



ISSN: 2310-0036

Vol. 3 | Nº.17 | Ano 2026

Saíde Augusto

Universidade Católica de
Moçambique

saugusto@ucm.ac.mz



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

A Supervisão pedagógica como mecanismo de desenvolvimento profissional dos professores: um olhar a actividade de supervisão numa escola primária.

Pedagogical supervision as a mechanism for teachers' professional development: a look at supervision activities in a primary school.

RESUMO

Este artigo discute a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário. A fundamentação teórica aponta que a supervisão actua como um factor de aprimoramento da prática docente ao promover reflexividade, questionamento e auto-avaliação, estimulando a inovação e a criatividade na sala de aula. O estudo foi de carácter qualitativo e foi realizado por meio de estudo de caso numa escola primária da Cidade de Nampula, utilizando técnicas como entrevista semiestruturada e análise documental, com análise de conteúdo para interpretar os dados. Os resultados revelam que, apesar do domínio da matéria pelos professores e do uso de planos de aula, há dificuldades, como a falta de controle rigoroso da presença dos alunos e a insuficiente participação e acompanhamento durante as actividades, o que impacta negativamente no processo de ensino-aprendizagem. A prática de supervisão, precisa ser fortalecida para promover uma cultura de reflexão, diálogo e aprimoramento contínuo. Por fim, o estudo sugere investimentos na formação contínua dos professores e fortalecimento da supervisão pedagógica para garantir ambientes de aprendizagem mais participativos, dinâmicos e de maior qualidade, contribuindo assim para a melhoria do desempenho escolar e o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; Desenvolvimento profissional; Práticas docentes; Melhoria da aprendizagem

Abstract

This article discusses the importance of pedagogical supervision in the professional development of primary school teachers. The theoretical framework suggests that supervision improves teaching practice by promoting reflexivity, questioning, and self-evaluation, stimulating innovation and creativity in the classroom. The study was qualitative in nature and was carried out through a case study in a primary school in the city of Nampula, using techniques such as semi-structured interviews and documentary analysis, with content analysis to interpret the data. The results reveal that, despite teachers' mastery of the subject and the use of lesson plans, there are difficulties, such as the lack of strict control of student attendance and insufficient participation and monitoring during activities, which negatively impact the teaching-learning process. Supervision practices need to be strengthened to promote a culture of reflection, dialogue, and continuous improvement. Finally, the study suggests investments in ongoing teacher training and strengthening pedagogical supervision to ensure more participatory, dynamic, and higher-quality learning environments, thus

contributing to improved academic performance and the professional development of teachers.

Keywords: Pedagogical supervision; Professional development; Teaching practices; Learning improvement

Introdução

O processo educacional e, em particular, a actividade docente, têm que ser desenvolvidos dentro de um quadro de flexibilidade e de transformação, pois, pensamos nós, que só com este movimento, a práxis educacional poderá responder com propriedade, às dinâmicas próprias da evolução humana. Para legitimar a apropriação de paradigmas, métodos, técnicas e recursos educativos, a prática de ensino deve ser monitorizada sistematicamente, como forma de se ir identificado as dificuldades inerentes à actividade, e aperfeiçoando as práticas que se mostrem efectivas aos objectivos educacionais.

É sobre este prisma de análise, que colocamos sobre os *holofotes* a supervisão pedagógica como o mecanismo mais apropriado para fazer o acompanhamento da actividade docente, a partir do pressuposto de que, o professor será sempre um produto inacabado, ou porque carrega consigo alguns *gaps* da sua formação inicial, o que justificará o apoio permanente dos seus pares e outras entidades educacionais, para, de forma gradativa, ir preenchendo estes vazios. Ou porque, as dinâmicas próprias da humanidade o colocarão sempre no limiar entre o que, efectivamente sabe (fazer) e o que realmente necessita acrescentar nas competências pessoais e profissionais, o que justificará uma actualização constante, através da formação em contexto de trabalho. Tanto uma como a outras situações, encontrarão na supervisão pedagógica, o seu campo fértil de exploração das potencialidades de crescimento e desenvolvimento profissional, desde que, a actividade de supervisão seja realizada dentro de uma visão de apoio, de participação/colegialidade, de colaboração, de transformação e de busca incansável pela qualidade educativa – a sua razão de ser.

Este trabalho, foi desenvolvido no âmbito do programa de doutoramento em Inovação Educativa, como elemento de avaliação do módulo de Supervisão Institucional e Educativa, e teve como objectivo analisar a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores. Metodologicamente, optámos por uma abordagem qualitativa, tendo em conta as técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram aplicados e o acervo bibliográfico dos autores que discutem as temáticas desenvolvidas neste estudo, que, por via da análise de conteúdo, permitiu-nos construir uma reflexão em que, a parte teórica foi delineada em cinco (4) grandes temas, nomeadamente: (1) características da supervisão pedagógica; (2) Evolução do pensamento sobre supervisão pedagógica; (3) Modelos de supervisão pedagógica (com ênfase nos cenários e nas escolas de pensamento psicológico e (4) A supervisão pedagógica como instrumento de apoio ao desenvolvimento profissional de professores.

Sendo um estudo empírico, o estudo foi feito numa escola do ensino primário da cidade de Nampula e foram aplicadas e entrevista semiestruturada e a análise documental como técnicas de recolha de dados.

Fundamentação Teórica

A supervisão pedagógica pode ser definida, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), tendo em conta três elementos estruturantes do processo de supervisão pedagógica, nomeadamente:

- a. Supervisão como factor de melhoramento da prática docente – ao possibilitar a ocorrência da mudança e melhoramento, por parte do professor, das práticas de ensino, uma vez que a supervisão pedagógica conduz “ao melhoramento da prática em três áreas: (1) instrução do professor no âmbito seu estilo pessoal de ensino; (2) a prática global de um determinado professor e (3) a prática de ensino em geral (Oliveira-Formosinho, 2002, 24).
- b. A supervisão pedagógica para desenvolver o potencial individual para a aprendizagem, ao conduzir o professor para o questionamento e reflexão sobre as suas acções. Este posicionamento “facilita a construção de significados através da análise de acontecimentos ligados ao ensino” (Oliveira-Formosinho, 2002, 25).
- c. A supervisão como factor de promoção da capacidade de autorrenovação da organização, ao produzir uma cultura de trabalho “reflexivo e orientado para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprio, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para o benefício de todos” (Oliveira-Formosinho, 2002, 25).

Alarcão e Canha (2013) definem a supervisão como sendo “um processo de acompanhamento de uma actividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em acções de monitorização em que a actividade está obviamente presente” (p. 19).

Ainda, Alarcão e Tavares (2018) veem a actividade de supervisão de professores “como o 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” (p. 16).

1. Características básicas da supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica pode ser caracterizada, em conformidade com Alarcão e Canha (2018) e Oliveira-Formosinho (2002), a partir de dois factores, designadamente o factor formativo e o factor inspectivo. Portanto, a supervisão aplicada em ambientes mais formativos em que as actividades de supervisão estão mais vidaras para o desenvolvimento profissional, sendo, por isso, uma actividade de acompanhamento inter-relacional, na qual “o supervisor é visto como amigo crítico, colega, professor” (Alarcão e Canha, 2013, 24).

Por outro lado, a supervisão das actividades pedagógicas pode assumir um carácter inspectivo, ao centrar as acções para o cumprimento de normas, podendo, em certa medida, “diminuir a capacidade de invenção, a criatividade e a imaginação, esvaziando o potencial para a auto-atualização e a motivação interna” (Oliveira-Formosinho, 2002, 25). Esta segunda característica, segundo nossas análises, incorpora a perspectiva taylorista, uma vez que “o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente definidas e simultaneamente, o verificador” (Alarcão, 2008) dos processos com olhos nos resultados,

portanto, a preocupação central, na supervisão 'inspectiva', se circunscreve na eficiência e na eficácia.

2. *Evolução do pensamento sobre supervisão pedagógica*

A supervisão pedagógica passou por um processo evolutivo até chegar aos modelos em ela é vista actualmente. Esta evolução se explica pelas dinâmicas vividas em, quase, todas as áreas da vida humana, dinâmicas essas que fizeram com que o processo educativo não estivesse alheio, uma vez que “as exigências publicas para um maior controlo daquilo que era ensinado na escola, resultaram na emergência e desenvolvimento simultâneos dos campos da supervisão e do currículo” (Oliveira-Formosinho, 2002, 26-27). Portanto, como se pode depreender, a evolução do pensamento sobre supervisão ocorreu em dois sentidos: vertical e horizontal.

A dimensão vertical se caracteriza pela acção de controlo e fiscalização administrativa (mais aplicável no campo produtivo industrial – perspectiva taylorista), em que a preocupação do supervisor pendia mais para a garantia de observância de normas e regulamento já estabelecidos. Do campo industrial passou a ser exercida em diversificados contextos organizacionais (incluindo a organização e o sistema educativo), e passou a ser feita “numa perspectiva socioconstrutivista de desenvolvimento” (Alarcão e Canha, 2013, 31). Embora a acção de controlo ainda prevaleça, o seu papel punitivo vem esvaziando-se gradativamente, graças ao aperfeiçoamento que se vem ganhando da actividade supervisiva, enquanto construtora de competências, pelas aprendizagens que provoca nos supervisionados.

Na dimensão horizontal, a acção de supervisão pedagógica passou por vários estágios evolutivos, dos quais, podemos destacar (Alarcão e Canha, 2013; Soares ?), a supervisão pedagógica no contexto de formação inicial de professores: a supervisão entre pares de aulas estagiários e a supervisão pedagógica em que a acção de supervisão que visa a escola, enquanto um todo organizacional e sistémico, numa perspectiva mais colaborativa, mais emancipatória, “atribuindo-lhe o valor mais desenvolvimentista da capacidade de reflexão, libertadora e autonomizante dos professores” (Alarcão e Canha, 2013, 32).

Este movimento (vertical e horizontal) da visão e da acção de supervisão pedagógica teve o apoio das escolas do pensamento psicológico, uma vez que, o papel do supervisor tem estado, historicamente, mergulhado na controvérsia que reflecte as visões divergentes a nível dos resultados educacionais e das bases psicológicas da prática em sala de aulas. Os modelos de supervisão têm seguido frequentemente a visão contemporânea da aprendizagem e de desenvolvimento. O papel dos supervisores tem sido descrito, conforme Oliveira-Formosinho, (2002), como o de “administrador, analista, agente de mudança, conselheiro, crítico monitor/avaliador, com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas, estéticas, humanísticas e de desempenho” (p. 28). A seguir, apresentamos as escolas do pensamento psicológico, sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro nr. 01: *escolas de pensamento psicológico*

Escola Comportamental	Escola Psicodinâmica	Escola Cognitiva	Escola Existencial/Humanista	Escola Sistémica
Estímulo-resposta ao ambiente externo	Pulsões internas procurando um equilíbrio entre forças em conflito	Raciocínios como produto e produtores de esquemas internos	Autodescoberta conduzindo a realização do pleno potencial	O desenvolvimento do <i>self</i> como interdependente e do desenvolvimento do outro

(Fonte: Oliveira-Formosinho, 2002, 28)

Portanto, como podemos testemunhar com o apoio dos vários autores até então convocados, a supervisão pedagógica passou por vários estágios e tal flutuação no tempo, nos permite destacar as principais características evolutivas da supervisão pedagógica apresentadas por Alarcão e Canha (2013), das quais nos parecem pertinentes as seguintes:

- i. Da formação inicial para a formação ao longo da vida;
- ii. De uma relação hierarquizada para uma relação colaborativa;
- iii. De uma orientação normativa para uma orientação reflexiva;
- iv. De uma atitude fiscalizadora para uma perspectiva desenvolvimentista;
- v. De uma supervisão vertical a autossupervisão e a supervisão horizontal;
- vi. De uma atitude passiva dos profissionais a uma atitude questionante, transformadora

3. Modelos de supervisão pedagógica

Revisitando o conceito de supervisão pedagógica de Alarcão e Tavares (2018), no qual os autores veem a supervisão como sendo uma actividade de orientação em que os actores do processo são professores (entre o professor mais experiente e o menos experiente), podemos afirmar que, a supervisão pedagógica se insere no quadro da orientação pedagógica (Correia, 1991; Tavares, Gaspar, Seabra e Neves, 2012 e Brzezinski, 1999). Para uma melhor explicitação do direccionamento que a supervisão pedagógica toma (orientação pedagógica), é necessário responder a uma serie de questões, tais como: (1) Quais são as referências que supervisores se servem para orientar uma prática pedagógica? (2) como é feita a supervisão pedagógica?

As respostas a estas questões nos remetem a análise de cenários (Alarcão e Tavares, 2018) e de modelos (Oliveira-Formosinho, 2002) explicativos do *modus faciendi* da supervisão pedagógica

Começando por analisar os cenários e, em conformidade com Alarcão e Tavares (2018), o processo de supervisão pedagógica ocorre em nove cenários, conforme o quadro de referências a que, os actores do processo se orientam. A seguir, iremos descrever sumariamente cada cenário:

1. O cenário da imitação artesanal – a supervisão pedagógica era orientada por alguém (o mestre, o modelo, o bom professor) que procurava passar, ao professor *aspirante* (o aprendiz), a arte de ensinar, mas num contexto artesanal, neste cenário, o saber do mestre era imutável, e acreditava-se que a “demonstração e a imitação” (Alarcão e Tavares, 2018, 18) eram as estratégias mais adequadas no contexto do aprender a fazer. Porém, este modelo tornou-se questionável, devido a novas dinâmicas emergentes da formação do professor (necessidade de formar mais professores para responder a expansão da rede escolar) e a necessidade formar professor com perfil que demonstre capacidades interdisciplinares e transdisciplinares.
2. O cenário da aprendizagem pela descoberta – centra a sua análise de variáveis que interatuam no processo de ensino e aprendizagem e não na observação dos agentes de ensino, pois, “era preciso conceber modelos de ensino cujas componentes e suas inter-relações pudessem ser atestadas e analisadas na prática do ensino” (Alarcão e Tavares, 2018, 18). Para o efeito, era imperioso responder a um conjunto de questões, tais como: *qual é o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno? Quando ele (o efeito) se produz? Porque se produz?*
Neste cenário, atribui-se-lhe ao futuro professor “um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2018, 20).
3. O cenário behaviorista – este cenário é essencialmente caracterizado pela “simplificação da complexidade do acto do ensino através da redução do tempo de aula e da limitação do conteúdo e numero de alunos” (Alarcão e Tavares, 2018, 22), como estratégia de formação do futuro professor, por via do reconhecimento das suas flutuações (bons e maus momentos) na micro-aula.
4. Cenário clínico – o professor estagiário passa a ser um actor principal na actividade de supervisão (agente dinâmico), implicando assim, uma colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os colegas. Outro elemento caracterizador deste cenário, tinha a ver com a necessidade de planificação e avaliação como processos contínuos e realizados em conjunto. Entretanto, os autores chamam a atenção sobre a adequação deste tipo de supervisão, sendo que a supervisão clínica é mais apropriada para contextos de formação continua e a característica principal deste cenário ‘é a aprendizagem por resolução de problemas.
5. O cenário psicopedagógico – faz do supervisor como agente de ensino, por isso, responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem do professor. Na mesma carga deve ocorrer, também, entre o professor e os seus alunos, podendo, a supervisão, ocorrer em três etapas (conhecimento, observação e aplicação). Sendo que a “supervisão da prática pedagógica propriamente dita vem após o conhecimento e a observação, e assenta-se numa relação dialéctica entre a teoria e a prática” (Alarcão e Tavares, 2018, 31). A supervisão é feita observando três momentos – preparação da aula com o professor ou formador, discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão.
6. O cenário reflexivo – a formação de professores tem que ser feita respeitando uma combinação entre a acção, a experimentação e reflexão sobre a acção. Aqui, o supervisor assume o papel de apoio ao estagiário no sentido de compreender as situações e, por via disso, sistematizar o conhecimento. Portanto, estamos diante de um mode-

lo de supervisão que privilegia o desenvolvimento do professor através da reflexão continua sobre a acção.

7. O cenário pessoalista – a preocupação central neste cenário reside no desenvolvimento pessoal do professor formando. Por isso, a formação de professores deve ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas preocupações, sentimentos e objectivos. Deve, igualmente, “organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre eles e as suas consequências, assim como sobre as percepções que deles têm os intervenientes, sobretudo, o próprio professor” (Alarcão e Tavares, 2018, 34).
8. O cenário ecológico – a supervisão toma a função de gerir e propiciar experiências diversificadas, em contextos variados. O centro de análise neste cenário, toma em consideração “as dinâmicas sociais, e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa, o desenvolvimento, e o meio que a envolve” (Alarcão e Tavares, 2018, 37), por isso, há uma necessidade de conjugação de factores de desenvolvimento da pessoa e a socialização.
9. O cenário dialógico – através da supervisão pedagógica, se organizam e se apropriam os elementos identitários da profissão docente. A característica principal deste cenário reside no papel que a linguagem o diálogo crítico desempenham, na construção da cultura e do conhecimento do campo do professorado.

3.1. Modelos de supervisão pedagógica: as escolas de pensamento psicológico

Sob ponto de vista das teorias vindas do vasto campo da Psicologia, a supervisão pedagógica pode ser analisada tendo como suporte um conjunto de modelos. No quadro a seguir, seleccionamos e sintetizamos três modelos, vejamos:

Quadro nr. 02: *A visão psicológica sobre os Modelos de supervisão pedagógica*

Modelos de supervisão	Premissas básicas	Fundamentos psicológicos	características
Modelo de tomada de decisões de Hunter	Supervisão – processo analítico de diagnóstico e prescrição baseado em princípios específicos da aprendizagem	Orientações: Comportamentalista Humanístico/ existencialista	Não há lugar a uma reunião prévia à observação; Os dados são observados pelo supervisor com vista a determinar e classificar os padrões de comportamento do professor.
Modelo de formação de pares de Joyce e Showers	A aplicação informada da teoria à prática promove o crescimento e a aprendizagem dos alunos e dos	Orientações: Comportamentalista Humanístico/ existencial	Há lugar a trocas entre pares no domínio da supervisão. A observação é feita pelos colegas; Promove a formação como um processo de estabelecer uma comunidade de

	professores.		aprendizes adultos.
Modelo técnico de Acheson e Gall	Os professores terão uma reacção positiva à supervisão, uma vez que esta vai de encontro às suas preocupações específicas.	Orientações: Comportamentalista/ Teoria da aprendizagem social; Humanístico/ existencialista	Permite a sustentação de um estilo pessoal de ensino e supervisão; Interactivo-democrático e centrado no professor.

Fonte: Oliveira-Formosinho (2002)

Analisando estes modelos, podemos concluir que, à semelhança dos cenários anteriormente discutidos, o seu *modus faciendi* foi construído em função das dinâmicas vividas e vivenciadas na acção educativa. A visão de supervisão foi fortemente influenciada pelas situações particulares dos teóricos, da área, da Psicologia e da evolução/aperfeiçoamento da relação entre a acção de supervisão e os seus resultados manifestos nos professores formandos e os resultados educacionais, em geral.

4. A supervisão pedagógica como instrumento de apoio ao desenvolvimento profissional de professores.

A supervisão pedagógica, quando realizada numa perspectiva de apoio ao professor, ela torna-se num poderoso instrumento de formação e desenvolvimento profissional dos professores, porque, para além de tornar o professor mais autónomo e mais comprometido com as suas tarefas, ela orienta o professor a reflectir sobre as suas práticas de ensino, num *continuum* de procura de respostas/estratégias mais adequadas às práticas de ensino, em direcção à mudança de atitudes para uma postura mais profissional e mais actuante no que diz respeito à promoção de ambientes de aprendizagem.

Alexandra Alves, na sua dissertação de mestrado, procurou mostrar a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Alves (2008), afirma que a supervisão pedagógica promove o aprimoramento da prática docente, através do desenvolvimento do potencial que cada professor tem para aprender (Arroyo, 2000 e Alves, 2008). Alias, Alarcão e Canha (2013), realçam a importância da supervisão pedagógica no contexto de apoio, acompanhamento e monitorização, ao afirmarem que “é necessário atender simultaneamente às características das actividades (...) e das pessoas (capacidades, conhecimentos, competências, valores, sentimentos) para compreender a qualidade e as potencialidades de desenvolvimento e transformação” (Alarcão e Tavares, 2013, 51).

Bizarro e Moreira (2010) analisam a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do professor, destacando o papel que o feedback desempenha para o efeito. Para eles, uma das finalidades da actividade de supervisão pedagógica é o desenvolvimento profissional dos agentes educativos e, para que tal ocorra, o feedback, resultante dos actos supervisivos, deve ser, dentre outras características, “dialógico,

democrático, reflexivo, formativo e potenciador de aprendizagens” (Bizarro e Moreira, 2010, 20). Portanto, a supervisão pedagógica, enquanto actividade de apoio ao desenvolvimento de competências, se constitui de um mecanismo que leva os actores do processo educativo a construir conhecimentos (Imbernón, 2010) e a aprimorarem as estratégias de ensino (Freire, 2007), porque, afinal, todos aprendem (supervisores e supervisionados).

O carácter multifacetado da supervisão pedagógica conduz à “aprendizagem bilateral e colateral, uma vez que o supervisor e o formando partilham saberes que são co-construídos progressivamente” (Alves, 2008, 42). Isto exige do professor a adopção de uma postura mais colegial, pois, o trabalho colaborativo possibilita ao professor, por um lado, identificar e mapear as suas dificuldades, e por outro, explorar e desabrochar as suas potencialidades. Digamos, por via da supervisão pedagógica, o professor encontra espaço que lhe permite aproximar e confrontar os seus conhecimentos teóricos e conceptuais em matéria de docência, aos contextos de trabalho, ao ambiente real dos processos educativos (Gaspar, Seabra e Neves, 2012; Formosinho, Machado e Mesquita, 2015; Roldão, 2009).

Portanto, podem emergir do processo de supervisão pedagógica, práticas de ensino com resultados de aprendizagem efectivos, uma vez que, o acto de ensinar passa a ser “duplamente transitivo (Roldão, 2009, 56), pelo facto de a acção do professor tomar centralidade não só no conteúdo a aprender, mas também a apropriação da mesma, por parte dos alunos e, a consideração destes elementos poderá ser significativo, se o professor respeitar os contextos da sua acção docente, se souber colher experiências proveitosas para o seu desenvolvimento profissional e se conseguir colocar seu potencial ao serviço da aprendizagem, pois, como recomenda Freire (2007), ensinar “exige segurança, competência profissional e generosidade” (p. 91).

Metodologia

O estudo é de abordagem qualitativa (Vilelas, 2009 e Ruas, 2017), adequada para descrever e interpretar de forma sistemática os aspectos operacionais relacionados à supervisão pedagógica da actividade docente no ensino primário e tratou-se de um o estudo de caso, o que permitiu analisar o contexto específico da escola em questão. Para a recolha de dados, foram escolhidas duas técnicas principais: a entrevista semiestruturada e a análise documental. A entrevista semiestruturada serviu para obter informações orais sobre o que os entrevistados sabem, acreditam, sentem ou têm feito, proporcionando explicações e razões sobre factos anteriores. Já a análise documental envolveu a selecção, tratamento e interpretação de documentos oficiais como relatórios de supervisão pedagógica e fichas de observação de aulas, com o objectivo de compreender as potencialidades, dificuldades, sucessos e retrocessos no processo de ensino e aprendizagem. A análise dos dados foi feita com base da análise de conteúdo (Bardin, 2014), tanto das transcrições das entrevistas, como das informações extraídas nos documentos seleccionados para o efeito.

Resultados do Estudo

A análise dos relatórios de supervisão pedagógica e das fichas de observação revelou diversos aspectos importantes sobre a prática dos professores na escola em estudo. Entre os pontos positivos, destaca-se que a maioria dos professores domina a matéria que ensina, possui plano de aula e realiza o resumo no final da aula, o que contribui para a consolidação do conteúdo pelos alunos. Porém, foram identificadas algumas dificuldades que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, os professores não estimulam suficientemente o diálogo entre os alunos sobre as matérias discutidas nas aulas, o que limita a interação e o desenvolvimento do pensamento crítico. E, parece não haver critérios claramente definidos pelos professores na indicação de alunos para responder às perguntas, o que pode gerar desigualdades na participação em sala de aula. Outro ponto crítico na actividade docente tem a ver com a ausência de acompanhamento dos alunos durante a realização de exercícios, o que dificulta a identificação e correcção imediata de dúvidas, o que poderia proporcionar um feedback adequado. Também foi constatado que os professores não controlam a presença dos alunos, o que pode afectar o acompanhamento do progresso individual e colectivo.

Em relação à utilização de recursos didácticos e organização de aulas, o estudo constatou que os professores utilizam o livro do aluno como referência para abordar os conteúdos ministrados, o que demonstra uma preocupação em seguir o currículo oficial, mas igualmente, pode-se concluir com essa constatação que, os professores podem estar a enfrentar dificuldades na aquisição e utilização de recursos didácticos diversificados e ajustados às temáticas constantes dos programas de ensino. Embora haja essa dificuldade, foi possível notar, a partir das observações às aulas, que a maioria dos professores marca tarefas para casa (TPC), o que reforça o aprendizado fora do ambiente escolar. Foi observado igualmente que, os professores fazem intervalos entre os tempos lectivos, o que contribui para a manutenção da atenção e disposição dos alunos durante as aulas. Não obstante, a gestão do tempo e a organização das actividades ainda podem ser melhoradas para garantir o uso mais efectivo dos tempos lectivos e maior eficácia no processo educativo.

As actividades de supervisão pedagógica, quando bem conduzidas, podem permitir verificar e documentar as condições essenciais da gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os professores reflectam sobre suas práticas e identifiquem pontos que necessitam de melhoria (Gaspar, Seabra e Neves, 2012; Formosinho, Machado e Mesquita, 2015; Roldão, 2009).

Durante a observação das aulas, o supervisor, ao registar aspectos específicos do desempenho do professor, como o cumprimento do horário, uso de materiais didácticos diversificados e ajustados às especificidades das temáticas trabalhadas pelos professores, cria condições e estímulos ao diálogo e feedback como uma ferramenta de orientação do professor sobre suas pontualidades e áreas que podem demandar apoio e acompanhamento no exercício das suas actividades, incidindo sobre as áreas a desenvolver.

A supervisão culmina na elaboração de um plano acordado entre a direcção da escola e o SDEJT, definindo medidas a serem implementadas para melhorar o desempenho docente, promovendo um compromisso colectivo com o desenvolvimento profissional. Portanto, ao identificar dificuldades e pontos fortes dos professores no exercício da sua função, a actividade de supervisão orienta acções de formação contínua e capacitação sobre diversificadas matérias (Arroyo, 2000 e Alves, 2008), contribuindo para que os professores aprimorem suas metodologias e estratégias pedagógicas de trabalho. O acompanhamento sistemático e o reconhecimento das boas práticas incentivam o profissionalismo e a motivação dos professores, fortalecendo seu compromisso com a qualidade do ensino. Portanto, as atividades de supervisão podem ser vistas como um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Os resultados indicam que, embora os professores dominem a matéria e possuam planos de aula, existem dificuldades em aspectos pedagógicos fundamentais, como o estímulo ao diálogo entre alunos, o acompanhamento durante as atividades e o controle da presença. Essas lacunas apontam para a necessidade de formação continuada e capacitação profissional, que são componentes essenciais do desenvolvimento profissional docente. Ou seja, os eventos e espaços formativos, pode contribuir para que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas, adotando estratégias mais inclusivas e participativas, melhorando a gestão da sala de aula e fortalecendo o processo de supervisão interna. Dessa forma, pode-se afirmar que, a formação contínua pode ajudar os professores a reflectirem sobre suas práticas, identificarem suas potencialidades e superarem as dificuldades apontadas nos relatórios de supervisão (Bizarro e Moreira, 2010). Portanto, com base nos resultados do estudo, pode-se concluir que o investimento no desenvolvimento profissional dos professores é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Considerações finais

Da análise teórica que fizemos sobre a supervisão das actividades pedagógicas, constatámos que ela pode assumir um carácter inspectivo, ao centrar as acções para o cumprimento de normas, bloqueando, assim, a capacidade de invenção, a criatividade e a imaginação, e propicia inibição do potencial para a auto-actualização e a motivação interna. Entretanto, a relevância da supervisão pedagógica se destaca pelo desenvolvimento profissional que desencadeia nos professores, ao tornar-se no factor de promoção da capacidade de auto-renovação da organização, e ao produzir uma cultura de trabalho. Outro aspecto que podemos constatar a partir desta análise, diz respeito ao quadro de referências a partir do qual a actividade de supervisão pode ser qualificada e interpretada, conforme o cenário a que se circunscreve e ao modelo que a suporta.

Já o estudo empírico realizado numa escola primária na cidade de Nampula, permitiu identificar aspectos relevantes sobre a prática pedagógica e o processo de supervisão na instituição, tendo chegado a conclusão de que, embora os professores demonstrem domínio da matéria e utilizem planos de aula, existem lacunas significativas que impactam a qualidade

do ensino, destacando-se a necessidade de maior estímulo ao diálogo entre os alunos, pois a interação é fundamental para a aprendizagem dos alunos. A falta de equilíbrio nos envolvimento dos alunos para participação equitativa nas aulas e o acompanhamento insuficiente durante a realização de exercícios indicam que práticas pedagógicas mais inclusivas e atentas às necessidades individuais devem ser incentivadas.

A outra conclusão a que o estudo chegou, tem a ver com a ausência de controlo rigoroso da presença dos alunos em salas de aulas, podendo comprometer o monitoramento do progresso escolar e a gestão da turma, o que pode afectar negativamente o rendimento dos alunos. A realização de resumos ao final das aulas e a marcação de tarefas para casa são práticas positivas que contribuem para a assimilação do conteúdo, por parte do aluno.

Os resultados obtidos sinalizam a manifestação de que, apesar das limitações, a escola possui bases sólidas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e que, a supervisão pedagógica desempenha papel crucial na identificação das áreas que necessitam de melhorias e no fortalecimento das práticas pedagógicas. Por fim, recomenda-se que a supervisão pedagógica seja fortalecida, com foco na formação contínua dos professores, para que possam aprimorar suas competências de ensino, promover maior participação dos alunos e garantir um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Essas acções são essenciais para superar as dificuldades identificadas e para assegurar a melhoria contínua do processo educativo na escola.

Referencias bibliográficas

- Alarcão I. e Tavares, J. (2018). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Edições ALMEDINA, SA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (8ª. ed.). São Paulo, Brasil: PAPIRUS Editora.
- Alarcão, I. e Canha, T. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alves, A. I. D. M. (2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais*. Dissertação de mestrado apresentado no departamento de Ciências de Educação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora VOZES.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo* (3ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bizarro, R. e Moreira, M. A. (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Lisboa, Portugal: Edições Pedagogo.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: guia para auto-aprendizagem*. (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Lisboa, Portugal: ASA.
- Ferreira, P. e Azevedo, I. (2010). Instrumentos de observação de aulas: da opressão à emancipação? *Avaliação e currículo*. Disponível em http://webs.jep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinalPDF/51T6_C1Ferreira.pdf.
- Formosinho, J.; Machado, J. e Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Edições SILABO.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Gaspar, M. I.; Sabra F.; Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica: significados e operacionalização*. Revista Portuguesa da Investigação Educacional. Vol. 12, pp. 19-57.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2ª. ed.). Portugal: PDP.
- Ruas, J. (2017). *Como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses*. Maputo, Moçambique.
- Soares, M. (s/d). *A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos*. Ozarfaxinas. e-revista ISSN 1645-9180, nr. 12.
- Tavares, J. e Brzezinski, I. (1999). *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma científico e de formação*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
-

Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: