existência do órgão supervisão e a figura do supervisor na escola e no sistema educativo. Outro aspecto paradoxal encontra-se no Portal do Governo Moçambicano veiculado pela AIM em Março 2011 que tem como subtítulo “Ministério moçambicano da Educação vai iniciar atividades de supervisão e de apoio pedagógico em todos os estabelecimentos de ensino para responder aos desafios da qualidade que se impõem no sector”. Ao explicar esse movimento de supervisão e não o processo começa pela inspeção e termina pela inspeção. Esta explicação vem do nível macro estrutura hierárquica. Se a supervisão pedagógica é entendida desta forma pelas autoridades que definem as políticas educativas no país a esperança de sanar a confusão entre inspeção e supervisão ainda vai levar tempo. E é evidente que na escola pesquisada funciona inspeção e não supervisão pedagógica, e os professores têm motivos que sobejam para afirmarem que vem mais inspeção do tipo “top down” que uma assessoria e monitoria horizontal e dialógica. A escola não tem um órgão equipado e preparado para auxiliar os professores nas suas emergentes dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é evidente que na escola em estudo o paradigma monitoria administrativa é o cerne principal identificado. É uma monitoria de tipo autocrático, de liderança é intuitivo, fácil de aprender e não requer muitas das vezes treinamento especializado ou conhecimento da teoria da liderança porque é o mais fácil por dizer não está bem, está longe de atingir a meta, deves correr para atingir a meta e fazer relatório do objeto identificado. Que muitas das vezes este estilo não tem que se preocupar sobre como reconhecer e responder às emoções dos professores ou tentar atender a diferentes necessidades motivacionais dos profissionais do grupo. Uma monitoria administrativa como base de trabalho com os professores tem riscos de ir diminuindo gradualmente o moral e reduz a criatividade de sua equipe e produtividade dos docentes, porque

poucas pessoas gostam de ser dito o que fazer especialmente aqueles que já estão intrinsecamente motivados e entendidos da tarefa em mãos. Nesta situação os líderes não podem tomar as melhores decisões, uma vez que falta a entrada da equipe de profissionais e que no computo geral têm experiência e habilidades do processo de ensino e aprendizagem. O paradigma monitoria administrativa em vigor na escola é mais eficaz quando a liderança está presente, uma vez que a liderança ausente ou se foi, não há garantia de que os membros da equipe vão continuar trabalhando com motivação e criatividade.

No mundo em que vivemos onde a transformação da tecnologia de informação e comunicação é cada vez mais veloz e a educação cada vez mais exigente em todas as suas dimensões não é consentânea que a escola não esteja equipada de um instrumento de âmbito assessorial, monitoria e interação dialógica e que esteja equipada somente de fiscalização administrativa. Supervisão pedagógica no modelo clínico como alternativa que pode contrapor o pragmático na instituição não se baseia na sua execução de cima para baixo, pelo contrário é uma atividade interativa, colegial, participativa e reflexiva. O que exige dos seus executores uma preparação profissional e certo grau de autonomia para a sua execução efetiva. O processo deve permitir que as tarefas ganhem novas perspectivas com os debates, priorizando deste modo trabalho em equipe, e a tomada de decisão é compartilhada.

Neste processo, o professor constrói níveis cada vez mais elevados de participação decisória, rompendo desta forma com a tradicional cisão entre os que decidem ou planificam e os que executam e sofrem as conseqüências das decisões tomadas de cima, que podem ser vantagens, benefícios e privilégios ou desvantagens, exclusão de direitos e benefícios ou prejuízos. Todos os níveis de participação devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem, pois não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes, exercendo o controle e avaliação sobre o processo de planificação e execução. Hoje, a ativa participação docente é considerada como uma importante estratégia para o desenvolvimento profissional tanto do professor como de todos os profissionais da educação e melhoria do processo de ensino em todas as suas dimensões.

Ser supervisor não é ocupar um cargo que oferece privilégio, e sim um cargo que envolve total ação com os professores, a comunidade e o desejo dos alunos, participando e também

observando o desenvolvimento cotidiano na escola, reproduzindo esses desejos. O supervisor deve agir de acordo com as exigências determinadas pela instituição, percebendo que as escolas são diferentes e a forma de agir do supervisor nunca será a mesma. Cada escola considera suas necessidades, desejos, projetos e o supervisor deve se adaptar a esses elementos, contribuindo para um desempenho docente mais qualificado, em vez de prestar um serviço de assessoria e/ou consultoria. Enfim, o supervisor é um problematizador do desempenho docente, indagando, comparando, duvidando, opinando, questionando e apreciando situações, sejam essas de ensino geral ou da classe regida por determinado professor. O supervisor é um relevante parceiro político-pedagógico do professor em um movimento de ação continuada, viabilizando anseios coletivos e proporcionando subsídios para que os projetos do corpo docente e discente tomem direção e se concretizem.

## 10. CONCLUSÃO

A execução deste estudo proporcionou um conhecimento mais aprofundado acerca da dinâmica do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola secundária pública numa das grandes capitais de Moçambique no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens. Para o efeito foram apresentados e discutidos os dados qualitativos resultantes das análises de conteúdos feitas às diferentes opiniões dos sujeitos entrevistados, nomeadamente os técnicos pedagógicos, delegados de disciplinas, professores, análise documental e da observação. Os dados apresentados para além de obedecerem aos critérios de análise de conteúdo procuram responder às questões colocadas nesta pesquisa. Nesta seção se apresentam as principais conclusões do estudo tendo em conta as reflexões tidas durante a análise dos dados. Por fim apresentam-se algumas sugestões que poderão servir de referência para as futuras abordagens que eventualmente poderão ser tomadas para a reforma dos modelos de supervisão pedagógica no seio das escolas em Moçambique.

As conclusões aqui apresentadas provêm da questão principal do estudo: *em que medida e de que forma as práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens*. E para operacionalizar a questão base foram formuladas seis seguintes questões que nortearam este estudo:

1. Quem exerce habitualmente a função de supervisão na escola?
2. Que finalidades visa a supervisão instituída na escola? E no sistema educativo?
3. Como se organiza a supervisão na escola?
4. Que resultados? Há melhoria no ensino?
5. Que perspectivas / reação têm os participantes para melhoria da supervisão?
6. Qual é o perfil profissional das pessoas indicadas para a realização da supervisão?

a) Em conformidade com a pergunta de pesquisa sobre pessoas que habitualmente exercem a supervisão pedagógica na escola, o estudo chegou à conclusão de que as pessoas indicadas para a realização da supervisão na escola além dos membros da direção da escola são

principalmente os delegados de disciplinas da escola e de quando em vez a direção provincial da educação e a direção nacional do ensino secundário geral. Portanto, os profissionais ligados diretamente aos aspetos administrativos da escola e do ensino são os que incorporam a parte principal na supervisão pedagógica na escola.

b) No tocante as finalidades da supervisão instituída na escola e no sistema educativo percebemos que é essencialmente para fiscalizar o cumprimento dos programas de ensino da escola predefinidos pelo sistema educativo. Portanto, constitui um instrumento administrativo instituído para acompanhar, regular, verificar e controlar o grau de execução e cumprimento das atividades de ensino estabelecidas pelo sistema educativo na escola.

c) A questão relativa a organização da supervisão na escola foi substancialmente claro que os delegados de disciplinas são os que mais se envolvem com a ação de supervisão no grupo de disciplinas. Eles elaboram plano interno para a direção, verificação e control do cumprimento das atividades pré-estabelecidas na instituição. Igualmente ficou claro que em nenhum momento os professores de forma voluntária solicitam a observação das suas aulas aos supervisores (delegados de disciplinas). Percebeu-se igualmente que tem havido visitas repentinas as salas de aulas por parte da direção da escola (visitas internas) por outras entidades como a direção provincial da educação e a nível da direção nacional da educação. Este fato leva a que os professores não se sintam membros ativos nesse processo de supervisão. Este sistema de monitoria explora muito pouco as iniciativas dos professores, não permite uma interação supervisor - professor e como consequência desse modelo de funcionamento há certo receio na ação e um sentimento de medo no seio dos professores.

d) No que diz respeito aos resultados do modelo de supervisão em vigor na melhoria do processo de ensino e aprendizagem foi patente o cumprimento rigoroso dos programas de ensino na escola, a assiduidade, pontualidade, higiene e o uso escrupuloso de batas do professor. São principalmente essas áreas que o modelo de supervisão vigente exige o cumprimento e concomitantemente são nessas áreas onde se verifica o maior sucesso na escola. O modelo de supervisão em vigor não permeia a realização de cursos de atualização para professores, pois, essa atividade já está prevista no plano da instituição. Isto é, nunca houve cursos de atualização direcionados para professores intermediados pela atividade supervisiva da escola, porque essa atividade administrativa é realizada na escola para todos os professores, principalmente nos

Sábados e/ou nos intervalos escolares. São, portanto seminários rotineiros de simulação de aulas onde são exigidos a participação de todos os professores da escola. E se durante as visitas às aulas aos professores, principalmente pelos órgãos internos da escola, se tiver notado alguma anomalia, aproveita-se nessa ocasião de simulação de aula apresentar o fenômeno detectado para tentar corrigir de forma coletiva e geral.

e) Quanto à questão relativa às perspectivas / reação dos participantes para melhoria desse modelo de supervisão concluiu-se que o fenômeno é estrutural e institucional. Na estrutura orgânica da educação a supervisão pedagógica não é um órgão autônomo, mas sim trabalha dentro da área pedagógica confundindo deste modo o seu perímetro de ação com as atividades administrativas. Não existe uma definição clara das áreas de ação da supervisão pedagógica na escola partindo do Ministério da Educação (macroestrutura) até o nível de escola (microestrutura) diferentemente por exemplo da área de inspeção que a sua posição está clara e nítida desde o nível macro até microestrutura. Portanto, não constitui um problema setorial, mas sim um problema do sistema educativo moçambicano onde a supervisão é tida como muito autoritária de estilo “top down” fugindo ao itinerário referente ao estilo de supervisão participativa e colaborativa que privilegie o diálogo com os professores quer dizer, é uma supervisão pouco democrática, afetando deste modo, o tipo de relacionamento entre supervisores (membros da direção) e os professores (supervisionados).

f) No que diz respeito o perfil profissional das pessoas indicadas para a realização da supervisão na escola ficou claro que as pessoas indicadas são professores que não tiveram outra formação senão a da disciplina que corresponde ao grupo disciplinar em que pertence. Quer dizer, ao ser nomeado como delegado de disciplina o professor não teve uma capacitação especial para realizar a atividade de supervisão no grupo disciplinar que se encontra. Porque estão arroladas as competências dos delegados de disciplinas no Regulamento do Ensino Secundário Geral este profissional compete-lhe consultá-las e cumprir conforme elas orientam. Mais uma vez ficou claro que por ser um ato meramente administrativo que visa fiscalizar o grau de execução da tarefas emanadas superiormente o sistema educativo não forma profissionais na área de supervisão pedagógica.

As alíneas acima expostas mostram claramente que o modelo de supervisão pedagógica encontrado na escola estudada é de tipo *Monitoria Administrativa*, que funciona de cima para

baixo. Este sistema está tão regulamentado que não permite o diálogo e a participação colegial do professor relegando-o deste modo ao simples cumprimento (passivo e esquemático) dos programas de ensino. Não existe o espaço de manobra para o professor tomar parte ativa no processo de supervisão apesar de ser ele o agente ativo de mudança nesse complexo processo de ensinar e aprender. Ficou também claro que esse modelo de supervisão não ajuda o professor a demonstrar e desenvolver as suas reais potencialidades didático-pedagógicas, pois tudo está escrito e deve-se simplesmente cumprir. Igualmente foi identificado que na escola não existe nenhum órgão de assessoria didático-pedagógico para os professores. Mesmo tendo consciência que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico os professores novos que precisam de alguma assessoria e os mais antigos que precisam atualização permanente nesse processo não se encontra na escola um órgão equipado com profissionais capacitados para de forma coletiva e/ou individual interagir com o professor.

Com esse estudo, ficamos, a saber, que existe na escola um sistema de ensino rotineiro onde só o professor joga um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de se pensar que é momento de desenvolver uma pedagogia ativa onde o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em sujeitos críticos, pelo sistema montado na escola o aluno simplesmente espera do professor a explicação e ditado de apontamentos, tornando assim o aluno em um mero elemento passivo e a receber conhecimento do professor como produtores de saberes e concomitantemente conceber o professor como intelectual e que somente ele é o detentor do saber. Porque o professor precisa cumprir escrupulosamente o programa definido pelo sistema educativo a relação pedagógica existente é marcada pelo modelo instrucionista tratando os alunos como objetos de uma educação bancária.

Nos dias de hoje, a supervisão tende a ser entendida como “uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação”, (Vieira et al, 2006, p. 39 cit. in Alves, 2008, p.41). Se, o contexto sócio-educativo é cada vez mais complexo e diverso, a Supervisão Pedagógica deverá constituir, no âmbito da profissionalização de professores, um meio de gerir essa complexidade e diversidade, tornando-se uma ação estratégica na identificação e resolução de problemas emergentes no campo educativo. O supervisor deve trazer riqueza de conhecimentos sobre os alunos, o currículo, didático-pedagógico, ter habilidade para trabalhar com os docentes e criar situações para auxiliá-



los na resolução dos problemas de ensino-aprendizagem deve ter uma formação base e continuada. Porque ele deve constituir-se como um sujeito de mudanças para a instituição onde atua e aos professores, manter um diálogo mútuo favorecendo o crescimento de todos e conseqüentemente da escola e de seus alunos, proporcionar a possibilidade de uma melhor formação aos professores, por isso ele precisa segundo Aragão e Mello (2009) procurar uma formação contínua para acompanhar as mudanças que constantemente ocorrem na educação, atualizando-se para melhor atender as necessidades de sua escola.

Os avanços tecnológicos, as grandes descobertas na área científica e o acelerado desenvolvimento do mundo atual fazem emergir a necessidade de uma urgente transformação na Educação. Transformação essa que deve permitir o reformular constantemente os conceitos e paradigmas, fazendo deste modo surgir e ressurgir a necessidade de um acompanhamento pedagógico sistemático ao corpo docente e à comunidade escolar. Para tal, a pessoa do supervisor educacional torna-se o profissional responsável e imprescindível pela orientação de uma prática educativa flexível, aberta às inovações e às transformações nos planos pedagógico-educacional e científico. Dessa forma, em sua prática diária e fundamentado em pressupostos filosóficos, legislação e diretrizes educacionais, o supervisor pedagógico desempenha a função de agente socializador no relacionamento professor-aluno e na formação de valores científico-éticos por meio de uma ação conjunta para que a educação atinja seus objetivos primordiais, envolvendo todos os profissionais que participam do processo educacional.

Discutir o papel da supervisão no processo de formação profissional requer compreender o supervisor na condição de sujeito desse processo de formação profissional, o que representa ser partícipe do mesmo. Entendendo que enquanto sujeito deverá ter condições para dialogar, propor, alterar, interferir, o que exige constante capacitação. Entendemos que capacitação para o exercício da supervisão extrapola a capacitação meramente técnica, exige um profissional capacitado teórica, técnica e politicamente para o seu fazer, que esteja acompanhando as mudanças do mundo do trabalho e das relações sociais que trazem novas demandas e que requisitam outras/constantes qualificações. Capacitar-se para a supervisão certamente requer a preparação de quadros profissionais que, dedicados ao processo de supervisão, saibam organizá-lo e desenvolvê-lo do ponto de vista técnico e pedagógico, associado a um dado projeto de formação profissional, mas, sobretudo um profissional que esteja em permanente capacitação,

exigência necessária não só para o segmento de supervisores, mas vital para toda a categoria. No entanto, em relação ao processo de supervisão a ausência da capacitação não só compromete o seu processo de trabalho, como o estrangula, uma vez que não estando capacitado e atualizado não acompanha as construções coletivas da categoria profissional e marginaliza-se frente ao projeto de formação profissional.

Faz-se necessário um profissional capaz de atuar frente a essas novas configurações, mas capaz de, ultrapassando as demandas do mercado, ter como diretrizes os compromissos profissionais e ético-políticos assumidos pela categoria. É preciso, portanto, cada vez mais uma formação que habilite esses sujeitos profissionais para o exercício de seu processo de trabalho, de modo não só a acompanhar as mudanças societárias, mas a configurar-se como um profissional habilitado não só para a intervenção, mas para refletir sobre a realidade e fazer proposições.

A supervisão é um componente essencial, que marca a boa qualidade e do cuidado com o processo de ensino-aprendizagem, sendo importante para melhorar o serviço ofertado ao aluno. A formação na nossa perspectiva deve estar vinculada ao crescimento e melhoria das pessoas, não se limitando à mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas. Consideramos que a supervisão na escola deve ter uma influência direta nos processos formativos do desenvolvimento pessoal docente e melhoria de aprendizagem. Conforme Alarcão e Tavares (1987:65) função do supervisor é de ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais. Enfim supervisão tem direta influência no desenvolvimento profissional docente e melhoria no processo de aprendizagem dos alunos.

Reconhecer o supervisor enquanto sujeito deste processo e promover atividades permanentes de capacitação, bem como construir estratégias e mecanismos que favoreçam uma maior articulação entre unidade de ensino e unidade campo de estágio, contribuirão para o êxito do projeto de formação profissional, pois não só instrumentaliza o profissional supervisor, como favorece o diálogo entre os sujeitos deste processo. Faz-se necessário tratar o processo de supervisão, desde o momento da formação profissional, como elemento integrante do processo de trabalho do Serviço Social e não como algo que não lhe é inerente.

“No dicionário, supervisor (do latim medieval supervisor, pelo inglês supervisor; registrado na língua portuguesa desde 1640) é aquele que dirige, controla, vigia, cuida de tudo e se responsabiliza para que tudo se faça corretamente e de maneira segura” (Botti e Rego, 2007:366). O sentido *cuida de tudo e se responsabiliza para que tudo se faça corretamente e de maneira segura* dá a entender que o supervisor é em parte responsável e é responsabilizado de tudo quanto melhor se realizar na instituição e de igual modo é responsabilidade sua e responsabilizado pelo insucesso que possa acontecer. É um sujeito ativo e responsabilizado pelas suas funções, por isso é uma exigência a formação profissional, pois, deste modo ele conhecerá as suas limitações e balizas na sua ação. Tem, portanto, importante função para melhorar o nível de qualidade da atuação profissional, o que é bom para o próprio profissional e também para o aluno.

Na escola precisa organizar sua rotina proporcionando tempo e espaço para que a formação contínua aconteça cotidianamente mediante o trabalho coletivo, dialógico, monitoria e assessoria. Essa realidade não pode ser banalizada, uma vez que este espaço de produção de saberes favorece a reflexão, tanto pessoal, quanto profissional. Esse espaço é real e concreto, quando a instituição escolar busca desenvolver uma gestão caracteristicamente democrática, onde o profissional docente exerce uma prática revitalizada de inovações e com autonomia. A prática pedagógica, conforme Perrenoud (2000) significa exercer a profissão a partir de autonomia e de responsabilidade conferidos ao professor, individual ou coletivamente. Individual porque deve ser uma prática-reflexiva, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. E coletivamente pela assessoria sistemática e constante do processo pedagógico com o impacto no desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens.

Com efeito, para um direcionamento profícuo institucional faz-se necessário a introdução na estrutura organizacional da escola e no sistema educativo o órgão de supervisão pedagógica. A formação de profissionais de supervisão pedagógica e respectiva afetação a tempo inteiro nas instituições de ensino com certo grau de autonomia e não congregada na direção pedagógica como se verifica atualmente. Por configurar na orgânica da educação regulamentar a sua ação e competências no regulamento do ensino secundário geral e nas escolas em particular para permitir a sua visibilidade funcional.

## 11. SUGESTÕES

No atual contexto paradigmático que se apresenta neste pleno século XXI, percebe-se que há muitas funções a serem desempenhadas pelos supervisores, especialmente aquelas que se referem às contribuições para o trabalho do professor. Urge, portanto que os supervisores estejam preparados para auxiliarem na formação continuada dos professores para que estes desenvolvam a reflexão crítica, a análise fundamentada e possam melhorar o trabalho pedagógico, realmente comprometido com a prática de ensino. Os professores precisam do supervisor escolar e de sua atuação presente, pontual, atendendo as dificuldades de formação, auxiliando-os na planificação das aulas, no uso de tecnologia de informação e comunicação (TIC) na reestruturando a escola para um trabalho integrado, com pesquisa, com diálogo, com interação. Para dar conta desta complexidade de tarefas, sugerimos três grandes linhas de reflexão:

1. É preciso que o supervisor também tenha uma boa formação, tanto inicial quanto continuada, que se envolva em grupos de pesquisa e de discussão com outros colegas supervisores, para que possam trocar experiências, analisar a prática, buscar soluções conjuntas para os problemas enfrentados. O supervisor precisa ter clareza destas questões, ter conhecimento teórico para exercer papel de liderança e auxiliar os professores a perceberem as mudanças, propondo novas formas de atuação em sala de aula. Somos apologista da abordagem dos autores como Aragão & Mello (2009) quando nos dizem que o supervisor deve constituir-se como um sujeito de mudanças para a instituição onde atua e aos professores, manter um diálogo mútuo favorecendo o crescimento de todos e consequentemente da escola e de seus alunos. E, por conseguinte proporcionar a possibilidade de uma melhor formação aos professores é dever do supervisor, porém este também precisa procurar uma formação contínua para acompanhar as mudanças que constantemente ocorrem na educação, atualizando-se para melhor atender as necessidades de sua escola.

2. Foram suficientemente analisados os aspetos relativos à super-ocupação e a ausência de motivação dos executores da supervisão na instituição. Como forma de dar resposta a esta situação sugere-se que sejam afetos supervisores a tempo inteiro na unidade escolar evitando deste modo criar comissões de trabalho para a supervisão, pois esta exige ações contínuas, sistemáticas e coordenadas. Porque o supervisor vai estar permanentemente na instituição de

ensino vai evitar o cenário como este: *O Ministério moçambicano da Educação vai iniciar atividades de supervisão e de apoio pedagógico em todos os estabelecimentos de ensino para responder aos desafios da qualidade que se impõem no sector* (Conforme o artigo publicado pela Agência de Informação Moçambicana (AIM, 2011, Maputo, 12 de Março).

3. Legislar e configurar na estrutura organizacional da educação a supervisão pedagógica como um órgão autônomo com competências claras a semelhança de outros órgão em vigor na educação.

Deste modo, a supervisão só pode ser justificada em termos de sua relação com a situação ensino-aprendizagem. Ela não tem um fim em si mesma e só será positiva enquanto seus efeitos sobre o ensino e a aprendizagem forem positivos, enquanto estiver conseguindo melhoria nesses aspectos, por um lado, e por outro, a supervisão implica bom relacionamento humano, comunicação e liderança para que haja interação mútua e contínua promovendo sim um contínuo crescimento profissional do professor e por seu intermédio formar cidadãos reflexivos e ativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, V. R. L.; Medeiros, C. M. (2009). *Entrevistas na Pesquisa Social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas*. Brasil: PUCPR
- Aguiar, R. G. (2009). *Observação como técnica de Coleta de Dados*. Disponível em [http://www.engenhariaambiental.unir.br/admin/prof/arq/Grupo\\_2\\_observacao\\_2009.pdf](http://www.engenhariaambiental.unir.br/admin/prof/arq/Grupo_2_observacao_2009.pdf). [Consultado em 8/8/2013].
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: Uma nova Abrangência*. Lisboa: FPCEUL. Sisifo de Revista da Educação nº8.
- Alarcão, I.; Leitão, Á.; Roldão, M. C. (2009). *Prática Pedagógica Supervisionada e Feedback Formativo Co-construtivo*. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 3, p.02-29, Dezembro/2009
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª edição, revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?* In J. Oliveira -Formosinho (org.), *Supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 217 -238.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade (Org.)*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Alarcão, I.; Tavares, J.(1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, B. C. L. (2012). *Supervisão e Perfil do Supervisor do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Alicerce para o Desenvolvimento Organizacional numa Instituição de ensino Particular*. Porto: Paula Frassinetti.

- Alves, A. J. (2011). *O Planejamento de Pesquisas Qualitativas e Educação*. São Paulo: FE-UFRJ.
- Alves, E. L. e at. al. (2008). *Metodologia: Construção de uma Proposta Científica*. Curitiba: Editora Camões.
- Alves, J. M. (2012). 10 *Características de uma Escola Saudável*. Disponível em <http://terrear.blogspot.com>. [Consultado em/2012/11/10].
- \_\_\_\_\_. (2007). *Para além do Corpo Presente: Crônica*. Artigo de Educação Portugal: IEEE
- Alves, A. I. D. M. (2008). *A Supervisão Pedagógica: Da Interação Construção de Identidades Profissionais – Estudo de caso*. Dissertação para obtenção de grau de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Departamento de Ciências de educação
- Ambrosetti, N. B. (2009). *A Constituição da Profissionalidade Docente*. Tornar-se professora de educação Infantil. SP.: UNITAU.
- Andrade, N.V. (1976). *Supervisão em Educação*. Rio de Janeiro: LTC/ MEC.
- Anjos, A. G. C. (2011). *O Papel do Coordenador Pedagógico*. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em [Rtt://WWW.r.twimg.com](http://WWW.r.twimg.com). [ Consultado em 13 de Nov. de 2012].
- Apple, M. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Appolinário, F. (2009). *Dicionário de Metodologia Científica: Um Guia para a Produção do Conhecimento Científico*. São Paulo, Atlas.
- Aragão, E. J. S. & Mello, L. S. (2009). *O Papel do Supervisor: Formação e Identidade na Organização do Trabalho Pedagógico da Escola*. Disponível em [www.propp.ufms.br/gestortitan.php?target=openFile&fileId=386](http://www.propp.ufms.br/gestortitan.php?target=openFile&fileId=386). [Consultado em 17 /06 /2013].
- Assis, T. A. de (2011). *A Supervisão Escolar Frente aos Desafios de Formação Continuada de Professores*. Rio de Janeiro. Universidade Candido Mendes.
- Bardin, L.(2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.
- (Obra original publicada em 1977)

- Bartunek, J. M. & Seo, M. (2002). *Qualitative Research can add new Meanings to Quantitative Research*. Journal of Organizational Behavior, v. 23, n.2, mar., 2002.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. 3.ed. Lisboa: Gradiva.
- Bento, B. F. R. e Caseiro, P.T. M. (2007). *Liderança, Conceitos, Definições e Teorias de Liderança*. Coimbra: ISEC.
- Bem, L. M. Del (2001). *Concepções e Acções de Educação Musical Escolar: Três Estudos de Caso*. Porto Alegre: Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Institutos de Artes.
- Bordoni, T. (2013). *Competências e Habilidades: Revista Nova Escola. Edições Diversas*. Disponível em <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/saberefazer.htm>. [Consultado em 06/04/ 2013].
- Botti, S. H. O. e Rego, S. (2007). *Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são seus Papeis?* Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11.pdf>. [Consultado em 20/07/2013].
- Bressan, F. (2000). *Estudo de caso*. Disponível em HTTP://WWW.fecap.br/adm.oline/art11/flavio.htm. [Consultado em 28 de Jan. de 2013].
- Caixeiro, C. A. (2011). *Cultura Organizacional*. Évora: Revista Alentejo Educação, nº2
- Calado, S. S. e Ferreira, S. C. R. (2004/2006). *Análise de Documentos: Métodos de Recolha e Análise de Dados*. Disponível em WWW.educ.fc.ul.pt/docentes/.../analisedocumentos p/
- Campos, J. ; Figueiredo, M.; Luís, H. & Roldão, M. C (2009). *O Conhecimento Profissional dos Professores Especificidade, Construção e Uso. Da Formação ao Reconhecimento Social: Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1, n. 2, p.138-177*.
- Campos, C. J. G. (2004). *Métodos de Análise de Conteúdo*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. [Consultado em 11 de Maio de 2013].
- Canário, R. & Ó, J. R. (2009). *Formação de Professores*. Disponível em HTTP://sisifo.fpce.ul.pt [consultado em 3/ 07/ 2012].
- Caregnato, R. C. A. e Mutti, R. (2006). *Pesquisa Qualitativa: Análise do Discurso versus Análise de Conteúdo*. Porto Alegre: UNIVATES.
- Caseiro, M. A. C. (2007). *Supervisão Pedagógica*. Lisboa: ISCE- Odivelas.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cellard, A. A (2008). *Análise Documental*. In: Poupart, J. et al. *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.



- Changa, E. M. E. S. (2011). *O Impacto da Formação Inicial e de Supervisão Pedagógica na Construção da Primeira Identidade Profissional: Um Estudo Centrado nos Professores Formados pela UP- Delegação de Nampula*. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57467/2/76722.pdf>. [ Consultado em 05 de Junho de 2013]
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 8a ed. São Paulo: Cortez.
- Coimbra, M. N. C. T.; Marques, A. T. & Martins, A. M. O. (2012). *Formação e Supervisão: O que move os Professores?* Lisboa: EUL. Revista Lusófona de Educação. Centro de estudos e intervenção em Educação e Formação (CeIEF).
- Comunicação Científica do IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação Inicial e Continuada de Professores (2007). *UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA* - Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/8eixo.pdf>. [ Consultado em 11/04/2013]
- Corrêa, G. M. (2011). *Estilos de Liderança: Autocrática, Democrática e Liberal*. Disponível em [www.administradores.com.br/informe-se/artigos/ estilos de liderança](http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/estilos-de-lideranca) [Consultado em 15 de 12 de 2012].
- Corrêa, C. C.M. (2009). *A Identidade dos Supervisores Educacionais das Escolas Municipais de Petrópolis*. Petrópolis / Rio de Janeiro: UCP
- Corrêa, MS. C. (C 2009). *Liderança e Gestão de Equipes*. Mato Grosso. FVJ. Disponível em [www.pos.ajes.edu.br](http://www.pos.ajes.edu.br). [Consultado em 13 de 12 de 2012].
- Costa, H. F. C. S. (2009). *Supervisão e o Desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Partilhada*. Disponível em [HTTP://www.univ-ab.pt](http://www.univ-ab.pt). [Consultado em 3 de Jun. de 2013].
- Costa, J. A. Mendes, A. M., e Ventura, A. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Disponível em [www.Reposiroruim.sdum,uniminho.pt](http://www.Reposiroruim.sdum.uniminho.pt). [ Consultado em 15 de 12 de 2012].
- Coutinho, C. (2013). *O que é análise de Conteúdo?* Disponível em <http://www.claracoutinho.wikispaces.com>. [Consultado em 06/06/2013].
- Coutinho, C. P. (2008). *A Qualidade da Investigação Educativa de Natureza Qualitativa Questões Relativas à Fidelidade e Validade*. Portugal-Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho - Campus de Gualtar.
- Deus, A. M.; Cunha, D. E. S. L. Maciel, E. M. (2010). *Estudos de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: Uma Metodologia*. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro>. [ Consultado em 27/07/2013].
- Czarneski, E. R. (2010). *Que Tipo de Supervisor Você é?* Disponível em <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos38502>. [Consultado em 29/12/2011].

- Da Matta, R. (1991). *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: the Falmer Press.
- Delors, J. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo – Brasil: Cortez Editora.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos*. Campinas: Papirus.
- Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (2003). *Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research* em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.) *The Landscape of Qualitative Research – theories and issues*. 2.<sup>a</sup> ed., Sage, pp. 1-45.
- Denzin, N.K. e Lincoln, Y. 2000. The discipline and practice of qualitative research. In: N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, p. 1-28.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S.(1994). *Introduction: entering the field of qualitative research*. In: Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1994, p. 1-17.
- Deus, A. M. Cunha, D. E. S. L. e Maciel, E. M. (2013). *Estudo de Caso na Pesquisa em Educação: uma Metodologia*. Disponível em [WWW.upfi/subsiteFiles/ppged/.../GT0114.pdf](http://WWW.upfi/subsiteFiles/ppged/.../GT0114.pdf). [Consultado em 5 de Jan. de 2013].
- Domingos, A. B. (2010). *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência 1975-1999: Descentralização ou Recentralização?*. Dissertação de Mestrado pela Universidade do Minho Instituto de Educação. Área de Especialização em Administração Educacional
- Duarte, R. (2002). *Pesquisa Qualitativa: Reflexão sobre o Trabalho de Campo*. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Cadernos de Pesquisa, n°. 115, p.140 - 152
- Duarte, J. (2011). *Entrevista em Profundidade*. Disponível em [http://www.xa.ying.com/kg.../entrevista + em + profundidade](http://www.xa.ying.com/kg.../entrevista+em+profundidade) [Consultado em 26 de Jan. de 2013].
- Duarte, T. (2009). *A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre Triangulação (Metodológica)*. Lisboa- Portugal: CIES.
- Dubet, F. (2007). *Democracia Escolar e Justiça da Escola*. Paris: PUF

- Faria, S. (2007). *Supervisão Clínica*. Coimbra. Disponível em [http://www. Infopedia. pt. pesquisa?](http://www.infopedia.pt/pesquisa/) [consultado em 26 de Junho de 2012].
- Fascio, V. F. (2008). *Competências E Habilidades*. Disponível em [WWW.http://cefaprotga.blogspot.com/2008/03/competencias-e-habilidades.html](http://WWW.cefaprotga.blogspot.com/2008/03/competencias-e-habilidades.html). [Consultado em 09/04/2013].
- Ferreira, J. C. F. (2012). *Reflexão sobre o Ser Professor: A Construção de um Professor Intelectual*. Disponível em [HTTP://www.profissionaldocente/reflexões.htm](http://WWW.profissionaldocente/reflexões.htm)[cedido em 8 de 08 de 2012]
- Fernandes, J. A. & Alves, M. P. (s/d). *Supervisão e Desenvolvimento Profissional de Professores: Percepção de Orientadores de Estágio de Matemática*. Portugal: UMP.
- Fernandes, F. (1997). *O Padrão de Trabalho Científico dos Sociólogos Brasileiros. A Sociologia no Brasil*. Petrópolis, p. 50-76.
- Fernandes, F. (1959). *Fundamentos empíricos da explicação sociológica ica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fiorentini e Lorenzato (2006). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3a ed. J. E. Costa (Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995)
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Orgs.) (2000). *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]*. Em U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, (Orgs.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch [Pesquisa qualitativa - um manual]* (pp. 13-29). Reinbek: Rowohlt.
- Fontana, A.; Frey, J. H. (1994). *Interviewing: the Art of Science*. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Formosinho, J. O. (org) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editor.
- Freitas, K. S. (2003) *Liderança Educacional*. S.P.: UFBA
- Funchal, M. A. C.C. (2007) *Supervisão Pedagógica*. Coimbra: Odivelas
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuais da educação*. São Paulo: Instituto de Paulo Freire
- \_\_\_\_\_ (2009). *A Qualidade na Educação*. São Paulo: Instituto de Paulo Freire

- Galiazzi, M. C.; Moraes, R. (2008). *Educação pela Pesquisa como Modo, Tempo e Espaço de Qualificação da Formação de Professores de Ciências*. Disponível em [WWW.scielo.br/ciedu/v.8n2/08.pdf](http://WWW.scielo.br/ciedu/v.8n2/08.pdf). [Consultado em 8 de Nov. de 2012]
- Giancaterino, R. (2012). *Relevância e as Atribuições do Supervisor Educacional de uma Escola Estadual do Município de São Bernardo do Campo*. São Paulo: FAD.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Gimenes, O. M. e Martins, A. A. (2010). *Supervisão Escolar: Entre Ditames da Legislação e os Desafios da Prática Pedagógica*. Disponível em [http/ www. Catolicaonline.com.br/revistadacatolica](http://www.Catolicaonline.com.br/revistadacatolica). [Acessao em 30 de Maio de 2013].
- Goldhammer, R.; Anderson, R. e Krajewsky, R. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. Fortworth: Harcart Brace College Publishers.
- Gomes, S. J. S. (2011). *Dificuldades de Aprendizagem: Atuação do Professor para a Melhoria do Aprendizado dos Alunos*. Disponível em [HTTP://www.com.br/educador/contribuição-esclar-para-melhoria-de-aprendizagem.html](http://www.com.br/educador/contribuição-esclar-para-melhoria-de-aprendizagem.html). [Consultado em 14 de Jan. de 20013].
- Gouveia, J. (2008). *Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico do Colégio Novo da Maia: Projecto de Intervenção*. Porto: ESEPF.
- Guba, E. G. e Lincoln, Y. (1994, p. 105-117). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In: Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.
- Guedes, C. L.; Guedes, J. R. (2010). *O papel da supervisão Escolar na Formação Continuada dos Professores*. Santa Catarina: IFSC.
- Guedes, P. A. F. R. (2009). *O Portefólio no Desenvolvimento de uma Aprendizagem Auto-Regulada: Um estudo de caso no 5º ano de escolaridade, na disciplina de Inglês*. Tese de Mestrado em Educacao > Área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da Disciplina Estrangeira: Universidade do Minho – Instituto de educação e Psicologia.
- Günther, H. (2006). *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?* Brasília: Universidade de Brasília. Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.
- Hanze, A. (2012). *Professor, Profissional do Encantamento*. Disponível em [HTTP://www. Brasile escola.com/trabalho-docente](http://www.Brasile escola.com/trabalho-docente). [Consultado em 8 de Jan de 2013].
- Henriques, F. (2011). *Liderar é um Ato de Humildade*. Copyright 2009-2011- Domínio TI

- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). *Práticas Reflexivas: Uma Estratégia de Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. In ANAIS (Atas) do IV colóquio Luso-Brasileiro. Brasil: USC
- Hunter, J. C. (2006). *Como se Tornar Líder Servidor*. Uberaba – MG.: AMBRO.
- Igea, D.; Agustín, J.; Beltrán, A.; & Martín, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Madrid: Dykinson.
- Jeffrey, G., (2007). *Int. J. Leadership IN Education*. Vol. (10, pag.115–135)
- Júnior, L. F. L. (2011). *O que Significa Ser Professor*. Disponível em [www.htm](http://www.htm). [ consultado em 08 de Agosto de 2012]
- Kapfunde, C.L.( 2000). *Introduction to Educational Management: Module PGDE 305* Zimbabwe.
- Keller, M. (2009). *Parceria Ideal entre o Professor e o Supervisor Escolar*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-parceria-ideal-entre-o-professor-e-o-supervisor-escolar/26207/#ixzz2VVs5J85N>. [ Consultado em 6/6/2013].
- Kisnerman, N. (1991). *Ética para o Serviço Social*. Maputo: Paulinas.
- Koning, M. (2003). *Conscientização Trabalho de Formação e Emergência do Sujeito*. Lisboa: comissão para igualdade no trabalho e no Emprego.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido: Teoría e Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Krug, B. (2008). *Líder*. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br/usuario/id/24732/>. [ Consultado em 15/11/2012].
- Krug, A. P. F. (2010). *O Papel do Supervisor Escolar como Mediador de um Ensino de Qualidade*. Santa Cruz do Sul: FDA.
- Lacerda, E. P. e Lima, W.(2010). *Supervisão Escolar: Perspectivas de ação face ao processo de avaliação de aprendizagem*. Disponível em <http://www.webartigos.com> [Consultado em 7/06/2013]
- Lakatos, E.; Marconi, M. (1992). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo:Atlas.

- Lamy, F.(2011). *Em Jeito de Introdução. O Conceito de Supervisão*. Disponível em:[http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE\\_339\\_Artigo\\_2.pdf](http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf) [consultado em 26/08/2011].
- Leal, S. M.; Dinis, R. ; Massa, S. ; e Rebelo, F. (2010). *Aprender Ensinando. Investigação e Desenvolvimento na Docência*. Disponível em [HTTPS://repositorio.uac.pt](https://repositorio.uac.pt). [consultado em 09 de Nov. de 2012].
- Leite, A. C. O. (2009). *Cultura Organizacional e Desenvolvimento do Poder*. S.Paulo: UFSP *liderança e gestão de equipas*. Disponível em [HTTP://paginasprofessor,no.sapo.pt/tecnicas1.htm](http://paginasprofessor.no.sapo.pt/tecnicas1.htm) [consultado em 7 de setembro de 2012].
- Lima, J. M. A. (1996). *O papel do Professor nas Sociedades Contemporâneas: Educação, Sociedade e Cultura*. Açores: Universidade dos Açores. PD, SM.
- Lima, J. A. (2008). *Fazer Investigação Contributos para a Elaboração de Dissertação e Teses*. Porto: Porto Editor. Cap. V, pag.105-125
- Lima, M. B.(2000). *O papel do supervisor escolar e sua acção pedagógica nas series iniciais*. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-papel-do-supervisor-escolar-e-sua-acao-pedagogica-nas-series-iniciais> [consultado em 16 de Setembro 2011].
- Lima, P.G. (2009). *A Importância do Papel do Professor para o Sucesso da Educação*. S.P.: FAED/UFGD.
- Lima, S. M. B. e Albano, A. G. B. (2002). *Um Estudo sobre Clima e Cultura Organizacional na Concepção de Diferentes Autores*. São Paulo: CCEI- URCAMP, v.6, n.10
- Lobo, R. L. (1995). *Relações da Qualidade do Ensino com a Vida Formal e Informal de uma Escola*. SP: Tema Apresentado no Seminário do Pprojecto Columbus.
- López Yáñez, J. (2010). *Culturas Institucionales que Facilitan y Dificultan a la Mejora de la Escuela*. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141/art5> [consultado em 11 de Outubro de 2011]
- Lüdke, M.; Boing, L. A. (2004). *Educação Social*. Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180.

- Ludke, M. & André, M. E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, V. M. M. (2011). *O Papel do Supervisor na Formação Continuada do Professor: uma Análise a partir da Visão de Professoras Alfabetizadoras*. Disponível em <https://www.google.com/O+papel+do+supervisor+na+formação+continuada.>[ Consultado em 12 de Jan. de 2013].
- Maio, N. Silva, H. S., Loureiro, N. (2010). *A Supervisão: Função e Competências do Supervisor*. Instituto Politécnico de Bragança - escola superior de Educação: EDUSER.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro*. Sísifo. Revista de ciências da educação. Disponível em [HTTP://sisifo.fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt) [ consultado em 25 de 08 de 2012].
- Marchão, A. J. (2006). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É Possível conciliar a Supervisão e a Avaliação de desempenho?*. Disponível em [www.cefopna.edu.pt/revista/revista03es-06-AM.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista03es-06-AM.htm). [ Consultado em 02/07/2013].
- Martins, K. C. C. (2012). *O Papel do Supervisor Escolar*. Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19026/o-papel-do-supervisor-escolar#ixzz2VySm582H>. [ Consultado em 11/06/2013].
- Martins, G. A.(2008). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas.
- Marques, L. M. T. G. (2008). *Supervisão Pedagógica: Um Estudo de Caso sobre o Perfil de Competências Referentes à Liderança e Qualidade Científica e Pedagógica dos Coordenadores de Departamento Curricular*. Porto: Universidade Portucalense
- Martinho, M. H.; Ponte, J. P. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula de Matemática: Um Campo de Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisboa: FCL
- Martins, C. S. R. (2009). *Competência desejável dos supervisores de ensino clinico*. Dissertação de Mestrado em ciências de educação. Universidade de Lisboa – FPCE.
- Martins, H. H. T. S. (2004). *Metodologia Qualitativa de pesquisa*. São Paulo: Universidade de são Paulo. Educação e Pesquisa, SP, V.30, N.2, PP. 289-300.

- Martins, L. P. (2009). *Afinal, o que é Ser Professor*. Disponível em [http /WWW. Artigos e opiniões/ afinal o que é ser professor/ Sinpaaet](http://WWW.Artigos e opiniões/afinal o que é ser professor/ Sinpaaet). [Consultado em 12 de Out. de 2012].
- Martins, C. S. R. (2009). *Competências Desejáveis dos Supervisores de Ensino Clínico: Representações de alunos de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação (Área de especialização em Pedagogia do Ensino Superior). Lisboa: U.L - FPCE.
- Matias, A. M. P. (2012). *Cultura Organizacional*. Disponível em [WWW.ipv.pt/forumedia/5/16.htm](http://WWW.ipv.pt/forumedia/5/16.htm). [ Consultado em 12 d3 12 de 2012].
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos*. Porto Alegre: Artmed.
- Medina, A. S. (1995). *Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Melchior, M.C. (org). (2001). *Avaliação para Qualificar a Prática Docente: Espaço para a Ação Supervisora*. Porto Alegre: Premier.
- Melendes, D. M. e Alves, G. R. F. (2012). *Ferramentas para a Coleta de Dados – Observação*. Disponível em [HTTP://www.tapioca.adm.br/cms/index.php](http://www.tapioca.adm.br/cms/index.php). [Consultado em 29 de Jan. de 2013].
- Melo, M. J. L. DE (2008). *As Competências do Supervisor Escolar e Sua Importância Na Escola*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/as-competencias-do-supervisor-escolar-e-sua-importancia-na-escola>.
- Mendes, J. (2010). *O que é Cultura Organizacional*. Disponível em [www.administradores.com.br/cultura-organizacio](http://www.administradores.com.br/cultura-organizacio).
- Menezes, A. G. S. (2010). *Função, atribuição e papel do supervisor escolar*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/funcao-atribuicao-e-papel-do-supervisor-escolar/34692/#ixzz2VWn67bg2>. [ Consultado em 7/06/2013].
- Mercado, E. (1981). *O Papel do Coordenador Pedagógico como Articulador do Processo Ensino e Aprendizagem: Reflexões sobre o Conselho de Classe*. Disponível em <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/o-papel-do-coordenador-pedagogico-como->



- articulador-do-processo-ensino-e-aprendizagem-reflexoes-so.pdf.[consultado em 06/04/2013].
- Mídia - Horizonte (2012). Escola Secundária de Nampula: Professores Desgastados com Lacunas. Nampula: imprensa horizonte.
- Mimbire, F. (2011). *Rendimento Escolar em Moçambique é Preocupante*. Maputo: AIM
- Moçambique para Todos (2011). *Rendimento Escolar Baixo 2009 e 2010*. Maputo: Jornal Notícias da Quinta Feira de 12 de Março de 2011.
- Monteiro, A. R. (2000). *Ser professor*. Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Porto Alegre: Revista Educação. Vol. 22, n. 37, p. 7-32.
- Moreira, M. A., & Bizarro, R., (Org) (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. (2009). *A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspectivas da Supervisão Pedagógica*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.m.a.moreira.pdf>. [ Consultado em 4/7/2013].
- Moreira, M. A. (2004). *Papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- Mozzato, A. R. e Grzybovski, D. (2011). *Análise de Conteúdo como Técnica de Dados Qualitativos no Campo da Administração: potencial e desafios*. Disponível em [HTTP://www.anpad.org.br/rac](http://www.anpad.org.br/rac). [Consutado em 23 de Jan. de 2013].
- Neves, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa: Características, Usos e Possibilidades*. S. P.: FEA-USP. Caderno de Pesquisa em Administração, V.1, N.3.

- Neves, E. B.; Domingues, C. A. (2007). *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. Rio de Janeiro: CEP-EsAO.
- Nóvoa, A. (2012). *Lugar dos Professores o Terceiro Excluído*. Universidade de Lisboa.  
Disponível:  
[http://www.dgidec.minedu.pt/revista/revista8/pdf/lugar\\_professores.pdf](http://www.dgidec.minedu.pt/revista/revista8/pdf/lugar_professores.pdf). [Consultado em 09/04/2013].
- Nóvoa, A. (2000). *Universidade e Formação Docente*. Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira (Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu), que também respondem pela edição (com colaboração de Adriana Ribeiro, Fundação UniBotucatu).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Novas Disposições dos Professores: A Escola como Lugar da Formação*. Brasil: conferência proferida no II congresso de educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil).
- \_\_\_\_\_. (2001). *Professor, que é ser Professor Hoje? Entrevista Profissional Docente/Entrevista Salto para o Futuro*: TV Brasil.htm.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Dom Quixote
- Nunes, P. (2008). *Dez Princípios de Liderança de Nemoto*. Disponível em [http://www.liderancaescolar/nunes,p.dez Princípios de Liderança de Nemoto.htm](http://www.liderancaescolar/nunes,p.dez%20Princ%C3%ADpios%20de%20Lideran%C3%A7a%20de%20Nemoto.htm). [Consultado em 14 de 12 de 2012].
- Oliveira, E. G. (2011). *A Função do Pedagogo como Supervisor Escolar*. Vale de São Lourenço – Jaciar: Revista Eletronica de Ciências Sociais Aplicadas da Educação.
- Oliveira, C. L. (2009). *Um Apanhado Teórico-Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: tipos, Técnicas e Características*. Revista Travessias, ed. 4, Educação, cultura, linguagem e arte, Disponível em: <[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_004/educacao.htm](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/educacao.htm)>.
- Oliveira, D. C. (2008). *Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma Proposta de Sistematização*. Rio de Janeiro: Revista Enferm. UERJ
- Oliveira, E. Ens, R. T. e Andrade, D. B. S. F. (2008). *Análise de Conteúdo e Pesquisa na área da Educação*. São Paulo: UCSP.
- Olabeuena, J.I. R.; Ispizua, M.A. (1989). *La Descodificación de la Vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ouvindo os Professores (2013). *A Motivação e a Moral dos funcionários da Educação*. DFID. Disponível em [www.vsointernational.org/.../listening-to-teachers-mozambique\\_pt\\_tcm7..](http://www.vsointernational.org/.../listening-to-teachers-mozambique_pt_tcm7..) [Consultado em 7/8/2013].
- Patia, N. C. E. (2013). *Os Processos de Descentralização, Democratização e Autonomia do Sistema Educacional em Moçambique: Uma Análise Crítica*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/os-processos-de-descentralizacao-democratizacao-e-autonomia-do-sistema-educacional-em-mocambique-uma-analise-critica>. [Consultado em 14/04/2013].
- Pereira, J. C. L. (2012). *Inspeção Escolar: uma análise das Relações do Poder*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Pereira, A. P. S. (2008). *A Busca da Melhoria do Ensino Através da Supervisão Escolar*. Rio de Janeiro: FIIJ.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (1999). *Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem*. Universidade de Genebra: Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação
- Pessoa, E. (2005). *Liderança e Gestão Intermédia*. Brasília: UNB.
- Philip, C. (1999). *Princípios Absolutos de Liderança*. São Paulo : MAKRON Books
- Pinto, M. D. C. L. (2009). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Ensino Experimental das Ciências – Um Estudo de Caso*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em ciências de educação. Universidade de Lisboa
- Ponte, J. P., (1992). *Perspectivas de Desenvolvimento de Profissional de Professores de Matemáticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Portal do Governo de Moçambique (2011). *Qualidade de Ensino Educação prepara a Supervisão Pedagógica*. Maputo: AIM, 12 de Marco.
- Prates, M.L. (2010). *Liderança: Supervisão e Aprendizagem Partilhada na Escola Actual*. IP. Bragança: revista de educação, vol2(1).
- Primiano, D. M. C. R.; Bonetti, E; Muramoto, H. M. S.; Tobo, M. C. P. (2002). *A Formação de Supervisor do Magistério*. Texto apresentado pelo Sindicato-APASE na Palestra “A Formação do Supervisor” durante o VI Congresso Nacional e XIII Encontro Estadual de

- Supervisores Educacionais, realizado em Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, nos dias seis e sete de junho de 2002
- Queirós, J. (2006). *Auto (Supervisão): Um Meio do Desenvolvimento Contínuo?* Braga: Universidade do Minho.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: Contributo para uma Teoria Substantiva*. Braga, Portugal. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 311 p.
- Rangel, M. (Org. 2001). *Supervisão Escolar: Princípios e Práticas*. Campinas, SP: Papirus.
- Rego, I. P. (2013). *O Papel do Coordenador Pedagógico Enquanto Agente Articulador da Formação Continuada*. Disponível em <http://monografias.brasilecola.com/educacao/o-papel-coordenador-pedagogico.htm>. [Consultado em 20/06/2013].
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Cadernos do CCAP. Disponível em <http://WWW.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. [Consultado em 5/7/2013]
- Reisner (2003) Formação completa de supervisores em prazo bem reduzido. Disponível em [www.reisner.com.br/sup01.htm](http://www.reisner.com.br/sup01.htm). [Consultado em 17 /06 /2013].
- Ribeiro, F. Q. (2011). Aplicação do Saber na Atividade de Supervisão. Disponível em <http://WWW.facevv.edu.br/Revista/especial/Francisco/%20Quintiliano.pdf>.
- Ricardo, L. F. F. (2010). *Supervisão Pedagógica – à procura de uma objectividade*. Revista electrónica para professores, formadores e educadores. Disponível em <http://revistaensinareaprender.blogspot.com/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procurada.html>. [Consultado em 02 de Abril de 2013]
- Rodrigo, J. (2008). *Estudo de Caso. Fundamentação Teórica*. Brasília: Veston Editora Ltda.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. e Luís, H. (2009). *O Conhecimento Profissional dos Professores – Especificidade, Construção e Uso*. Da Formação ao Reconhecimento Social. Revista Brasileira de formação de Professores (RBFP). Vol. 1, n. 2, p.138-177
- Roldão, M. C. (2005). *Profissionalidade Docente em Análise - Eespecificidades dos Ensinos Superior e não Superior*. Santarém: IPS.
- Roldão, M.C. (2007). *Função Docente : Natureza e Construção do Conhecimento Profissional*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.34.
- Rolla, L.C.S.(2006). *Liderança Educacional: um Desafio para o Supervisor Escolar*. Porto alegre: UCRGS
- Sá-Silva, J. R. ; Almeida, C. D. e Quindani, J. F. (2009). *Pesquisa Documental: Pistas Teóricas e Metodológicas*. Disponível em [HTTP:WWW.rbhcs.com](http://WWW.rbhcs.com). [Consultado em 1/8/2013].Revista Brasileira de histórias e ciências sociais.
- Sacristàn, J. G. e Gomez, A. I. P. (2011). *Compreender e Transformar o Ensino*. Universidade Federal de Viçosa. Disponível em [www.grupoa.com.br/.../compreender-e-transformar](http://www.grupoa.com.br/.../compreender-e-transformar). [Consultado em 14 de Jan. de 2013].
- Sacristàn, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre:Artes Médicas.
- Sánchez Moreno, M., López Yáñez, J. (2010). *Culturas Institucionales que Facilitan y Dificultan la Mejora de La Escuela*. España.: Universidad de Granada. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 14, núm.1. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56714113006>. [Consultado em 12 de 12 de 2012].
- Santana, N. M. (2007). *O processo de Supervisão na Formação Profissional do Assistente Social*. Disponível em <http://www.castelobranco.br/sistema/novo enfoque/files/07/03.pdf>. [Consultado em 20 /07/2013].
- Santos, L. (2000). *A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf>

- Santos, M. A.; Brandão, M. I. S. (2009). *A Supervisão Pedagógica numa Articulação entre a Preparação do Educador, a Formação do Aluno e Qualidade da Educação das Crianças. A Função da Escola de Empenhamento do Adulto na Concretização deste Processo*. Porto: ESC de Paula Frassinetti. N°7 (2008); p. 79-105.
- Santos, S. C. dos (2001). *O Processo de Ensino-Aprendizagem e a relação Professor-Aluno: Aplicação dos “Sete Princípios a Boa Prática na Educação de Ensino Superior”*. São Paulo : USP.
- Scheuch, E. K. (1973). *La Entrevista em la Investigación Social*. In: König, R. *Tratado de Sociologia Empírica*. Madri: Tecnos, v. 1, p. 166-229
- Sergiovanni & Starratt (1979). *Supervision: Human Perspectives*. São Paulo: EPU.
- Silva, R. C.; Carvalho, M. A. (2002). *Concepção e Importância da Supervisão Escolar: Um olhar dos agentes Escolares de uma Escola Pública Estadual de Teresinha*. Disponível em [http://www.ufpi.br/site/Files/ppgedarquivos/fileseventosevento2002/GT.1/GT1\\_17\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/site/Files/ppgedarquivos/fileseventosevento2002/GT.1/GT1_17_2002.pdf). [ Consultado em 18 de 06 / 2013].
- Silva, M. C. C. P. A. M. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexão ao desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. Lisboa: IPL- ESEL
- Silva, A. M. C. (2000). *A Formação Ccontinua de Professores: Uma Reflexão sobre as Práticas e as Práticas de Reflexões em Formação*. Minho: Educação e Sociedade ano XXI, N°72
- Simões, A. P. (2005). *Uma Modalidade de Ensino sob a Ação do Supervisor Escolar*. Rio de Janeiro. Universidade Candido Mendes.
- Soares, M.(2008). *Supervisão Pedagógica: Uma Leitura dos Tempos*. Disponível em <http://www.cfaematosinho.eu> [consultado em 02 de Jan/ 2012].
- Stuhler, G.; Assis, M.D. P.; (2005). *Formação Continuada para coordenadores Pedagógicos*. Rio de Janeiro. Governo do Estado do Rio de Janeiro.
- Tafoi, B. (2011). *O Papel da Supervisão na Mudança das Práticas Pedagógicas*. Lisboa: Instiuto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de educação. Agrupamentos de Escolas da Damaría.
- Teles, J.F.DE SÁ (1967). *Supervisão e Administração Escolar: Princípios e Técnicas*. São Paulo: Atlas.

- Terence, A. C. F. (2006). *Abordagem Quantitativa, Qualitativa: A Utilização de Pesquisa—Acção nos Estudos Organizacionais*. Fortaleza – Brasil: ENEGEP.
- Torrego Seijo, J.C. (2010). *La Mejora de la Convivencia en un Instituto de Educación Secundária de la Comunidad de Madrid*. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpr/rev141/art13>, [consultado em 11 de Outubro de 2011]
- Torres, L. L. (2007). *Cultura Organizacional Escolar: Apogeu Investigativo no Quadro de Emergência das Políticas Neoliberais*. Disponível em <HTTP://www.cedes.unicamp.br>. [Consultado em 12 de 12 de 2012].
- Trigo, J. R. e Costa, J. A. (2008). *Liderança nas Organizações Educativas: a Direcção por Valores*. Disponível em [www.scielo.br/pdf/ensaio](http://www.scielo.br/pdf/ensaio). [consultado em 1 de dez. 2012].
- Usher, R. A. (1997). *Introduction*. In: Mckenzie, G., Powell, J. e Usher, R. (Eds.). *Understanding Social Research: Perspectives on Methodology and Practice*. London/Washington, DC: The Falmer Press, 1997, p. 1-7.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research - Design and Methods*. Sage Publications Inc., USA.
- Valandro, C. (2011). *O Papel do Supervisor Escolar na Formação Continuada dos Professores do Fundamental II*. Brasil – Tijuca: Faculdade Candido Mendes.
- Valparaíso, C. (2007). *Cambios em la Cultura Organizacional desde La Perspectiva de La Gestión Escolar*. Chile. Disponível em [blogsport.Consultoragestinescolar.com/.../câmbios](http://blogsport.Consultoragestinescolar.com/.../câmbios).
- Vasconcelos, T. (2009). *Excerto de Relatório de Unidade Curricular*. Provas Públicas de Agregação em Educação prestadas na Universidade de Lisboa. Texto não publicado.
- Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia: Investigar a experiência vivida*. In. J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2000). *O Campo da Supervisão Pedagógica: Para uma Concepção Democrática de Supervisão (in Alarcão e Roldão, 2008)*. Excerto de Relatório de Unidade Curricular, Provas públicas de Agregação Prestadas na Universidade de Lisboa. (texto não publicado).
- Vieira, A. M. (2008). *A Cultura Organizacional Escolar; Níveis de Ensino e suas Peculiaridades*. Universidade Metodista de São Paulo. UMESP.

- Vergara, S. C. (2005). *Método de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: CCAP-1. Disponível em: <http://www.ccap.min.pt/pub.htm>. [Consultado em 06/04/ 2011].
- Vieira, F. (2009). *Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica*. \*Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. [ Consultado em 03 d3 Junho de 2013).
- Viel, F. (2010). *O que é competência e habilidade?* Disponível em <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/o-que-e-competencia-e-habilidade/48435/>. [Consultado em 06/04/2013].
- Vilabol. (2008). Disponível em <<http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/>. [ Consultado em 29/07/2008].
- Waters, M. (1994). *Modern sociological theory*. London/Thousand Oaks/New Delhi : Sage Publications, 1994.
- Zanzarini, M. P.; Yoshida, S. M. P. F. e Silva, E. P. G. (2009). *Supervisão Escolar e a Prática de Ações Supervisora*. Disponível em <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/17/outros/a1ef0f48397b5b931048e9e8fd51db14.pdf>. [ Consultado em 29/06/2013].



## **DOCUMENTOS LEGISLATIVOS DO SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO**

Boletim da República número 41, I SÉRIE. Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto. Política Nacional da Educação.

Conselho de Ministros (2012). Plano Estratégico de Educação – 2012- 2016. Maputo:MINED – Aprovado pelo Conselho de Ministros 12 /06/2012.

Conselho de Ministros (2009). Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015. Maputo: MINED - Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros 29/11/09.

Estatuto e Regulamento Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (ERGFAE) (2009). Maputo: INM.

Estratégia para Formação de Professores 2004 – 2015 - *Proposta de Políticas*. Maputo: MINED.

Inspeção Geral da Educação (2010). *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o Período de 2010 a 2014*. Maputo: MINED.

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (2006). Programa de Organização e Gestão Escolar. Maputo: MINED.

MINED (2003). *Manual de Apoio à Supervisão Pedagógica*. Maputo: MINED/DNEB/INDE

Regulamento do Ensino Secundário Geral (2003). *DNESG*. Maputo: MINED.

## Bibliografia <sup>6</sup>

- Alves, N.(2006). *Educação e supervisão: o trabalho colectivo na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez,
- Buriolla, M. A. F. (2008). *Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Edlúcia, P. C. (2007). *Supervisão colaborativa*.SP: UFGD
- Grinspun, Míriam Paura S. Zippin (Org.) *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. 4. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro.
- Macedo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro*. Espanha: Universidade de Sevilha.
- Marcon, M. A. Lakatos, E. M. (2002).*Técnicas de Pesquisa*.5ed.S.P:Atlas.
- Maria, A. C. C. F. (2007) *Supervisão Pedagógica*. Coimbra: Odivelas
- Mira, L. S., Rafael D., Sara, M., & Filomena, R. (2010). *Aprender ensinando: investigação e desenvolvimento na docência*. Açores: Repositório da Universidade dos Açores.

---

<sup>6</sup> A Lista da bibliografia aqui descrita refere as diferentes leituras feitas, contudo não formalmente referenciadas no texto, mas que constituíram horizonte referencial do trabalho.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I - ANÁLISE DE CONTEÚDO ( TPI/TPII)

| <i>UNIDADES DE REGISTO</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>CATEGORIZAÇÃO/ SUBCATEGORIAS</i>                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Internamente: A <u>Diretora</u> da escola, <u>delegados das disciplinas</u>, e <u>entre professores</u> de grupos disciplinares.</li> <li>- Supervisão externa: DPE e DNE</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Órgão Administrativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção da escola</li> <li>- Delegados das disciplinas</li> <li>- Professores</li> <li>- DPE e DNE</li> </ul>                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na verdade <u>não há supervisores formados na área</u>. O que há são professores formados em diversas áreas de conhecimento como exemplo professores formados na matemática, química, geografia história s outros similares, mas não em supervisão, depois são afetos nos serviços e a partir daí são chamados técnicos pedagógicos. Eles respondem por diferentes setores e serviços incluindo o de supervisão.</li> </ul>                                                          | <b>Especialização em supervisão</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há supervisores formados</li> <li>- simples professores</li> </ul>                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Há um plano que se faz no início do ano</u> para a realização de supervisão entre grupos de disciplinas e entre grupos de professores, e há um livro de registro que se assina como realizada e/ou não.</li> <li>- Também pode se realizar <u>quando houver alguma queixa</u> sobre alguma disciplina e/ou professor, ai recomenda-se o delegado da disciplina para se aperceber da manifestação do fenômeno, ou então o diretor da classe ou mesmo entre disciplinas.</li> </ul> | <b>Atividade Administrativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plano de trabalho no grupo disciplinar</li> </ul>                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bom, há muitos fins a atingir. Precisa-se <u>confirmar o cumprimento dos programas de ensino</u>, <u>auscultar os problemas dos professores</u> no processo de ensinar e aprender dos alunos.</li> <li>- <u>controlar a assiduidade, pontualidade, aprumo tanto dos professores como dos alunos</u>.</li> <li>- Verificar os planos de ensino</li> </ul>                                                                                                                             | <b>Controlar as Atividades Letivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar o cumprimento dos programas</li> <li>- auscultar os professores</li> <li>- verificar os planos de ensino</li> <li>- Controlar assiduidade, pontualidade e aprumo dos professores.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em muitas áreas, principalmente na <u>planificação de aulas</u> a dosificação que se realiza quinzenalmente e no relacionamento na escola.</li> <li>- Há um <u>cumprimento rigoroso do dever</u>, para não ser apanhado em falta</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Cumprimento do Dever</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plano de aulas</li> <li>- dosificação</li> <li>- Assiduidade, pontualidade (bom Comportamento)</li> </ul>                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Vantagens e desvantagens dessa supervisão</b></li> <li>No <u>cumprimento dos programas</u> e nos resultados no fim do ano letivo. Tem havido pouco incumprimento dos programas de ensino, <u>poucas reprovações</u>, principalmente nos últimos anos, além de <u>poucas desistências</u>.</li> </ul>                                                                                                                                                                              | <b>Melhorias de Resultados</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cumprimento de programas</li> <li>- Poucas reprovações</li> <li>- Irregular</li> <li>- Pessoal muito ocupado</li> <li>- Muita gente cria embaraço</li> <li>- falta de motivação</li> </ul>                     |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- A supervisão feita a nível superior hierárquico é <u>irregular</u>. As vezes somente vem no início do ano letivo, ou vem supervisionar os exames ou no fim do ano letivo.</p> <p>- quanto a supervisão local <u>devido a super ocupação não-se tem cumprido todas as atividades</u>.</p> <p>- O problema de <u>envolver-se muitas pessoas cria também lacunas no cumprimento</u>, pois uns pensam que outro já fez enquanto não.</p> <p>- O outro constrangimento se prende com a responsabilização, não é de inteira responsabilidade dos delegados das disciplinas nem das classes e muito menos dos professores das disciplinas afins e <u>porque ninguém recebe por isso</u>. Consequentemente se coloca à supervisão no nível secundário.</p> <p>- Que toda a <u>atividade seja remunerada</u> e inclusive a de supervisão, assim pode motivar os delegados a realizarem a atividade de supervisão</p> | <p><b>Procedimentos na Supervisão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisão Irregular</li> <li>- super – ocupação</li> <li>- envolvimento de muitas pessoas</li> <li>- falta de motivação</li> <li>-</li> </ul>                                                |
| <p>- Para mim <u>tem sim</u>.</p> <p>- Veja só, nós como pedagógicos temos tarefas que basta;</p> <p>- Os delegados das disciplinas são <u>muito atarefados</u>;</p> <p>- Além de muita <u>falta de motivação</u>, essa tarefa exige muito tempo</p> <p>- O fator formação é outro aspecto. <u>Nós não estamos formados nessa área</u>.</p> <p>- Por ser uma tarefa não remunerável a tendência é <u>despachar para assinar o livro de protocolo</u> como sinal de tarefa cumprida, simplesmente isso</p> <p>- Eu como diretor <u>pedagógico não vejo a necessidade de ter outros supervisores</u> porque acho que <u>temos feito essa tarefa</u>.</p>                                                                                                                                                                                                                                                           | <p><b>Necessidade de Formação Especializada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há necessidade de - supervisores formados</li> <li>- simples cumprimento do dever</li> <li>- Não há necessidades de outros supervisores porque nós fazemos a supervisão.</li> </ul> |
| <p>- Tem-se <u>avisado antes</u> para não perturbar o professor. Durante regista-se conforme o que-se deseja coletar e <u>depois reúne-se com o professor para avaliar</u> a aula.</p> <p>- Mas há também momentos que <u>não avisamos</u>, para encontrar a realidade do professor.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p><b>As Etapas da Atividade Supervisiva</b> - Antes da atividade supervisiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante e</li> <li>- Pós-supervisão</li> </ul>                                                                                                        |
| <p>- <u>Quando se descobrir que a dificuldade deste professor é da maioria aproveita-se corrigir nos seminários de simulação</u> que se fazem em nos sábados na escola.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p><b>Tratamento das Dificuldades Identificadas no Processo de Supervisão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seminários – simulação de aulas</li> </ul>                                                                                                            |
| <p>- Cada um na sua área de <u>formação</u>. Isto é, cada grupo de professores corresponde as disciplinas em que foram formados.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p><b>Existência de Supervisores Formados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não existe</li> </ul>                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- Como disse <u>não há especialização em supervisão</u> como tal.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>- Por se fazer por um <u>grande coletivo de base</u> isto facilita, por um lado e, por outro, por se fazer em grupos de <u>disciplinas conhecendo a realidade de cada professor</u> é outro valor acrescentado.</p> <p>- <u>Os fatores que dificultam não os vejo, por momento está tudo bem.</u></p> <p>- <u>Há muita falta de motivação</u> como eu já disse. Cumprir uma tarefa que por ela eu não recebo não move a fazê-la com afinco. Prefiro dedicar-me a minha disciplina que atividades extras. Por isso ninguém as cumpre com seriedade. Aliás, muitas vezes essas tarefas de observação da aula não-se costuma realizar falando com sinceridade. E também poucas vezes se executa.</p> <p>- Por não existir motivação <u>não se faz regularmente</u> e também acho que <u>não temos executado como deve ser.</u></p> | <p><b>Fatores que podem ou não podem facilitar a supervisão pedagógica na Escola</b></p> <p>-Envolvimento de muitas pessoas</p> <p>- Os fatores que dificultam não os vejo, por momento está tudo bem</p> <p>- Falta de motivação</p> <p>- Falta de conhecimento</p> |
| <p>- Tem havido <u>seminários de simulação</u> de aulas nos Sábados onde os professores indicados simulam aulas e os colegas colocam dúvidas se as tiver, e depois debate-se. Esse trabalho é planificado pela escola. Portanto, é trabalho interno.</p> <p>- <u>Seminários externos promovidos por exemplo pelo SEJTD, DPE e/ou promovidos pela Direção nacional são muito poucos.</u></p> <p>- Se acontecer este tipo de programa geralmente tem-se convidado os diretores das escolas, pedagógicos e quando se estender mais chega até os delegados das disciplinas.</p> <p>- <u>Com todos os professores</u> pelo que eu sei é só reunião no ginásio da escola.</p>                                                                                                                                                            | <p><b>Cursos de atualização de Professores – Proposta dos supervisores</b></p> <p>- Seminários planificados pela direção da escola ( plano administrativo)</p>                                                                                                       |

## APÊNDICE II - ANÁLISE DE CONTEÚDO ( DD)

| UNIDADES DE REGISTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | CATEGORIZAÇÃO                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- A minha experiência quanto à supervisão pedagógica na escola é feita normalmente para <u>controlar o cumprimento dos programas de ensino</u> que já foram elaborados.</li> <li>- <u>Controlar os planos de aulas, aprumo, pontualidade, assiduidade e disciplina</u> dentro da escola</li> </ul>                                                                             | <b>Controlar as Atividades Letivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- programas</li> <li>- planos de aulas</li> <li>- assiduidade, aprumo, pontualidade</li> </ul>                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- A pedido dos professores nunca aconteceu, mas mediante o <u>plano que se tem no grupo disciplinar</u>.</li> <li>- O fator que condiciona a sua realização é de <u>controle do cumprimento do programa</u> que se executa através da dosificação que se faz quinzenalmente. Aqui verifica-se quem está atrasado e recomenda-se o cumprimento integral do programa.</li> </ul> | <b>Plano administrativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- controlar o PEA</li> </ul>                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não. Os curso são realizados nos intervalos entre aulas e férias e nos Sábados, <u>conforme o plano da direção da escola</u>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Plano administrativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos Sábados e no intervalo entre aulas</li> </ul>                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito. Temos que caminhar juntos no <u>cumprimento dos programas da escola</u>, na planificação das aulas conforme a dosificação feita.</li> <li>- Além disso, <u>evita os atrasos dos professores e favorece a assiduidade e o aprumo</u>, tanto dos professores como dos alunos</li> </ul>                                                                                 | <b>Controlar as atividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cumprimentos do programa</li> <li>- controlar a organização dos professores (pontualidade, assiduidade, aprumo ..)</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode-se avisar assim como não também dependendo dos objetivos dessa supervisão.</li> <li>- Depois da observação da aula reúne-se com o evolvido (assistido) faz-se <u>análise</u>, emite-se opiniões e finalmente <u>assina-se o protocolo de assistência às aulas</u> e é <u>entregue a seção pedagógica</u>.</li> </ul>                                                    | <b>Procedimentos do processo de Supervisão Pedagógica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aviso</li> <li>- Não aviso</li> <li>- avaliação pós-visitação de aula</li> </ul>                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pelo eu saiba, <u>nunca tive queixas</u> no meu grupo disciplinar e nem de fora (direção da escola ou provincial de educação)</li> <li>- Nada vejo para mudar. Assim acho que estamos a <u>cumprir com o nosso dever</u> de educadores.</li> </ul>                                                                                                                           | <b>Melhorias de Resultados</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- não há queixas</li> <li>- nada a mudar</li> <li>- tem havido o cumprimento do dever</li> </ul>                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazemos entre nós <u>professores de português</u>, e devido a essa forma de trabalhar não temos encontrado muitas dificuldades</li> <li>- Estamos entre famílias, <u>tudo fica entre nós</u></li> </ul>                                                                                                                                                                      | <b>Especialização em Supervisão</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- são professores do mesmo grupo</li> <li>- cumprimento do dever</li> </ul>                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Essencialmente <u>fiscalizar o cumprimento integral dos programas de</u></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Cumprimento das atividades prescritas no guião de referência</b>                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>ensino</u>, através das dosificações que realizamos no grupo, <u>orientar a dosificação</u>, <u>verificar os planos de aulas</u>, <u>fazer relatório</u> da disciplina e entregar à seção pedagógica, isto é o que facilita a nossa atividade como DD. Tudo já está escrito, o resto é só cumprir. Quem não quer sarilhos é só obedecer, mais nada. É tão simples como isso. Dificuldades não existem, todos por inerência de responsabilidades devem obedecer..</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborar e controlar planos de aulas</li> <li>- dosificação dos programas</li> <li>- fazer relatórios</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### APÊNDICE III - ANÁLISE DE CONTEÚDO ( PS)

| <b>UNIDADES DE REGISTO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>CATEGORIZAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Direção da escola</u>. Isto é, Diretora da escola, diretor adj. Pedagógico, <u>delegados das disciplinas</u> e <u>entre nós</u> os grupos de disciplinas.</li> <li>- As vezes visitas a nível da <u>Educação da cidade</u>, <u>DPE</u> e até a nível <u>nacional</u>, mas, como eu disse não tem sido freqüente.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p><b>Órgão Administrativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção da escola</li> <li>- Delegados das disciplinas</li> <li>- Professores</li> <li>- DPE e DNE</li> </ul>                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao nível Interno (Escola), e principalmente com os delegados da disciplina e entre nós do grupo de disciplina tem-se obedecido um <u>plano interno</u>.</li> <li>- A direção da escola às vezes tem-nos <u>surpreendido</u>, isso quase sempre. Mas às vezes <u>têm nos avisado - poucas vezes</u>.</li> <li>- As visitas efetuadas pela Direção Provincial da Educação (DPE) muitas vezes tem sido de <u>surpresa</u>, ou avisa-se um dia antes ou quando a equipa já está na escola.</li> <li>- Mas quando for entre nós professores e delegados das disciplinas tem obedecido a certo plano como eu disse.</li> </ul> | <p><b>Modalidade de Supervisão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plano no grupo disciplinar</li> <li>- visitas externas repentinas</li> </ul>                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bom, quando for da Direção visa <u>controlar o cumprimento</u> dos programas de ensino, pontualidade, aprumo e higiene, planos de aulas, metodologias de ensino, comportamentos dos alunos, essencialmente isso.</li> <li>- Entre nós também verificamos os mesmos aspetos e depois faz se um relatório que é assinado pelo supervisor e o supervisionado e posteriormente é entregue à direção pedagógica.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                   | <p><b>Controlar o Cumprimento dos programas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaborar e controlar planos de aulas</li> <li>- dosificação dos programas</li> <li>- fazer relatórios</li> </ul> |



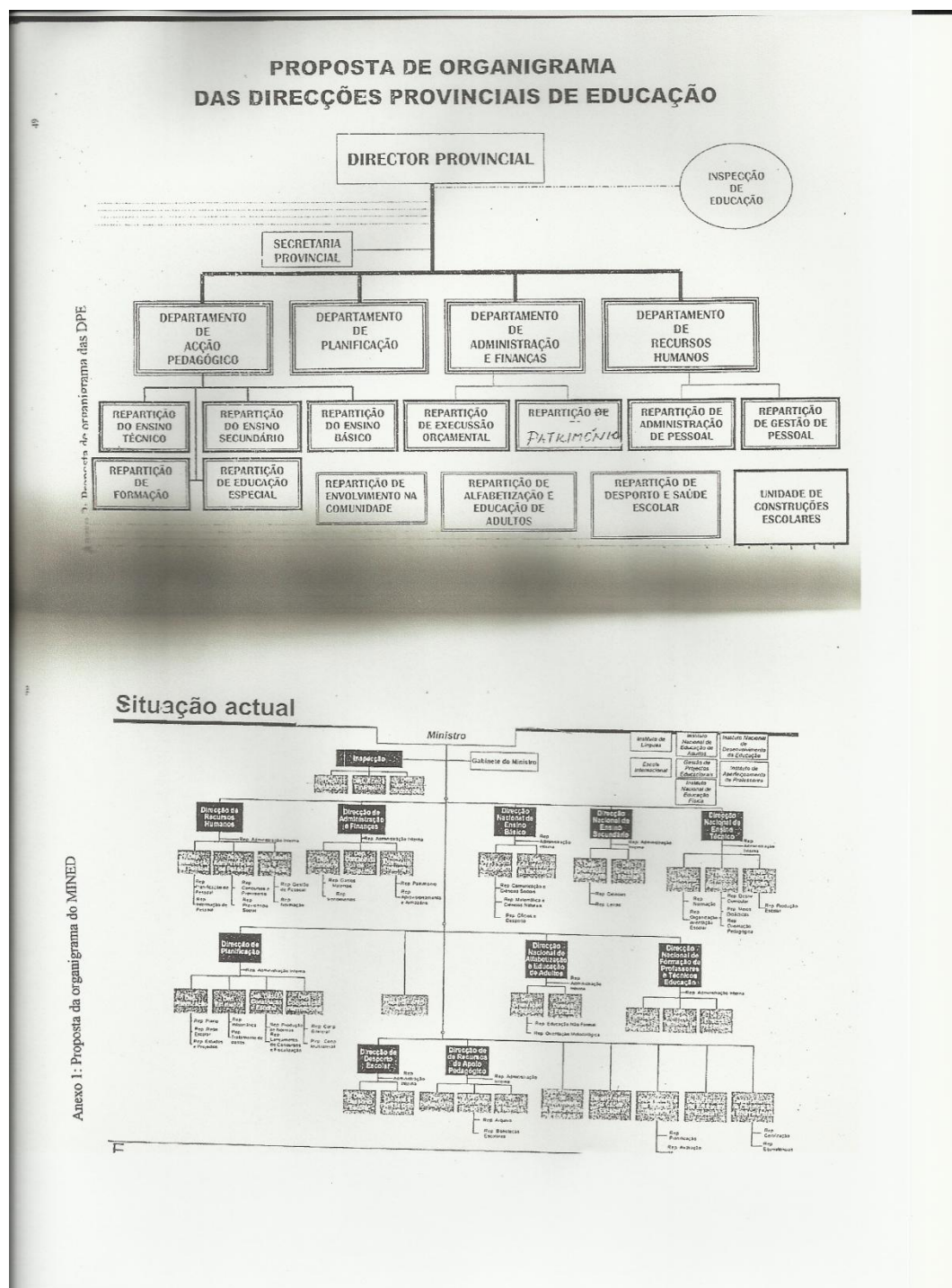
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- Quando for as estruturas superiores a detectarem as anomalias, depois da observação da aula há espaço do <u>encontro pôs-observação para avaliação</u>. As anomalias detectadas são corrigidas e o professor deve comprometer-se em corrigir.</p> <p>- As visitas que efetuamos entre nós evitamos colocarmo-nos em riscos uns aos outros, as situações <u>negativas constatadas terminam entre nós</u>. Porque o que se pretende na verdade é cumprir o estabelecido.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p><b>Encontro Pós-Supervisão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano administrativo interno</li> <li>- Visitas repentinas</li> <li>- Avaliação das aulas</li> <li>- Ocultação de dados</li> </ul>       |
| <p>- Mais ou menos. Explico porque, quando são cursos em que os professores se beneficiam de algum subsídio, são <u>escolhidos poucos professores</u> e regularmente os mesmos professores. E quando não-se paga são <u>convocados todos os professores</u> e quando é assim poucos vão como forma de demonstrar a insatisfação pelo sistema que tem sido adotado.</p> <p>- São <u>atividades não motivadoras</u>. Priva o fim de semana do professor e não se tem benefício disso.</p> <p>- Nesses seminários fala-se quase mesmas coisas. Higiene, plano de aulas, pontualidade, assiduidade, batas, coisas assim.</p> <p>- Esses seminários não sei se tem sido como resultado das dificuldades notadas durante a supervisão. Parece-me que <u>tem obedecido a certo plano da direção pedagógica</u>.</p> | <p><b>Atividade Administrativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolhidos poucos professores</li> <li>- Convocados todos os Professores</li> </ul>                                                     |
| <p>- No início do ano mostra-se um livro guião onde vem os aspetos a observar durante o ano letivo.</p> <p>- Quem cumprir sem dificuldade os aspetos de referência (planificação de aulas, preenchimento dos livros, aprumo, assiduidade e pontualidade, assim em diante) está no bom caminho no PEA. A <u>supervisão tem-nos ajudado em cumprimento exemplar desses aspetos</u>.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>Área que o Modelo de Supervisão tem contribuído para a Melhoria do PEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planificação</li> <li>- Assiduidade e pontualidade</li> <li>- Higiene e aprumo</li> </ul> |
| <p>- Geralmente <u>ao delegado da disciplina</u>. Na impossibilidade ao <u>colega da disciplina</u>. Raramente ao diretor Pedagógico.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p><b>Equipa Administrativa da Escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- delegado da disciplina</li> <li>- Colega da cadeira curricular</li> </ul>                                                        |
| <p>- o sistema é o mesmo. Depois da observação da aula há um espaço <u>de avaliação da observação</u>. No caso for entre nós ninguém está interessado em complicar a vida de ninguém só <u>assinamos o livro de protocolo</u> como sinal de a atividade foi executada e depois envia-se</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p><b>Procedimentos subsequentes após a Supervisão Realizada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reunião de avaliação</li> <li>- Assinatura de protocolo</li> </ul>                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>ao delegado da disciplina e este por sua vez ao diretor pedagógico. Mesmo com os delegados das disciplinas a situação é a mesma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tudo isso tem sido muito rápido porque não há tempo para nada.</li> <li>- essa é uma atividade não remunerada, por isso não temos que queimar muito tempo. É simplesmente assinar e entregar, e não temos problema com a chefia. Mesmo se houver visita de inspeção os livros estarão bem preenchidos, e não haverá problema na escola nem com o grupo de disciplina.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como eu disse, de princípio <u>é para cumprir o estabelecido</u>. O professor não quer choques com ninguém. A única vantagem que eu vejo partindo dessa pergunta é que não somos apanhados em contra pé. Já que a inspeção ou supervisão vejo tudo igual é repentina todo momento estou precavido.</li> <li>- Há inconveniência sim, é que <u>todos nós estamos ocupados e preocupados com os nossos alunos</u>, o cumprimento do programa das disciplina e lecionação da nossa disciplina. Isso de ir ver a aula do outro é mais uma tarefa a mais e nos ocupa muito tempo que normalmente deveria ser reservado para outras coisas úteis ao professor. Ainda mais essa – <u>não remunerável</u>.</li> <li>- A tarefa de assistência de aulas aos outros <u>deveria ser feita por outro profissional afeto a tempo inteiro</u>, como é o caso do Diretor Pedagógico. Mas que seja <u>pessoa formada na área</u>.</li> <li>- O que já ouvimos durante a formação sobre a supervisão me parece não ser isso que se está a fazer. As visitas metem <u>medos aos professores</u>. Basta ouvir que vem alguém e/ou de repente entra alguém na sua sala de aula o estado psicológico do professor muda. Até os nossos alunos também sabem que isso é inspeção e o silêncio na sala torna-se diferente.</li> <li>- Nós temos ouvido por muitas vezes de inspetor provincial, Nacional e poucas vezes ou quase nada da supervisão.</li> <li>- Eu não sei se a Direção provincial tem um supervisor. A pessoa do Inspetor provincial eu conheço, mas a pessoa do supervisor eu nunca vi desde que estou na educação. Se isso se pudesse se mudar seria bom.</li> </ul> | <p><b>Vantagens e desvantagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento do Dever</li> <li>- muita ocupação dos realizam a atividade de supervisão pedagógica</li> <li>- Tarefa não remuneração</li> <li>- falta de supervisores a tempo inteiro</li> <li>- Falta de pessoas formada na área</li> </ul> |
| <p>De entre muitos os que têm vindo na escola ou os que temos sidos apresentados</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p><b>A Especialização na área de Supervisão</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>são formados em psicologia e pedagogia, administração escolar e/ou em alguma disciplina curricular. Cada um é formado na área em que está a lecionar e não em supervisão.</p> <p>- Na escola pelo se saiba não há nenhum supervisor afeto a tempo inteiro, só há inspetores externos a escola.</p> | <p>- Não há pessoal formada na área de supervisão pedagógica</p> <p>- falta de supervisores a tempo inteiro</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## **ANEXOS**

## ANEXO I – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MINISTERIO DA EDUCACAO DE MOÇAMBIQUE



## ANEXO II - MODELO DE FICHA PRÉ-OBSERVAÇÃO

## ANEXOS

## Anexo 1

## Guia de preparação do encontro de pré-observação

1. Que objectivos o professor definiu para esta aula?
2. Que actividades e estratégias vai utilizar?
3. Antecipa alguma dificuldade? Se sim, como a espera resolver?
4. O que é que pensa que deve ser observado nesta aula?

## Guia de preparação do encontro de pós-observação

1. Faça uma apreciação global da sua aula (pontos fortes/aspectos a melhorar/sentimentos).
2. A sua programação foi cumprida?
3. Que dificuldades encontrou? Como as resolveu?
4. As dificuldades encontradas eram as previstas?
5. Que pensa fazer relativamente a acções futuras? Fundamente.
6. Que ideias estão subjacentes à sua actuação pedagógica?

*(adaptado de Sá, Chaves, 1997:128, Rede Osuwela)<sup>11</sup>*

<sup>11</sup> NAHIA, A. e outros, ob. Cit., p. 18



## ANEXO III - MODELO DE FICHA DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS

## Anexo 2

Ficha de assistência às aulas  
(Modelo 1)

|                                    |                                                    |
|------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Nome da Escola: _____              | Data da observação: ____/____/____                 |
| Nome do professor assistido: _____ | Turma ____ Classe ____ Hora ____                   |
| Disciplina leccionada: _____       | Nome do professor assistente/<br>supervisor: _____ |
| _____                              | _____                                              |

## A. Aspectos básicos da aula a serem observados:

## 1. Aspectos organizacionais (a aula como estrutura).

Quanto à ambientação-revisão (fase de verificação).

- a) Método utilizado para o registo das ausências: \_\_\_\_\_
- b) Cuidou das condições ambientais favoráveis ao início da aula? \_\_\_\_\_
- c) Fez revisão da aula anterior? \_\_\_\_\_ Metodologia utilizada: \_\_\_\_\_
- d) Corrigiu o TPC? \_\_\_\_\_  
Metodologia utilizada: \_\_\_\_\_

## 2. Quanto à motivação (fase de materialização)

- a) Motivou a turma para o novo conteúdo? \_\_\_\_\_
- b) Metodologia usada \_\_\_\_\_
- c) Fez relação desse conteúdo novo com o conteúdo anterior?  
\_\_\_\_\_

**3. Quanto à exposição/mediação dos conteúdos novos.**

a) O conteúdo estava de acordo com o planificado? \_\_\_\_\_

b) Metodologia (aula expositiva, activa: interacção aluno-professor)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Demonstrou domínio e segurança no conteúdo \_\_\_\_\_

d) A mediação foi clara? \_\_\_\_\_ Ordenada? \_\_\_\_\_ Concisa? \_\_\_\_\_

e) Deu oportunidade aos alunos para o esclarecimento de dúvidas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Usou material didático adequado? \_\_\_\_\_

**4. Quanto à aplicação (fase de fixação)**

a) Fez exercícios de consolidação? \_\_\_\_\_

b) Marcou o TPC? \_\_\_\_\_

**B. Aspectos funcionais (a aula como processo)**

1. Como ocupou o tempo da aula (os 45 minutos: activo/passivo)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Utilizou o quadro correctamente? \_\_\_\_\_

Qualidade da letra \_\_\_\_\_



## ANEXO IV - MODELO DE FICHA DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS (MODELO 2)

**Ficha de assistência às aulas  
(Modelo 2)**

ESCOLA \_\_\_\_\_

CLASSE \_\_\_\_\_

PROFESSOR \_\_\_\_\_

DISCIPLINA \_\_\_\_\_ TEMA \_\_\_\_\_

TURMA \_\_\_\_\_ TURNO \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_

**Informação prévia sobre a turma**

---

---

---

---

**Plano da lição**

Registo dos aspectos fundamentais da lição:

Objectivos \_\_\_\_\_ Tema \_\_\_\_\_

Métodos \_\_\_\_\_ Meios \_\_\_\_\_

Conteúdos \_\_\_\_\_

**Transcrever os objectivos da lição definidos no plano**

---

---

---

---

| I | Início da aula                                              | Sim | Não |
|---|-------------------------------------------------------------|-----|-----|
| 1 | Estabelece boa comunicação com o aluno/bom clima?           |     |     |
| 2 | Anuncia o objectivo aos alunos sobre o que vai fazer?       |     |     |
| 3 | Explica previamente aos alunos o que se vai fazer?          |     |     |
| 4 | Toma em consideração e valoriza as experiências dos alunos? |     |     |
| 5 | Usa vocabulário conhecido pelos alunos?                     |     |     |
| 6 | Verifica se os alunos entendem o que vão aprender?          |     |     |

| II | Apresentação do tema                         | Sim                              | Não |
|----|----------------------------------------------|----------------------------------|-----|
| 1  | A sequência é lógica e acessível aos alunos? |                                  |     |
| 2  | O professor domina a matéria?                |                                  |     |
| 3  | Usa os meios apropriados?                    |                                  |     |
| 4  | Os meios são bem aproveitados?               |                                  |     |
| 5  | O uso do quadro pelo professor permite:      | Visualizar a matéria?            |     |
|    |                                              | A exposição da matéria?          |     |
|    |                                              | O cumprimento do plano da lição? |     |



| III | Participação dos alunos                                            |                                  | Sim | Não |
|-----|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----|-----|
| 1   | As actividades dos alunos na sala são adequadas aos objectivos?    |                                  |     |     |
| 2   | Os alunos tiveram a oportunidade individual e colectivamente de:   | Responder e fazer perguntas?     |     |     |
|     |                                                                    | Ler um texto e comentá-lo?       |     |     |
|     |                                                                    | Apreciar uma imagem/ figura?     |     |     |
|     |                                                                    | Praticar o que aprenderam?       |     |     |
|     |                                                                    | Explicar o que fizeram e porquê? |     |     |
|     |                                                                    | Utilizar alguns meios ?          |     |     |
|     | Os alunos mostravam vontade de participar na aula e de contribuir. | Todos?                           |     |     |
|     |                                                                    | A maioria?                       |     |     |
|     |                                                                    | Alguns?                          |     |     |
|     |                                                                    | Nenhum?                          |     |     |

| IV | Final da aula                                                                    |  | Sim | Não |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|--|-----|-----|
| 1  | O professor verificou a aprendizagem?                                            |  |     |     |
| 2  | Fez o resumo das ideias principais?                                              |  |     |     |
| 3  | Levou os alunos a estabelecer relações entre o aprendido e outras aprendizagens? |  |     |     |
| 4  | Indicou um trabalho (TPC) para aplicação do aprendido?                           |  |     |     |
|    | Utilizou alguns meios?                                                           |  |     |     |

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| V | Observações do professor assistido |
|---|------------------------------------|

a) Aspectos positivos

---

---

---

b) Aspectos a melhorar

---

---

---

|    |                                                |
|----|------------------------------------------------|
| VI | Observações do professor assistente/supervisor |
|----|------------------------------------------------|

a) Aspectos positivos

---

---

---

b) Aspectos a melhorar

---

---

---

|     |               |
|-----|---------------|
| VII | Recomendações |
|-----|---------------|

a) À DPE

---

---

---



b) À DDE

---

---

c) À Direcção da Escola

---

---

---

d) Ao professor assistido

---

---

---

|      |                                                                       |
|------|-----------------------------------------------------------------------|
| VIII | Temas/sugestões para acções de formação/aperfeiçoamento na ZIP/Escola |
|------|-----------------------------------------------------------------------|

---

---

---

Local \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do professor assistente/supervisor

---

## ANEXO V - MODELO DE FICHA DE RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Anexo 3<sup>12</sup>

## Relatório de observação das aulas

## A. Informação de Identificação

Nome do professor \_\_\_\_\_  
 Nome da Escola \_\_\_\_\_  
 Nome do supervisor \_\_\_\_\_  
 Data da observação e a hora da aula \_\_\_\_\_  
 Número de observações (1.<sup>a</sup>/2.<sup>a</sup>/3.<sup>a</sup>) \_\_\_\_\_  
 Classe/Turma \_\_\_\_\_ Total de alunos na sala: rapazes e  
 raparigas \_\_\_\_\_

## B. Áreas acordadas para a observação

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

## C. Evidências relacionadas com a área observada

Duração da observação \_\_\_\_\_  
 Actividades dos alunos relacionadas com a área acordada para obser-  
 vação \_\_\_\_\_  
 Actividades do(a) professor(a) relacionadas com a área acordada para  
 observação \_\_\_\_\_

Comentários e/ou questões a perguntar \_\_\_\_\_

## D. Sumário da discussão da aula

Assinatura do professor \_\_\_\_\_  
 Assinatura do professor assistente/ supervisor \_\_\_\_\_  
 Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>12</sup> Este anexo pretende ser um modelo do relatório de observação das aulas. Para além dos pontos aqui indicados, o professor supervisor poderá incluir outros que achar importantes para a elaboração do relatório.



## Anexo 4

### Áreas para o desenvolvimento profissional - capacitação

Depois da 2.<sup>a</sup> ou 3.<sup>a</sup> observação da aula, o supervisor e o professor supervisionado devem indicar, caso existam:

- Áreas em que o professor apresenta dificuldades e precisa de um apoio para superá-las \_\_\_\_\_
- Actividades de apoio e de desenvolvimento necessárias para superar as dificuldades \_\_\_\_\_
- O tempo necessário para realizar as actividades de superação pedagógica \_\_\_\_\_

Assinatura do professor assistido

\_\_\_\_\_

Assinatura do professor assistente/supervisor

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_



## ANEXO VI - FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS DA ESCOLA ESTUDADA TURMA (A)

ESCOLA SENCUNDAIA DE NAMPULA

## FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS

Mês de JUNHOAno lectivo 2012 Classe 12 Turma BDisciplina PORTUGUÊSProfessor Assistido PORTUGUÊSInício da aula 9.45-10.30 fim da aula 10.30 Nº de Alunos 69

## OBJECTIVOS DA

ASSISTÊNCIA VERIFICAR A DINÂMICA E METODOLOGIA DE LECTONACHO DA LINGUA PORTUGUESA

## SUMARIO DA

AULA USO DE ADJECTIVOS NA ESCRITA

## DESENVOLVIMENTODA

AULA PORTUGUESA ADJECTIVOS NA LINGUA PORTUGUESA

Que tipo de aula foi? TEORICA - PRATICA  
 Meios utilizados na aula QUADRO - GIZ  
 Faz a consolidação da matéria? FAZ  
 Manter t.p.c? SEM REALIZAR  
 Apresentação do professor APRESENTA-SE BEM  
 Assiduidade e pontualidade NADA A COMENTAR  
 Linguagem utilizada AO NIVEL DOS ALUNOS  
 Relações com os alunos BOM  
 Outros aspectos NA AULA HAVIA ALGUNS ALUNOS COM DIFICULDADES

Avaliação da aula POSITIVA

o Professor Assistido

Nampula, nos 7 de JUNHO de 2012

O(s) Assistent(e)s



## ANEXO VI I - FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS DA ESCOLA ESTUDADA TURMA (E)

ESCOLA Secundária de Nampula

## FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS

Mês de MaioAno lectivo 2012 Classe 10<sup>a</sup> Turma EDisciplina FísicaProfessor Assistido Professor de FísicaInício da aula 8:00 Fim da aula 8:45 N.º de Alunos 76

## OBJECTIVOS DA

ASSISTÊNCIA observar as metodologias e tacto do professor nas suas aulas. Verificar o domínio da matéria

## SUMÁRIO DA

AULA movimento pendular

## DESENVOLVIMENTODA

AULA começou pela revisão da aula anterior e depois introduziu a matéria planeada

Que tipo de aula foi?

explicativa

Meios utilizados na aula

quadro e apontamentos

Faz a consolidação da matéria?

Por meio de perguntas e respostas

Material t.p.c?

Não utilizado

Apresentação do professor

boa apresentação

Assiduidade e pontualidade

boa

Linguagem utilizada

ao nível dos alunos

Relações com os alunos

boa

Outros

aspectos seleção de alguns pontos. Quadro estafado de conteúdos principaisAvaliação da aula positivaNampula, aos 15 de Maio de 2012

O Professor Assistido

[assinatura]

O(s) Assistente(s)

[assinatura]



## ANEXO VIII – FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS DA ESCOLA ESTUDADA TURMA ( C )

ESCOLA Secundária de NPL

## FICHA DE ASSISTÊNCIA DE AULAS

Mês de AbrilAno lectivo 2012 Classe 11<sup>a</sup> Turma CDisciplina GeografiaProfessor Assistido GeografiaInício da aula 11.45 Fim da aula 12.45 N.º de Alunos 92

## OBJECTIVOS DA

ASSISTÊNCIA Verificar metodologias, Apoiar e  
Disciplinar

## SUMÁRIO DA

AULA Cartografia de M.C.

## DESENVOLVIMENTO DA

AULA Trabalhar Cartografia de M.C.  
Trabalhar Cartografia de M.C.  
Trabalhar Cartografia de M.C.Que tipo de aula foi? Prática demonstrativaMeios utilizados na aula Mapa de M.C.Faz a consolidação da matéria? SimMantém t.p.c? SimApresentação do professor BoaAssiduidade e pontualidade BoaLinguagem utilizada BoaRelações com os alunos BoaOutros aspectos Não constatado aspectos extrasAvaliação da aula Bom

O Professor Assistido

Nampala, nas 24 de Abril de 2012

O Professor Assistido (s)

