

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

REMANE SELIMANE

A SUPERVISÃO EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE:
entre o Centralismo Burocrático e a Descentralização Democrática

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2015

REMANE SELIMANE

**A SUPERVISÃO EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE:
entre o Centralismo Burocrático e a Descentralização Democrática**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, como exigência parcial para a obtenção do grau de DOUTOR em Educação: Currículo, realizada sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

SÃO PAULO

2015

NOTA PRÉVIA

Esta tese foi redigida segundo a norma-padrão da Língua Portuguesa usada em
Moçambique

DEDICATORIA

Prece

Fatimadzi wa Ndzandzi Papele

(Que moras no céu)

Suplico-te: por favor, evoca a Tua prole;

em Sewi, a de *Rehane Ussemane*;

e em M'hipiti, a dos *Selimane*

Venham todos juntos e fiquem aqui.

Lugar pequeno para Vos acolher, eu sei

Justo por isso Vos suplico presença

E honra de aqui Vos ter.

Amínah!...

AGRADECIMENTOS

Esta tese é um espaço manifestamente pequeno para fazer constar a imensidade de pessoas, entidades e instituições a quem devo a mais profunda gratidão por esta realização. Evoco-as a todas.

Ao Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali, indefectível orientador que, em face de se ter visto a orientar-me não apenas academicamente, mas também em um processo administrativo de cujo desfecho positivo dependia a continuação dos meus estudos, *empenhou sua palavra e trajectória profissional*. A ele devo estar chegando aqui hoje. Desconheço palavras para agradecer tamanho gesto.

Agradeço ao Governo e ao Povo Brasileiro através do Programa de Estudantes Convênio de Pós Graduação (PEC PG) pela generosidade da oportunidade da minha formação. Às Profs. Dras. Ana Maria Saul, Branca Jurema Ponce, Marina Graziela Feldman; Profs. Drs. Alípio Casali, António Chizzotti, Marcos Masetto e, em seu nome, a todos os professores do Programa, manifesto a minha sincera, profunda e eterna gratidão pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Agradeço à Dra. Eulália Maximiliano e à Dra. Gilda Armando Mahumane (*in memória*) pela providência de importantes documentos e estudos sobre a história da supervisão e das ZIP.

Sublinho o carinho e amizade profundos, o indescritível e inestimável apoio em todos os sentidos, dos meus colegas de cursos e a todos os amigos brasileiros, em especial ao Edu e ao Alessandro Ferreira da Silva; pelo convívio familiar proporcionado pela família Oliveira: à mãe Marlene Oliveira; Marisa Danielle e Arthur; Isabel, Márcia, Marcira e Marcos, o meu muito, muito e muito obrigado.

Agradeço a especial atenção, disponibilidade e paciência de todo o pessoal administrativo da PUC SP através da sra M^a Aparecida da Silva, do Secretariado do Programa; srs Marcos de Oliveira, da Secretaria de Bolsas e Convênios; e Rodrigo Tavoni, da Secretaria Acadêmica.

Agradeço pela sua valiosíssima participação através dos seus riquíssimos depoimentos e respostas nos questionários, aos Professores, Directores de Escolas, Coordenadores de ZIP, Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando nas Províncias de Nampula (Nampula/Rapale e Murrupula); Manica (Chimoio e Gondola); Inhambane (Inhambane e Maxixe); Gaza (Xai Xai e Bilene-Macia) e Maputo (Namaacha e Marracuene). Agradeço o apoio incondicional e paciência da dra. Isabel Lina Uachiço (Madina Selimane) e dos drs. Marino Fernandes, Orlando Gimo Manjate pela condução em viaturas próprias nas deslocações de trabalho em Maputo, Nampula e Gaza. Às dras. Ivânia Teresa (Manica); Felicidade M. Mate (Gaza); Alice Luísa Alberto (Inhambane); drs. Titos Ricotso (Namaacha); Jaime A. Miambo (Bilene-Macia) pelo prestimoso apoio prestado em seus postos e na recolha e encaminhamento dos questionários.

À Ruby Esther León Diaz, colega e amiga de cuja excelente assessoria em afazeres tecnológicos este trabalho beneficiou, e ao Otis Selimane Remane, pelo apoio no registo da informação, meus sinceros agradecimentos. Ao Fidélío José Rafael agradeço pela assistência na confecção do abstrac e resumé.

Agradeço aos meus chefes e colegas do Mined (em especial aos directores Ivaldo Quincardete - Dines e Manuel Rego – Diplac, pelo financiamento da pesquisa de campo; Octávio de Jesus - Instituto de Bolsas de Estudos, pela oportunidade das deslocações a Moçambique). Agradeço muito reconhecido, aos Drs. Rogério Cossa, pela providência de bibliografia complementar decisiva para este trabalho; Graciano Alberto Safo, pela providência de documentação, informações relevantes e pela total disponibilidade e apoio multifacetado durante todo o percurso da minha formação; Drs. José Luis Pereira, José Dinis, Patrício Singréia, e Moisés Mabunda pelas importantes contribuições para o resgate das experiências das disciplinas de História, Inglês e Francês.

Por intermédio da turma ‘*Moçambicanos na Feira do Imigrante de São Paulo*’, agradeço a todos os compatriotas moçambicanos aqui em São Paulo, pela partilha e convívio salutareis.

Perante a minha família, curvo-me com profundo respeito em reconhecimento da capacidade de resiliência a adversidades de que, em parte, minha ausência propiciou. Agradeço a todos por cada passo no sentido da fortificação dos pilares da família: à Isabel Lina Uachiço (Madina Selimane) pela suprema sabedoria de mãe que superou a ausência do pai; à Madina Remane Selimane, Jéssica de Fátima Remane Selimane, Otis Selimane Remane por haverdes cumprido a vossa parte nessa infinita tarefa de construção familiar, levando à melhor integralmente vossas tarefas escolares. Vocês todos me superaram.

“O que sabe fazer, faça. O que não sabe fazer, ensine”.

Goethe

“O que não sabe ensinar escreva em manuais de pedagogia”.

George Steiner

RESUMO

Supervisão Educacional (SE) é o tema desta pesquisa. Ela avalia as possibilidades da desburocratização, descentralização e democratização desse processo no contexto da Educação de Moçambique. Visa-se, com isso, contribuir na promoção de estratégias que permitam acções concertadas, coordenadas, mutuamente influenciáveis e profícuas, e ainda, a sua adequação ao estágio actual da Educação do país. Em um exercício de autorreflexão à busca de uma identidade social da função e acção supervisoras, lança-se um olhar aos esforços da sua recolocação no lugar que lhe merece. Apoiando-se na teoria crítica e em formulações que articulam uma ontologia baseada no realismo histórico, em uma epistemologia transaccional, tanto dialéctica quanto dialógica, busca-se a vertente qualitativa, através da pesquisa bibliográfica e documental; da análise crítica do discurso, a que se cruza com a abordagem do Ciclo de Políticas, da observação e questionários, de permeio com a história de vida profissional. A dinâmica deste trabalho proporciona, nas discussões metodológicas, passando pelo referencial teórico, até à revisão da literatura acerca da Supervisão Educacional, Centralização versus Descentralização, incluindo as reflexões acerca dos Sistemas Nacionais de Educação, um interessante diálogo entre vários autores, tais como Enrique Dussel (2012); Dermeval Saviani (2014, 2010); Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1998); Michel Foucault (2014, 2011); Richard Bowe e Stephen Ball (1992); João Formosinho et al (1999); Uwe Flick (2009); Norman Denzin & Yvonna Lincoln (2006); Isabel Alarcão (2014, 2013, 2001, 2000, 1996); Myrtes Alonso (2010); Naura Ferreira (2013a, 2013b, 2010, 2002); Mary Rangel (2013a, 2013b, 2011, 2010, 2008); Celestino da Silva Júnior (2011a, 2011b, 2010). O trabalho recupera as tradições históricas da SE do país, as suas articulações verticais, procurando flagrar os desdobramentos da estrutura hierárquica do sistema; e as horizontais, aquelas que ocorrem no interior dos órgãos gestores, buscando compreender as articulações entre os subsectores dos subsistemas, assim como entre os aspectos administrativos e os de índole pedagógica; estabelece a relação entre as opções curriculares adoptadas e as modalidades e formas de SE desenvolvidas e ainda, sua relação com as práticas pedagógicas escolares, bem como com os papéis e responsabilidade dos sujeitos do processo e as relações entre si; Conjugados a análise documental e o conteúdo do que nos é dado pela voz e vez dos sujeitos, de permeio com a teoria revisada, esboça-se um traçado prático do que seria o supervisor educacional moçambicano e se extrai a teoria subjectiva nele cristalizada. No enquadramento teórico imerge-se no tema chave procurando compreender a acção supervisora desde os seus primórdios, flagrando as mutações sofridas pela função, dada a sua constante, permanente e contínua ressignificação. Problematisa-se enfim, o chamado Sistema Nacional de Educação que a rigor não parece existir efectivamente como tal e, além de concluir da existência de uma intrínseca relação senão dependência entre uma concepção errónea de currículo flagram-se indícios de disputas de protagonismo pela apetecível função supervisora cujo epicentro parece situar-se precisamente, ao nível do Minedh, essa situação tende a manter os órgãos de gestão local da Educação em uma posição subalterna vendo assim, sua dependência em relação aos órgãos centrais tendendo a perpetuar-se. Apesar disso, o trabalho visibiliza possibilidades de encarar alterações no que concerne ao lugar estatuto e formas de praticar esta actividade em Moçambique.

Palavras-chave: Supervisão Educacional. Centralismo Burocrático. Descentralização Democrática. Qualidade (de Educação). Moçambique.

ABSTRACT

Educational Supervision (E.S.) is the subject of this research. It assesses the possibilities of reducing bureaucracy, decentralization and democratization of this process in the context of the Education in Mozambique. The aim is to contribute to the promotion of strategies for concerted, coordinated, mutually influential and useful actions and their suitability to the current stage of the Education in Mozambique. Based on self-reflection on the search for a social identity of the supervisory function and action, we cast a look to the efforts of its replacement in the place that it deserves. Relying on critical theory and in formulations that articulate an ontology based on historical realism, in a transactional epistemology, both dialectic and dialogic, we search for a qualitative aspect, through bibliographic and documentary research; critical discourse analysis, which intersects with the approach of the Policy Cycle, observation and questionnaires, intermingled with the history of professional life. The dynamics of this research provides, in methodological discussions, through the theoretical framework, to literature review about the Educational Supervision, centralization versus decentralization, including reflections on the national systems of education, an interesting dialogue among several authors such as Enrique Dussel (2012), Dermeval Saviani (2014, 2010), Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1998), Michel Foucault (2014, 2011), Richard Bowe and Stephen Ball (1992), Formosinho et al (1999), Uwe Flick (2009), Norman Denzin & Yvonna Lincoln (2006); Alarcão (2014, 2013, 2001, 2000, 1996); Alonso (2010); Ferreira (2013a, 2013b, 2010, 2002); Rangel (2013a, 2013b, 2011, 2010, 2008); Silva Júnior (2011a, 2011b, 2010). The research recovers the historical traditions of the E.S. in the country, its vertical joints, searching to peer at the developments of the hierarchical structure of the system and the horizontal, those that occur within the governing bodies, seeking to understand the joints amongst the sub-sectors of the subsystems, as well as between administrative aspects and also pedagogical aspects; it establishes the relationship between the adopted curriculum options and modalities and forms of developed Educational Systems, and also its relationship with the school pedagogical practices as well as the roles and responsibilities of the person in charge of the process and the relations with each other; together with documentary research and the content of what we are given by voice and turn of the persons in charge, in between with the revised theory, it outlines a practical layout of a desired Mozambican educational supervisor and extract the subjective theory it crystallized. The theoretical framework is in the key subject seeking to understand the supervisory action since its inception, its changes of the function, given its constant, permanent and continuous redefinition. In short, it render problematic the National Education System, that in fact does not seem to actually exist as such and, in addition to finding of a close relationship but dependence between a misconception of the curriculum, there are signs of disputes of the desirable supervisory function, which epicenter seems to lie precisely at the Ministry of Education, thus, this situation tends to keep the body of local management of education in a subordinate position, and consequently, their dependence on central bodies tend to be perpetuated. Besides, the research makes visible possibilities to face changes with regard to the place status and ways in which the activity is being developed in Mozambique.

Keywords: Educational Supervision. Bureaucratic Centralism. Democratic Decentralization. Quality (of Education). Mozambique.

RESUMÉ

La Supervision de l'Éducation (S.E.) est l'objet de cette recherche. Elle évalue les possibilités de *réduction de la bureaucratie, de la décentralisation et de la démocratisation* de ce processus dans le contexte de l'Éducation au Mozambique. L'objectif est, par conséquent, contribuer à la promotion de stratégies que permettront des actions concertées, coordonnées et mutuellement influentes et fructueuses et leur ajustement à l'étape actuelle de l'éducation du pays. Sur un exercice d'autoréflexion sur la recherche de l'identité sociale de la fonction et de l'action de la supervision, on jette un regard sur les efforts de son remplacement à la place que mérite. En se fondant sur la théorie critique et dans des formulations qui expriment une ontologie basée sur le réalisme historique, dans une épistémologie transactionnelle, à la fois dialectique comme dialogique, l'aspect *qualitatif* est recherché, par la *recherche bibliographique et documentaire*; par *l'analyse critique du discours*, lesquelles se croisent avec l'approche de cycle des politiques, par *l'observation et des questionnaires*, mêlée à *l'histoire de la vie professionnelle*. La dynamique de ce travail prévoit, dans les discussions méthodologiques, à travers le cadre théorique, à un revue de la littérature sur la supervision éducationnelle, la centralisation vs la décentralisation, y compris des réflexions sur les systèmes nationaux d'éducation, un dialogue intéressant entre les différents auteurs comme Enrique Dussel (2012), Dermeval Saviani (2014, 2010), Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1998), Michel Foucault (2014, 2011), Richard Bowe et Stephen Ball (1992), Formosinho et al (1999), Uwe Flick (2009) Norman Denzin & Yvonna Lincoln (2006), Alarcão (2014, 2013, 2001, 2000, 1996); Alonso (2010); Ferreira (2013a, 2013b, 2010, 2002); Rangel (2013a, 2013b, 2011, 2010, 2008); Silva Júnior (2011a, 2011b, 2010) .

Le travail reprend les traditions historiques du Système de l'Éducation du pays, ses joints verticaux, scrutant l'évolution de la structure hiérarchique du système et l'horizontale, ceux qui se produisent au sein des organes directeurs, cherchant comprendre les joints entre les sous-secteurs des sous-systèmes, ainsi que d'aspects administratifs et simplement pédagogique; il établit la relation entre les options de programmes adoptés et les modalités et les formes de système d'éducation développés; sa relation avec les pratiques scolaires pédagogiques ainsi que les rôles et les responsabilités de la personne chargée du processus et les relations entre eux; l'analyse documentaire et le contenu de ce qui nous est donné par la voix et à la place des personnes chargées, par le milieu de la théorie révisé, on propose une disposition pratique, comment devrait être un superviseur de l'éducation du Mozambique, et on extrait la théorie subjective cristallisé. Le cadre théorique du sujet clé cherche à comprendre l'action de supervision depuis sa création, les changements de la fonction, étant donné sa constante, permanente et continue redéfinition. Elle discute, en bref, ce qu'on appelle le Système national de l'éducation que à la rigueur ne semble pas réellement exister en tant que telle et, en plus d'une constatation d'une relation étroite, mais où on constate la dépendance à partir d'une idée fausse de programme, il y a des signes de dispute autour de la fonction souhaitable de superviseur dont l'épicentre semble précisément résider au niveau du ministère de l'éducation, et cette situation tend à maintenir le organisme de la gestion locale de l'éducation dans une position subalterne, et par conséquent leur dépendance à l'égard des organismes centraux ont tendance à se perpétuer. Il rend problématique, en bref, le système nationale d'éducation. Malgré cela, le travail rend visibles les possibilités de faire face à des changements en ce qui concerne l'état de lieu et les façons dont l'activité est en cours de développement au Mozambique.

Mots-clés: Supervision Éducationnelle. Centralisme Bureaucratique. Décentralisation Démocratique. Qualité (de l'éducation). Mozambique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informantes segundo seus campos de atuação (níveis: escolar, da ZIP, distrital, provincial e central).....	139
Quadro 2 - Dados de Género dos informantes	141
Quadro 3 - Idades dos informantes	141
Quadro 4 - Dados sobre as habilitações literárias dos informantes	142
Quadro 5 - Dados sobre anos de experiência de trabalho dos informantes.....	143
Quadro 6 - Instrumentos de coleta, organização e sistematização de informação	147
Quadro 7 - Participação dos professores em eventos	180
Quadro 8 - Resumo sobre a participação de professores, directores de escolas, coordenadores de ZIP, Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível do Distrito, em eventos.....	183
Quadro 9 - Dados sobre os depoimentos coletados nas províncias entre Dezembro de 2012 e Novembro de 2014	337
Quadro 10 – Sumula das Respostas Quantificáveis	338
Quadro 11 - Directores de Escolas	341
Quadro 12 - Coordenadores de ZIP	341
Quadro 13 - Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível do distrito	341

LISTA DE ABREVIATURAS

APS – Avaliação Parcial Semestral

BC – British Council (Consulado Britânico)

Cap – Comissões de Apoio Pedagógico

CA – Coordenador de Área

CC – Coordenador de Ciclo

CF – Cooperação Frances

CPEC – Comissões Provinciais de Educação e Cultura

CPR – Centro Provincial de Recursos

Daf – Direcção de administração e Finanças

Danida – Organização Dinamarquesa de Cooperação Internacional, funcionando
junto ao Ministério dos Negócios Estrangeiro da Dinamarca. Actua
em algumas províncias de Moçambique

Dap – Director Adjunto Pedagógico

DC – Director de Classe

DD – Delegado de Disciplina

DDE – Direcção Distrital de Educação

DDEC – Delegação Distrital de Educação e Cultura

DDP – Departamento de Direcção Pedagógica

DFID – Departamento de Desenvolvimento Ultramarino da Grã Bretanha

DGGQ – Direcção de Gestão e Garantia de Qualidade

Diname – Distribuidora Nacional de Material Escolar

Dipe – Direcção de Programas Especiais

Diplac – Direcção de Planificação

Dineg – Direcção Nacional de Educação Geral

Dines – Direcção Nacional do Ensino Secundário

Dnesg – Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral

DOC FORM – Documento de Formação

DPEC – Direcção Provincial de Educação e Cultura

DPECI – Direcção Provincial de Educação e Cultura de Inhambane

DRH – Direcção de Recursos Humanos

EP – Ensino Primário

EP1 – Ensino Primário do Primeiro Grau

EP2 – Ensino Primário do Segundo Grau
ES – Ensino Secundário
ESES – Escola Superior de Educação de Santarém
ESG – Ensino Secundário Geral
ESG1 – Primeiro Ciclo do Ensino Secundário Geral
ESG2 – Segundo Ciclo do Ensino Secundário Geral
Fesp – Formação em Exercício de Supervisores Pedagógicos
GD – Grupo de Disciplina
GT – Guia de Trabalho
IFP – Instituto de Formação de Professores
IGE – Inspeção Geral da Educação
IL – Instituto de Línguas
Inde – Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
ISP – Instituto Superior Pedagógico
Isri – Instituto Superior de Relações Internacionais
ITP – Instrutor e Técnico Pedagógico
Mec – Ministério da Educação e Cultura
Mined – Ministério da Educação
Minedh – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
OE – Orçamento do Estado
ONG – Organização Não Governamental
Opaе – Organização Política e Administrativa das Escolas
Oteo – Organização e Tarefas Escolares Obrigatórias
Papp - Professores de apoio Pedagógico provincial
Pceb – Plano Curricular do Ensino Básico
Pcesg – Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
Pe – Programas de Ensino
PEE – Plano Estratégico do Sector da Educação
REG – Repartição do Ensino Geral
RSP – Reforma do Sector Público
Sap – Secção de Apoio Pedagógico
Se - Supervisão educacional
Si – Supervisão Integrada
SM – Supervisão Multisectorial

SNE – Sistema Nacional de Educação

SP – Supervisão Pedagógica

SPP – Supervisor Pedagógico Provincial

SSPP – Sistema de Supervisão Pedagógica Provincial

TdR – Termos de Referência

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UO – Unidade Orgânica

UP – Universidade Pedagógica

VSO – Voluntary Service Overseas (ONG britânica)

Zip – Zonas de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
Justificativa e Validação do Estudo	31
Problemática	36
O outro lado do problema.....	39
Objectivos.....	40
Resultados esperados	41
Hipóteses	41
Referencial teórico.....	42
Guia de leitura	45
 PRELIMINARES METODOLÓGICOS	 47
1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-CRÍTICO DA SUPERVISÃO	
EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE	55
Moçambique: dados de contexto	57
Contextualizando o estudo.....	59
Da origem e conteúdo do conceito.....	61
Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE).....	62
O lugar da Supervisão Educacional (SE) no contexto das atribuições do Ministério da	
Educação e suas estruturas.....	62
As origens de uma visão e práticas compartimentadas da SE	65
Formação em Exercício de Supervisores Pedagógicos (FESP).....	66
A palavra dos formandos	72
Em jeito de avaliação da FESP	74
Os Sistemas de Supervisão Educacional Provincial no Ensino Secundário Geral.....	75
Contexto	75
Preparação e Implementação do Sistema de Supervisão Educacional Provincial da	
disciplina de Inglês	77
Conteúdo da Formação	78
Os Professores de Apoio Pedagógico Provincial (PAPP) da disciplina de Francês	81
Conteúdo de Formação	82
O Trabalho dos PAPP e sua relação com um sistema de supervisão nacional	83

A experiência supervisora na disciplina de História do Ensino Secundário Geral.....	85
Uma SE alinhada com a concepção e as práticas dominantes de currículo	93
Da tónica aos aspectos pedagógicos na SE à supervisão integrada multisectorial: de um extremo a outro	94

2. AS PRÁTICAS DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS – 2011-2014 111

Processos, procedimentos e instrumentos da SE de Moçambique	114
A supervisão no interior da escola primária	114
A supervisão no interior da escola secundária	118
A supervisão a partir da ZIP	119
Procedimentos da Supervisão Educacional a partir dos órgãos gestores	122
Da agencialização à projectocracia nas actividades supervisoras	124

3. A PALAVRA DOS SUJEITOS DO PROCESSO..... 131

Entre expectativas, esperança e desilusões – quem são afinal, os supervisores educacionais de Moçambique?.....	133
As Carreiras Profissionais do Sector da Educação	133
De docentes a instrutores e técnicos pedagógicos na voz dos implicados	134
Estudo empírico no contexto da pesquisa de campo	138
Os campos e os sujeitos de pesquisa.....	138
Breve caracterização dos sujeitos do processo	140
Estratégias, técnicas e instrumentos de pesquisa	144
Tratamento e análise da informação	147
Conceptualização e nomenclatura adoptada em Moçambique no contexto da Supervisão Educacional.....	148
Coordenadores de ZIP	148
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível do distrito.....	149
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível da província	149
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando a nível nacional	149
A Supervisão Educacional na e para a escola.....	150
Professores.....	151
Directores de escolas	152
Instrutores e técnicos pedagógicos actuando ao nível distrital	152
Instrutores e técnicos pedagógicos actuando ao nível provincial	153
Instrutores e Técnicos Pedagógicos de nível nacional	154

Compulsando acerca da nomenclatura à volta da Supervisão Educacional adoptada em Moçambique	155
Directores de escolas	155
Coordenadores de ZIP	158
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível distrital	160
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível provincial	162
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando a nível nacional	163
Tempo, espaço e tarefas concretas da Supervisão Educacional na óptica dos sujeitos	167
Instrutores e Técnicos actuando ao nível distrital	167
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível provincial	168
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível nacional	169
Dos processos interactivos nas escolas e nos órgãos gestores intermédios da Educação na óptica dos sujeitos do processo	170
As reuniões de planificação nas escolas e nas ZIP	170
O ambiente escolar e as relações supervisor-supervisionado no decurso da Supervisão Educacional	174
Da participação dos sujeitos em eventos	178
A função e as acções supervisoras a partir dos órgãos de gestão educacional vistas pelos seus sujeitos	187
A escola no contexto da ZIP	187
A supervisão a partir dos SDEJT	188
A supervisão a partir da DPEC	189
A supervisão a partir dos órgãos centrais	189
Meios e recursos da supervisão	190
Reflectindo à volta da Descentralização Educacional anunciada.....	191
Professores.....	191
Directores de escolas	192
Coordenares de ZIP	193
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível provincial	193
Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível nacional	194
Demarcando conclusões críticas acerca da noção prevalecente de descentralização	195
 4. SUPERVISÃO EDUCACIONAL: REVISANDO AS MUTAÇÕES DO CONCEITO	 201
Dos primórdios da função supervisor a profissão de supervisão	203
Inspecção versus Supervisão	206

Supervisão em uma escola como organização em desenvolvimento e em aprendizagem...	220
A visão estratégica de uma escola como organização aprendente	223
Percursos de vida das organizações - escola numa perspectiva ecológica de desenvolvimento institucional	224
A escola reflexiva	225
A dimensão política do papel e da acção supervisora.....	226
Desconstruindo um modelo burocrático para edificar uma Educação com um outro sentido	229
A Descentralização Educativa democrática	234
As dificuldades a serem (ou que estão sendo) enfrentadas	240

5. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: AVANÇOS, RECUOS, RETOMADAS, RETROCESSOS, ENFIM... IMPROVISACÕES E INCOERÊNCIAS 243

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique – mudança ideológica e pouco mais após a Independência Nacional	245
Das origens do conceito “sistema educacional”	246
Papel e significado histórico dos sistemas nacionais de ensino	247
Denotando os significados de “sistema” e “estrutura” no contexto da Educação.....	248
Sobre a noção de “Estrutura”	250
As noções de sistema e estrutura na educação	251
O sistema educacional como produto da educação sistematizada.....	252
Os obstáculos ao funcionamento efectivo e pleno do Sistema Nacional de Educação de Moçambique	254
Para um funcionamento pleno e efectivo do nosso Sistema Nacional de Educação.....	258
Da necessidade de um Plano Nacional de Educação	261
Visão de longo prazo na formação de professores e outras especialidades relativas ao Sistema Nacional de Educação	262
Das condições de trabalho	262

CONCLUSÕES..... 265

REFERÊNCIAS 273

APÊNDICES 291

APÊNDICE 01	293
APÊNDICE 02	295
APÊNDICE 03	300
APÊNDICE 04	306
APÊNDICE 05	314

APÊNDICE 06	322
APÊNDICE 07	329
APÊNDICE 08	337
APÊNDICE 09	338
APÊNDICE 10	341

INTRODUÇÃO



Os desafios que hodiernamente se colocam à educação têm exigido da acção supervisora uma nova postura, mais condizente com as determinantes de um mundo cada vez mais complexo e onde *as comunidades reivindicam um cada vez maior protagonismo na direcção dos seus próprios destinos*.

Este trabalho visa uma análise e problematização do conceito, das práticas e consequências da acção supervisora enquanto parte dos serviços especializados de educação. Esta área de serviços vem ocupando ao longo da história da educação do país, posições a meu ver, plenas de *ambiguidade e contradições* de que resultam práticas *conflictivas* com um inegável quinhão de implicação sobre a deplorável situação do sistema educacional, no que à qualidade social dos serviços oferecidos diz respeito. É essa percepção que ensejou este exercício de pesquisa e autorreflexão à busca de uma identidade social da função e acção supervisoras visando contribuir nos esforços de sua recolocação no lugar que lhe merece.

Justificativa e Validação do Estudo

Pessoalmente, conheço por dentro o assunto da pesquisa. Aliás, decorre desse conhecimento minha decisão de enveredar pela pesquisa desse tema. Decorre, outrossim, da minha própria inquietação profissional, meu posicionamento político-ideológico contrário face à atitude individual, colectiva e até mesmo institucional no que respeita à função da Supervisão Educacional, suas formas e estratégias de realização. Esse meu envolvimento profissional com as práticas supervisoras vem ensejando uma suspeição quanto a serem estas uma das principais práticas implicadas com os *problemas de que enferma a educação moçambicana*. Aliás, discussões acerca deste assunto ocupam destaque e *na ordem do discurso do dia* entre os educacionalistas moçambicanos e não só.

Apesar de, nos *desdobramentos desses discursos*, particularmente no que toca aos dirigentes políticos, se dar *tónica à necessidade da descentralização*, ao que tem sido dado a observar, tal prática ainda não passa disso mesmo, ou seja, não ultrapassa o nível do discurso. Por outras palavras, trata-se de um *discurso desprovido de qualquer materialidade*, ou, no dizer de Dussel (2012), na *ética do discurso formal*, porém, *não material*, até porque se constata que as práticas supervisoras seguem sendo efectivadas nos moldes das práticas do Centralismo Burocrático.

Ademais, no decurso da pesquisa de mestrado (SELIMANE, 2011), minha convicção sobre a inadequação dos moldes em que ainda se persiste em desenvolver a Supervisão Educacional se reforçou e, com ela, a necessidade de investigar os empecilhos que se lhe colocam para a sua realização de modo consentânea ao actual contexto social e político do país que apontam para a necessidade de uma efectiva descentralização. Alguns depoimentos versando o assunto, presentes na referida dissertação atestam a propriedade das minhas inquietações. Aliás, chamou-me especial atenção a resposta a uma das perguntas do questionário sobre a participação dos professores em eventos de preparação do novo currículo do Ensino Secundário Geral (ESG) ora em curso. Com efeito, em

[...] vinte professores inquiridos, registou-se, apenas, 1 (uma) participação em algum evento nacional de preparação do novo currículo; apenas 4 (quatro) participações em eventos de nível provincial e distrital e 10 (dez) participações ao nível de suas escolas, sendo que 8 (oito) fizeram-no apenas por uma vez, enquanto os restantes 2 (dois) participaram por três e mais de três vezes respectivamente. Mais interessante é notar que apenas 5 (cinco) dos 20 (vinte) professores participaram nos eventos a que os números acima se referem (SELIMANE, 2011, p. 169-170).

Estes dados põem a nu uma quase total ausência de mecanismos de interacções simétricas, quer entre técnicos e professores quer, entre estes últimos entre si, em uma empreitada de formação continuada que seria de esperar em semelhante situação.

Em outro desenvolvimento da mesma dissertação, técnicos pedagógicos são instados a pronunciarem-se acerca de suas expectativas relativamente ao preparo dos alunos que transitem do primário ao secundário. Os técnicos sublinham, nas suas respostas, seu deficiente conhecimento da realidade vivida nas escolas, dado o que dizem ser precarização das condições da supervisão pedagógica. Um técnico pedagógico chega mesmo a afirmar “[...] infelizmente, o actual sistema de supervisão não permite ao técnico do Mined pronunciar-se com propriedade sobre essa matéria [...] [HG3, 28/01/2011 (idem, ibidem, p. 163)]”. Porém, outro técnico pedagógico parece afastar-se do ponto de vista do colega acima:

[...] a supervisão pedagógica que sempre defendi, também, é que tem que ter um carácter investigativo e isso é difícil, não sei se, com as próximas gerações podemos chegar lá: com um instrumento claro, vou ver os aspectos gerais sim, mas [...] um exemplo, a questão de leitura e escrita, o que é que eu posso pesquisar? Que instrumento claro para recolha de dados posso usar? E, depois, voltar, e sistematizar os dados e ajude o Mined na tomada de decisões. Quando se diz que o Mined tem que pensar, eu entendo assim, é

assim como podemos funcionar. São coisas assim [...] [AC, 11/02/2011 (idem, ibidem, p. 163)].

Mais recentemente, no contexto do trabalho de campo relativo a esta tese, pude constatar o interesse suscitado pelo tema perante os informantes a todos os níveis: ao nível central, por exemplo, testemunhei um acentuado interesse entre os técnicos das diversas Direcções Nacionais, reflexões tão acesas quanto, muitas vezes desencontradas à volta do conceito e das práticas da supervisão. Na sequência dessas reflexões, em 2013 é editado no Mined pela Direcção Nacional do Ensino Secundário (Dines), o *Manual de Apoio à Supervisão Escolar* (MOÇAMBIQUE, 2013) e de 2014 a 2015, se encontra em elaboração outro manual, o *Manual de Apoio à Supervisão Distrital*, agora sob a égide da Direcção de Gestão e Garantia da Qualidade – DGGQ – (MOÇAMBIQUE, 2015b); individualmente, um técnico da Direcção Nacional do Ensino Primário (Dinep) pesquisou *Supervisão* no contexto da elaboração da sua dissertação de mestrado, Nunes (2014); outra técnica, esta, da Direcção Nacional do Ensino Secundário (Dines), de visão crítica relativamente à Supervisão praticada, em especial no que se refere à postura dos colegas instrutores e técnicos pedagógicos, reflectiu em um texto Simbine (2014) suas preocupações em relação ao assunto. O nível local, por seu turno, também não se ficou apenas em lamúrias à volta das dificuldades no que à supervisão diz respeito. Lá também, se pôs mãos à obra. A exemplo disso, temos o texto *Supervisão Pedagógica* da autoria de uma técnica na Direcção Provincial de Educação e Cultura (DPEC) de Inhambane (ALBERTO, s/d) uma dissertação de mestrado de um técnico afecto ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Bilene-Macie, na Província de Gaza, a que, infelizmente não tive acesso, apesar das diligências encetadas com esse propósito.

Outrossim, a realização desta pesquisa tem no horizonte outros tipos de validade, validades essas em nada confundíveis com pretensos critérios de objectividade. De acordo com Lincoln & Guba (2006),

[...] A validade não é como a objetividade. Existem razões fundamentais teóricas, filosóficas e pragmáticas bastante fortes para se examinar o conceito da objetividade e para constatar sua deficiência.

[...] reconfigurações radicais da validade apresentam aos pesquisadores uma multiplicidade de ordens, às vezes conflitantes, do que constitui uma pesquisa rigorosa.

Uma das questões que envolvem a validade é a combinação entre o método e a interpretação [...].(LINCOLN & GUBA, 2006, p. 182-185 – passim).

A validade está associada à autenticidade e esta, por sua vez se acha relacionada com a honestidade, considerada uma qualidade de equilíbrio, ou seja, a capacidade de visibilizar no texto, todas as opiniões, perspectivas, reivindicações, inquietações e vozes dos colaboradores.

Por sua vez, as validades *ontológica* e *educativa* se referem

[...] aos critérios para a determinação de um *nível elevado de consciência*, em primeiro lugar por participantes individuais da pesquisa e, em segundo, pelos indivíduos a respeito daqueles que os cercam ou com os quais eles estabelecem contato por algum motivo de cunho social e organizacional.

As autenticidades catalíticas e táticas referem-se à habilidade de uma determinada investigação de *induzir*, em primeiro lugar, *a ação* por parte dos participantes da pesquisa e, em segundo, *o envolvimento do pesquisador/avaliador no treinamento dos participantes em formas específicas de ação social e política* [...] (idem, ibidem, p. 187 - passim)

A validade como resistência ou como transgressão “[...] forma um caminho para interromper, romper e transformar a ‘pura’ presença em uma *presença perturbadora, mutável, parcial e problemática* [...] da teoria do discurso à revelação textual (p. 185-186 – passim -, grifos meus)”.

Dussel sumariza os aspectos acima com uma contundência peculiar, nos termos seguintes:

[...] O experto, o cientista, o filósofo [...] que fora movido à corresponsabilidade pela interpelação das vitimas, transforma-se em consciência ético-crítica que devolve às vitimas sua “interpelação” processada analítica e racionalmente segundo os melhores “recursos” teóricos, para co-laborar no crescimento do “sujeito histórico” [...] como “comunidade anti-hegemônica” de vitimas, necessitando de argumentar para alcançar uma *nova validade* além da validade do sistema [...] (DUSSEL, 2012, p. 329 – grifos do autor).

Este trabalho pretende ser uma proposta alinhada, precisamente, com o contexto da transgressão que a situação impõe. O facto do foco do tema a ser discutido nesta pesquisa (a descentralização) estar na ordem do dia do discurso político dos governantes, valida culturalmente este estudo. O discurso político dos últimos anos tende a enquadrar o fenómeno como decorrência da Reforma do Sector Público (RSP) iniciada nos princípios dos anos 2000.

Ora, ainda que à primeira vista pudesse parecer que a legislação pertinente respaldasse tal prática discursiva, a verdade é que a prática da função e da acção supervisoras ainda prevalentes parece contrastar com esse alinhamento. O Regulamento da Lei dos Órgãos Locais (MOÇAMBIQUE, 2005), por exemplo, ao abordar as relações entre esses órgãos e os de nível central estabelece no seu Título V,

Capítulo Único, Artigo 80, que “As relações entre os órgãos centrais e os órgãos locais do Estado desenvolvem-se com a observância dos princípios de unidade, hierarquia e coordenação institucional (MOÇAMBIQUE, 2005, p. 25)”.

A menos que por *hierarquia* se entenda *subordinação*, o fortalecimento dos órgãos locais pressuporia a alteração dos moldes de realização de tarefas que, desde a Independência Nacional vêm sendo desenvolvidas por servidores actuando ao nível central. No caso concreto do Sector da Educação, entre essas tarefas se elege a Supervisão Educacional.

Por outro lado, a característica multicultural peculiar da sociedade moçambicana recomenda, também, uma inversão no carácter em que essa e outras actividades têm vindo a ser desenvolvidas, no sentido de que às comunidades locais pertença a direcção de todas as actividades vitais à sua própria existência, sendo a educação uma dessas actividades.

A acrescer-se a isso, notou-se, a partir da década de 1990, uma preocupação em instituir a criação e actuação, primeiro nas escolas primárias e depois, nas secundárias, dos Conselhos de Escola, considerados seus órgãos máximos, no que poderia ser considerado um sinal de vontade de mudança nas formas de gestão dos serviços educacionais, em vista a uma perspectiva participativa, democrática e democratizante. Não fosse o peso das preocupações centralizadoras de permeio com a burocracia que ainda temem em imperar, essa perspectiva se poderia configurar, eventualmente, como um bom princípio para essa mudança.

No limite, a descentralização é uma das condições necessárias enquanto caminho a ser percorrido para o alcance da *autonomia* pelas comunidades, esse *valor universal intrínseco e inalienável*.

Perante a precariedade dos serviços de educação moçambicanos, que se tornou, na verdade, um assunto público, entraram em cena os órgãos de comunicação social que, com reportagens atrás de reportagens desvelaram carências básicas do alunado moçambicano. Aquelas reportagens e as situações por elas apontadas têm mexido com o Mined, inclusive ao seu mais alto nível. Perante essa situação, ordens têm sido baixadas para que, ao nível central, técnicos pedagógicos urdam estratégias para contrariar essa tendência. E assim tem sido: entre outras estratégias podem nomear-se as Jornadas Pedagógicas, um programa que almeja preparar o alunado das primeiras classes do Ensino Primário (EP), para melhoria das suas performances de leitura e escrita; e o Programa Escolas-Piloto para a Melhoria da Qualidade das Aprendizagens, que consiste

no incremento de investimentos em recursos materiais e humanos com atenção centralizada num agrupamento restrito constituído por sessenta escolas.

Problemática

Na perspectiva particular das discussões desenvolvidas neste trabalho, a Supervisão Educacional é assumida como um dos aspectos críticos face à realização de um direito universal - o direito a uma educação de qualidade. Em verdade, ela é um dos serviços vitais na criação da necessária rotina dos processos, não apenas no que concerne aos estabelecimentos escolares, como também, nos próprios órgãos gestores a todos os níveis e no próprio sistema como um todo. Com efeito, alguns dos aspectos mais básicos do funcionamento do Sistema tais como, a sistematização dos processos de relacionamento entre as várias instâncias, formação e aperfeiçoamento contínuos, pontualidade, assiduidade por parte de todos os membros das respectivas comunidades e não só; mecanismos para uma correcta participação na elaboração e apropriação das directrizes curriculares, planificação e adequada implementação do processo de ensino e aprendizagem e outros aspectos.

Sucede que a administração educacional em geral e a escolar em especial, assentam em um sistema de administração pública fortemente centralizado e que, a despeito de há uns tempos para cá, o discurso sobre a descentralização ter vindo a tomar conta das alocações dos dirigentes políticos, não se terem vindo a notar, ainda, sinais atitudinais de uma vontade política no mesmo sentido. Não é de excluir a possibilidade de estar havendo uma deliberada resistência por parte de certo sector dos burocratas centrais em se empenharem na criação de um poder local autónomo (condição necessária para uma efectiva descentralização), na medida em que, aparentemente, tal processo teria como consequência, poder-se-á pensar, a diminuição do seu poder, suscitando, desse modo, algumas atitudes em tudo semelhantes a manifestações de natureza corporativista.

[...] Grupos privilegiados [...] geralmente têm interesse em fortalecer o *status quo* para proteger suas vantagens; as dinâmicas desses esforços muitas vezes se transformam em um foco central para a pesquisa crítica [...]

Nesse contexto, buscar o iluminismo crítico é revelar os vencedores e os perdedores em determinados arranjos sociais e os processos pelos quais operam esses jogos do poder (KINCHELOE & McLAREN, 2006, p. 283).

Por outro lado, “[...] o desejo pode ser construído socialmente e utilizado pelos controladores do poder para resultados destrutivos e opressivos (idem, ibidem, p. 284)”.

Predominância de discursos sobre descentralização e manifestações corporativistas à parte, não se tem notícia de um projecto consentâneo, coordenado e sequente de descentralização, o que contribui para que a administração do sistema educacional nacional e escolar, em particular, pareça estar, ainda mais centralizada que a administração pública comum.

Baseando-se em uma *filosofia pessimista*, o centralismo burocrático, ao não acreditar na possibilidade do alcance das melhores decisões administrativas, se coloca a si mesmo *objectivos limitados*. Considerando, ainda, inatingíveis soluções integrais de problemas, ele se acha a si mesmo um *mal menor*, necessário e as soluções ficam sempre nas menos más. Invocando a *uniformidade como valor importante* e o *respeito integral da impessoalidade das decisões*, o centralismo burocrático baseia nesses dois motivos as razões por que decisões devam ser tomadas por alguém a partir de um local distante do da sua aplicação.

O conceito de *uniformidade* incorpora em si a crença da existência de uma maneira óptima de fazer as coisas, cuja validade independeria das pessoas a que se vise, das condições e também, do contexto e circunstâncias. Haveria, por isso, uma “pedagogia óptima” concretizável em um “programa óptimo”, aquele que serviria para quaisquer professores, alunos e em tudo (FORMOSINHO, 1999b).

Por sua vez, o conceito de *impessoalidade* refere-se à necessidade de evitar a influência sobre decisões que o conhecimento pessoal que se tenha das pessoas a quem elas dizem respeito possa exercer. Torna-se, nesse contexto, essencial, que se proteja àqueles fautores de decisões que não possam ser pré-feitas por regras gerais, das pressões daquelas pessoas por aquelas leis a serem afectadas.

No rescaldo do tratamento dos dois conceitos temos: a necessidade da uniformidade leva a que *as decisões sejam tomadas por pessoas que as possam impor a toda a gente e instituições*. Isso, por sua vez, tem como implicação que *essas decisões tenham que ser tomadas no topo das organizações*, por um lado. Por outro lado, a almejada impessoalidade das decisões tende a *reduzir problemas humanos a casos administrativos tipificáveis em alíneas de documentos legislativo-normativos* de toda a sorte (FORMOSINHO, 1999b).

A maneira como a Educação moçambicana vem funcionando enquadra-se, precisamente, nas circunstâncias acima descritas, o que permite situá-la nos esquemas de funcionamento do Centralismo Burocrático.

Fazendo jus ao conteúdo dos discursos políticos que apontam para a necessidade de mudança nas modalidades de prática da acção supervisora, perceberíamos esse desejo como um *acto inovador*. Todavia, na sua essência e nas suas lógicas, interna e burocrática, o centralismo burocrático encerra elementos que, em si, são impecilhos a qualquer inovação.

O nível em que a área da administração escolar é afectada por essas lógicas é variável. Nesse contexto, a área pedagógica é a menos afectada e, nesta área, os métodos de ensino e a avaliação, muito menos ainda, quando comparados com o currículo e a organização pedagógica da escola.

Sendo certo que, “[...] o que se passa na sala de aulas é menos burocratizável (FORMOSINHO, 1999a, 17)”, e sendo no fundo e, em última instância, a sala de aulas por assim dizer, um dos alvos principais da acção supervisora e sendo, por fim, a acção supervisora desenvolvida nos quadros de um sistema central suprarregulador, não há como ela não arcar com um alto quinhão de responsabilidade quanto à deplorável qualidade que a educação moçambicana oferece. Como se colocou acima, a qualidade social da educação moçambicana está ferida a partir dos seus mais básicos pressupostos, aqueles de cuja real efectivação assentariam nossos sonhos para alcançarmos a educação da melhor qualidade que tão legitimamente aspiramos. Esses pressupostos incluem como também já o referi, aspectos como a pontualidade, assiduidade, rotinas, sintonia entre as diversas instâncias gestoras e compasso entre concepções curriculares e de ensino. Entre esses pressupostos sublinham-se, também, aqueles que dizem respeito ao confronto com que as escolas e os demais actores educacionais se deparam hodiernamente: trata-se da luta pela afirmação dos modos e práticas aos quais os membros lhe reconheçam sentido. Esses modos e práticas deveriam assentar em processos intersubjectivos a partir dos quais se deveriam construir os fundamentos e os comandos para a acção. Como no-lo mostra Formosinho (1999a), esse processo não impede a contradição nem mesmo o conflito, pelo contrário, põem-nos a nú. É um processo que é concomitante a *edificação da escola* como tal, ou seja, enquanto

[...] espaço de debate e *construção comunicativa dos sentidos* para a acção possibilita a *sustentação*, nos planos político (isto é, do projecto), organizacional e pedagógico, de *prática educativa adequada aos alunos concretos e centrada no desenvolvimento das suas plenas capacidades* como

seres humanos e como *cidadãos* (FORMOSINHO, 1999a, p. 10 – grifos meus).

O outro lado do problema

Podemos analisar como saldo deste esquema do relacionamento entre a *base* e o *topo* do sistema, no limite, a tendencial emergência de dois grupos de *vítimas*: por um lado, o grupo que tem à cabeça os professores e que comporta as comunidades escolar e envolvente, arredado da possibilidade de tomar parte em processos de decisão que dizem respeito à sua própria vida; por outro lado, os alunos, acima de tudo e a sociedade, em geral que, para além do aspecto referido relativamente ao primeiro grupo, é-lhe também, e por consequência, negado o direito a uma educação que responda às suas necessidades, facto este de nefastos efeitos sobre sua inserção social presente e futura.

Como no-lo diz Dussel:

[...] A vítima é um *vivente humano* e tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da sua vida no sistema. A re-sponsabilidade (sic) pelo outro, pela vítima como vítima, é igualmente condição de possibilidade, porque em sua origem o destituído não tem ainda capacidade para pôr-se em pé (DUSSEL, 2012, p. 375).

Torna-se necessário dirigir ao sistema uma crítica contundente já que este não permite a vida da vítima, na plenitude ou em parte. Todavia,

[...] o critério crítico conta como ponto de partida necessário. Não se trata de um “juízo de valor”, de “gosto”, “subjetivo”. Trata-se de um “juízo empírico de fato” [...]

[...] Detectar empiricamente uma vítima é constatar “negatividades”: pobreza, fome, traumatismo, dor, patologias e muitas outras dimensões da “negatividade”. A razão teórica capta o conteúdo empírico e faz o juízo (DUSSEL, 2012, p. 373-374 passim – grifos do autor).

Porque detecto e reconheço esta vítima

[...] como ser humano autónomo, como o Outro como outro que a norma, ato, instituição, sistema de eticidade, etc., ao qual se negou a possibilidade de viver (em sua totalidade ou em alguns de seus momentos) (idem, ibidem, p. 380).

Reconheço e, simultaneamente *assumo a corresponsabilidade por ela*, o que me “obriga” a tomá-la a cargo perante o sistema e, assim, criticá-lo estando, embora, ciente de que, em última instância, o *sujeito* neste processo *será a própria comunidade de*

vitimas. É nesse aspecto particular que esta pesquisa assume as características de autenticidade e honestidade; de resistência e transgressão; e catalítica da sua validade.

Objectivos

Esta pesquisa visa contribuir para a ampliação da qualidade social da educação, para o que procede à *análise crítica* da Supervisão Educacional desenvolvida em Moçambique, *buscando os pressupostos* em que seus praticantes *se baseiam*, com vista a compreender sua própria compreensão sobre o fenómeno e o papel que eles vêm desempenhando (ou não) em prol da descentralização democrática.

Procede-se assim, especificamente, à:

- Análise das formas e tipos de discurso que perpassam a Educação, em geral e a Supervisão Educacional, em particular e suas implicações;
- Estabelecimento da relação entre as opções curriculares adoptadas e as formas e modalidades de Supervisão Educacional desenvolvidas;
- Relacionamento das práticas pedagógicas escolares e a Supervisão Educacional desenvolvida;
- Análise dos papéis do supervisor e do supervisionado, as relações entre estes actores no desenrolar da supervisão e suas repercussões no sistema educativo como um todo;
- Reflexão acerca dos desafios da Desconcentração de Funções versus Descentralização Democrática no que concerne ao currículo e à Supervisão Educacional, tendo em conta o Ambiente Multicultural característico de Moçambique;
- Reflexão acerca de mecanismos de associação dos aspectos didáctico-pedagógico-metodológicos e técnico-administrativos e outros instrumentais na Supervisão Educacional;
- Relacionamento do estágio actual, os tipos, características e modalidades da Supervisão Educacional com a qualidade de ensino oferecida;
- Participação na proposição de caminhos e medidas para a melhoria da qualidade da Supervisão Educacional e outras com vista a uma *efectiva* melhoria da qualidade de ensino oferecida.

Resultados esperados

- À vista da preliminar percepção de que estaria na ausência de uma intencional interconexão e sistemática prática supervisora, resultado de uma inapropriada assunção de Sistema Nacional de Educação, coloca-se perante este trabalho, a busca de aportes para a sua construção e funcionamento efectivo das suas estruturas, dentre elas, as que dizem respeito à Supervisão Educacional;
- Para isso, procura-se flagrar pistas que, através da reconceptualização da Supervisão Educacional possam conduzir à operacionalização da sua função e acção, vistas as características socioculturais; a configuração territorial; as atribuições político-ideológicas e administrativas dos órgãos e instituições educacionais à dimensão nacional. Em suma, busca-se lançar e subsidiar um debate e acções que tenham em vista a instauração de um Sistema de Supervisão Educacional, marcadamente participativo e democrático, parte de um funcional Sistema Nacional de Educação.

Hipóteses

Pode ser que a Supervisão Educacional, nos moldes em que tem vindo a ser apregoada nos discursos, não se tenha vindo a efectivar, dado o facto de que não estejam sendo preparados aqueles a quem caberia desenvolvê-la nas condições de descentralização, ou seja, não estejam sendo preparados os actores a nível local para assumirem o seu papel, nem medidas sequentes estejam sendo tomadas a esse respeito.

Pode ser que tal facto esteja ocorrendo em resultado de dificuldades que o sistema, marcado por fortes reminiscências de uma burocracia suprarreguladora, esteja enfrentando dificuldades de adaptação a uma gestão mais participativa e democrática que um regime descentralizado implicaria. Um esforço de compreensão das prováveis razões por detrás disso nos levaria à necessidade da análise de interesses dos componentes dos órgãos que, no momento, continuam concentrando em si as funções e as práticas da Supervisão Educacional, os quais, em prol da manutenção dos privilégios que o *status quo* lhes estaria proporcionando, poderiam estar enveredando em veladas práticas corporativistas.

Seja um ou outro motivo ou todos eles juntos, o certo é que sua existência e persistência e as situações que eles propiciam podem ser o corolário da inexistência de uma clareza intencional e de uma teoria capazes de sinalizar uma coerência entre as

práticas anunciadas, o contexto e as situação a serem atendidas. Assim sendo e porque estas questões dizem respeito ao funcionamento pleno e sistemático das estruturas de um sistema, cabe também, a presunção de que da sua ineficiente assunção, senão mesmo inexistência, se ressinta uma Supervisão Educacional que estaria assim propensa a improvisações e descontinuidades.

Referencial teórico

O conceito de Supervisão Educacional cuja discussão é proposta neste trabalho inscreve-se em preocupações relacionadas com a busca de mecanismos tendentes à melhoria da qualidade social de ensino. A qualidade de ensino a que aqui se refere encontra seu sentido em conceitos como responsabilidade, criticidade, emancipação e autonomia. A ela se associam também, valores como o interesse pela busca de referenciais culturais nacionais e o patriotismo e pugnem pela unidade nacional no respeito pelas diferenças culturais, características no povo de Moçambique. Por essa razão é que a discussão em torno dessas questões buscou respaldar-se em autores implicados com a teoria crítica. Entre esses autores, antes de mais, Enrique Dussel (2012) que, ao reinterpretar os sistemas éticos da história mundial, situa a problemática da Modernidade como processo de Globalização, mas que, ao mesmo tempo se constitui em um processo de exclusão da maioria da humanidade; em Dermeval Saviani (2014) que incorpora a sua produção em torno do Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação do Brasil, em cujas reflexões buscam-se os aportes teóricos aplicáveis à análise crítica ao assim chamado Sistema Nacional de Educação de Moçambique; João Formosinho et al (1999a, 1999b) que, trazendo à discussão o tema que tem como núcleo central a “ideia de escola como comunidade educativa”, em oposição “à escola como mero serviço periférico da administração centralizada do Estado”, propicia as minhas incursões à volta do esquema centralizado e burocrático de gestão, versus Descentralização democrática Educacional. Licínio Lima (2011, 2009) entra de permeio, nessa discussão assegurando uma compreensão das questões de governação da administração e gestão; da centralização e autonomia na organização da rede escolar e das escolas. Este autor resgata e confirma a transdisciplinaridade e influência sobre o estudo e prática das dimensões organizacionais e administrativas na educação, da obra de Paulo Freire. Partindo da consideração da linguagem como uma prática social instável cujos significados se alteram dependendo do contexto do seu

emprego, trouxe Michel Foucault (2014, 2011) para melhor me situar no modo como a linguagem na forma de discursos funciona como meio de regulação e dominação. Uwe Flick (2009), Norman Denzin e Yvona Lincoln et al (2006) Joe Kincheloe e Peter McLaren (2006), além de, também terem contribuído para a imersão na análise crítica do discurso, foram os principais suportes na sinalização sobre os aspectos metodológicos, em especial no que se refere às implicações político-ideológicas e da criticidade do paradigma dialético-dialógico; Gimeno Sacristán (1998a, 1998b e 1998c) e Pérez Gómez (1998a, 1998b) também auxiliaram em uma melhor compreensão dos meandros metodológicos da pesquisa, em especial, não só a especificidade da qualitativa mas também, a qualificação da presente pesquisa como pesquisa educativa. Igualmente, António Chizzotti (2008) e António Severino (2007) ajudaram na costura dos aspectos metodológicos. A reconceptualização do conceito de supervisão foi conduzida através de vários autores, dentre eles, Isabel Alarcão (2014, 2013, 2001, 2000a, 2000b, 1996), Dermeval Saviani (2010), Mary Rangel (2013a, 2013b, 2011, 2010, 2008), Celestino Silva Junior (2011a, 2011b, 2010), Naura Ferreira (2013a, 2013b, 2010, 2002), Miriam Grispun (2008a, 2008b, 2008c), entre outros.

Numa perspectiva que cruza com a análise crítica do discurso é trazida a *abordagem do ciclo de políticas*, a "*Policy Cycle Approach*" de Stephen Ball e Richard Bowe. Essa abordagem afigura-se como um referencial teórico e analítico para a análise de políticas educativas em diferentes contextos. Seu estudo é aqui feito a coberto das reflexões do próprio Stephen J Ball (1992) e com os subsídios de Jefferson Mainardes (2007). Sirvo-me das cinco questões norteadoras apresentadas no âmbito dessa abordagem para:

1. Analisar o processo da legitimação conceitual e da criação dos discursos de base para a política, através da questão norteadora *contexto de influência*;
2. Relacionar a produção dos textos - textos legais oficiais e textos políticos, pronunciamentos oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, vídeos, etc. (cf. MAINARDES, Ibidem, p. 52), através da questão norteadora *contexto da produção do texto*. Nesta secção particular é onde será dada particular ênfase ao cruzamento com a análise crítica do discurso referida acima.
3. Avaliar a interpretação e recriação que os implementadores das políticas fazem dessas políticas definidas e os seus reais efeitos no terreno da sua implementação prática;

4. Analisar o impacto das políticas, enquanto *efeitos mais globais* e não simplesmente como *resultados*, tendo em mente questões relacionadas com a *liberdade individual, justiça, igualdade*, em particular, dos beneficiários pela implementação das políticas;
5. Proceder à identificação e proposição de acções susceptíveis de propiciar alterações relativamente a eventuais situações de alguma privação de direitos essenciais decorrentes da aplicação das políticas em causa. Esta acção será desenvolvida à luz da questão norteadora *contexto de estratégia política*. Nota-se uma confluência desta questão norteadora com as questões da validade da pesquisa já tratadas acima e a assunção da *corresponsabilidade pela transformação* de Dussel (2012).

Como resultado do estudo espera-se que uma análise da configuração territorial e orgânica das estruturas educacionais, suas atribuições político-ideológicas e administrativas, conjugada com uma operacionalização de uma função supervisora reconceptualizada, venham a permitir a adopção de estratégias de implementação de acções supervisivas de modo participativo, concertado, coordenado, mutuamente influenciáveis e profícuas.

Pensa-se, com efeito, em um sistema de supervisão parte de um sistema educacional tal como pensado por Saviani (2014), o qual possa proporcionar a sua *adequação* ao contexto actual do País e de acordo com o desígnio da descentralização.

Um primeiro olhar ao assim chamado *Sistema Nacional de Educação* de Moçambique nos dá a preliminar impressão de que este (entanto que sistema) fica, efetivamente, ainda devendo muito, quando, ao que se permite ver, lhe faltam as (inter)conexões, (inter)relacionamentos, mútua influência entre as partes - dignos das *estruturas*, como diria Saviani (2014) que o compõem, como o que acontece entre as *partes de uma roda dentada*. É isso, no fundo, que este trabalho está procurando desvelar: de que peças se deve constituir a *roda dentada* do nosso sistema e, de onde deve partir o movimento propulsor para pô-las a todas elas em movimento, mas um movimento *intencional; sintonizado e coordenado*, que caracteriza um sistema. Fora de um tal esquema, a Supervisão Educacional se acha um fenómeno à deriva, razão que explica nossa imersão nas reflexões sobre sistema. Saviani (2014), ao analisar *sistema* como o produto intencional e concreto da práxis intencional colectiva e, demarcando nele, *o papel da teoria*, enquanto condição necessária fornece-nos *inputs* importantes para essa imersão nos meandros da constituição e funcionamento dessa roda dentada.

Guia de leitura

Cinco capítulos compõem este trabalho. Após a apresentação do trabalho, a *Introdução* traz a temática, as motivações, a justificativa e sua validação; depois, se debruça acerca da problemática, define os objetivos, antevê os resultados esperados e aventa hipóteses de trabalho; faz o enquadramento teórico e uma visão preliminar da trilha metodológica.

O primeiro capítulo recupera as articulações verticais, analisando os desdobramentos da estrutura hierárquica. Recupera-se, enfim, as tradições históricas da Supervisão Educacional de Moçambique desde 1975. O segundo capítulo dedica-se à prática da acção supervisora em Moçambique e, ao se analisar os esquemas, instrumentos, procedimentos, busca-se a compreensão das articulações horizontais, aquelas que ocorrem no interior dos órgãos gestores, para flagrar as articulações entre os subsectores que dizem respeito ao que chamaríamos de subsistemas, incluindo os aspectos pedagógicos e os administrativos em que ela se processa. Este capítulo é, simultaneamente, um complemento do primeiro e uma ponte para o terceiro.

A vez e a voz dos sujeitos do processo são trazidas no terceiro capítulo e dão lugar ao estudo empírico. Conjugada a legislação atinente com depoimentos dos sujeitos e suas respostas aos questionários se traça o perfil prático do que seria o supervisor educacional moçambicano, ou seja, o Instrutor e Técnico Pedagógico (ITP), bem como extraída a teoria subjectiva neles cristalizada sobre a supervisão. São igualmente apresentados, analisados e discutidos os dados produzidos através das informações obtidas na pesquisa de campo.

O quarto e o quinto capítulos se encarregam de fazer o enquadramento teórico devido adentrando, primeiro, nos primórdios do surgimento da acção supervisora e concentrando uma especial atenção às mutações que a função vem sofrendo, mercê da sua constante e permanente ressignificação. Trata-se, afinal de um fenómeno que se tornou historicamente inerente à educação. As abordagens sobre a descentralização revelam-nos compreensões e práticas claramente afastadas da essência do que suporia a constante menção do conceito. Preocupações técnico-administrativas e até logísticas assumem lugar de peso e roubam espaço a processos participativos, democráticos, conducentes à autonomia inerentes à descentralização. Por sua vez as discussões sobre o Sistema Nacional de Educação, que vêm depois, permitem descortinar descontinuidades incoerências e improvisações, avanços e retrocessos na gestão do Sector da Educação,

em Moçambique, com evidentes implicações na supervisão de que a educação como um todo se ressentia naturalmente.

O rescaldo das discussões parece conduzir-nos à compreensão de que residiriam na concepção errónea de supervisão os problemas da sua acção irresoluta. Ademais, isso se parece afigurar consentâneo com a própria concepção de currículo. Parece igualmente certo, que disputas de protagonismo pelas actividades da apetecível função supervisora atrapalham qualquer esforço ou tentativa de colocar essa actividade nos carris. Essas disputas, cujo epicentro se situa, a meu ver, no próprio Ministério da Educação (Mined) tendem a manter os órgãos gestores de nível local, numa posição subalterna, perpetuando a sua dependência em relação aos órgãos centrais. No primeiro capítulo demonstra-se que, tanto o Estatuto Orgânico do Mined (MOÇAMBIQUE, 2011c), quanto os Regulamentos Orgânicos de algumas Direcções Nacionais, em particular, as Direcções Nacionais fins (MOÇAMBIQUE, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f), atestam tanto a indefinição do profissional a quem cabe a função supervisora, quanto o órgão por ela responsável. Tudo isso parece ser o corolário da ineficácia de um sistema que, enquanto tal, não parece, a rigor, existir efectivamente. É a isso que nos leva a conclusão deste trabalho.

PRELIMINARES METODOLÓGICOS

As reflexões à volta da amplitude do campo de pesquisa que este trabalho oferece me permitiram compreender a propriedade do ponto de vista de Sérgio Luna ao considerar a metodologia *uma mera formalização didática da atividade do pesquisador*. Este autor acrescenta ainda, a este propósito que, "[...] A realidade a ser pesquisada é infinitamente maior, mais complexa e mais diversificada do que qualquer formalização didática da atividade do pesquisador [...]" (Luna, 2011, p. 12 – passim – grifos meus)". Como que aditando a essa ideia, uma achega, Pérez Gómez sustenta que, "[...] as características dos fenômenos sociais e educativos, em particular, ultrapassam as rígidas limitações do modelo experiencial de investigação [...]" (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 99)", apoiado em quatro pretensos fundamentos, ou seja, a medida do observável; a definição operativa em variáveis isoladas, fraccionando a realidade; seu controle experiencial ou estatístico; e previsibilidade do comportamento futuro, aliado ao controle tecnológico dos fenômenos menos estudados. Esse autor chama, ainda, a nossa atenção para a necessidade de nos atermos a duas características em que os fenômenos sociais e educacionais, em particular, se manifestam, a saber:

- O carácter radicalmente inacabado [...], sua dimensão criativa, autoformadora, aberta à mudança intencional.
- A dimensão semiótica de tais fenômenos. A relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica, entre o significado observável e o significado latente de todo fenômeno social ou educativo (idem, ibidem, p. 99).

Diz-nos, ainda, Pérez Gómez que

[...] toda investigação realiza-se desde uma plataforma ou matriz conceitual, um paradigma [...] que define as características do objecto de investigação, o tipo de problemas que colocar e resolver, a própria essência dos processos de investigação, as estratégias, as técnicas e os instrumentos que se consideram mais adequados e os critérios de validação e legitimação do conhecimento produzido.

A relação entre o modelo metodológico e a conceitualização do objeto de estudo é claramente dialética (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 100 - passim).

A plataforma ou matriz conceitual *dialéctica* e seus pressupostos epistemológicos é que dão conta das reflexões aqui propostas, pela assunção que se pretende ao se considerar a reciprocidade entre sujeito e objecto como eminentemente uma interacção social em formação ao longo do tempo histórico. Reforça esse facto a intenção de se não desenvolver uma pesquisa baseada no pressuposto do entendimento do conhecimento isoladamente da prática política dos homens. Em boa verdade, ele

[...], nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí [a prioridade] para a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma *intencionalidade* que lhe dá um sentido, uma *finalidade* intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (SEVERINO, 2007, p. 116 – grifo meu).

Com efeito, *a intencionalidade movida pelo meu desejo de ver mudanças substantivas e sequentes na Educação do país constituiu um dos aspectos que me espreitaram, caracterizam e, de certa maneira, condicionam o rumo do processo investigativo a que esta pesquisa diz respeito.*

Como assinala Pérez Gómez a esse propósito,

[...] o objetivo da investigação educativa não pode reduzir-se à produção de conhecimentos para incrementar o corpo teórico do saber [...].

[...] O conhecimento que se ganha na investigação educativa [...] é, necessariamente, em parte, transferível para outras realidades e, em parte, situacional, específico e singular. Por isso, o objetivo da investigação educativa não pode ser somente a produção de conhecimento generalizável, já que sua aplicação será sempre limitada e mediada, com o aperfeiçoamento dos que participam concretamente em cada situação educativa [...]

Assim, *a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática* - grifos meus - (PÉREZ GOMEZ, 1998a, p. 101).

Esta é, no fundo, uma *investigação educativa*.

[...] Se se utiliza o qualificativo de *educativa* é [...] *porque pretende ser uma investigação não apenas sobre a educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação da prática. O próprio processo de investigação deve ser transformado* em processo de aprendizagem dos modos, conteúdos, resistências e possibilidades da renovação da prática [...] conforme os valores que se consideram educativos (idem, ibidem, p. 101 – grifos meus).

Outrossim, a supervisão em análise neste trabalho, enquanto fenómeno social dinâmico, requer a consideração e assunção da *vertente metodológica qualitativa*, dada a suposição de que nas suas diversas interacções humanas e sociais no contacto com a realidade, as pessoas construam o mundo que a nossa compreensão nos permite ater. De acordo com Chizzotti

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, factos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2008, p. 27-28).

Para essa partilha densa com as pessoas, a par e passo com a *pesquisa bibliográfica e documental*, foi sendo feita a *observação*, ouviram-se *depoimentos (individuais e grupais)*; e aplicados questionários. A *análise crítica do discurso*

apareceu de permeio, na interpretação feita tanto aos discursos quanto aos documentos estudados, assim como às falas dos depoentes. A socialização dos textos que se referem às experiências supervisoras das disciplinas de História, Inglês e Francês com protagonistas dessas experiências, trazidas no Primeiro Capítulo, constituiu um importante suplemento dessa partilha, do que resultaram textos mais consistentes e condizentes com os processos analisados, vistos também, por esses protagonistas.

A pesquisa documental foi alimentada por documentos emitidos pelo Governo de Moçambique, particularmente os do Ministério da Educação. Foram entre outros e, indicados aqui de forma genérica, os seguintes documentos:

- Programas de Governo;
- Planos Estratégicos;
- Estatutos e Regulamentos Orgânicos do Mined, suas Unidades Orgânicas e das estruturas provinciais e distritais da Educação;
- Regulamentos de outra natureza, guias e manuais;
- Documentos legislativos diversos sobre a descentralização;
- Diplomas, Despachos e Circulares Ministeriais sobre a descentralização e desconcentração;
- Documentos técnicos produzidos ou elaborados no âmbito da Supervisão Educacional, nomeadamente, Termos de Referência, Roteiros e Relatórios.

Relativamente aos questionários, eles foram aplicados a uma população que inclui professores, directores de escolas e coordenadores de ZIP (Zona de Influência Pedagógica); técnicos pedagógicos (supervisores) do nível central (nacional) e local (provincial e distrital).

Assim, foram campos de coleta de informações, o Ministério da Educação (Mined) - edifício sede, sito em Maputo, à Avenida 24 de Julho, número 167; em cinco províncias, nas respectivas Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC), em dez Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) – dois em cada província, e em vinte ZIP, sendo duas em cada distrito; e em quarenta escolas, sendo duas em cada ZIP.

No Mined, as actividades foram desenvolvidas nas Direcções Nacionais do Ensino Primário e Secundário (DINEP e DINES) nas duas Direcções foram feitas audições de depoimentos, enquanto os questionários foram apenas aplicados na Direcção Nacional do Ensino Secundário. Os depoimentos foram também colhidos nos

outros campos, excepto nas escolas. No que concerne ao nível local, o trabalho consistiu na auscultação dos técnicos respondendo pela Repartição do Ensino Geral (REG) tanto nas DPEC quanto dos SDEJT.

Este proceder permitiu estabelecer a linha vertical de análise, desde a instância central até à local para se perceber as conexões e a reciprocidade de influências das acções realizadas a cada instância territorial e/ou orgânica.

Visando apreender dados acerca da teoria subjectiva cristalizada entre os sujeitos do processo foram aplicados questionários inspirados nas entrevistas padronizadas e com especialistas, definidas por Flick (2009).

A coleta de depoimentos foi muito importante em várias ocasiões desta pesquisa; por exemplo, naquela em que se procedeu à construção do perfil prático do Instrutor e Técnico Pedagógico, feita através do confronto entre as disposições legais definidoras da transição de docente a Instrutor e Técnico Pedagógico e a maneira real e prática como esse fenómeno se processa aos vários níveis do sistema.

Os depoimentos foram também importantes na pesquisa exploratória realizada entre Janeiro e Fevereiro de 2012. Essa pesquisa exploratória afigurou-se um subsídio importante para a reconstrução histórico-crítica que é objecto do primeiro capítulo não apenas pelas informações em si, prestadas pelos depoentes, mas também, por algumas fontes documentais inédita por eles fornecidas.

A escrita desse capítulo, e também do seguinte, foi intermediada pela minha história de vida profissional, numa perspectiva de valorização das experiências profissionais e lições aprendidas em mais de duas décadas de contacto com a realidade pesquisada, na qualidade de instrutor técnico pedagógico. Coletando informações da vida pessoal a história de vida pode assumir, de acordo com Severino (2007, p. 125), variadas formas, tais como a autobiografia, o memorial e as crónicas, expressando as trajectórias pessoais dos sujeitos. Chizzotti (2005), por sua vez, define a história de vida como “[...] um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo [...] relativo a factos e acontecimentos que foram significativos de sua experiência vivida [...]” Chizzotti sublinha que,

[...] cada qual com particularidades teóricas e metodológicas próprias, recobrando métodos que recorrem à apresentação de vidas concretas, no contexto e na perspectiva de quem as viveu, *tornando-as como interpretações autorizadas de factos e acontecimentos* (CHIZZOTTI, 2005, p. 102 – passim – grifos meus).

Perseguindo fazer uma *revisão crítica ao historial* da Supervisão Educacional foram traçadas duas linhas de análise - *uma vertical*, em que se debruça sobre os seus fundamentos, colocados desde a Independência Nacional, de permeio com o fio condutor da sua evolução até aos nossos dias. Esta linha privilegia o desvendamento das estratégias definidas para o Sector como um todo e as acções definidas e levadas a cabo do topo à base, ou seja, o relacionamento directo ou não entre as estruturas centrais (nacionais) e locais, ou seja, a partir do provincial, ao distrital, desaguando nos estabelecimentos escolares. Esta linha permitiu a que se pudessem analisar os fundamentos em que se sustenta o esquema de relacionamento e funcionamento verticais entre as diversas instâncias gestoras da educação moçambicana.

A *linha horizontal* de análise teve como preocupação compreender o funcionamento estrutural nas *unidades territoriais e orgânicas* centrais e locais. Compreender suas relações horizontais, sua coordenação, assim como o entrosamento entre os aspectos pedagógicos e outros envolvidos no desenrolar da acção educativa foi o objectivo desta linha. Pôde assim perceber-se em primeira instância, as dificuldades que se colocam perante os actores da Supervisão Educacional desde o nível local ao central e, em segundo plano, os empecilhos face à *articulação* do processo, tanto de uma Unidade Orgânica a outra do mesmo nível, quanto de um nível com o outro, para além, é claro, de constatar no terreno as formas da concretização prática da Supervisão Educacional a cada nível.

Partiu-se da presunção de que se poderia obter, através da primeira estratégia de análise, ou seja, através da linha vertical, elementos susceptíveis de facilitar o prosseguimento na perspectiva da análise horizontal. Tal situação proporcionou captar os aspectos fundadores da Supervisão, de permeio com os dados históricos, indispensáveis para a compreensão de possíveis factores condicionadores e as variações historicamente determinadas dos modos de actuação dos diversos actores aos diversos níveis. Assim, foi possível captar os aspectos que constituem os obstáculos para a correcta implementação da Supervisão Educacional, razão de ser das mudanças que esta pesquisa tenciona discutir, compreender e, de alguma maneira, subsidiar.

1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO- CRÍTICO DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE

Proponho, para este capítulo, reflexões que abranjam elementos de análise propiciadores para a compreensão do lugar da Supervisão Educacional (SE) em uma perspectiva complexa. Recupero as articulações verticais (para analisar os desdobramentos da estrutura hierárquica do sistema), incluídas as tradições históricas da supervisão do país desde os idos da independência, em 1975. Antes porém, situo e caracterizo o país.

Moçambique: dados de contexto

Moçambique, País situado na costa oriental da África Austral, é banhado a Leste pelo Oceano Índico, numa extensão de 2.515 km; partilha a sua fronteira terrestre (de 4.312 quilómetros) com a Tanzânia a Norte; o Malaui e a Zâmbia a Noroeste; o Zimbabwe a Oeste; a África do Sul e a Suazilândia a Sudoeste e, com a África do Sul de novo, a Sul.

Proclamou a sua Independência Nacional libertando-se da dominação política de Portugal a 25 de Junho de 1975, tendo-se assumido então, como um País de Orientação Socialista, de Partido Único e de Economia Centralizada.

Logo após a Independência Nacional deflagrou um conflito armado terminado em 1992, pondo cobro a dezasseis anos de um conflito armado devastador, após a adopção em 1990 de uma nova Constituição da República que, entre outros aspectos, marca a abertura à economia do mercado livre e à democracia multipartidária.

O País integra no concerto político internacional, a Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP) e o grupo dos países que constituem a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral - SADC (Southern Africa Development Community).

Compreendendo uma extensão territorial de 799.380 km², dos quais, 3.000 águas internas, possui 20.252.223 habitantes a maioria dos quais vive nas zonas rurais (cerca de 70%) e maioritariamente jovens sendo os da faixa dos 6 aos 24 anos quase a metade (cf. MOÇAMBIQUE/INE, 2010a).

Comporta onze Províncias (Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Província de Maputo e Cidade de Maputo). As

províncias subdividem-se em distritos que, por sua vez se subdividem em postos administrativos, tendo-se na sequência, a localidade como a unidade territorial base da administração local do Estado e a povoação que compreende aldeias e outros aglomerados.

A taxa média de crescimento entre 2005 e 2010 foi de 1,9% e a esperança média de vida é de 42 anos, tanto para mulheres quanto para homens (cf. MOÇAMBIQUE, 2009).

A Língua Portuguesa, oficial em Moçambique, apresenta vários tipos de oscilação: da zona rural à urbana, do ponto de vista da idade, género; é menos falado entre mulheres, os habitantes das zonas rurais e entre as pessoas mais velhas. A esmagadora maioria da população moçambicana se comunica através das suas línguas maternas.

O rompimento dos propósitos de uma educação minoritária de inspiração colonial virado para a reprodução dos valores baseados na subjugação e discriminação deu-se logo após a independência com a introdução de uma forte componente político-ideológica mais visível com a introdução do ensino das disciplinas de Educação Política, História e Geografia de Moçambique.

Em 1983 foi introduzido o chamado Sistema Nacional de Educação, revisto em 1992 para alinhá-lo à nova Constituição da República de 1990.

Embora a guerra tenha interrompido o ímpeto que o país dera sinais de poder embarcar no concernente a avanços económicos e provisão de serviços sociais, a Educação incluída, pouco depois do seu final essa perspectiva foi retomada.

Um recorte do Levantamento Estatístico de 2014, por exemplo, nos permite mostrar o seguinte quadro estatístico escolar resumido: mais de seis milhões de alunos frequentando em mais de dezoito mil estabelecimentos, o Subsistema do Ensino Geral, dos quais as mulheres representam 47.8%. Este subsistema era assistido por quase cento e vinte mil professores dos quais as professoras representam 38.5%.

Embora estes números sejam uma pequena amostra dos progressos alcançados no que concerne à oferta das oportunidades de aprendizagem, nomeadamente em vista a uma universalização da escolaridade básica, passando pelo equilíbrio de género no

acesso a essas oportunidades, o certo é que desequilíbrios regionais em vários aspectos dessa mesma oferta persistem caracterizando a Educação do país.

Contextualizando o estudo

O Currículo e a Supervisão Educacional (SE) estão entre os aspectos característicos principais mais críticos da actualidade dos serviços educacionais moçambicanos.

O currículo, na medida em que, enquanto fenómeno cujo conceito de menção sistemática ainda muito recente no vocabulário educacional nacional, sua correcta conceituação e práticas adequadas decorrentes ainda escapam de muitos daqueles a quem cabe a direcção dos nossos serviços educativos.

Discuti em outra ocasião a inadequada apropriação do conceito de currículo (SELIMANE, 2011). Ela se denota, antes de mais, na sua *dimensão eclética*, ao se incorporarem nele, de forma um tanto ou quanto anárquica, *elementos ou aspectos característicos de diferentes perspectivas curriculares*; pelo *fraco comprometimento dos demais intervenientes* - este aspecto revela-se no *diminuto envolvimento dos professores na tomada de decisões curriculares* centralmente emanadas. Este facto resulta na sua ineficiente e ineficaz implementação; a *falta da plena compreensão da necessidade de incorporar aprendizagens mais relevantes do ponto de vista dos alunos, dos professores e das comunidades*, que se revela, em especial, pela *adopção de propostas curriculares com origem em ambientes sócio-políticos e económicos diversos do contexto moçambicano*, onde se destaca a *História e Geografia de base europeísta*; *pensar e compreensão compartimentados do que se vem chamando de sistema* que se manifesta na *maneira 'localizada' e, ao mesmo tempo, 'fechada' de tratamento dos assuntos dos diversos componentes ou partes* do que se vem denominando *Sistema* – os efeitos deste proceder são particularmente notórios no que diz respeito à gestão desse *Sistema* a vários níveis, desde ao central até à escola. Além disso, os efeitos deste proceder se revelam também em *adopção de legislação baseada em pressupostos pouco claros e, por vezes, opostos*, bem como na *circulação e aplicação desordenada da respectiva documentação nos estabelecimentos, em particular, nas escolas* com evidentes consequências nefastas ao seu funcionamento.

A Supervisão Educacional (SE), por sua vez, joga um importante papel na criação da necessária rotina dos processos não apenas nos estabelecimentos escolares, como também nos próprios órgãos gestores centrais, provinciais, distritais e os de base. Rotina, enquanto entendida aqui como englobando alguns dos aspectos mais básicos do funcionamento de tais instituições, tais como, a *sistematização dos processos de relacionamento entre as várias instâncias, pontualidade, assiduidade* por parte de todos os membros das respectivas comunidades; *correcta planificação, adequada e consentânea implementação do processo de ensino e aprendizagem* e outros aspectos da vida das escolas. O Plano Estratégico de Educação, de 2012 (PEE 2012-2016) traz-nos interessantíssimas revelações a esse propósito:

Embora as Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs) indiquem que o ano lectivo no ensino primário deve ter cerca de 1.060 horas lectivas no caso de 2 turnos (900 no caso de três turnos), o que é abaixo da média internacional de 1.200 tempos lectivos, visitas de supervisão revelam que, na realidade, é desperdiçado muito tempo e o contacto instrutivo e efectivo entre os alunos e o professor é muito inferior. Uma pesquisa na província de Cabo Delgado indicou que a percentagem do tempo efectivo (em termos de contacto directo entre o professor e o aluno) corresponde a apenas 15-20% em relação ao previsto (ou seja 30 dias lectivos por ano). A redução do tempo na sala de aula está directamente relacionada, entre outros, com o elevado rácio alunos-professor [...] a sobrecarga das infra-estruturas e dos professores com outras tarefas e com um ainda *insuficiente controlo sobre o funcionamento da escola e assiduidade dos professores e alunos, por parte do corpo directivo* (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 59 – grifos meus).

Existe, em verdade, uma relação intrínseca entre um e outro desses aspectos críticos. É a isso mesmo que nos conduzem as palavras de Gimeno Sacristán, ao considerar o currículo, um sistema no qual se integram vários subsistemas:

[...] o currículo, na realidade, *faz parte de múltiplos tipos de práticas* que não se podem reduzir unicamente à prática pedagógica de ensino; *acções que são de ordem* política, administrativa, *de supervisão*, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, *enquanto subsistemas autónomos e interdependentes, geram forças diversas que incidem na acção pedagógica*. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro distinto (GIMENO SACRISTÁN, 1988, p. 24. Apud: PACHECO, 1996, p. 18).

Uma avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura – PEEC 2006-2010(11) (MOÇAMBIQUE/MEC, 2009) revela, por exemplo, que a generalização do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) decorreu de forma deficitária dadas as dificuldades de implementar um esquema apropriado de disseminação e capacitação que

era suposto ter decorrido a partir do nível central até ao de base. Essas dificuldades estão relacionadas, de acordo com o documento, com *falta de clareza e capacidade por parte dos técnicos de nível central; o curto tempo destinado ao efeito; preocupação em fazer constar nos relatórios acções que deveriam ter sido realizadas*, mas que, efectivamente, não chegavam a ser realizadas.

Da origem e conteúdo do conceito

Os serviços educacionais moçambicanos têm estado a enfrentar, desde a Independência do País, em 1975, uma acentuada carência de quadros, entre professores e gestores do sistema a todos os níveis, desde as escolas até ao nível central.

No imediato pós-independência, a carência acima referida relacionou-se com a alteração do xadrez sócio-político e ideológico, porquanto o contexto criado naquele momento levou, por um lado, ao abandono do País por parte dos poucos quadros então existentes, dentre eles, professores e outros quadros de educação, na sua esmagadora maioria colonos portugueses e, por outro lado, a uma acção que levou à alteração dos desígnios da educação, o que resultou na sua massificação e perspectiva de democratização que abriu as possibilidades de mais moçambicanos acederem à Educação através do acesso à escola.

Mazula (2005) situa o *24 de Julho de 1975*, - Dia das Nacionalizações -, como sendo o marco da saída em massa dos portugueses, abandonando entre outros os estabelecimentos de ensino então por si assegurados e dirigidos. “[...] Por outro lado, por euforia da independência e porque era uma aspiração secular, as populações abriam escolas, provocando uma grande explosão escolar, para ver todos os seus filhos na escola (idem, ibidem, p. 21)”, diz ainda o mesmo autor.

Aquela situação levou à definição de estratégias para uma rápida formação e contratação de jovens professores, bem como a incorporação de outros, sem formação específica para a actividade docente. Percebe-se a premente necessidade que se passa a colocar com vista ao estabelecimento de uma estratégia que promovesse a *divulgação e incorporação dos novos ideais da Educação; a mobilização para a aderência à alfabetização e escolarização, em geral e o apoio científico, técnico, teórico e prático-metodológico* a prover aos jovens quadros em acção nas escolas e aos outros níveis. *É a esse esquema que, desde então passou a ser pensado e implementado que aparece, para esta proposta de estudo, a coberto da designação de Supervisão Educacional (SE).* Esse

fenómeno adquiriu, ao longo da História da Educação da jovem nação, as mais diversificadas designações, assumiu diversas características e facetas, bem como vem mantendo os seus objectivos relacionados com o momento característico específico de cada época. O presente Capítulo faz, também, o resgate dessas diversas designações, características e facetas mantendo a sugerida designação de Supervisão Educacional.

Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE)

As mudanças político-ideológicas promovidas pela Independência Nacional colocaram perante as autoridades da Educação tarefas cuja efectivação requereu a adopção de estratégias e criação de organismos apropriados mais consentâneos à nova realidade. Assim, ao nível das escolas são criados organismos para gerirem o seu funcionamento - as Comissões (de Gestão/Directivas).

Todas as questões relacionadas com a gestão da Educação a essa altura foram fixadas em um documento designado Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE). Em tempos, a primeira actividade a ser desenvolvida no início do ano lectivo em todas as escolas era o estudo por toda a comunidade escolar, da OPAE.

O lugar da Supervisão Educacional (SE) no contexto das atribuições do Ministério da Educação e suas estruturas

Mined e Mec vêm se alternando na designação do órgão do Governo que superintende a Educação de Moçambique. No início do presente ciclo governativo adoptou-se a designação Minedh (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano). Mantenho em muitos casos a designação Mined, Já que nele (Mined) se situam boa parte das abordagens que corporizam este trabalho.

O Estatuto Orgânico do Ministério da Educação – Mined – (MOÇAMBIQUE, 2011c), descreve em “Disposições Gerais” (Capítulo I), a sua própria natureza (Artigo 1) como

[...] o órgão central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objectivos e tarefas definidas pelo Governo, planifica, coordena, dirige e desenvolve actividades no âmbito da educação, contribuindo para a elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional (MOÇAMBIQUE, 2011c, p. 1).

Em *Atribuições e Áreas de Actividades*, a *Supervisão* aparece associada, nos Artigos 2 e 3, à “Normação, regulamentação [...] e inspecção das actividades de educação (idem, ibidem, p. 1)” e “[...] *Controlo e Regulamentação* (idem, ibidem, p. 2)”, respectivamente. No entanto, no Artigo 4 do Capítulo II (Sistema Orgânico), em *Estrutura*, a *Inspecção Geral da Educação* (IGE) ocupa a primeira das dezanove alíneas com que se enumera a estrutura do Mined, ou seja, o Gabinete do Ministro, as Direcções Nacionais *fins e meio*, os Departamentos Centrais e Centro de Documentação (Grifos meus). Aliás, aos inspectores da Educação cabem, de acordo com o Regulamento Orgânico da Inspecção Geral da Educação, direitos e prerrogativas especiais, além daqueles previstos na lei. Por exemplo, a alínea “b” do Artigo 17 lhes permite “[...] ter acesso e livre trânsito, em todos os serviços e instalações da educação [...] públicas e privadas, objecto de inspecção, quando em missão de serviço (MOÇAMBIQUE, 2007b, p. 92)”.

Voltando ao Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, no seu Capítulo III que se refere às *Funções das Unidades Orgânicas* (UO), chamam atenção, no número 1 do Artigo 7, os verbos introdutores de quatro das funções da IGE – *fiscalizar* (duas vezes), *Controlar*, *verificar* (e *fazer cumprir*). No número 2 do artigo 8, que se refere às *Funções das Direcções de Ensino*, cabe à alínea f, “*Regulamentar e orientar as actividades relativas à supervisão pedagógica e administrativa das instituições de ensino* (MOÇAMBIQUE, 2011c, p. 5 – Grifos meus)”. Porém, na alínea “d”, nas funções da IGE, ela deve “*Verificar e fazer cumprir* os programas de ensino e as normas estabelecidas para a direcção e realização das actividades educativas (idem, ibidem, p. 4 – grifos meus)”; na alínea b, do número 3, Artigo 8, que acresce funções à Direcção Nacional da Formação de Professores, àquelas atribuídas às Direcções Nacionais de Ensino, estabelece que aquela Direcção (a de Formação de Professores) deve “*Coordenar a formação [...] em exercício e contínua de professores* (p. 5)”. Ainda neste Capítulo, na alínea l do número 1 (Artigo 9), que se refere às funções da Direcção de Gestão e Garantia da Qualidade, esta deve “[...] Fazer a supervisão às instituições do sector da Educação no âmbito da melhoria da qualidade de ensino (idem, ibidem, p. 7)”.

No rescaldo da análise deste recorte das funções que cabem às Unidades Orgânicas se conclui que caberia apenas, à Direcção de Gestão e Garantia da Qualidade, de acordo com a redacção da alínea l, a realização da supervisão. Cabe, contudo, também, indagar para perceber como e em que medida se procede ao entrosamento na realização da actividade supervisora pelas Direcções de Ensino, incluindo a de

Formação de Professores, a quem cabe a coordenação de algumas actividades que, no meu entender, à supervisão dizem respeito, mas também, analisar as relações com a IGE, já que ela verifica e faz cumprir essas mesmas actividades. Eis mais uma zona de penumbra que este estudo se propõe desvelar.

Ademais, além da sua posição hierarquicamente superior relativamente às demais Unidades Orgânicas – enquanto UO a IGE aparece na primeira posição, em *Estrutura* (Artigo 4, Capítulo II); no que respeita à composição dos Colectivos, ou seja, os encontros que reúnem as mais altas entidades do Ministério, a figura de Inspector Geral, titular da IGE, aparece sempre a seguir às dos Ministro, Vice Ministros e Secretário Permanente; outrossim, a IGE comporta em sua Estrutura um Departamento de Inspecção Pedagógica em cujas algumas funções se encontram inscritas certas actividades que caberiam à função supervisora, como, por exemplo:

- a) Avaliar as regularidades do processo docente-educativo nas instituições de ensino a todos os níveis e subsistemas;
- b) Avaliar o desempenho dos docentes nas escolas e propor medidas para o melhoramento da sua actividade;
- c) Avaliar as condições materiais e culturais, atinentes ao processo de ensino e aprendizagem;
- d) Verificar [...] o cumprimento de normas de Índole pedagógica e educativa nas instituições de ensino;
- ...] f) Recolher informações e elaborar relatórios sobre a situação dos estabelecimentos de ensino [...], em matéria técnica e pedagógica e propor as medidas adequadas para a correcção das anomalias (MOÇAMBIQUE, 2007b, p. 90).

Estarão situadas a este nível, o nível da *distribuição* das funções, tarefas e competências das Unidades Orgânicas (replicada a nível local, ou seja, nos órgãos gestores provinciais, as DPEC e distritais, os SDEJT), por um lado, as imprecisões, confusões e até disputas pelo protagonismo no que à Supervisão Educacional diz respeito e, por outro lado, a sua compreensão e prática de forma compartimentada¹. Se dúvidas ainda houvesse a esse respeito, os Estatutos Orgânicos de 1988, referentes às Direcções Provinciais e Distritais de Educação (MOÇAMBIQUE/Mined, 1988a, 1988b) dissipam-nas ao subordinar ao quadro de pessoal do Ministério da Educação, o preenchimento de vagas dos seus respectivos quadros de pessoal.

¹ Já em 1993, Golias (1993) flagrava algumas fontes dos do desfuncionamento das estruturas centrais do Mined como:

- a) Falta duma demarcação clara das funções de cada órgão central;
- b) Inexistência dum sistema de responsabilização individualizada de cada sector;
- c) Incompatibilidades no processo de tomada de decisões e ainda
- d) Sobreposição de tarefas e competências (GOLIAS, 1993, p. 92)

As origens de uma visão e práticas compartimentadas da SE

Imprecisões, confusões conceituais e disputas de protagonismo à parte, o facto é que, por alturas da introdução do Sistema Nacional de Educação a SE a partir do Mined realizava-se de forma compartimentada, o que quer dizer que cada UO (Direcções Nacionais e Departamentos centrais) urdiam, cada um, seus próprios esquemas de SE.

Grosso modo, esses esquemas se subordinam às tarefas, atribuições e âmbito de actuação dessas mesmas Direcções Nacionais as quais se encontram plasmadas nos seus Regulamentos Orgânicos. Consistem na definição de objectos de trabalho, que podem variar de acordo com as prioridades de cada momento, implementação de um determinado programa, uma solicitação local, necessidade de desenvolver certa monitoria e/ou avaliação, etc.

Originariamente, essa tarefa coube às Direcções Nacionais fins, aquelas que, ao nível do Mined, zelam directamente pela componente de ensino e todas as suas implicações dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação (SNE). No que concerne ao Ensino Geral, ele tem sido representado ora por uma única Direcção Nacional abarcando o Ensino Primário e o Secundário, ora, por duas Direcções Nacionais, sendo uma para cada nível (Primário e Secundário). Como parte da orgânica das Direcções Nacionais se encontram os Departamentos de Ensino, também designados Departamentos Pedagógicos compostos de Repartições dentro das quais se inscreveram, desde o princípio, as tarefas de Supervisão Educacional (SE). Embora a designação, composição e até certo ponto, o conteúdo de trabalho desses departamentos e repartições tenham vindo a variar ao longo do tempo, suas atribuições vêm sendo aquelas que dizem respeito, na sua essência, à SE em especial aquelas tarefas viradas ao apoio pedagógico. Essas tarefas foram, no princípio desenvolvidas por grupos de professores seleccionados e constituindo as Comissões de Apoio Pedagógico (CAP) e, mais tarde, convertidos em funcionários designados profissionalmente Instrutores e *Técnicos Pedagógicos* (ITP).

Não se conhece nenhum esquema de SE sistematizado que proceda a esta actividade ao nível do próprio Mined, visando os próprios técnicos que actuam a esse nível. Isso poderá valer dizer que, no entender do sistema, os técnicos que actuam a esse nível não sejam susceptíveis da acção supervisora. Depoimentos destes actores presentes no terceiro capítulo deixam transparecer essa mesma percepção.

Esporadicamente, os técnicos participam dentro e fora do país, por indicação política, de seminários, reuniões, workshops de carácter mais técnico do que propriamente científicos. Participam também, de visitas de estudo e trocas de experiência, mormente como parte do estudo prévio à implementação de programas novos, para perceber como em outros países programas de natureza idêntica ou equiparáveis são implementados. Para a realização destas actividades, os próprios técnicos propõem-nas nas suas planilhas de planificação que está sujeita à aprovação e financiada, de acordo com as prioridades definidas pela Direcção de Planificação, vista a disponibilidade financeira.

Algumas destas actividades são financiadas através do Orçamento do Estado e/ou ofertas de países que constituem o grupo dos chamados Parceiros de Cooperação e outros, assim como de convites.

Não se conhece nenhum plano de formação dos técnicos pedagógicos, quando considerado em referência aos próprios planos de desenvolvimento do Sector. Embora exista uma legislação específica acerca de continuação de estudos e atribuição de bolsas de estudos (MOÇAMBIQUE, 2011b), cabe normalmente aos funcionários a iniciativa nesse sentido. Os técnicos, ao desejarem prosseguir seus estudos a qualquer nível, solicitam-no às entidades máximas do Ministério, para cuja decisão, em princípio, se toma em consideração o parecer do superior hierárquico do solicitante. Para isso, os técnicos manifestam sua intenção fazendo constar seus nomes em uma planilha da Direcção de Recursos Humanos (DRH), comumente designado *Plano de Formação*, esse foi, a título de exemplo, o meu caso. O carácter crítico dessa situação se agudiza se se tiver em conta que a escolha do que estudar assim como os temas de pesquisa ficam a critério do próprio técnico. Exceção seja feita a alguns cursos esporádicos e, em certa medida, até efémeros, como foram os casos dos cursos de capacitação de supervisores/inspectores e o de capacitação de directores de escolas que, por acrescentarem dados de reflexão importantes para este estudo se assumem como marcos importantes na história da SE moçambicana.

Formação em Exercício de Supervisores Pedagógicos (FESP)

Decorrido de 24 de Agosto a 3 de Outubro de 1992 em Maputo, a primeira Formação em Exercício de Supervisão Pedagógica (FESP) teve a participação de mais de cinquenta formandos dentre técnicos pedagógicos, inspectores e instrutores provinciais. Sob liderança de Manuel Golias, Director Nacional do Ensino Primário, o

curso foi coordenado pela então chefe do Departamento do Centro de Documentação, Eulália Maximiliano e quatro facilitadores, dois nacionais e outros dois de nacionalidade portuguesa.

O plano inicial previa a participação de técnicos de nível central e posterior disseminação em forma de cascata para o provincial e, depois, para o distrital que teria, depois, a seu cargo a formação ao nível das ZIPs e das direcções de escolas. Mas, a procura de imprimir um “[...] impacto directo mais significativo [...]”, fez com que o curso fosse “[...] dirigido para o nível provincial, com a participação dos técnicos de nível central” (MOÇAMBIQUE/Dinep, 1992b, p. 1).

Considerando que uma incursão à teoria acerca da importância da educação para a reconstrução e desenvolvimento do país a mais não levaria senão a *um lugar comum*, o documento introdutor do evento justifica a razão por que ele mesmo considera e assume a necessidade de procurar se despojar do que apelida de *considerações doutrinárias*, preferindo a *objectividade* e o *concerto* visando apontar

[...] a tessitura básica em que se deverá apoiar um projecto de Formação em Serviço de Supervisores Pedagógicos – FESP - . Deve pois (sic) ser assumido como um primeiro documento de trabalho, que catalize (sic) a reflexão dos interessados e do qual, a ser aceite a sua lógica, sairá, então, em definitivo, o desenho do projecto (idem, ibidem, p. 1 - passim).

Entretanto, dizendo lhes parecer essencial, os articulistas do documento avisam no parágrafo seguinte que “[...] deixam bem clarificada a temática teórica que deve subfazer (sic) ao modelo de supervisão que se procura construir (idem, ibidem, p.1)”.

No aludido capítulo e subsequentes, é desencadeada, então, essa temática teórica ao definir a finalidade principal do ensino como “[...] mudar o comportamento do aluno em direcções desejadas (idem, ibidem, p. 1)”. De acordo com o documento os objectivos estabelecidos pela escola e pelos professores apontam as “direcções desejadas” e a avaliação, por sua vez, determina a medida em que eles estejam a ser alcançados. Destacando a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, quando assumido de forma mais ampla, destacando, em seguida, o que considera as suas duas etapas básicas, ou seja, a identificação e definição dos objectivos educacionais; e construção e selecção dos instrumentos de avaliação que melhor representem esses objectivos.

O tema da avaliação é abordado em três das quase cinco páginas do documento. Esse tema reencontrar-se com o tema chave – a supervisão –, na passagem seguinte do documento:

[...] O capítulo [...] pretendeu, tomando uma área importante do quadro expectável de competências dos SP, exemplificar o tratamento que, [...] é importante que venha a ser dado aos restantes aspectos que prendam (sic) o perfil dos SP. Trata-se, pois, de um primeiro passo do projecto: *a produção de um ensaio, de natureza teórica*, que contenha, de forma suficientemente explícita, quando conceptível de base dos SP. Será, por assim dizer, o referencial teórico do modelo de supervisão (MOÇAMBIQUE/Dinep, 1992b p. 4 – grifos do autor).

Ao expor sobre a proposta de áreas de formação, o documento fixa que o problema começaria a deslizar por si próprio a partir do ensaio atrás referido e baseado em uma sequência de seis passos indicativos a coberto do título “Operacionalização da FESP – Sucessão de Passos”, como segue:

1. Constituição de núcleo de reflexão teórica (produção do ensino preferencial de base).
2. Formulação do programa de FESP *núcleo de reflexão teórico (sic) + valência conhecedora da situação dos SP em serviço – eventual avaliação diagnóstica, desenhada.
3. Definição de objectivos e estratégias e desenho do modelo de avaliação.
4. Produção de materiais (scripto + vídeo).
5. Formação dos técnicos a envolver no desenvolvimento da FESP.
6. Definição do cronograma de execução (MOÇAMBIQUE/Dinep, 1992b, p. 4-5).

Cerca de um mês antes do término do curso, é apresentado um documento que aborda *As Possibilidades de Cooperação entre o Mined/Direcção Nacional de Ensino Primário e a Escola Superior de Educação de Santarém* – ESES – (MOÇAMBIQUE/Dinep, 1992c) Decorrente das directivas fixadas no primeiro documento, esse segundo documento expõe sobre passos seguintes da implementação de um curso de supervisores mais abrangente, à dimensão de todo o território nacional.

Nesse documento são abordadas as ilacções retiradas do curso de Maputo relativamente à identificação das necessidades do aprofundamento dos conteúdos de formação dos técnicos da Direcção Nacional do Ensino Primário, bem como das formas de sua disseminação aos demais supervisores, ao longo de todo o país; o alinhamento das possíveis áreas de cooperação Mined/Dinep – ESES com as “[...] prioridades existentes ao nível da instrumentação técnico-pedagógica dos actores envolvidos nas várias iniciativas [...]”. Encerra-se esta parte do texto sublinhando-se a forte

componente formativa que caracteriza o rol das sugestões, à busca de “[...] aumentar a autonomia dos técnicos moçambicanos que serão envolvidos, para a condução dos programas a desenvolver (MOÇAMBIQUE/Dinep, 1992c, p. 82 – *passim*)”.

Destacam-se, ainda, a *formação de supervisores* para o *controlo* do processo educativo que, embora considerados vertentes distintas, são, ao mesmo tempo, tidos como complementares e indissociáveis.

A *experiência piloto* e *generalização* seriam as duas fases desse processo de formação. A primeira visaria, simultaneamente, “[...] avaliar as virtudes e limites do sistema, que permita (sic) introduzir eventuais alterações, e a formação dos diferentes actores envolvidos, [...] (idem, *ibidem*, p. 83)” Essa fase abarcaria os membros das equipas central, provinciais e distritais de supervisão; directores de Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e de escolas. Nessa fase o sistema seria apenas instaurado nas escolas das ZIPs piloto. Ao mesmo tempo que procedessem à supervisão dessas ZIPs piloto, as equipas provinciais procederiam à formação de todos os técnicos do distrito dessa ZIP. Esse processo abarcaria todos os distritos do país.

As restantes ZIPs e escolas teriam as mesmas acções desenvolvidas durante a fase de generalização, na qual seria também feita a avaliação da fase piloto para validar e/ou aperfeiçoar o sistema até então desenvolvido.

No que concerne às necessidades de formação se esclarece que a FESP permitiu denotar que os supervisores “[...] com a sua actual formação académico-profissional e experiência profissional, verifica-se a existência de necessidades (sic) de formação em todos os níveis do sistema [...] (MOÇAMBIQUE, 1992b, p. 84)”.

Aliado a esse facto e também ao reconhecimento de que a adequada formação dos vários actores é uma das principais condições para o êxito do sistema de supervisão, o documento assume que

[...] o sistema de supervisão pedagógica dirige-se, antes de mais aos professores e às direcções das escolas [...] tal sistema só será útil se permitir que os professores e os membros das direcções exerçam as suas funções com nível mais elevado de proficiência.

Para isso o trabalho a desenvolver terá de incidir não só a nível científico-pedagógico, mas também a nível da gestão e do desenvolvimento dos recursos humanos envolvidos (MOÇAMBIQUE/DINEP, 1992b, p. 85).

Por essa razão à volta dessas duas vertentes se inscreveram as características dos perfis dos actores do sistema, embora se reconheça a variação dos contextos e importância relativa de acordo com os vários níveis. Defende-se, também, que

A relativa uniformidade das áreas de competência que os diferentes actores devem possuir justifica-se por se pretender implementar o Sistema de Supervisão Pedagógica através de um processo multiplicativo descendente (sic).

Só desta forma se poderá descentralizar a função supervisão pedagógica (sic) e dotar as direcções das escolas, de todo o país, de autonomia, que garanta uma efectiva melhoria da qualidade de ensino e que esses efeitos (sic) perdurem mesmo quando o projecto terminar (idem, ibidem, p. 87).

Aos cinco grupos de actores do sistema, designadamente, de nível central, provincial, distrital, da ZIP e das escolas, faz-se, no documento, a distribuição das competências cabíveis pelas duas vertentes (científico-pedagógicas; e desenvolvimento e gestão de recursos humanos).

No que concerne às competências de índole pedagógica, à excepção de investigação educacional que cabe, apenas, ao grupo de actores de nível central, todas as outras são comuns aos cinco grupos, verificando-se ligeiras variações de nível a nível:

Assim, a primeira competência esperada para os níveis central e provincial é “Planificação e Avaliação de Processos de Educação”; o seu equivalente para os restantes níveis é “Planificação e Avaliação de Ensino”. A segunda competência – Desenvolvimento Curricular – tem a exacta mesma designação para os cinco níveis. A terceira competência que, para os níveis central, provincial e distrital se designa “Organização e Administração Escolar”, tem como equivalente, nos níveis da ZIP e escolar, “Organização e Gestão Escolar”. A “Concepção e Avaliação de Meios e Materiais de Educação”, quarta competência, é idêntica em todos os níveis. A última competência no que se refere ao nível central se chama “Concepção e Gestão de Processos de Formação à Distância” tem como equivalente para nível provincial, “Gestão e Tutoria de Processos de Formação à Distância” e, nos restantes níveis, apenas “Tutoria de Processos de Formação à Distância” (Cf MOÇAMBIQUE, 1992b, p. 88).

As competências de Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos são quatro, sendo que as três primeiras, respectivamente, “Avaliação e Gestão de Desempenho”; “Identificação de Necessidades, Planificação”; e “Desenvolvimento e Avaliação de Processos de Formação”, são idênticas para os cinco níveis. “Negociação e Liderança”, quarta competência referida aos grupos dos actores dos níveis central e provincial, tem como equivalente nos restantes três níveis a “Gestão de Equipas de trabalho” (idem, ibidem, p. 88 - passim).

Em seguida são detalhados pormenores das potenciais áreas de cooperação Mined/Dinep – ESES dos quais se destacam quatro sessões de formação da equipa

central de supervisores na ESES, para reforço da formação iniciada com a FESP, elaboração de material para a formação à distância destinada aos técnicos dos distritos e directores de ZIPs; Investigação Educacional e Avaliação de Processos Formativos, Identificação de Necessidades, Planificação e Implementação de Processos Formativos. Referem-se, também, nove missões do consultor da ESES a Moçambique para supervisão do material para curso de formação à distância para técnicos das Direcções Distritais de Educação (DDE) e ZIPs; acompanhamento da supervisão a ser realizada pela equipa central, participando assim, também, na sua formação e, inclusive na preparação para a implementação do sistema de supervisão nalgumas províncias; avaliação intercalar da experiência piloto, dos processos de formação à distância para membros da Dinep, directores de ZIPs; supervisionar materiais completos para a formação de directores de escolas e seus adjuntos pedagógicos, avaliar a experiência piloto e elaborar relatório em preparação da fase de generalização; supervisão no primeiro ano da implementação do sistema; avaliação final do processo de formação à distância de directores de escola e seus adjuntos pedagógicos; avaliação final do 1º ano da generalização e auditoria.

Além dos dois documentos já explorados constam do dossier do curso dez folhas informativas as quais portam informações diversas tais como planos relacionados, informes a entidades sobre incidências diversas, composição do grande grupo e subgrupos de trabalho. Há, ainda, dez guias de trabalho que, referidas ao último leque de documentos, contêm as orientações na base das quais foi desenvolvido todo o curso de Maputo e deveria servir de base para os cursos subsequentes. As cinco primeiras destas guias direccionam o trabalho dos formandos ao tema específico da supervisão com base nos textos dos Documentos de Formação (DOC FORM) – vários anexos constituídos de Textos de Apoio e excertos de bibliografia diversa. Com efeito, a Guia de Trabalho (GT) 1 “Diagnóstico do Sistema de Supervisão Pedagógica”, está referido ao (Documento de Formação (DOC. FORM) 1 que versa o mesmo conteúdo; a GT 2 e o DOC FORM 2 têm como tema “Considerações Gerais sobre o Sistema de Supervisão Pedagógica no 1º Grau do Ensino Primário”; o |DOC. FORM 3 traz uma “Proposta de Funcionamento do Sistema de Supervisão Pedagógica”, trabalhado com base na GT 3, enquanto as GT 4 e 5 fazendo como que uma súmula das matérias acerca da Supervisão já tratadas, apela à reflexão dos formandos e, estabelecendo a ponte entre o DOC FORM 3 e os subsequentes que, sucessivamente, fazem a “Abordagem Sistemática do Ensino”; a “Definição de Metas e Objectivos”; a “Formulação de Objectivos

Educacionais”; o “Como Escolher os Conteúdos a Difundir; a “Planificação do Ensino”; as “Generalidades acerca das Estratégias de Ensino”; o “Conceito e Funções da Avaliação”; os “Tipos de Testes”; “Uma Abordagem sobre os Tipos de Liderança”; um texto que, sob o título “Uma Cidade a Descobrir, Uma Realidade a Observar”, aborda diversos aspectos relacionados com a observação, respectivas técnicas e instrumentos. O último DOC FORM faz uma “Breve análise de cada tipo de teste. Vantagens e Desvantagens Erros de construção a evitar” (Cf MOÇAMBIQUE, 1992a, 190-205 – passim).

A palavra dos formandos

No Relatório apresentado pelos formandos pode-se ler que “[...] A inclusão de instrutores e inspectores serviria para harmonizar métodos de actuação pedagógica ao nível das escolas, evitar sobreposições e garantir a complementariedade entre a formação inicial e a formação em serviço dos professores” (MOÇAMBIQUE, 1992c, p. 1).

Aquele Relatório elucida ainda, que aquela formação foi decidida em função de uma avaliação e diagnóstico do EP₁ (Ensino Primário do 1º grau), que demonstraram “[...] uma acentuada tendência para a diminuição das taxas de aproveitamento”, fenómeno esse que seria caracterizado por factores como, “[...] problemas relativos ao controlo pedagógico da formação em serviço”, do que se concluiu “[...] a necessidade de conceber uma formação em cadeia dos técnicos pedagógicos (sic), com vista a garantir uma correcta supervisão pedagógica [...]”, assim considerada “elemento decisivo para a melhoria da qualidade do ensino” (MOÇAMBIQUE, 1992c, p. 1 – passim)

Os participantes da formação notam que a supervisão pedagógica foi considerada, ao longo do curso, nas suas duas vertentes, nomeadamente, o controlo pedagógico e a formação e aperfeiçoamento pedagógico de professores em serviço. Revelam-nos também, as fases do seu desenrolar, bem como o conteúdo de cada uma delas, como segue:

- 1ª fase:
 - Problemas e dificuldades na gestão pedagógica das escolas.
 - Abordagem do ensino-aprendizagem. Definição de metas e objectivos.
 - Objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação.
 - Gestão de Programas de Ensino.
 - Observação de aulas e elaboração de relatórios.

- Modelos de supervisão pedagógica (MOÇAMBIQUE/Dinep, 1992c, p. 2).

- 2ª fase:

Actividades práticas de supervisão pedagógica efectuadas em doze escolas da Cidade de Maputo, onde cada grupo observou a duas escolas e cada escola observada por dois grupos diferentes.

- 3ª fase:

Análise conjunta dos relatórios dos grupos de supervisão assim como dos planos de implementação dos sistemas de supervisão provinciais.

Frisa-se, ainda, que as actividades praticadas se destinavam a “[...] *treinar os participantes, colocando-os face à realidade concreta das escolas onde deviam aplicar as informações adquiridas* (grifos meus)”.

Os participantes consideraram que os relatórios continham os elementos-chave facilitadores de “[...] uma análise objectiva da situação pedagógica da escola, assim como as propostas e sugestões para correcção e melhoria das práticas pedagógicas e do funcionamento global da escola”. Ao mesmo tempo, eles manifestaram o desejo de que as mudanças “[...] deveriam ocorrer num prazo combinado para posterior avaliação (MOÇAMBIQUE, 1992c, p. 3 - *passim*)”.

Avaliando o curso, os participantes sublinharam a importância de que se revestiu a aquisição de informação básica acerca da supervisão pedagógica, complementada pela sua aplicação prática e respectiva análise. Todavia, embora reconhecendo realista a apresentação do plano-proposta de implementação de um sistema de supervisão pedagógica, sua ampla discussão e consideração de propostas de ajustamento, os participantes consideraram, ainda assim, *a necessidade de se definirem, de forma mais precisa, as respectivas responsabilidades; a existência de materiais e meios de formação e de estímulos às direcções das ZIPs em recursos financeiros, meios de comunicação e transportes*.

Aspectos relativos à logística do curso foram, também, chamados para a avaliação, a comunicação entre participantes e os facilitadores e as formas de selecção destes nas províncias terão, na óptica dos participantes, de certo modo, afectado seu desempenho.

A dado passo se afirma que “[...] Ao longo do curso foi elaborado o conceito de supervisão pedagógica, e definidas as atribuições do técnico pedagógico [...]”, embora o documento em si não permita vislumbrar tal desiderato. Pelo contrário, em vez disso, é *sintomático um clamor por uma perspectiva de complementaridade e unidade de*

actuação de técnicos pedagógicos e inspectores, que não confundam as escolas, reivindica-se, no fundo, o Estatuto do Supervisor e sua inserção hierárquica entre aqueles dois grupos de especialistas.

“[...] Nessa perspectiva, interrogavam-se os participantes sobre *quem comanda e coordena a experiência? Os recursos financeiros podem ser descentralizados? Como se estabelece a comunicação ascendente e descendente?*”

Embora haja um reconhecimento ao facto de o curso ter contribuído para o esclarecimento de algumas interrogações, se sublinha como no acima exposto, que muitas outras ainda havia por esclarecer, como, por exemplo, uma que permitisse “[...] proporcionar *uma linha sistemática de actuação* e aprofundar a *necessidade inadiável de implementar um modelo de supervisão pedagógica* (MOÇAMBIQUE, 1992c, p. 5-6 - passim)”.

Em jeito de avaliação da FESP

Avaliando o curso Formação em Serviço de Supervisores Pedagógicos (FESP) atesta-se seu alinhamento com a perspectiva curricular predominante e não tão problematizada como viria a acontecer tempos depois, ou seja, se denota de forma vinculada a perspectiva curricular técnico linear, desde logo dada a ênfase ao que parece constituir preocupação maior – a definição de um modelo de supervisão e cujas bases se devem fundar em uma formação em aspectos do ensino-aprendizagem entendido numa perspectiva de grades e em definição de metas, objectivos de ensino, conteúdos, estratégias e de avaliação etc.

Volta à tona uma questão da qual já nos debruçamos, essa diz respeito a uma clara definição e destrição de papéis e zonas de actuação de inspectores e supervisores. No meu entender, esta discussão está prenhe de dois filhos gêmeos que, infelizmente, nascem e crescem, também, no meu entender, em uma constante e insanável briga: por um lado, a necessidade de definição estatutária da figura de supervisor e, por outro lado, o choque com que se depara pela preocupação inspectiva de ver clarificada a hierarquia entre estes especialistas. É, igualmente irresistível mencionar que já nesta altura havia o clamor apontando para a necessidade da descentralização e reforço do papel das ZIP, designadamente no que é denominado pelos próprios participantes como “estímulos às direcções das ZIPs”, assunto em que me alongo mais adiante, ainda neste capítulo.

Os Sistemas de Supervisão Educacional Provincial no Ensino Secundário Geral

Contexto

Na segunda metade da década de 1990 o Ensino Secundário dava claros sinais de se estar expandindo e poder vir a expandir ainda mais, o que vinha originando desfalque na formação, afectação, acompanhamento e apoio do trabalho dos professores. Nessa altura, cabia ao Instituto de Línguas (IL) a formação de professores de Inglês para leccionarem a 8^a, 9^a e a 10^a classes. Instituições do Ensino Superior, em especial, a Universidade Pedagógica (UP) iniciaram, também, anos depois, a formação de professores de Inglês para aquele nível em cursos de licenciatura, cursos esses mais longos e sem a componente de formação à distância.

Essa situação implicava a saída de professores das suas províncias para cursarem em Maputo, o que piorava a situação da cobertura das necessidades das escolas em professores daquela disciplina. Nesse período havia em pauta a perspectiva da introdução da disciplina de Inglês ao nível das 6^a e 7^a classes, no âmbito da Reforma Curricular que viria a iniciar em 2004, colocando ainda mais pressão na necessidade da aceleração da formação de mais professores de Inglês. Nas escolas actuavam muitos professores contratados, sem habilitações nem formação psicopedagógica e, muitas vezes pouco estimulados no que concerne aos salários auferidos, o que desestabilizava seu vínculo enquanto quadros da Educação, pois, quando menos se esperava, eles trocavam Educação por outra ocupação. Além de estratégias para responder à demanda de professores que essa situação impunha, havia que encontrar formas de retê-los na sua actuação docente, promover trocas entre eles e apoiá-los e capacitá-los sem que para tal, abandonassem suas escolas. Para isso se fez necessário o estabelecimento de um sistema de formação e apoio dos professores de Inglês. Em verdade, esta estratégia se impunha em toda a dimensão do Ensino Secundário, mas a disciplina de Inglês, pelas razões acima expostas e porque dispunha da possibilidade de apoio por parte do Governo Britânico assumiu a dianteira desse processo.

Assim, uma Circular assinada a 25 de Março de 1997, por Daniel Neto Bomba Júnior, então Director Nacional do Ensino Secundário Geral, anunciava, nos seguintes termos, a entrada em vigor do referido Sistema:

A partir de 1997, a DNESG-MINED e as DPEC's iniciarão o processo de implementação do sistema de supervisão pedagógica provincial – cujo primeiro passo se inicia com a disciplina de Inglês, no âmbito da implementação do Projecto do Ensino do Inglês – com os seguintes objectivos gerais, concernentes à melhoria da qualidade do ensino (grifos do autor):

- Fortalecimento da capacidade de planificar, coordenar e controlar a melhoria da qualidade do ensino nas escolas secundárias.
- Estabelecimento de um sistema de capacitação de professores em exercício.
- Estabelecimento de “Centros de Recursos” em todas as províncias para todas as disciplinas.
- Funcionamento de um sistema de apoio pedagógico contínuo às escolas.
- Fornecimento do livro escolar e diverso material didáctico para o aluno e o professor. [...] (MOÇAMBIQUE, 1997, p. 1).

Além de sublinhar a necessidade do credenciamento dos professores que desempenhariam essa função, o documento definia um professor supervisor por província e para cada disciplina, além da definição técnica dos Termos de Referência (TdR), assim como as suas funções, as quais se resumiam em apoio e aconselhamento dos professores das respectivas disciplinas; aconselhamento e coordenação com as instâncias gestoras a partir das DPEC de todas as actividades relacionadas com ensino e aprendizagem; gestão dos centros de recursos e de todo o material utilizado nas actividades dos professores; supervisão e coordenação dos testes e exames das disciplinas; análise dos dados do aproveitamento escolar e fornecimento dos respectivos dados à Direcção Nacional de Educação Geral (Dnesg).

Denota-se, no fecho do documento, alguma preocupação com a salvaguarda do carácter subordinativo do professor supervisor provincial, para o que se atribui à DNESG-MINED e às DPECs a coordenação das actividades daquele.

Em verdade, um sistema de supervisão provincial do Ensino Secundário Geral nunca chegou a funcionar como tal tendo, apenas, se tornado efectivo na disciplina de Inglês e, mais tarde, na de Francês. As razões para o fracasso estão relacionadas, numa primeira fase, com a sobrecarga dos professores aos quais, aparentemente, não sobrava tempo para esta nova tarefa, dadas as cargas horárias que lhes cabiam nas escolas onde actuavam. Porém, aspectos burocráticos relacionados não apenas com a remuneração pelo desempenho das novas funções, mas, também e quiçá fundamentalmente, com a (des)preparação do Sector da Educação e até do Governo, como um todo, para suportar um tal esquema de funcionamento tiveram uma importante quota parte. Não terá sido por acaso que os dois casos de relativo sucesso (Inglês e, mais tarde, Francês), o tenham sido em disciplinas que beneficiaram de assistência (técnica e financeira) directa de

organismos extragovernamentais externos. Em abono da verdade, a intenção de criar um Sistema de Supervisão Educacional Provincial no Ensino Secundário Geral (ESG) teria sido uma tentativa de generalizar um esquema já nessa altura na forja no respeitante à disciplina de Inglês. Chegamos a essa conclusão ao adentrarmos nos meandros da preparação desse sistema na disciplina de Inglês.

Preparação e Implementação do Sistema de Supervisão Educacional Provincial da disciplina de Inglês

Em 1995 iniciou-se a planificação e elaboração do Projecto com vista a criar condições para fazer face à situação do Ensino Secundário Geral acima descrita. A estratégia ficou conhecida como Formação em exercício de professores de Inglês.

Seria uma formação que assumiria duas modalidades, ambas englobando duas componentes, presencial e à distância.

A primeira modalidade seria um curso desenvolvido e aplicado pela Universidade de Londres, esta se destinava à formação de bacharéis e o segundo, desenvolvido por uma equipa de técnicos locais e se destinando a formação de professores de nível médio, seria dirigido a professores em exercício, sem nenhuma formação psicopedagógica.

Pretendia-se, igualmente, criar um Sistema de Supervisão e Apoio aos professores via Grupos de Disciplina (GD), através da indicação de professores que passariam a desempenhar a função de Supervisores Pedagógicos Provinciais (SPP) e seus adjuntos, a quem caberia esse trabalho, bem como a ministração do curso. Constava, também, a implantação dos Centros Provinciais de Recursos (CPR) – locais onde professores (em exercício e em formação inicial) iriam buscar apoio no âmbito da leccionação e da sua formação. Nos CPR acumular-se-ia material didáctico diverso e seriam, também, pontos difusores dos Programas de Ensino (PE) e até mesmo de convívio entre os professores.

Em 1997 iniciou-se a implementação e expansão do Sistema. Numa primeira fase trabalhou-se em uma colaboração estreita com as estruturas (Direcções de escolas, DPEC). Mais tarde, esses contactos passaram a ser estabelecidos directamente, ou seja, passou a haver contactos a partir dos técnicos de nível central para os CPR e, destes para os professores, ou mesmo directamente, para os professores.

Os CPR eram geridos pelo supervisor provincial e seu adjunto, eles eram, em princípio, de uma mesma escola e dividiam entre si o mesmo horário pela metade. Isso permitia que supervisor e adjunto se revezassem na leccionação e supervisão, o que incluía o atendimento no CPR, sem prejuízo de nenhuma das partes. Estava a cargo do Departamento de Desenvolvimento Ultramarino (DFID) da Grã Bretanha, o financiamento do Projecto todo e suas implicações, incluindo o equipamento dos CRP, a provisão das condições de trabalho dos voluntários da ONG britânica VSO (Voluntary Service Overseas) que actuavam ao nível das províncias, dando aulas e assessorando os supervisores provinciais e seus adjuntos nas suas acções supervisoras e naquelas formações e acções de superação locais. Pagava, também, um suplemento ao salário, tanto aos supervisores provinciais e seus adjuntos, quanto aos técnicos de nível central. À British Council – BC - (Consulado Britânico) cabia a gestão do Projecto.

Os Centros Provinciais de Recursos tinham uma gestão autónoma, para o que tinham seu próprio orçamento, igualmente alocado pelo Consulado Britânico. Para isso, possuía sua própria conta bancária, movimentada através de três assinantes, a do voluntário da VSO trabalhando na província, a do Director Provincial ou seu representante, e a do supervisor provincial.

Conteúdo da Formação

Nos cursos tratavam-se matérias relativas à tutoria e monitoria enquadradas em curso de formação de formadores – destacavam-se 3 (três) especialidades, nomeadamente, gestão da educação; formação de formadores; desenvolvimento e produção de material, todas elas relacionadas com o ensino de Inglês.

Ao nível central os técnicos tinham uma formação reforçada em gestão e administração da educação.

Os supervisores provinciais adoptaram um esquema de actuação que consistia na divisão entre si de tarefas baseada nas componentes de formação anteriormente mencionadas. Assim, depois das visitas às escolas e assistência de aulas, capacitações eram articuladas tendo como referência as necessidades constatadas, sendo, então, contactados os supervisores de acordo com a especialização nos termos anteriormente referidos para desenvolverem as acções de superação nos CPR. Algumas vezes, porém, os problemas eram resolvidos através das discussões pós-aula dos aspectos observados. Nessas ocasiões, por vezes, o professor repetia a aula em outra turma para se apurar da

sua apreensão dos aspectos discutidos. Caso não, os professores eram convidados para os CPR a fim de que aqueles aspectos fossem discutidos de forma mais aprofundada. De notar que estas actividades mais as entrevistas e a verificação dos resultados da observância das recomendações fazem, também, parte do processo da avaliação no âmbito do curso, no final do qual havia, também, uma apresentação síntese de todo o percurso.

De 1998 a 2001 se viveram os anos áureos do Projecto. Porém, em 2002 começaram as maiores dificuldades: é que se preconizava continuar com o Projecto da formação de professores e que se tivesse apropriado do sistema de supervisão e, também, que ele tivesse sido expandido. Preconizava-se, nesse sentido, que a Universidade Pedagógica (UP) ficaria respondendo administrativamente pelos CPR. Sucedeu porém, que, à altura, a UP não estava preparada nem para o Ensino à Distância, nem para a provisão dos materiais de apoio às escolas até então sob a responsabilidade dos CPR.

A acrescentar a essa situação há que lembrar que a formação de professores nos Institutos de Formação de Professores (IFP) ainda não estava implantada em todas as províncias do País. Formar professores de Inglês continuava sendo uma grande preocupação das autoridades da Educação Ainda assim, como se pode constatar, nela havia já nessa altura, certo nível de descentralização.

A expansão das actividades dos IFP e a massificação nestes dos cursos de Inglês em moldes diferentes daqueles em que vinham decorrendo os cursos anteriormente relatados, fez com que estas duas modalidades de cursos entrassem em rota de colisão. Disso resultaram problemas no que concerne à certificação dos cursos iniciados no âmbito da cooperação com o Departamento de Desenvolvimento Ultramarino (DFID) da Grã Bretanha.

No início da década de 2000, pensando-se já na introdução da disciplina de Inglês na 6ª classe e dada certa pressão de massificar o ensino dessa língua, o anterior curso à distância que graduava com o nível médio é transformado em curso presencial, decorrendo nos mesmos moldes anteriores só que, desta feita sobre a égide do Inde. Tirou-se partido, na altura, de uma massa expressiva de pessoas falantes de Inglês – foram elaborados rigorosos exames de admissão para se proceder à selecção de candidatos. Isso aconteceu em todas as províncias que tinham supervisores provinciais que passaram a ministrar esses cursos coadjuvados por outros professores experientes.

Constata-se, no rescaldo da (re)construção histórica deste Projecto, que o Grupo de Inglês (assim entendido o conjunto dos professores de Inglês actuando em todo o país, os supervisores provinciais e seus adjuntos mais os técnicos do Mined) era um grupo coeso em que os membros se conheciam e sabiam as capacidades distribuídas entre eles pelo país. Trabalhava-se com base em planificação feita em reuniões de concertação a nível provincial e também, a nível nacional. No final dos cursos se fazia prestação de contas sobre o desempenho dos formandos assim, também, como dos professores.

Os supervisores, eles próprios beneficiavam, também, de formação contínua nas quais eram permanentemente realizadas acções de actualização. No âmbito dessas actualizações, inclusive, seis professores tiveram uma formação para o nível de mestrado. Esse curso foi desenvolvido pela Universidade de Natal em Durban República da África do Sul -, cujos formadores se deslocavam periodicamente para Moçambique para assistir aos seus formandos.

Fazendo-se uma avaliação da situação organizacional actual dos professores de Inglês, quando comparada com o passado da vigência do Projecto, pode-se concluir do retrocesso havido.

Os professores nas províncias ficaram como que abandonados, a transferência da gestão dos CPR para a UP não foi feita com base em uma clara regulamentação, como, por exemplo, a definição do papel dos antigos supervisores nesse processo. Além disso, precisamos lembrar que a implantação das delegações provinciais da UP foi um processo paulatino, este facto, juntando-se aos demais já referidos, precipitou o fim da actividade útil dos CPR.

Tendo perdido os CPR seu papel enquanto local privilegiado de apoio à autossuperação dos professores de Inglês, perderam, igualmente, sua força enquanto elementos catalizadores desse trabalho de mobilização que dera provas de alguma eficiência quanto aos propósitos perseguidos. Assistiu-se, assim, ao fim do projecto e, com isso, a uma acentuada degradação das condições de trabalho dos respectivos professores com evidentes repercussões no ensino dessa língua.

Os Professores de Apoio Pedagógico Provincial (PAPP) da disciplina de Francês

A 23 de Setembro de 2006, volvidos quase dez anos após a assinatura da primeira Circular versando a supervisão provincial, é assinada uma nova Circular, agora pela Directora Nacional de Educação Geral, Cristina Tomo. Inspirada na primeira Circular, em certa medida, na verdade, uma cópia daquela, com algumas modificações no que concerne a alguns aspectos da estrutura, o documento retoma a questão nos termos seguintes:

Constatando que as Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC's) ainda carecem de técnicos pedagógicos suficientes para cobrir as necessidades de todas as disciplinas, a Direcção Nacional de Educação Geral (DINEG) pretende dar continuidade ao sistema de supervisão pedagógica provincial, iniciado em 1997, com a disciplina de Inglês [...] (MOÇAMBIQUE, 2006b, p. 1).

Qualificando o evento como *novo sistema*, os Termos de Referência, à semelhança daquele em que se baseia, definem o perfil, as funções e o enquadramento do agora denominado Professor de Apoio Pedagógico Provincial (PAPP).

À semelhança do que sucedeu na tentativa de há quase dez anos, apenas a disciplina de Francês, mercê das razões que referi anteriormente, logrou implementar, com algum sucesso, algo a que se pode aceitar como um sistema de supervisão.

O Projecto de Supervisão Provincial da disciplina de Francês inspirado na experiência similar desenvolvida na disciplina de Inglês tem contado com o apoio da Cooperação Francesa (CF). A fase de preparação do Projecto consistiu na selecção de professores de Francês no activo, os quais, depois de receberem formação acerca de matérias sobre Supervisão Educacional, decorrida na Ilha Reunião, passaram a desempenhar a função de supervisores de nível provincial, na área de Francês, assim designados Professores de Apoio Pedagógico Provincial (PAPP). Essa tarefa foi custeada por aquele organismo no âmbito da vigência do respectivo Projecto de Apoio à Formação de Professores, que durou dois a três anos. Terminado esse período a realização das suas actividades passou à dependência das Direcções Provinciais de Educação e Cultura e, nesse contexto, passaram a constar dos planos de supervisão daquelas e, portanto, por elas financiadas, na perspectiva de integrarem as respectivas Comissões de Apoio Pedagógico (CAP), organismos de supervisão e apoio pedagógico na fase da construção do Sector da Educação do período pós-independência nacional cuja revitalização entrou na Agenda deste ciclo governativo. Impondo-se a necessidade de credenciamento dos PAPP a fim de que passassem a desenvolver suas actividades ao

nível da província – seu vínculo com as entidades locais era, apenas, o de professor, para que pudessem passar a exercer tarefas além da escola onde estavam afectos necessitavam de uma autorização ao nível das DPECs. Esse processo de transição foi fácil e pacífico em algumas províncias, mas nalgumas outras, nem tanto. Alguns conflitos estavam relacionados a alguma relutância das direcções de escolas e até das DPEC de dispensar alguns professores, receando desviar as suas atenções das suas obrigações enquanto professores dentro das suas escolas. A outra questão se relacionava com a redução das cargas horárias prevista nos TdR do Projecto, os quais previam, em “Carga Horária”, no seu número 3, que “O Professor de Apoio Pedagógico Provincial deve leccionar, no máximo, a metade da carga horária regular da disciplina (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 2)”. Essa diminuição da carga do professor se destinava a permitir que os PAPPs se dedicassem ao apoio pedagógico de seus colegas de outras escolas.

Porém, como em outras tentativas anteriores desta natureza - como na proposta da Estratégia Para o Ensino Secundário e Formação de Professores de 2001 – (MOÇAMBIQUE, 2001a), a situação no terreno não era favorável – a redução das cargas horárias dos professores desfalcava as escolas, já que, alguns deles, até ultrapassavam a carga prevista sendo-lhes devidas, por isso, horas extras. Havia que encontrar outras medidas administrativas para ultrapassar aqueles empecilhos.

De acordo com os planos do Sector de Francês, prevê-se a formação de até, pelo menos, 33 PAPP (para permitir colocar, pelo menos, três por província),

No âmbito da permanente formação contínua e troca de experiências, os PAPP se reúnem uma a duas vezes ao ano sob a assistência dos técnicos de Francês do Mined e com a assessoria de especialistas em Didáctica provindos da Ilha Reunião.

Os PAPP elaboram autonomamente seus planos de actividades que são submetidos, com conhecimento da equipa central de técnicos de Francês, às DPEC que as aprovando, incorpora-as no seu plano geral de supervisão e passam a ser financiadas no âmbito dos fundos descentralizados de supervisão.

Conteúdo de Formação

São matérias do curso, aspectos ligados ao Apoio Pedagógico, mecanismos para apoiar os colegas em actuação na escola, em especial os recém-formados, ou seja, abordagens relativas à leccionação, tendo em atenção a postura e o papel do professor

no contexto de aprendizagens centradas no aluno. Nesse contexto, são realizadas sessões de simulações de aulas e respectivas análises críticas, assim como ensaios e debates sobre assistências a aulas.

O Trabalho dos PAPP e sua relação com um sistema de supervisão nacional

Baseando-se no background da sua formação, os PAPP formulam um plano de intervenção que, aprovado pelas DPEC é endossado para conhecimento, aos técnicos de nível central. Ao que se pode perceber, dos planos constam essencialmente, assistências às aulas. Para o desenvolvimento dessas actividades são utilizados vários instrumentos. Tive acesso a alguns deles: *Relatório de Assistência às Aulas*; *Relatório Síntese da Assistência às Aulas*; *Diálogo*; *Formulações*; *Grelha Simplificada de Assistência às Aulas* e *Banco de instrumentos Número 4: Conselhos e Recursos a Propor ao Momento do Diálogo Para Algumas Dificuldades Frequentes* (MOÇAMBIQUE, 2012j, 2011d, 2011e, 2011f, 2011g, 2011h).

O *Relatório de Assistência às Aulas* deve ser o primeiro instrumento orientador usado pelos PAPP no seu trabalho supervisoivo, em especial a assistência às aulas. Inclui a indicação dos objectivos em consonância com os Termos de Referência; em *Síntese das Observações* são contemplados sucessivamente, os *Pontos Positivos*, as *Dificuldades*, as *Recomendações* e as *Conclusões*. Cada um destes itens é acompanhado de breves explicações/esclarecimentos acerca do conteúdo e de como deve ser considerado e tratado.

O *Relatório Síntese da Assistência às Aulas* é um instrumento no qual o PAPP deverá fazer uma síntese de várias assistências a aulas por ele realizadas. A sua primeira parte se refere à síntese propriamente dita das aulas e engloba, para além dos aspectos identificativos, os Procedimentos Pedagógicos seguidos pelos Professores de onde se destacam os aspectos positivos, as dificuldades encontradas, assim como as propostas e recomendações. A segunda parte se refere aos comentários do PAPP relativos às assistências realizadas.

O documento intitulado *Diálogo* é uma espécie de roteiro de como o diálogo entre o PAPP e o professor assistido deverá decorrer, inclui um esquema do plano geral do diálogo de uma situação exemplificativa relativa à abordagem de dificuldades eventualmente identificadas pelo PAPP. Nesta abordagem, as dificuldades são categorizadas, sendo que aquela relacionada com a definição de objectivos é

considerada como a primeira e, como tal, deverá, em caso de existência, entre outras, ser sempre a primeira a ser abordada, sendo considerados três hipotéticos casos que são detalhados de seguida.

Em *Formulações* são dados exemplos de como deverá ser dirigido o diálogo, inclusive com exemplos de frases introdutórias de toda a sorte, como no caso de agradecimento do PAPP; felicitações e pontos positivos e aspectos negativos, aqui desenvolvidos segundo os casos hipotéticos colocados no documento anterior. Abarca sete pontos, sendo a situação dos agradecimentos a última.

A *Grelha Simplificada de Assistência às Aulas* é uma ficha de assistência de aulas contendo detalhes e pormenores acerca de aspectos a serem observados e avaliados no decurso da aula. Além dos aspectos identificativos e de caracterização do meio (sala, escola, equipamentos e ambiente), são discriminados aspectos relacionados com o domínio do conteúdo pelo professor assistido; da concepção didáctica; desenvolvimento e relações pedagógicas e, ainda questões relativas ao processo de aprendizagem dos alunos. Quatro quadros devem ser preenchidos com os pontos fortes e fracos; as recomendações e os conselhos; e o nível de reflexão e autorreflexão do docente.

O documento intitulado *Banco de Instrumentos Número 4: Conselhos e Recursos a Propor ao Momento do Diálogo Para Algumas Dificuldades Frequentes*, traz dicas que orientam ao PAPP em como lidar com 12 (doze) dificuldades tipificadas, eventualmente identificadas em professores e os respectivos recursos necessários para tal.

Os instrumentos permitem denotar o carácter técnico linear da concepção do ensino e directivo da educação a ela relacionada ao se revelarem como guiões *do que* e *do como fazer*, de forma minuciosa e pormenorizada. Aliás, esse carácter directivo se reflecte em um relatório de trabalho de um PAPP a uma Escola Secundária (MOÇAMBIQUE, 2012a). No referido Relatório de visita todos os objectivos são referidos aos novos PE e visam a que os professores deles se apropriem, por um lado e, por outro, ao que parece, os PAPP fornecem as soluções dos problemas detectados. O Relatório se desdobra, depois, em *Pontos Fortes e Fracos*, *Recomendações*, *Dificuldades*, reproduzindo a estrutura do guião. Em *Conclusão*, se escreve: “[...] os professores assistidos *puderam assimilar as recomendações deixadas pelo Professor de Apoio Pedagógico na matéria de planificação e dosificação de aulas e, na utilização constante do Programa Oficial de ensino*” (idem, ibidem, p. 2).

A avaliação do Projecto como um todo permite aferir das reais possibilidades e os empecilhos à descentralização do processo de supervisão nas condições do Ensino Secundário: uma das questões se relaciona com a falta de professores, cuja formação e disponibilidade ainda está aquém de satisfazer as necessidades. Porém, do ponto de vista metodológico do processo em si, tal como para o caso de Inglês, ele se afigura uma estratégia susceptível de subsidiar em alguns aspectos as reflexões sobre um processo supervisivo descentralizado.

A experiência supervisora na disciplina de História do Ensino Secundário Geral

Fora dos esquemas oficiais e institucionais muitos técnicos têm vindo a desenvolver, ao longo dos tempos, à dimensão de todo o País, por iniciativa própria, muitas vezes até de forma isolada e numa perspectiva transgressiva, acções que, de uma ou de outra maneira se podem enquadrar num âmbito mais geral, em actividade supervisora. Enquanto técnico pedagógico da área de História e preocupado em ter um conhecimento da situação real prevalecente no terreno da actuação dos professores, ou seja, a escola e a sala de aulas, no que entendia, ser a razão de ser de todo o meu trabalho no gabinete do Mined, acabei assim, imergindo no tema da supervisão. Situo, a seguir, os contornos dessa imersão.

O início da minha actuação ao nível do Mined se deu em 1991. Estava-se, por assim dizer, no auge da implementação do SNE (Sistema Nacional de Educação). Minha participação nesse processo como a dos demais técnicos pedagógicos, meus colegas que lá já se encontravam consistia na elaboração dos Programas de Ensino (PE) das respectivas grades curriculares.

Na sequência desse processo e de acordo com as estratégias de socialização daqueles Programas de Ensino (PE) elaborados nos gabinetes do Mined, eram agendados seminários nacionais para sua *apresentação* aos professores. Referi-me já, em Selimane (2011) às modalidades em que os seminários se realizaram, assim como às suas repercussões profissionais em mim. Foram, entre outras, a percepção da inadequação daquela modalidade, enquanto estratégia para um envolvimento profícuo dos professores nas reflexões acerca das alterações curriculares aqui corporizadas pelas alterações programáticas. Pretendo agora, direccionar esta exposição ao outro lado da

questão, aquele que se relaciona mais directamente com o tema da Supervisão Educacional.

A partir dos seminários de apresentação e discussão com os professores dos PE da 10ª classe, ocorridos ainda em 1991, comecei a perceber a distância que separava o imaginário de nós os técnicos pedagógicos, fautores dos referidos PE, e o dos professores, no que se referia à sua real capacidade de manuseá-los com sucesso. Essa distância diz respeito, em suma, aos necessários conhecimentos acerca da relação entre as exigências dos PE e as reais capacidades e até possibilidades dos professores lhes darem resposta.

As capacidades têm a ver com a formação dos professores. Com efeito, a expansão do Ensino Secundário começava já, na altura, a ser feita a partir da incorporação de classes daquele nível em algumas escolas primárias, incluindo a transição de alguns professores do primário que passavam a leccionar o secundário. Fora disso, uma mudança curricular pressuporia uma preparação prévia dos professores, o que propiciaria um efectivo envolvimento seu em tal empreitada. Muhumane (1995) e Moçambique (2011a) se debruçam sobre esse assunto.

No que se refere às possibilidades, relaciono-as com o ambiente onde é suposto decorrer a implementação dos PE que apresentávamos aos professores. São, especificamente, o meio em que a escola se insere - ambiente e envolvente, os alunos com que os professores lidam: suas condições, particularidades e reais necessidades – tudo isto era concretamente desconhecido por mim e, no que creio, pelos demais colegas encarregues de preparar os PE e, depois, apresentá-los aos professores como forma de prepará-los para a sua correcta implementação a qual ocorreria junto aos alunos e nas escolas concretos.

Cedo me convenci que aquela forma de trabalhar não fornecia garantias nenhuma de se conseguir o pretendido, ou seja, que as alterações dos PE que vínhamos promovendo tinham poucas chances de promover melhorias no processo de ensino e na aprendizagem, conforme era seu desígnio.

Tomei então, a iniciativa de planificar e propor uma estratégia alternativa à estratégia geral da Direcção para a socialização dos PE. Apresentei meu plano de trabalho para com os professores de História do Ensino Secundário do 1º ciclo (ESG1) – 8ªs, 9ªs, e 10ªs classes de todo o País. Como assinalei, minhas preocupações estavam relacionadas com o meio de trabalho dos professores, ou seja, as escolas e, nela tomar

contacto com o seu meio envolto. Faziam, também, parte da preocupação, os alunos enquanto sujeitos do processo que viria a ser desenvolvido com base naqueles PE.

Propus-me a realizar seminários regionais no lugar dos nacionais. Tinha como objetivos alargar a participação a mais professores no lugar de participação por representação, ao mesmo tempo preconizava ter possibilidades de conhecer as escolas de onde provinham os professores com quem iria trabalhar e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de trocar impressões com eles no seu posto de trabalho, aproveitando, assim para conhecer seu meio, seus alunos, as condições de que dispunham para trabalhar, etc.

Meu trabalho nesse sentido foi essencialmente composto de três partes – uma em que percorria as escolas da região, reunindo com os professores e auscultando suas preocupações relativas aos PE e ao Processo de Ensino, em geral; procedia, igualmente à recolha de documentos como as planificações periódicas e de aula, enunciados de testes realizados. Estes documentos são parte do que compõe, por norma, as pastas das disciplinas que, por conseguinte, eram, também, verificadas. Pretendia, com este proceder, aferir acerca da interpretação que os professores faziam das propostas presentes nos PE e da maneira como materializavam as sugestões metodológicas lá presentes. Essas constatações seriam depois comparadas com informações verbais prestadas pelos professores, quando solicitados a darem seu contributo na preparação do seminário. Aliás, os professores eram, então, solicitados e orientados a elaborarem relatórios acerca dessas informações e levarem para o seminário, como seu instrumento de trabalho.

Paralelamente, eu visitava na região, locais de interesse histórico e outros susceptíveis de serem usados como recurso de ensino em visitas ou excursões, procurando aprimorar meus próprios conhecimentos acerca desses locais. Meu argumento foi de que dada a premente necessidade de incrementar o estudo da História de Moçambique - isto, embora a configuração dos PE não se prestasse para tal (vide Selimane, 2011), nada melhor do que valorizar o meio circundante para a iniciação desse estudo. Para a consecução desse proceder, impunha-se aos professores o conhecimento desse meio. Por essa razão, constaram da planificação dos seminários visitas de estudo a esses locais. Mas isso pressupunha um prévio conhecimento desses locais pelo técnico.

A segunda parte do trabalho foi aquela em que se procedeu à sistematização dos resultados das visitas preliminares e ao traçado das estratégias para a realização do seminário, de acordo com as ilacções a partir dessa sistematização.

Assim, as visitas e recolha de documentos e informações junto aos professores apontaram para a existência de carências básicas no que respeitava à planificação do processo de ensino; generalizada carência de manuais dos alunos entre os próprios alunos e até entre os professores, alguns dos quais (não poucos) revelavam, mesmo, desconhecer a sua existência; dificuldades básicas no tocante a matérias acerca da avaliação, em especial na elaboração de testes; dificuldade de trabalhar com turmas numerosas; total ausência do uso do meio como recurso de ensino/estudo, através, por exemplo, das visitas de estudo e dificuldades de cumprimento dos PE, mormente no que concernia à sua extensão. Havia, portanto que estabelecer estratégias susceptíveis de proporcionar subsídios válidos para os professores ultrapassarem aquelas dificuldades.

Dada a variedade de situações críticas constatadas colocou-se a necessidade da criação de uma equipa de trabalho em ordem a cobrir as situações constatadas. O primeiro passo dessa tarefa foi o da definição de critérios para a indicação das pessoas a comporem a equipa.

A situação do Ensino Secundário do período reportado coincide com a época da publicação da segunda leva de manuais escolares para este nível, aqueles cancelados pela Distribuidora Nacional de Material Escolar (Diname). A primeira leva tinha sido uma série de adaptações de manuais portugueses, designadamente, os da Colecção *História Activa*, cancelados pela Editora portuguesa, a *Asa*. Estes estavam já cedendo o seu lugar aos da Diname, até porque, aqueles feitos a coberto das revisões programáticas eram, pelo menos teoricamente, mais consentâneos com os PE em vigor. Essa razão ditou que eu tivesse optado em chamar seus autores para fazerem parte da equipa de trabalho. Dois docentes actuando ao nível da Universidade Pedagógica (UP), sendo um, José Luís B. Pereira, actuando em Maputo e leccionando Metodologia de Ensino de História e autor de vários Textos de Apoio; e outro, João Baptista Fenhane, actuando na Beira e autor de vários manuais do Ensino (Primário e Secundário); Luís Fernando e Teresa Nhampule, outros autores dos manuais do Ensino Secundário faziam também parte do núcleo de trabalho. Sugeri que o tratamento de matérias relativas à avaliação fosse assumido pelo então Director do Departamento de Avaliação e Certificação do Mined, Abel Fernandes de Asses, aliás, ele também, autor de um dos manuais do primeiro grupo a que referi acima.

Uma equipa de sete membros, incluindo-me a mim próprio que, para além de coordená-la, elaborara também, alguns Textos de Apoio, lançou-se na preparação da intervenção norteada pelos dados colhidos nas visitas de auscultação/observação/exploração, agora sistematizados. Aqueles dados foram também utilizados como critério de organização dos grupos quando da fase dos seminários propriamente ditos. Desenhei para o desenvolvimento dos seminários a seguinte sequência:

1. Sessões interactivas entre professores em diferentes grupos para o que adoptei como estratégia mesclar grupos de escolas cujos professores tinham manifestado diferentes tipos e níveis de problemas e dificuldades – tencionava com este proceder, proporcionar uma primeira oportunidade de trocas entre os professores com benefícios de parte a parte, ou seja, que a experiência e os conhecimentos de uns ajudassem a suprir as carências de outros e vice-versa. Escondia-se aqui, também, o objetivo de fazer com que os professores comesçassem a compreender a importância de partilha das dificuldades, experiências e conhecimentos na formação ao longo do seu próprio desempenho. Este tinha sido, pois, um dos aspectos mais críticos constatados nas visitas às escolas. No capítulo três deste trabalho me alongo mais na discussão deste aspecto, a coberto de Gimeno Sacristán (2000). Aliás, este aspecto foi reiteradamente abordado na minha pesquisa de mestrado, cujos dados trago na Introdução da presente pesquisa.
2. Sessões de socialização com o resto do grande grupo das discussões de trocas de experiências entre grupos de professores – cada membro do grupo de facilitadores intervinha à medida que coubesse, de acordo com a preparação prévia tendo em conta a distribuição das tarefas na fase preparatória.
3. Apresentações dos facilitadores versando os temas seguintes: a planificação do processo de ensino; o trabalho com os manuais na sala de aulas; a avaliação educacional com foco na elaboração dos instrumentos de avaliação; a importância das visitas de estudo, em especial aos locais de interesse histórico, para o ensino da História.

Todos os temas apresentados incluíam uma parte prática que não só serviu para a concretização das aprendizagens, mas também e quiçá fundamentalmente, como preparação de materiais de referência a serem usados nas próprias escolas. Foram,

assim, sendo elaborados, de forma colaborativa, planos tendo em vista sua utilização a médio e curto prazos; planos de incorporação e manuseio de manuais nas planificações e consequente utilização em salas de aulas; planos de avaliação e elaborados instrumentos de avaliação (testes/provas); planos de visitas de estudo e realizadas visitas de estudo demonstrativas e mesmo de reconhecimento e de aprendizagem sobre locais de interesse histórico. Nos seminários foram também distribuídos livros e fotocópias de Textos de Apoio e outros textos, não só para o uso dos professores, mas para uso na escola pelos alunos.

Mantive este esquema de trabalho durante vários anos da década de 90 e princípios da de 2000 e, ao que parece, produzia alguns resultados não só do ponto de vista dos professores, mas também, para mim próprio, enquanto técnico respondendo pela disciplina de História. Sistematizo em Selimane (2011) essas aprendizagens.

Detenho-me, agora, no retorno que se fez repercussão nos PE e, consequentemente, no ensino e aprendizagem da História em Moçambique: minhas constantes idas às escolas, o sequente contacto com os professores e os alunos, mercê das assistências às aulas e a Reuniões de Planificação dos Grupos de Disciplina (GD) e ainda da análise dos testes e suas grelhas de correcção me permitiram detectar alguns lacunas essenciais nos PE.

Uma dificuldade dizia respeito à contagem do tempo em História. Com efeito, constatavam-se dificuldades básicas no que dizia respeito a este aspecto, notável não somente entre os alunos, mas também, entre alguns professores. Uma outra lacuna relacionava-se com o tema sobre A Origem do Homem. Propunha-se nos Programas de Ensino uma abordagem com base, apenas, em pressupostos ditos da teoria científica. Isso retraía os alunos e até alguns professores com crença em outras explicações acerca do tema. A partir das constatações dessas falhas, essas matérias não só foram incorporadas nos PE, como também passou a compor o leque de temas para a formação nos seminários.

Aparentemente, o sucesso, pelo menos aquele traduzido pelas repercussões entre os professores e direcções das escolas visitadas e cujos professores participaram dos seminários teve eco no Mined. Há-de ter sido por isso, eventualmente, que tive aval para continuar o mesmo processo ao nível do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG₂) – 11^a. e 12^a. classes.

O primeiro seminário para este nível realizado nos moldes dos acima descritos ocorreu em 1995, na cidade de Chimoio, capital da Província de Manica, região central

de Moçambique. Nesta altura, o exíguo número de escolas leccionando este nível favorecia a que se reunisse em um único seminário a todos os professores de História. Foi o que aconteceu. Além daqueles, contámos, agora com a colaboração de dois antigos professores de História do Ensino Secundário (meus professores, inclusive) – um, na qualidade de consultor, José Magode, no presente, Reitor no Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) e outro, Luís Covane, convidado da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), anos depois, Vice Ministro da Educação e, actualmente, Reitor na Universidade de Nachingueia (UNA); José Luis B. Pereira e Salvador Agostinho Sumbane elaboraram e apresentaram, no contexto do Seminário, Textos de Apoio que ganharam circulação nacional. O primeiro foi, anos mais tarde, Director Provincial de Educação e Cultura e presentemente, Director Nacional Adjunto na Direcção Nacional do Ensino Secundário; o segundo é Chefe de Departamento na mesma Direcção.

Os Programas de Ensino (PE) do ESG₂ do Sistema Nacional de Educação (SNE) - 11^a e 12^a classes tinham sido introduzidos em 1993 e 1994, respectivamente. Estávamos, portanto, em processo de apropriação e busca de subsídios para o seu melhoramento.

Embora, em verdade, os professores a este nível tivessem, na sua maioria, formação superior ao nível, pelo menos, do bacharelato, subsistiam alguns problemas, mormente na apropriação e interpretação de matérias que apareciam em PE de História pela primeira vez em Moçambique, facto que se reflectia negativamente no processo de ensino. Tratava-se de temas acerca da Epistemologia e Métodos da História. Arrolei aqueles conteúdos nos PE pela importância que eu reputava terem na compreensão do todo da História. Aquelas matérias não constituíam, por assim dizer, o forte nas temáticas abordadas na formação dos professores de História ao nível do Instituto Superior Pedagógico (ISP), onde, aliás, eu próprio me formei e de cuja transformação nasceu a Universidade Pedagógica (UP). Meu primeiro contacto com aquelas matérias resultou da minha busca de autossuperação. Beneficiei, na ocasião, do facto de alguma bibliografia sobre o assunto ter começado a circular em Maputo e, ocasionalmente, ter caído em minhas mãos. Exemplares dessa ainda escassa bibliografia foram reproduzidos em fotocópias e distribuídos pelos professores de todas as escolas do ESG₂ do País.

Foi a pesquisa naqueles livros daqueles e de outros temas que iniciou em nós um movimento de elaboração de Textos de Apoio de História no ESG₂, textos esses que circularam pelo país inteiro e viriam a ser, no final das contas, como no-lo reconhecem

seus autores, os embriões de alguns dos mais importantes manuais escolares de História deste nível que até hoje circulam em Moçambique. A ocasião da realização dos seminários afigurou-se como um momento apropriado para a partilha desses textos.

A realização destes seminários tinha, também, outro objetivo em vista – permitir que os professores que eram chamados a leccionar a História da Pátria com a profundidade que se lhes exigia àquele nível, tivessem a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o País. Os seminários davam essa oportunidade através das visitas aos locais de interesse histórico e atendimento de palestras. Como referi antes, na altura, ainda havia possibilidade de reunir em um único seminário todos os professores actuando ao longo de todo o país o que propiciou a que eu propusesse a realização rotativa de seminários a este nível em diferentes províncias para permitir o deslocamento de todos os professores por diferentes províncias do país. Na sequência destes seminários, alguns professores de História visitaram pela primeira vez, em décadas de exercício profissional, alguns locais de interesse histórico nacional, tais como, a Ilha de Moçambique, primeira capital do país; o Forte de Macequece, importante marco no contexto da ocupação efectiva colonial de Moçambique; o Posto Administrativo de Chai, marco do início da Luta de Libertação Nacional, e outros. Além disso, visitaram também, e tocaram obras culturais de nossas comunidades ancestrais como as chamadas pinturas rupestres espalhadas por algumas províncias do país. Quase sempre, as visitas eram complementadas com sessões interactivas com as autoridades e populações locais. As aprendizagens resultantes se fizeram repercussão nas salas de aulas e não só. Por exemplo, a visita ao Posto Administrativo de Chai chamou muita atenção aos órgãos de comunicação social pelo facto dos professores terem deplorado o estado de abandono em que se encontravam as ruínas do respectivo edifício. Não por acaso, esse mesmo edifício virou, mais tarde, património da história do país, um museu.

Realizámos esse exercício com sucesso nas regiões norte e centro até princípios da década de 2000.

Não posso deixar de referir outro importante ganho dessa minha imersão nesses afazeres, esse tem relação directa muito profunda com a minha decisão de desenvolver este trabalho de pesquisa. A dada altura me vi bastante interessado em saber algo acerca da supervisão, empreendi em uma pesquisa bibliográfica e documental básica e escrevi um artigo que apresentei em diversas reuniões do Mined acerca do tema, Selimane

(2002). O artigo virou um Texto de Apoio, ganhou referências em manuais e não só, passei a poder imiscuir-me nas discussões acerca da matéria.

À semelhança dos seminários do primeiro ciclo, os do segundo ciclo também repercutiram nos Programas de Ensino: tivemos que equacionar o peso do tema *Epistemologia e Método da História*. Nossa assimilação deste novo tema foi muito difícil, exigiu de nós um redobrado empenho; alteramos o teor da História de África e a ordem da História de Moçambique, da 11^a para 12^a classe, ficando a de África na 11^a classe.

Outra repercussão deste trabalho relaciona-se com a minha ida à Universidade Pedagógica onde, a convite de José Luís B. Pereira, passei a colaborar com o colectivo de professores responsáveis pelas cadeiras de Didáctica da História e Práticas Pedagógicas nessa mesma área. No grupo de trabalho ora constituído passamos a direccionar nossas aulas a uma meta: *como, nas condições dos Programas de Ensino vigentes, ensinar História de Moçambique para moçambicanos?* Abrimos, nessa perspectiva, uma linha de pesquisa direccionada à análise epistemológica dos Programas e Manuais de Ensino de História. Nesse contexto, os Trabalhos de Conclusão de Curso dos nossos alunos passaram a versar prioritariamente, os Programas e os Manuais de Ensino de História, o que pode também, constituir outro marco para uma outra fase de produção de manuais que veio a coincidir com o aparecimento de novos manuais no mercado editorial.

Uma SE alinhada com a concepção e as práticas dominantes de currículo

Nota-se no rescaldo do relato destas três experiências, a redução da função supervisora, compartimentada em disciplinas. Esse fenómeno é sintomático, por um lado, de uma visão de currículo que lhe corresponde, ou seja, o Programa de Ensino que continua sendo assumido como a unidade básica de ensino, descurando-se as necessárias interconexões entre as várias áreas do saber que resultariam em objectivos comuns desses mesmos saberes. Por outro lado e, como consequência, pesquisar sobre supervisão de currículo ainda é, em Moçambique, uma tarefa algo espinhosa, já que seus protagonistas, no lugar desse conceito, compreendem sempre, Programa de Ensino. Várias incursões foram feitas junto ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (Inde), à busca de alguma documentação a partir da qual se poderia aferir as acções desenvolvidas, quer no contexto da implementação de novas propostas

curriculares, quer no contexto de um processo rotineiro de supervisão curricular. Todas essas incursões resultaram em fracasso. Ao que se pôde aperceber e de acordo com os interlocutores abordados, duas razões explicam a não existência dessa documentação: a primeira se relaciona com a danificação do servidor no qual se encontravam armazenadas essas informações; e a segunda tem a ver com disputas orçamentais com outras Unidades Orgânicas do Mined, processo no qual o Inde teria saído penalizado, o que comprometeu, entre outros aspectos, a supervisão curricular.

Da tónica aos aspectos pedagógicos na SE à supervisão integrada multisectorial: de um extremo a outro

A colocação da tónica da Supervisão Educação (SE) em (quase) apenas tarefas viradas para o apoio pedagógico criou, por assim dizer, uma espécie de *monopólio* do saber sobre essa área por parte dos técnicos pedagógicos. Apercebemo-nos dessa auto percepção dos técnicos durante a interacção com eles no decurso do trabalho de campo, cujos resultados são discutidos no terceiro capítulo. Além disso, criou de igual modo, uma cisão no que à compreensão das atribuições da SE na perspectiva que se lhe quer considerar no âmbito deste trabalho. Além disso, com o andar do tempo se foi apercebendo da necessidade de incorporar aos aspectos exclusivamente pedagógicos, os outros que lhe são inerentes e complementares, sem os quais aqueles vêm seus efeitos redundarem em fracasso. Por causa disso, aos poucos, a SE foi deixando de ser atribuição exclusiva dos Departamentos Pedagógicos, bem assim como de antigos professores (os Instrutores e Técnicos Pedagógicos) afectos nesses Departamentos.

Porém, ao que parece, não terá sido apenas a preocupação em incorporar à SE outras tarefas que não apenas as de índole exclusivamente pedagógica que levaram à deslocação do epicentro da SE dos Departamentos |Pedagógicos. Sinais bastantes atestam que essa situação terá sido forçada em função da *luta* de técnicos de outros Departamentos pela sua contemplação em tarefas ligadas à SE. As vantagens resultantes desse processo (especialmente as viagens e ajudas de custo) “roubaram” a atenção dos técnicos das reais preocupações relacionadas com a SE. Revelações de alguns sujeitos implicados com a SE no contexto da pesquisa de campo autorizam-me a dar como válida essa possibilidade.

Chegamos a um ponto em que, do extremo resultante da redução da SE a apenas aspectos pedagógicos, nos vimos caminhando perigosamente para outro extremo. Nesse outro extremo, qualquer coisa poderia ser rotulada de SE.

Essa parece ser a situação a que chegaríamos a partir de meados do ciclo governativo 2000-2005. Nesse período, junto com a acentuação do discurso sobre a descentralização veio também, o da *Supervisão Integrada* (SI), outras vezes também chamada de *Supervisão Multisectorial* (SM). A partir de agora, paulatinamente se passou a assistir à diluição do foco da SE expandindo a sua área de actuação e abrindo espaço à participação de profissionais não provindos da docência. Missões de SE passaram a integrar outros aspectos inscritos dentro das atribuições das Direcções instrumentais, tais como a dos Recursos Humanos, Planificação, Finanças, etc., e, com isso, técnicos dessas Direcções passaram a tomar parte dessas missões.

Uma das tarefas a que me coloquei durante a pesquisa de campo, foi a de indagar acerca da teoria subjectiva dos sujeitos do processo a todos os níveis pesquisados acerca dos termos da nomenclatura a partir de então criada. Os resultados denunciam uma inconsistência conceitual à volta dos termos. Daremos conta disso no terceiro capítulo, destinado à análise desses dados.

Organismos de Supervisão ao nível local

A estruturação do Governo da jovem República Popular de Moçambique, após a proclamação da Independência Nacional a 25 de Junho de 1975 contou no Sector da Educação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cujas estruturas representativas ao nível das províncias foram as Comissões Provinciais de Educação e Cultura (CPEC). Entre essas Comissões e as escolas funcionavam “núcleos” ou “centros” pedagógicos, organismos cuja génese se situou ainda, no período colonial e que, como veremos adiante, foram uma das bases a partir das quais se edificaram as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP). Não existia ainda nesta altura, uma estrutura educativa ao nível do distrito e, de acordo com Chirime (2005), o Mined mostrava uma preocupação

[...] em preencher um vazio na base provocado pela retirada precipitada dos missionários católicos; ao reconhecer sem complicações os então “Centros” ou “Núcleos” e os seus responsáveis eleitos, ajudando-os mesmo a crescer (sic) [...]

Este período foi caracterizado por uma grande abertura do MINED para auscultar as aspirações da base e uma ampla prática democrática [...]

O MINED tinha como objectivo [...] garantir a sua presença efectiva na base como se não tivesse montado uma estrutura apropriada [...] (CHIRRIME, 2005, p. 22).

Foi nesse contexto que, entre 1976 e 1977 são estabelecidas as Delegações Distritais de Educação e Cultura (DDEC) , mais tarde (1988) Direcções Distritais de Educação e Cultura, substituídas a partir de 2006 pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias (SDEJT).

Em 1978 são criadas as CAP (Comissões de Apoio Pedagógico) que passaram a actuar tanto ao nível central do Mined, quanto no provincial, nas DPEC.

Tendo funcionado até 1987, as CAP foram órgãos criados pelas entidades da Educação e que congregavam professores de diversas áreas curriculares e níveis educacionais. Teoricamente escolhidos entre os mais experientes e capacitados, estes professores actuavam de região em região, à dimensão de todo o território nacional no apoio aos outros professores actuando nas escolas. Sua tarefa consistia, fundamentalmente, em identificar os aspectos críticos no trabalho dos professores, na escola, apoiá-los na procura de soluções e na produção e provimento de meios de ensino, particularmente Textos de Apoio.

Na sua vigência as CAP cumpriram a sua missão, designadamente, supervisionar o processo da divulgação e implementação dos desígnios e ideais da educação no novo panorama político ideológico criado pela Independência Nacional, numa primeira fase. Numa segunda fase, continuando a missão da primeira, acresce-se a necessidade do desenvolvimento de tarefas visando o acompanhamento das transformações decorrentes das medidas desencadeadas na primeira fase. Ou seja, foram tomadas medidas para fazer face à modificação do papel de outrora, da escola enquanto um privilégio para poucos a uma situação de escola mais virada ao acesso das massas. Esta última circunstância vai ditar a necessidade da criação de mecanismos para prover a cada vez mais crianças, jovens e adultos serviços educativos e, daí a necessária e também, consequente expansão da rede escolar.

De forma particular, impunha-se a necessidade de apoiar fundamentalmente, aos cidadãos que passam a dar o seu contributo como docentes muitas vezes sem as qualificações académicas desejáveis, tão pouco com formação psicopedagógica.

As CAP desempenharam todas essas funções relativamente a contento até ao período em que, por causa da acção e dos efeitos recrudescimentos da guerra que

durante dezasseis anos assolou o país tiveram que ver coarctadas as possibilidades de continuação das suas actividades.

Porém, a interrupção das actividades das CAP não se deveu apenas à redução das possibilidades de deslocação dos seus membros pelo país afora, como consequência directa da guerra, ou da redução de verbas destinadas a sustentar a continuação das suas actividades. Ela terá ficado a dever-se, também, ao facto de que a própria guerra resultou, em certa medida, na quebra do ímpeto de desenvolvimento no sector da educação, particularmente no que diz respeito à própria expansão das oportunidades de acesso.

Outro aspecto que não se pode deixar de considerar, ao procurar analisar os possíveis pontos de ruptura da activa acção das CAP é a alteração do sistema político-económico, ocorrida no País. Com efeito, desde finais da década de 1980 ocorreram no País, transformações que anunciaram mudança da economia centralizada para a economia do livre mercado, mudanças essas que viriam a ser referendadas pela Constituição de 1990. No tocante à Educação, uma nova estrutura do Mined é criada em 1987 e em cujo organograma são excluídas as CAP central e provinciais e instituída a categoria profissional de Instrutor e Técnico Pedagógico para professores que ascendiam dessa ocupação passando a estar afectos a órgãos de gestão do nível central, provincial e distrital.

Enquanto nas CAP actuavam professores vinculados a escolas, sendo que sua actuação nos órgãos de gestão não decorria em função de sua vinculação duradoira com aqueles, já o instrutor técnico pedagógico passou a fazer parte do quadro de pessoal daqueles órgãos.

Desde 1987, com o fim da actuação das CAP e sua substituição pela actividades dos técnicos pedagógicos, a partir dos departamentos pedagógicos, estes assumiram o protagonismo no desenvolvimento da acção supervisora educacional em Moçambique.

Contudo, através da Circular nº 03/GM/MEC/08, de 1 de abril, (MOÇAMBIQUE/Mined, 2008), o Mined, aludindo a “Lei que estabelece princípios e normas de organização, competências e funcionamento dos órgãos locais do Estado [...]”; e o Decreto que regulamenta o seu funcionamento, ordena “[...] a revitalização das Comissões de Apoio Pedagógico (CAP) a nível provincial e distrital, abarcando todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação (SNE). No aludido documento se pode ler:

As CAPs serão constituídas por um grupo de professores, coordenado por técnicos das DPECs/DDP e SDEJTs/SAPs, consoante os níveis de actuação e de acordo com o subsistema a que se refere. A CAP integra a equipa provincial e distrital de supervisão (idem, ibidem, p. 2)

Dos organismos encarregues pela SE ao nível local que ainda hoje prevalecem estão as ZIP (Zonas de Influência Pedagógica), que são órgãos de SE localmente baseados e se constituem através de conjunto de professores de agrupamentos de escolas.

Embora estudos sobre este assunto sejam notadamente escassos, constitui consenso entre os poucos existentes (tanto os documentos oficiais quanto outros resultantes de pesquisas), o reconhecimento do papel da ZIP na SE, particularmente no que diz respeito ao papel que, a funcionar em pleno, estes órgãos desempenhariam no concernente à formação continuada dos professores. Pela sua importância, tendo em conta o comprometimento dos respectivos autores com o assunto; discussão sobre as suas origens e funções; causa do seu enfraquecimento e necessidade da sua revitalização; trago reflexões em três trabalhos, sendo um estudo, uma dissertação de mestrado e um livro baseado em um trabalho de conclusão de curso de Graduação.

Em dois desses trabalhos, Mahumane (1995) e Chirime (2005) parecem coincidir na sua tentativa de reconstituir as origens e funções da ZIP. No entanto, a busca de nuances que reputo de importância extrema no que se refere ao foco deste trabalho, me levaram a furtar-me de resumi-los.

Com o propósito de examinar a gestão das actividades de formação em serviço de professores em Moçambique através das ZIP, Mahumane identifica os pontos fortes e as fraquezas das acções de formação em serviço através delas e sugere formas através das quais as suas actividades devam ser desenvolvidas. Ela considera que as ZIP são identificadas como estruturas-chave para o suporte pedagógico através das quais se possam desenvolver todas as inovações ao nível das escolas.

Olhando de forma crítica as estratégias comumente adoptadas em Moçambique, no contexto do manejo da introdução de mudanças, as quais têm como base alterações centralmente definidas, a autora chega mesmo a afirmar ser esta *uma forma negativa de introduzir mudanças*, enfatizando que um esquema participativo que apontasse para o desenvolvimento profissional dos professores com foco na escola seria o mais indicado. Ela defende ainda que a introdução de mudanças através das ZIP deveria incluir a provisão de preparação/capacitação de supervisores profissionais e introdução de

mecanismos para a identificação das reais necessidades dos professores. É interessante notar, apenas a título de curiosidade, como esta mesma constatação aparece reincidentemente, em vários outros trabalhos, mesmo que a distância entre esses trabalhos seja de mais de uma década como é o caso da Avaliação do PEEC 2005/2010/1 (MOÇAMBIQUE, 2009), no qual se descortinam indícios apontando para a necessidade de um debruçar atento à volta das modalidades em que a SE se desenrola aliando isso aos efeitos que tal tem no trabalho desenvolvido na escola, particularmente no que concerne à implementação das modificações curriculares que têm estado a ocorrer no País. Essa avaliação se refere a esse aspecto nos termos seguintes:

Uma análise das estratégias propostas não deixa clara a existência de um modelo articulado que contemplasse, à partida, a previsão de intervenções, de cariz macro ou micro, para colmatar possíveis lacunas no processo de implementação. Esta visão sistémica de implementação não aparece reflectida na enunciação do currículo. Através das entrevistas que realizámos, foi-nos dado perceber que o desenho, elaboração e escrita do PCEB foram demorados (desde 1997 até à generalização em 2004) e muito participados a nível central, criando coerência no discurso e nas intenções de política educativa. Tratando-se, porém, de uma viragem no que respeita a concepções de organização do ensino, com implicações directas na sala de aula, aparece como lacunar a explicitação da antecipação de estratégias de implementação das concepções assumidas centralmente para a sua passagem e assunção na sala de aula. Existe claramente a falta de previsão de pontes entre as políticas concebidas e enunciadas no PCEB, as escolas e salas de aula onde terão que ser implementadas essas políticas curriculares e as comunidades e famílias que as terão que compreender para as aceitar e apoiar. Finalmente, na enunciação do currículo não aparece qualquer modelo faseado de monitorização e avaliação da implementação (MOÇAMBIQUE/MEC, 2009, p. 25).

O mesmo documento refere ainda que

A generalização do PCEB (2004) foi precedida por acções de formação/capacitação, dirigidas e monitorizadas a nível central pela instituição responsável pela elaboração do PCEB e pelos programas das disciplinas, o INDE. Foram também produzidos materiais que explicavam as grandes linhas organizadoras do novo currículo. As acções visavam uma formação em cascata que abrangesse primeiro técnicos provinciais e distritais, inspectores, directores de escolas e alguns professores que replicariam depois a formação ao nível local. Em relatório de 2003, assume-se que a capacitação dos professores ao nível da base, através de debates e encontros de curta duração não tem sido aplicada (a qualidade da capacitação, em alguns locais, não atingiu níveis satisfatórios por questões organizativas, financeiras e logísticas e as estratégias de formação provinciais nem sempre resultaram eficientes e abrangentes [...]). Por sua vez, elementos-chave do sistema, entrevistados por nós a nível provincial e distrital, afirmaram que houve falta de preparação para a implementação do PCEB, que a capacitação/formação foi superficial e em cima do momento de implementação do currículo, com pouco tempo de preparação para a implementação, que houve falta de clareza dos formadores da equipa central e um trabalho formativo superficial. Quanto à formação dinamizada localmente, os seminários foram mais curtos do que o previsto por falta de

dinheiro e que as campanhas de formação serviam, muitas vezes, só para constar dos relatórios. A previsão de um modelo em cascata implica assegurar um controlo de qualidade no decorrer de cada etapa do processo, sem o qual se compromete a disseminação da informação, correndo-se o risco de que os últimos destinatários, neste caso os professores em exercício, não beneficiem da informação original como ela foi concebida e, muito menos, do processo formativo que se deseja, o que parece ter sido muitas vezes o caso (idem, ibidem, p. .26).

Voltemos à discussão acerca da ZIP, ainda à luz das reflexões de Mahumane. Ao nos introduzir na conceituação da ZIP ela afirma que “[...] o programa das ZIP é a continuação de um trabalho iniciado durante a luta de libertação (nos anos 60 e 70) em Moçambique [...] (MAHUMANE, 1995, p. 7 – minha tradução livre)”. Elas consistiam em reuniões nas quais os professores reflectiam acerca da Educação. Essas reflexões cobriam todas as necessidades da escola: do nível político, pedagógico ao organizacional. Nas *zonas libertadas*², essas reuniões eram o meio através do qual se trabalhava para *uniformização* dos processos em todas as escolas. Mahumane mostra que, similarmente, em escolas das missões cristãs, *núcleos* de professores desenvolviam, também, similares actividades. Aí, os professores responsáveis recebiam não apenas as orientações pedagógicas necessárias para o trabalho nas escolas, mas, também, tarefas administrativas, tais como a recolha e entrega dos salários.

Em um processo que se pode enquadrar na preparação da Independência Nacional, em Janeiro desse mesmo ano, todas as experiências educacionais, tanto as das *zonas libertadas* quanto as das missões cristãs e outras foram analisadas e sistematizadas no Encontro da Beira. Na sequência, aquelas formas de organização de professores foram convertidas em ZIP às quais foram atribuídas não apenas tarefas de índole pedagógica, mas também, políticas e administrativas. “[...] o alargamento das suas funções dependeu do dinamismo do corpo directivo da cada ZIP. Não havia nenhum serviço de suporte/supervisão, nem um corpo de inspectores para monitorar e *controlar* o trabalho das ZIPs (MAHUMANE, 1995, p. 8)”, considera a autora. Ela vê precisamente na *falta de um sistemático controle* por inspectores e grande variedade de suas funções a razão da sua transformação em meros instrumentos administrativos até que em 1977, o Ministério da Educação tenha decidido restringir o foco das suas actividades aos aspectos de índole pedagógica. As ZIP se transformaram assim, em locais onde os professores se reuniam regularmente para troca de experiências para melhorarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

² Regiões do país que, ainda durante o período da dominação colonial se encontravam sob a influência política da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento independentista.

Porém, em 1978, tendo sido identificados alguns constrangimentos e problemas no tocante ao funcionamento das ZIP, problemas esses, aliás, já citados antes, tais como inadequados modelos de supervisão; inadequada formação por parte dos inspectores, supervisores e directores de ZIP; a estes se acresceu falta de recursos adequados; indicação da maioria dos responsáveis pelas directorias das ZIP com base em pressupostos político partidários, o que fazia com que algumas dessas pessoas não possuíssem qualquer formação como profissionais, situação que impediu que as ZIP levassem a contento as suas tarefas.

Por sua vez, Chirime (2005) se debruçando sobre os problemas relacionados com o apoio pedagógico e a ligação entre a escola e a comunidade com base na experiência moçambicana das ZIP através do estudo de algumas delas nas províncias de Gaza, Niassa e Nampula, aludindo à legislação colonial pertinente, situa, nesse período (o colonial) e no contexto da gestão colonial da Educação moçambicana, a origem das ZIP. Essa legislação, cujas portarias publicadas entre 1958 e 1960 referem-se a aspectos de gestão escolar e controle administrativo, tais como recrutamentos, arrecadação dos livros de termos de exames e transição de classe.

Ademais, no espírito da letra da portaria 14.394, assinada a 29 de Outubro de 1960, pelo Governador de Moçambique, Pedro Correia de Barros, se denotavam as intenções centralizadoras do regime ao concentrar os serviços administrativos em instituições maioritariamente situadas ao nível da actual capital e em algumas outras principais cidades de Moçambique.

Este autor traz à discussão um documento do Mined, datado de 1979, versando o assunto. De acordo com os dados deste documento trazidos pelo autor, destacam-se duas situações distintas do trabalho colectivo realizado pelos professores ao nível da base: por um lado, os professores dos centros-piloto nas zonas libertadas, durante a luta armada de libertação nacional, que se reuniam “[...] *periodicamente a nível de localidade e de distrito para em conjunto reflectirem e discutirem sobre os problemas da Educação*”. Por outro lado, nas zonas sob o controle do regime colonial onde, em especial os professores do meio rural, que recebiam seus salários através das missões católicas, em cujas sedes “[...] *os professores se juntavam todos os meses para receberem as orientações* (CHIRRIME, 2005, p. 13 – passim – grifos do autor)”.

Uma análise dos dados acima permite concluir acerca do carácter historicamente endógeno da origem das instituições a partir das quais se originaram as ZIP; na sua

versão pós-colonial; destaca-se, também, o carácter democrático do seu funcionamento de então:

[...] após a independência [...], é nacionalizado o ensino e cria-se um vazio na base, relativamente à estrutura responsável pelo pagamento dos salários dos professores, o que os leva a organizarem-se em ‘centros’ ou ‘núcleos’ [...] e a elegerem os seus representantes perante as entidades oficiais da Educação, para tratarem de assuntos relacionados com os seus salários [...] Organizar encontros de aperfeiçoamento e troca de experiências pedagógicas (CHIRRIME, 2005, p. 13 - grifos meus).

Terá sido em 1976 que se procedeu à conversão dos *núcleos* ou *centros* em ZIPs pelo Mined, na sequência da sistematização das experiências acumuladas por aqueles órgãos “[...] com a tarefa de elevar o nível político, científico e pedagógico-didáctico dos professores de escolas circunvizinhas (idem, ibidem, p. 13)”. Por esta altura, àqueles *núcleos* ou *centros* se havia acrescido uma importante tarefa no contexto da transição dos ideais da educação colonial para a pós-colonial: o estudo dos PE elaborados no âmbito da Reunião da Beira, de Janeiro de 1975.

Olhando a situação actual, pode-se perceber que o ímpeto inicial que caracterizou o papel das ZIP no cenário nacional da Educação desvaneceu. Procurando buscar as raízes dessa situação, Chirime descortina três crises que têm caracterizado o historial da sua existência nomeadamente, em 1977, 1983 e 1990/91.

A primeira crise situada em 1977 esteve diretamente relacionada com o esvaziamento do conteúdo administrativo das tarefas ou funções/atribuições ora desempenhadas pelas ZIP a favor das Delegações Distritais de Educação e Cultura (DDEC) então acabadas de ser criadas; a segunda crise, em 1983, esteve intrinsecamente relacionada com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) para cuja introdução de novos Programas de Ensino e novas metodologias, professores componentes das então criadas Comissões de Apoio Pedagógico (CAP) a nível provincial se constituíram no cerne dos capacitados a partir do nível central, marginalizando, dessa maneira o protagonismo das ZIP a nível local. Passou a caber àqueles a replicação das capacitações ao nível central recebidas; a terceira crise terá sido despoletada quando em 1987, com a criação das carreiras profissionais se atribuiu a professores actuando nos órgãos gestores distritais, provinciais e nacionais o título profissional de Instrutores e Técnicos Pedagógicos com salários diferenciados relativamente ao daqueles actuando nas escolas, atribuindo assim àqueles, estatuto superior. Na perspectiva do autor, isso terá estado na origem da cisão entre uns e outros,

começando já aí a se configurarem classes com interesses opostos. Imerjo em Selimane (2011), nessa discussão e nas nefastas consequências para o sistema educativo nacional.

Mazula (2005), ao discutir tornar-se necessária uma reflexão sobre ideologia, em especial na sua relação com os interesses dos dirigentes e/ou dominantes, defende uma outra compreensão da categoria de classe e afirma, a esse propósito, que lhe

[...] nas condições económicas e sociais em que o projecto político da Frelimo se desenvolve, o conceito clássico de classe não pode ser compreendido no seu sentido de apropriação e posse dos meios de produção pela burguesia [...] mas, sim, deve ser ampliado para a apropriação e acumulação de riqueza, [...] aproveitando-se da condição política. A partir desse momento o *poder* torna-se *privilégio* e confere *prestígio* à classe privilegiada (MAZULA, 2005, p. 28).

Para Mazula, diante do tipo dos problemas de que enferma a educação moçambicana há que nos indagarmos acerca da estrutura e do funcionamento da própria sociedade e, logo, também, sobre as bases teóricas da organização, estrutura e como é administrada a própria Educação dessa sociedade. Perceberemos então, diz o autor, que por vezes, a educação

[...] é condicionada por interesses de grupos dominantes que tracejam a sua realidade com “espaços em branco”, que lhes permitem manipular a realidade social. Fazem tudo para que seus interesses prevaleçam sobre os interesses da sociedade, ou seja, que o ideológico predomine sobre o real, o económico sobre o humano, a burocracia sobre o entendimento, enfim, o objeto sobre o sujeito.

Negar a realidade nesses seus múltiplos aspectos e manipulá-la, tentando ajustá-la a interesses (de grupos dominantes), é assumir uma postura ideológica (idem, ibidem, p. 35-39 - passim).

Volto às crises das ZIP referidas por Chirime para me reposicionar relativamente ao significado que elas me parecem revelar, mormente no contexto deste estudo e guiado pelas reflexões de Mazula:

Se, por um lado, se optou “[...] por retirar aos responsáveis das ZIPs as responsabilidades administrativas para deixarem de controlar a assiduidade dos professores e o processamento das folhas de vencimento [...]”; se, por outro lado, “A transferência de responsabilidades administrativas das ZIPs para a Delegação Distrital da Educação veio conferir a esta última *maior autoridade e respeitabilidade como estrutura do poder do Ministério da Educação* [...] (grifos meus)”; se, ainda, “[...] o impacto da medida nas ZIPs veio provocar uma crise no seu seio, cujos responsáveis ficaram confundidos e atrapalhados, ao mesmo tempo que (sic) os professores se

deleitaram com a medida, pois estes tinham traído o seu voto e já não correspondiam às suas aspirações [...]”; e se, finalmente,

Em 1983, aquando da introdução em Moçambique do novo Sistema Nacional de Educação (SNE), os professores componentes das CAPs provinciais e alguns outros escolhidos [...] (excluindo [...] os responsáveis das ZIPs [...]), foram capacitados a nível central [...] e no seu regresso, capacitaram directamente os professores e, de entre estes, escolheram os melhores para se responsabilizarem pelas reciclagens permanentes nos distritos (excluindo mais uma vez os responsáveis das ZIPs [...]) [...];

E se, no rescaldo de tudo isso,

[...] Implicitamente, as ZIPs *ficaram à margem deste processo* e o apoio pedagógico às escolas passou a ser feito directamente pelos responsáveis do nível provincial e distrital [...] (grifo meu).

O esvaziamento do conteúdo pedagógico das ZIPs decorreu sob o olhar incrédulo dos seus responsáveis que, na sua posição de subalternos, nada puderam dizer ou fazer (sic) grifos meus. As suas reuniões com os professores começaram a enfraquecer. Na tentativa de corresponder às orientações deixadas (sic) pelos responsáveis distritais ou provinciais aquando das visitas às suas escolas, os responsáveis das ZIPs passaram a repetir sempre na mesma coisa num “slogan” enfadonho em detrimento do tratamento dos problemas reais dos professores da sua zona, (grifos meus) com medo de errar [...] as orientações distritais ou provinciais que mal conheciam [...] (CHIRRIME, 2005, p. 16-19 – passim);

Ficam evidentes as responsabilidades do Mined nesse desvanecimento no ímpeto do papel das ZIP no cenário educativo nacional enquanto órgãos locais de peso. Vejo todas as situações acima reportadas como reveladoras de um desejo desvelado e, portanto, indisfarçável, ainda que sofisticado, de concentração ao nível central, da *direcção* - ou seja, da definição dos aspectos de política – (Cf FORMOSINHO, 1999a) de tudo quanto diz respeito ao sistema educativo nacional, reservando à periferia (neste caso, à base, representada aqui, pela ZIP) apenas, a implementação dessas políticas.

As reflexões aqui trazidas por Chirime permitem também, ajuizar sobre outros dois aspectos característicos do sistema educativo de Moçambique. Sobre um deles já me debrucei, também, em Selimane (2011). Trata-se de uma situação de acentuada estagnação dos professores afectos ao nível dos órgãos de gestão, mercê da sua falta de contacto com as reais condições do terreno de decorrência do processo de ensino, já que

Por causa da extensão territorial e dos distritos, os responsáveis destes níveis cedo ficaram incapazes de acompanhar passo a passo os problemas de cada escola e de cada professor. Assim, [...] foram dando cada vez mais orientações que não condiziam com a realidade e a sua relação com a base foi-se deteriorando [...] [e ainda], [...] os professores afectos às estruturas foram ficando estagnados e os afectos às escolas e mais aplicados no trabalho foram evoluindo e também descobrindo que os seus colegas afectos às estruturas estavam a ficar ultrapassados (CHIRRIME, 2005, p. 18).

Sem dúvidas, a este nível se situam as origens das *relações de poder* que caracterizam o relacionamento entre aqueles dois segmentos profissionais. Chirime relata a este propósito, inusitada situação de provocação dos professores aos técnicos pedagógicos em ocasiões de visitas de supervisão, através da colocação dos seus conhecimentos à prova. “A resposta dos [...] visitantes, naturalmente, era o retraimento e o *recurso ao poder* autoritativo (sic) *através de ameaças* [...]” (idem, ibidem, 2005, p.13 - grifos meus), diz o autor.

No decurso da auscultação de depoimentos, um técnico pedagógico a esse momento recentemente afecto a um órgão de gestão, me revelou, profundamente magoado que havia passado por um tratamento da natureza do que nos conta Chirime.

O terceiro texto que apresento é um trabalho (parte de um estudo realizado pela Direcção Provincial de Educação de Tete e a DANIDA³-Tete), em 1998, buscando conhecer algumas das experiências bem sucedidas de revitalização das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP). O estudo cobriu as províncias de Nampula, Tete, Manica, Sofala, Inhambane e Gaza.

O trabalho situa o seu próprio surgimento como consequência da subscrição pelo país da Conferência Mundial sobre Educação Básica para Todos, na Tailândia, em 1990. Argumenta-se que a revitalização das ZIP decorre do facto de esta ser a estratégia acertada, de acordo com as necessidades prioritárias constatadas no contexto da melhoria do ensino.

Um dos aspectos que salta a um primeiro olhar do estudo é o facto de que todas as ZIP estudadas estão associadas ao funcionamento de algum projecto, o qual providencia não só o apoio financeiro, mas também, o apoio técnico no que concerne, por exemplo, a estudos locais acerca do funcionamento das próprias ZIP, das necessidades incluindo custos, etc.

Assim, actuam nas seis províncias constantes do estudo e com as ZIP estudadas 16 (dezasseis) projectos, de um a quatro por província entre Agência e/ou organismos internacionais e ONG nacionais, sendo que, algumas delas actuam em mais do que uma província. Entretanto, em “Situação da Educação em Moçambique”, em especial, no que respeita à “Ligação Escola e Comunidade (CABRAL et al, 1999, p. 8)”, são referidas outras onze Agências apoiantes da Educação, embora não directamente

³ Organização Dinamarquesa de Cooperação Internacional, funcionando junto ao Ministério dos Negócios Estrangeiros da Dinamarca. Actua em algumas províncias de Moçambique.

relacionadas com o estudo. A proliferação de projectos é, sem dúvidas, um aspecto marcante no funcionamento da Educação de Moçambique. Dedico, por isso, um espaço para me alongar um pouco sobre isso, no próximo capítulo.

No rescaldo do estudo, uma das questões reincidentes, apresentada como preocupação, tanto pelos apoiantes, como pelos beneficiários relaciona-se com a sustentabilidade das ZIP. Dessa preocupação emerge como consequência outra, esta diz respeito à inclusão ou não da ZIP na estrutura orgânica do Mined, à busca de uma possibilidade do poder de usufruto do financiamento do Orçamento do Estado (OE). Há muita discussão à volta desta questão. Trarei mais tarde, alguma delas para, a partir daí, tecer as considerações que se me oferecem.

Em Sofala, por exemplo, “Para algumas DDE, a ZIP tende cada vez mais a ser uma delegação da DDE, pelo que consideram urgente a sua oficialização como estrutura administrativa do nível local (CABRAL et al, 1999, p. 19)”. Outrossim, de acordo com entrevistas concedidas a partir do Mined e de algumas organizações não governamentais, o estudo apurou que

Persiste, em alguns, a dúvida em relação ao enquadramento da ZIP: se deve ou não ser integrada na estrutura orgânica do MINED. *Um grupo razoável acha que sim*, porque só assim a ZIP pode ser contemplada no orçamento do Estado e os seus responsáveis reconhecidos, para efeitos de salários e progressão na carreira. *Outro grupo acha que não, porque a ZIP ficará burocratizada e sem flexibilidade para as tarefas da sua vocação* (idem, ibidem, p. 23 – grifos meus).

Embora me apeteça deter-me um pouco mais e tecer considerações, em especial às partes que parafraseiam as falas por mim grifadas, desejo, no entanto, começar por manifestar a minha concordância com os pontos de vista de cada uma das partes entrevistadas, senão vejamos:

- Com os que *acham que sim*, porque, efectivamente, esse é o caminho com que partilho, por acreditar que isso permitirá à ZIP ter os meios de que precisa para existir como tal de forma autónoma (entenda-se aqui a autonomia relativamente à dependência da *boa vontade* das Agências, como se sabe, muitas vezes, pontual e quase sempre, não infinita);
- Com os que *acham que não*, não por corroborar com a sua negatividade, mas, pelo curioso facto de que ao se tentar justificar, tal grupo põe a nu as razões pelas quais as ZIP devem ser reforçadas. É, no meu entender, precisamente para se desburocratizarem e, portanto serem flexíveis. Dito de outra maneira – isso precisa ser feito para que elas saiam da dependência burocrática relativamente ao resto das

burocráticas instituições da Educação. Sim, esse é o outro lado da ideia que se pode extrair dos que pensam que o enquadramento da ZIP na estrutura orgânica do Mined torná-la-ia, só por isso burocrática e, portanto, inflexível. Preciso, para ser justo, completar o que me parece ser o lado oculto da questão: seriam os valores do Orçamento do Estado que, alocados ao nível da ZIP e pagando (merecida e justificadamente) salários a seus Coordenadores/Directores a tornarem-nas burocráticas e inflexíveis? Ou seria uma burocratizada e inflexível maneira de ver o alcance do papel da ZIP que nos impede de perceber que, ao assim procedermos, colocamos um freio ao avanço da descentralização por que tanto a Educação de Moçambique clama, clamor ao qual a pesquisa que estou realizando pretende ser, mais do que uma aderência, mas um contributo, uma achega? Agrego-me com esta pesquisa nesse clamor, a Chirime (2005), Cabral et al (1999); Mahumane (1995) e a tantos outros que, há muito vêm clamando.

Porque não percebo a medida em que esse processo seria um atentado à democraticidade da ZIP, me faz muita confusão ouvir no contexto das discussões acerca da descentralização, tão persistentemente apelidarem-se as tarefas realizadas pelos Coordenadores/Directores de ZIP, de *tarefas extras* para cuja remuneração fartas discussões desencontradas são alimentadas. Lembro-me, agora das colocações de Chirime que, ao trazer o contexto das greves dos profissionais da Educação de 1990/91, coloca como um dos móveis a diferenciação salarial entre professores e técnicos pedagógicos. Chirime assume que essa situação já terá sido ultrapassada ao se voltar atrás com tal decisão. Ao que parece, porém, e se o móbil tiver sido efectivamente aquele, a situação está muito longe de ter sido ultrapassada. Tenho, nesse particular, que concordar com Chirime, podemos estar vivendo uma greve silenciosa dos professores de há alguns anos para cá, pois a discussão acerca da situação das ZIP mostra que essa situação está, ainda, muito aquém de ter sido ultrapassada. Com efeito, o esquema em que a Supervisão Educacional (SE) ainda se realiza, em Moçambique, enseja a percepção de que ela constitui sim, uma fonte de rendimento acrescida aos salários dos técnicos pedagógicos, numa perspectiva decrescente, do nível central ao distrital, fonte essa a que os professores não têm acesso, com a agravante de que, não poucas vezes, o acesso a ela se faz de forma ilícita, já que nem sempre tem havido uma correspondência entre o trabalho supervisivo (nos casos em que o há, efectivamente) e as benesses que o correspondem. As revelações presentes na Avaliação do PEE – 2005/2010(1) (MOÇAMBIQUE, 2009) trazidas páginas atrás são esclarecedoras.

Estamos claramente em presença, neste particular, de uma situação de (in)justiça social, caracterizada por diferenciadas possibilidades de acesso a essas benesses, o que configura, sem dúvida, *uma forma de exclusão*, principalmente se se tiver em conta as formas de acesso aos postos que permitem aceder a essas benesses que são, também elas, caracteristicamente excludentes ao subordinar seus critérios a pressupostos político partidários pouco racionais.

Voltando agora, ao estudo de Cabral, constata-se que alguns aspectos ali relatados constituem um diferencial no que diz respeito ao funcionamento das ZIP e resultam em ganhos importantes relativamente à aderência dos professores e na consecução dos resultados imediatos pretendidos. São disso exemplo, a experiência de Manica que, além de ter alterado a designação dos responsáveis das ZIP de Director para Coordenador, aqueles, seus adjuntos e Secretários são eleitos

[...] pelos professores, segundo um perfil profissional, experiência e aceitabilidade entre o corpo docente. São também eleitas as equipas técnicas que se responsabilizam pela preparação e realização de mini-seminários (sic) em cada ZIP. [...] Os planos e agendas das ZIPs são elaborados pelos Coordenadores, com os Directores das Escolas, sendo submetidos à aprovação da Assembleia Geral, composta por todos os professores da ZIP (CABRAL et al, 1999, p. 16).

O estudo reconhece que “Este processo está a registar uma forte aderência de professores [...] (idem, ibidem, p. 16)”; em Gaza, no entanto, onde Coordenador, Adjunto e Secretário são indicados pelas Direcções Distritais de Educação sem a participação dos professores.

Algumas ZIPs têm directores rejeitados pelos professores, [...] Há ainda outros Directores com tendências à decisão isolada, (sic) numa clara exibição do poder conferido pela DDE e, com esse procedimento, os professores tendem a afastar-se (CABRAL et al, 1999, p. 22).

A Província de Gaza definiu como uma das estratégias para a revitalização de suas ZIP a sua categorização em tipos I, II e III, de acordo com a dificuldade ou facilidade de acesso às respectivas escolas. Assim, as de tipo I são aquelas de fácil acesso nas quais formal ou informalmente, os professores e coordenadores de ZIPs podem ser facilmente contactados ou se contactarem entre si, facilitando, assim, a realização das tarefas respectivas; nas de tipo II, a dispersão das escolas dificulta o contacto entre os professores, sendo que, nos encontros que se realizam procede-se à planificação para, pelo menos, um trimestre. Por causa dessa contingência, a

planificação acaba sendo realizada pelos técnicos da Direcção Distrital de Educação (DDE) e não pelos professores; as ZIP do tipo III são aquelas cujas escolas ficam a grandes distâncias umas das outras, como tal, todos os trabalhos são feitos, apenas, no final de cada semestre. Gaza tem, também, criada, em cada distrito, uma ZIP modelo apoiada e acompanhada permanentemente pelos técnicos dos Direcção Distrital de Educação (DDE) e da Direcção Provincial de Educação e Cultura (DPEC). Estas funcionam como centros de formação e de trocas de experiência e, ainda, de difusão de práticas e estratégias de funcionamento das próprias ZIP.

Em *Considerações Finais* deste estudo escreve-se:

Um outro aspecto sobre o qual há necessidade de reflectir e conduzir estudos para avaliar é a questão da qualidade do que se está a fazer. Várias acções ou iniciativas ainda são muito recentes, mas já implicaram o dispêndio de elevadas somas de dinheiro e a utilização de outros recursos. Será que os resultados obtidos compensam, minimamente, o que já foi consumido ou investido?

Muitas actividades de formação têm tido lugar nos últimos anos, a todos os níveis, mas quais são os seus resultados na mudança de atitudes e de comportamentos, ou o seu impacto na mudança da qualidade da educação e do modo de vida das pessoas (CABRAL et al, 1999, p. 24)?

Não estariam na indagação dos caminhos para achar as respostas destes questionamentos, as respostas às perguntas por mim formuladas atrás, ao tentar entender afirmações de acordo com as quais a inclusão da ZIP na estrutura orgânica do Mined poderia resultar na sua burocratização (burocratização da ZIP, entenda-se), e sua conversão em organismos não flexíveis?

Os desconstruídos pontos de vista que este estudo traz à tona permitem depreender, uma vez mais, um fenómeno de que já me debrucei antes, mas que não custa nada voltar a colocar, agora, talvez, com muito mais propriedade: a classe educacionalista moçambicana parece estar a caminho, a passos bem largos, de uma definitiva cisão em um fenómeno que não só é nocivo para si própria como, também, o é, e em grande medida, para o desenvolvimento da Educação em geral. As razões disso, tal como as colocações acima de Cabral, ainda que, aparentemente óbvias, não são tão fáceis de descortinar, nisso quero concordar com a autora, muitos estudos são precisos.

Basear o trabalho de supervisão na ZIP significa, em primeiro lugar, perceber as escolas enquanto *organizações* e que se constituem em *agrupamentos*, todos eles, *aprendentes*, ou seja, organizações capazes de se comunicar com o meio de inserção, as pessoas delas dependentes e vice-versa. Apenas organizações com este carisma permitem a ocorrência de mudanças em um processo contínuo dado que essas escolas,

enquanto organizações se encontram em um processo permanente de aprendizagem. E não será isso que a nossa Educação precisa?

2. AS PRÁTICAS DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL:

Procedimentos e Instrumentos – 2011-2014

Visto o transcurso histórico da Supervisão Educacional no primeiro capítulo, passa-se agora a abordar a *maneira como*, aos diversos níveis, os diversos actores do processo supervisivo se organizam para praticá-la. Nossa intenção é a de que este capítulo, ao mesmo tempo em que complementa o primeiro sirva de ponte para o próximo que aparecerá, assim, como uma espécie de sùmula dos dois. No quadro do escopro apresentado na *Introdução* deste trabalho, espera-se que este capítulo nos ajude a visualizar a nossa *linha horizontal*, aquela em que se recuperam as interconexões que ocorrem no interior dos órgãos gestores, desde os das instâncias centrais aos das intermediárias (para compreender as articulações entre os subsectores que dizem respeito aos subsistemas de educação, assim como entre os aspectos pedagógicos e os administrativos).

Estabelece-se para começar, uma ponte teórica.

A imersão a ser feita mais adiante a um pouco do tanto que se tem vindo a escrever pelo mundo afora, acerca da Supervisão Educacional, em especial nos dois países de Língua Portuguesa com tradições firmadas no campo da pesquisa científica (Brasil e Portugal) levar-nos-ão a olhar com sérias reservas acerca da qualidade das actividades do que temos vindo a desenvolver em Moçambique sob a designação de supervisão.

Pese embora o facto de a própria Isabel Alarcão, detentora da experiência de uma inquestionável riqueza, em um esforço de conceptualização e responsabilidade, ao fazer uma proposta relacionada com o conceito de escola reflexiva, chega mesmo ao reconhecimento de que “[...] o termo *supervisão*, pelo seu significado corrente [...] não é a designação mais bem conseguida, mas incapaz de lhe encontrar substituto [...] – grifo da autora”. A solução por ela encontrada é, então,

[...] continuar a usá-lo e clarificar o sentido [que lhe vem atribuindo] nas várias intervenções e publicações [...] Com o tempo, [...] este termo consolidará o seu valor semântico na terminologia educacional [...] deixando para trás as nefastas conotações que algumas pessoas ainda persistem em atribuir-lhe [...] (ALARCÃO, 2000, p. 22 - passim).

Não se trata aqui de referendar as nossas práticas pretensamente supervisivas como as mais adequadas. Não há dúvidas, nem em Alarcão, nem em nenhum outro dos autores que buscamos na revisão da literatura, quanto ao que deve ser feito como contributo para um salutar e frutífero desenvolvimento das actividades educativas. Todos eles negam a ênfase no *carácter fiscalizador, controlador* e as *relações verticais* que se estabelecem entre supervisor e supervisionado. São precisamente essas,

curiosamente, as características que marcam o nosso processo superviso. Nossos autores advogam, em contrapartida, a necessidade de se privilegiar o trabalho colectivo, dirigido à escola e também, dela partindo e envolvendo prioritariamente em intensos processos de troca, em actos reflexivos, ou seja, que resultem em sua *formação e qualificação permanentes, em acção e no local*. Aqui também, curiosamente, não é o que tem estado a acontecer no nosso contexto. Podemos então a rigor, dizer que nossas práticas e processos supervisivos estão feridos de *imperfeições fundantes* e equívocos que urge sanar, a bem da nossa Educação.

Processos, procedimentos e instrumentos da SE de Moçambique

Discussões teóricas à parte, o facto é que, independentemente da visão de supervisão que perpassa entre nós, não funciona, em Moçambique, um esquema de supervisão sistemático, *da e para* a escola, virado para o funcionamento da escola como o próprio *lócus* de formação continuada permanente dos sujeitos ali em serviço. Um esquema devidamente normado, com calendarização e tarefas concretas assim como responsabilidades e papéis distribuídos pelos diversos actores, incluídos.

Ainda que os documentos regulamentadores do funcionamento das escolas apresentem no seu quadro de pessoal, cargos tradicionalmente relacionados com afazeres pedagógicos, o certo é que a maioria das competências que os cabem não tem, nem por isso, relação com supervisão, pelo contrário, se relacionam com tarefas burocráticas de índole gestonária.

A supervisão no interior da escola primária

O Regulamento Geral do Ensino Básico – REGEB – (MOÇAMBIQUE, 2008a) define na Secção III –, Direcção de Escola – os cargos dos titulares membros da Direcção e respectivas competências (idem, ibidem, p. 162). Nesse contexto, das 22 competências a que cabe o Director de Escola, apenas duas podem ser consideradas como referência explícita a um trabalho pedagógico, ainda que não de forma directa:

[...] g) Convocar e presidir as sessões do *Colectivo de Direcção*, do *Conselho Pedagógico* e Assembleia Geral da Escola (grifos meus);

h) Promover ou propor superiormente cursos de reciclagem, estágios ou outro tipo de acções de formação científica e pedagógico-didáctica para o pessoal afecto à escola, com base num diagnóstico prévio [...] (MOÇAMBIQUE, 2008a, p. 162).

Por sua vez, ao Director Adjunto Pedagógico (DAP), das 18 competências que lhe cabem, apenas 8 parecem dirigir-se ao campo pedagógico, são, designadamente, as seguintes:

- [...] a) Garantir a aplicação dos curricula aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura; [...]
- f) Orientar e controlar a planificação e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a nível da (sic) escola;
- g) Orientar os coordenadores de ciclo e de área;
- h) Assistir às reuniões do ciclo e de área, sempre que necessário;
- i) Assistir às aulas dos professores e fazer a respectiva avaliação;
- j) Identificar as insuficiências científicas e pedagógico-didáticas dos professores e auxiliá-los na superação das mesmas;
- k) Emitir orientações com vista a melhorar a actividade docente;
- l) Propor cursos de aperfeiçoamento sempre que se revelarem necessários (sic); [...]
- m) Promover a troca de experiências pedagógico-didáticas entre os professores e escolas [...] (idem, ibidem, p. 162-3);

Na Secção IV do mesmo documento, que se refere aos Órgãos de Consulta, no que se refere aos órgãos de trabalho de índole pedagógico é definido o Conselho Pedagógico como “[...] o órgão de apoio técnico, científico e metodológico do Director da escola em matéria pedagógica (MOÇAMBIQUE, 2008a, p. 165)”. Convocado e dirigido pelo Director, este órgão é composto também, pelo Director-Adjunto Pedagógico (DAP), pelos Coordenadores de Ciclo (CC) e pelos Coordenadores de Área (CA), reunindo, ordinariamente, uma vez ao mês. São apresentadas onze competências. Cinco delas parecem ser referências explícitas ao trabalho pedagógico:

- [...] a) Organizar o processo docente, metodológico e educativo;
- b) *Garantir e controlar* a aplicação dos programas, das metodologias de ensino e da avaliação da aprendizagem *superiormente definidas* (grifos meus); [...]
- f) Promover estudos de natureza pedagógica que lhe sejam propostos;
- g) Coordenar e compatibilizar os planos e programas curriculares;
- h) Apreciar e propor alterações aos planos e programas curriculares, bem como aos calendários e horários das diferentes disciplinas a ministrar [...] (idem, ibidem, p. 165);

Nesta Secção são também definidas as competências dos Coordenadores de Ciclo (CC) e de Área. Assim, das nove competências cabíveis ao Coordenar de Ciclo (CC), apenas três se dirigem estritamente à área pedagógica:

- [...] d) Zelar pelo aperfeiçoamento pedagógico dos professores do ciclo;
- e) Zelar pelo cumprimento dos planos curriculares do ciclo [...];
- i) Assistir às aulas dos professores e fazer as observações necessárias [...] (idem, ibidem, p. 165-6).

Ao Coordenador de Área (CA), por sua vez, cabem dezassete tarefas, das quais, nove parecem ter relação directa com afazeres pedagógicos:

- [...] f) Apoiar os professores da disciplina da sua área na elaboração das suas tarefas, em geral, na identificação das dificuldades dos alunos, dos apoios e complementos educativos a utilizar para a superação das mesmas, em particular;
 - g) Zelar pelo aperfeiçoamento pedagógico dos professores da área;
 - h) Convocar e presidir às reuniões dos professores da área;
 - i) Garantir a correcta preparação das aulas pelos professores;
 - j) Garantir a correcta aplicação dos planos de lição [...];
 - n) Assistir às aulas dos professores e fazer as observações necessárias;
 - o) Garantir que os professores se assistam mutuamente;
 - p) Propor superiormente o melhoramento dos programas vigentes
 - q) Propor a aquisição/elaboração dos materiais didácticos necessários à implementação dos programas de ensino, a nível da disciplina da sua área [...] (MOÇAMBIQUE, 2008a, p. 166).

Constata-se, portanto, que apenas à volta de 35% das 77 tarefas cabíveis aos membros da Direcção da Escola, quando considerados além do Director de Escola e seu Director Adjunto Pedagógico, o Conselho Pedagógico e os Coordenadores de Ciclo e de Área, de acordo com o REGEB, são referências mais ou menos explícitas aos afazeres pedagógicos. Digo mais ou menos porque, mesmo nessas tarefas, se analisadas mais aprofundadamente, se chega à conclusão de que os termos em que elas são colocadas revelam:

1. Na sua maioria a realização de uma tarefa administrativa propiciadora da realização da própria tarefa fim (a curricular, pedagógica, didáctica). Por exemplo, - O Director (convoca e preside as sessões do Conselho Pedagógico; promove e propõe superiormente cursos de reciclagem -, o Coordenador de Ciclo (zela pelo aperfeiçoamento pedagógico e pelo cumprimento dos planos curriculares); por sua vez o Coordenador de Área (zela pelo aperfeiçoamento pedagógico dos professores; propõe superiormente o melhoramento dos programas vigentes), etc.
2. As preocupações com o *controle*, próprias do carácter centralizado e burocrático da gestão educacional em causa, com pretensão, inclusive de ser extensivo até à área pedagógica. Essa pretensão fica evidente com a menção do controle, o assegurar e garantir tudo relativamente às decisões superiores.
3. A dicotomia que resulta como rescaldo de toda uma concepção curricular e agora, também de uma concepção de supervisão que não só visa a fiscalização e o controle, mas também, coloca de um lado, os professores que não têm domínio do que fazem,

como se faz, cometem falhas, detectáveis pelo chefe que sabe como deve ser feito e, por isso, intervém e resolve.

Além dos elementos já referidos, o Director de Escola é também coadjuvado pelos Chefes de Secretaria e de Internato, como membros da Direcção; pelos Responsáveis de Desporto Escolar, Cultura, Higiene e Saúde Escolar, e de Produção Escolar, todos estes com tarefas burocráticas das quais prestam contas ao Director. Um dos fóruns em que se faz a prestação de contas é o Colectivo de Direcção, convocado e dirigido pelo Director e que reúne também, o Director Adjunto Pedagógico e os Chefes de Secretaria e de Internato. Este órgão reúne pelo menos, uma vez por semana. No rol das suas tarefas não se descortina nenhuma referência à área pedagógica. Em contrapartida, o Conselho Pedagógico, definido como “[...] órgão de apoio técnico, científico e metodológico do Director da Escola em matéria pedagógica (MOÇAMBIQUE, 2008a, p. 165)”, reúne, ordinariamente, apenas uma vez ao mês.

O processo de escolha e indicação dos Directores de escolas está envolto de uma subtilidade que contamina a indicação dos demais titulares de cargos ao nível da escola. Com efeito, “[...] O Director da Escola é [...] nomeado pelo administrador Distrital sob proposta do Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia”. Por sua vez, “[...] o Director Adjunto Pedagógico é nomeado pelo Administrador Distrital, sob proposta do Director de Escola e com o parecer do Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (idem, ibidem, p. 162 – passim)”. Quanto aos Coordenadores de Ciclo e de Área, únicos titulares em cujas competências há uma clara referência à supervisão –, “[...] O Coordenador do Ciclo [...] supervisa todas as actividades do ciclo [...]”; “[...] O Coordenador de Área [...] faz supervisão de todas as actividades da área [...] (idem, ibidem, p. 165-6 – passim)”, nada consta acerca dos critérios de sua nomeação. Lima (2011) e Formosinho (1999a) consideram que um tal esquema de designação das Direcções de escolas faz com que a *direcção* dessas escolas não se localize no seu interior (no interior das escolas) mas sim, no interior dos órgãos gestores (intermédios e centrais).

A redacção acerca de como são nomeados designadamente, o Director e seus adjuntos conduzem-nos à conclusão de que isso seja feito com base em pressupostos duvidosos, isentos de estratégias participativas. Tenha-se em conta que as entidades a quem cabe nomear ou emitir pareceres para a nomeação são, elas próprias, conduzidas aos cargos que lhes dão esse direito, com base em critérios de confiança pouco esclarecidos quase sempre alinhados com interesses político partidários. As

possibilidades de se não dar conta às tarefas a que cabem estes titulares são sempre iminentes, já que sua nomeação não é determinada com base em critérios de competência, nem tão pouco, democráticos.

A supervisão no interior da escola secundária

Poder-se-ia dizer que as coisas se mantenham iguais no que se refere às escolas secundárias, relativamente à análise já feita à escola primária. Todavia, pelo que se estabelece no Regulamento das Escolas do Ensino Secundário (MOÇAMBIQUE, 2003), ressaltando as intocáveis questões relativas aos processos e critérios de nomeação dos titulares de cargos no interior da escola, algumas diferenças, ainda que mais ou menos subtilezas, colocam, pelo menos teoricamente, a Escola Secundária numa situação diferente para melhor, no que toca às possibilidades do desenvolvimento no seu interior da acção supervisora, como ela é entendida neste trabalho. Com efeito, parece relativamente branda a preocupação centralizadora (aspectos pedagógicos incluídos) na figura do Director da Escola que, diferentemente do director da Escola Primária, participa e orienta as reuniões do sector pedagógico, *se julgar oportuno*. Disso resulta que, ao Director Adjunto Pedagógico cabem aqui, responsabilidades mais acrescidas do que no da Escola Primária. Além disso, sublinha-se o facto de aos Grupos de Disciplina – agrupamentos que reúnem os professores das mesmas disciplinas –, se determinar reuniões quinzenais de planificação, dirigidas pelo respectivo Delegado de Disciplina (DD), o qual divide com os Directores de Classe (DC), algumas tarefas pedagógicas, cabendo àquele, no final, a prestação de contas ao Director de Escola. No cômputo geral, além de se notar uma distribuição mais ou menos equitativa das tarefas pedagógicas pelos titulares de cargos pela escola, os titulares que respondem por tarefas de índole pedagógicas são a maioria no elenco directivo.

A despeito de o funcionamento das ZIP para as escolas secundárias ter uma história mais recente, são válidas as considerações feitas acima, nas análises à escola primária, mormente no que concerne à consideração da possibilidade de tomar este grupo de actores com responsabilidades pedagógicas na escola, como o núcleo a partir do qual se pode instituir um sistema de supervisão localmente baseado, tendo como *locus* do seu trabalho os agrupamentos de escolas que a ZIP representa.

A supervisão a partir da ZIP

A ZIP (Zona de Influência Pedagógica) de cujas origens falámos no primeiro capítulo, é definida no seu próprio Regulamento, como “[...] órgão de apoio pedagógico que agrega um conjunto de escolas do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário, visando a superação pedagógica dos respectivos professores (MOÇAMBIQUE, 2008b, p. 5)”.

Embora definida como um fórum apenas para fins pedagógicos, é notória na enunciação dos seus objectivos e competências, a miscelânea de actividades de índole pedagógica com outras burocráticas, quiçá fiscalizadoras e de controle.

Assim, a garantia do aperfeiçoamento pedagógico; a promoção do desenvolvimento profissional contínuo; o incentivo do intercâmbio pedagógico; a garantia da racionalização dos meios e recursos; a promoção do apoio pedagógico e o incentivo da produção do material didáctico pelos professores são os objectivos a que a ZIP se propõe, de acordo com o artigo 2 (idem, ibidem, p. 5).

No que concerne às competências a ela atribuídas, descortinam-se algumas que, no meu ponto de vista, poderiam ser a base para o desenvolvimento de uma supervisão pedagógica efectiva, se criadas as necessárias condições que passam, entre outros aspectos, pela oficialização da ZIP como uma instância intermédia na cadeia dos órgãos gestores da educação e também, o reconhecimento consequente do respectivo coordenador como tal. Estas questões foram, também, discutidas no primeiro capítulo. Refiro-me, em especial à adequação dos programas de ensino à realidade local, a identificação das dificuldades, pesquisa das suas causas e proposta de soluções alternativas. Em suma, ao que parece, havia no legislador a preocupação com a criação de espaço/tempo, condições e ambiente de interacção entre os professores com vista à superação das suas dificuldades. Tudo isso seria complementado por algumas das competências do *Conselho de Coordenação da ZIP* – equipa técnica constituída pelo coordenador e os directores das outras escolas da ZIP – não fossem as observações já tecidas acerca dos critérios de nomeação que a meu ver, repito-o, desqualificam essa possibilidade lactente. Com efeito esse Conselho, além de elaborar o plano anual das actividades técnicas, analisa e revê as principais constatações das assistências mútuas, identifica os conteúdos temáticos que requeiram acções de aperfeiçoamento e monitoram mensalmente o grau de cumprimento do plano anual de actividades. Não é, igualmente, menos importante lembrar que, como vimos ao analisar as competências dos directores de escola, descortinamos apenas duas que se relacionavam com a área

pedagógica, o que significa, em tese, que ele não teria as competências que lhe são exigidas como membro do Conselho de Coordenação da ZIP, a não ser que se servisse do trabalho desenvolvido pelo seu Director Adjunto Pedagógico. É isso, aliás, o que normalmente acontece.

A constatação acima leva-nos ao ponto mais crítico da nossa análise acerca da supervisão que deve ser realizada a partir da ZIP. Como já disse, me parece que ela oferece, pela enunciação dos seus objectivos e das competências que lhe cabem, uma plataforma que pode viabilizar um sistema de supervisão efectivo. Não me parece no entanto, haver sintonia entre as tarefas enunciadas para o director de escola com aquelas que lhe competem como Coordenador de ZIP. E não é somente pela aparente dissonância entre as tarefas maioritariamente burocráticas e, portanto, mais ou menos deslocadas das do foco de coordenação da ZIP, mas pelo facto mesmo da sua extensão. Cabe ao mesmo director, que é professor, convém lembra-lo, leccionar, realizar, ou como queira o Regulamento chamar (garantir, controlar, etc.) uma infinidade de tarefas burocráticas, ao que implica lidar também, com pilhas de documentos, formulários estatísticos de toda a sorte. Imaginar que a este mesmo director caiba tempo para se dedicar a outras tarefas, quiçá mais complexas, como a análise de desempenho dos colegas, pesquisar as causas de eventuais falhas, fracassos, estudar a adequação do currículo ao contexto local, etc., não me parece ser um desejo equilibrado. Imaginar, ainda, que sobre a este director algum tempo mais para que ele faça visitas regulares pelas escolas da ZIP, como é desejável e é, aliás, sugerido, por exemplo, no Manual de Apoio à ZIP, só é possível, mesmo, com tempo de sobra, depois que ele faça as tarefas que lhe são vitais, usando esse tempo de sobra para a supervisão. Não me parece que reservar à supervisão esse tempo de sobra seja um sinal de bem querer a ela e, portanto, à nossa educação.

Julgo enfim, que a realidade aponta para a necessidade de reconhecer oficialmente, no Coordenador de ZIP, a figura de *supervisor de base* actuando ao nível dos agrupamentos escolares que a ZIP representa, liberando-o dos afazeres inerentes à função de Director de escola. Pelas mesmas razões que as acima expostas, esse supervisor deveria trabalhar em estreita interacção com os Directores Adjuntos Pedagógicos e os Coordenadores de Ciclo e de Área das escolas membros da ZIP. Essas áreas, as dos Directores Adjuntos Pedagógicos e de Coordenadores de Ciclo e de Área, pelas competências a que lhes cabem, funcionariam como a forja dos Coordenadores de ZIP, ou seja, dos Supervisores de base. Não descuro a necessidade da formação

específica, a todos os capítulos, indispensável. Falo de formação e não de capacitação. Uma formação que habilite esses agentes para a realização das tarefas a que a supervisão lhes chama – avaliar desempenhos, pesquisar aspectos relacionados com o currículo, a pedagogia, a didáctica, etc.

Visando operacionalizar o Regulamento acima analisado foi elaborado, em 2008, o Manual de Apoio à ZIP (MOÇAMBIQUE, 2008b), perseguindo, de acordo com o seu Prólogo, “harmonizar o funcionamento da ZIP” (idem, ibidem, p. 5). O Manual, explorando artigo a artigo o Regulamento da ZIP, traz uma espécie de receituário interpretativo e exemplificativo de cada um deles. Relativamente aos objectivos da ZIP, por exemplo, sublinham-se as oportunidades que ela deve proporcionar

[...] para que os professores estejam em constante actualização sobre novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem [...] para a consolidação e o desenvolvimento das competências profissionais dos/as professores/as, para que possam melhorar a sua interacção com os alunos na sala de aulas (MOÇAMBIQUE, 2008b, p. 9).

O aperfeiçoamento e apoio pedagógico são relacionados com as trocas de experiência que as reuniões conjuntas devem proporcionar, bem como com o acesso e utilização dos recursos nos Centros de Recursos da ZIP previstos no Regulamento.

Na explicitação das competências da ZIP, explana-se a necessidade da realização de um conjunto de funções e actividades donde se destacam duas:

“[...] a troca de experiências na área pedagógica [e] O aperfeiçoamento pedagógico dos/as professores/as (idem, ibidem, p. 10)”, para cuja realização se torna necessário assegurar, de acordo com o Manual, “que a ZIP possua *no mínimo*”, uma série de documentos categorizados entre os de natureza *normativa, pedagógica e organizativa*, perfazendo um total de dezoito documentos mínimos necessários para a troca de experiências e aperfeiçoamento dos membros da ZIP. Arrola-se também, nove kits de materiais entre conjuntos completos de manuais dos alunos e dos professores de todas as disciplinas e classes, dicionários, e outros tipos de materiais e equipamentos didácticos para bibliotecas e laboratórios. Não deixa de ser curioso que no rol dos documentos mínimos não constem literaturas básicas sobre currículo, pedagogia, didáctica e, quiçá, e Supervisão Educacional.

No resto, desenvolvem-se, no Manual, explicações à volta de procedimentos burocráticos acerca da constituição, estrutura e funcionamento da ZIP, e designação do Coordenador. O desenvolvimento dessas explicações é feito não sem contradição no que

concerne aos princípios que se diz perseguidos no contexto da actuação da ZIP. Por exemplo, na parte introdutória da análise da estrutura da ZIP, pode-se ler:

A ZIP pretende estabelecer prioridades, métodos e estratégias com *relevância local, de forma participativa e conjunta*, buscando de cada participante o melhor dos seus conhecimentos e experiências, com vista à melhoria do desempenho de todos os professores na sala de aulas (MOÇAMBIQUE, 2008b, p. 15 – grifos meus).

Porém, nos comentários tecidos à volta das competências do Conselho de Coordenação, se lê:

O calendário escolar, os programas de ensino e o calendário de avaliações *devem ser cumpridos ao mesmo ritmo em todas as escolas*, devendo os *métodos e as estratégias de ensino ser de domínio e aplicação comuns*. Isso requer uma *monitoria e acompanhamento regulares* da acção pedagógica, por forma a identificar em tempo útil, *desvios* ou dificuldades que estejam a impedir o *alcance desses objectivos* (idem, ibidem, p. 18 – grifos meus).

Procedimentos da Supervisão Educacional a partir dos órgãos gestores

Considerarei o ciclo governativo 2005-2009, como o período de transição de uma herança acumulada durante longos anos no que concerne à Supervisão Educacional de Moçambique. Com efeito, até as vésperas do início desse ciclo, ainda era possível descortinar experiências como aquelas trazidas no primeiro capítulo, em especial, os casos de Inglês, História e outras, muitas vezes, de iniciativa individual dos próprios técnicos. A partir dessa altura, porém, essas iniciativas são sufocadas por um comando central que passou a reivindicar a extensão da supervisão a outros aspectos que não apenas, os de índole pedagógica. Diluída entre o pedagógico e o administrativo/burocrático, a supervisão não soluciona os problemas, ela é apenas, desloca seu foco de um extremo a outro. Discutimos essa questão no primeiro capítulo ao mesmo tempo em que nos dávamos conta da emergência de uma nomenclatura à volta do conceito de supervisão, sobre a qual nos debruçaremos longamente com os protagonistas do processo, no próximo capítulo.

Proponho agora, a análise de como, em termos de prática supervisora, um período se difere do outro.

Em tempos, a prática da supervisão esteve sempre alinhada com os Planos de Actividade (PdA) anuais das chamadas Direcções Nacionais fins, ou seja, aquelas que superintendem as áreas de ensino. Em verdade, esses planos, urdidos pelos técnicos em suas repartições, alimentavam a planificação do Departamento e, acto contínuo, os das Direcções, no final das contas, o plano do Mined.

Grupos de técnicos eram então indicados de forma *ad hoc* para que, em referência a esses planos preparassem os Termos de Referência para uma dada missão de supervisão. Cavia muitas vezes a esses grupos a indicação da composição das brigadas e, tanto quanto possível, se procurava que cada grupo cobrisse as áreas de ensino dos planos de estudos. Terminados os preparativos, cada grupo rumava para a província onde se apresentava junto à DPEC. A este nível é elaborado um plano conjunto entre os técnicos do Mined e alguns técnicos da DPEC para fazerem o acompanhamento dos visitantes para o destino de trabalho (distritos, ZIP e escolas), locais esses também escolhidos nesse processo de planificação. Chegados ao distrito, segue-se o mesmo ritual. Significa que, no destino final destas missões chega um grupo composto por técnicos do Mined, das DPEC e dos SDEJT.

O que começou a mudar no período 2005-2009 e que se vem consolidando nos dois ciclos governativos subsequentes é o *lócus* da preparação dos Termos de Referência e, conseqüentemente, dos técnicos a serem chamados a fazer parte das brigadas.

Se nos períodos anteriores, a supervisão era, por assim dizer, o prato forte dos técnicos pedagógicos, nesta fase directores nacionais entram também, em cena incluindo também, o Ministro e seus vice-Ministros. No ciclo governativo que começou em 2010, por exemplo, o Ministro tinha a coadjuvã-lo, três vice Ministros. As quatro entidades constam de Termos de Referência e Relatórios, encabeçando brigadas de supervisão. Além desse aspecto, assinala-se a inclusão nessas brigadas, de funcionários de outros subsectores, incluindo os de apoio. Disso veio a resultar que alguns funcionários, alguns dos quais ainda alunos do ensino geral ou de outros níveis e subsistemas, incorporaram brigadas para fazerem supervisão nas escolas.

Relatórios da Supervisão Escolar Integrada de 2011 atestam que nesse ano foram formadas 11 (onze) brigadas com as características acima descritas, para visitarem uma província do país cada brigada. Dez directores e um vice-ministro chefiaram essas brigadas.

No que se refere à sede da emissão dos documentos deste período temos: missão de supervisão de 2012 - Termos de Referência com o timbre do Gabinete do Ministro (MOÇAMBIQUE, 2012b); em 2013, Termos de Referências chancelados pela Direcção de Gestão e Garantia de Qualidade (MOÇAMBIQUE, 2013c). Porém, um Relatório da Supervisão Escolar Integrada, de 2014 (MOÇAMBIQUE, 2014b), não especifica a Direcção donde é originário.

Essa preocupação centralizadora das actividades de supervisão das Unidades Orgânicas em uma só engendrou a necessidade da uniformização dos instrumentos. Temos, nesse contexto, a Guia de Supervisão Pedagógica Multisectorial; a Ficha de Supervisão Pedagógica Multisectorial; e o Modelo de Relatório de Supervisão Pedagógica Multisectorial, acompanhado da respectiva Matriz das Principais Constatações e Recomendações (MOÇAMBIQUE, 2012g, 2012h e 2012i). Estes e outros instrumentos constituíram-se como embriões dos manuais que viriam a ser editados um pouco mais tarde: Moçambique (2015b, 2013a).

No que respeita ao conteúdo do trabalho, já que os Termos de Referência recomendam, grosso modo, a verificação de processos, os respectivos Relatórios constatarem as situações e, em especial, essas constatações referem-se a aspectos negativos para cuja superação se faz nos Relatórios, constatações, recomendações, e se definem as respectivas acções de concretização, bem como as entidades responsáveis pela sua execução.

Ao que os Relatórios deixam perceber, as constatações neles enunciadas têm como base informes feitos pelas chefias dos locais visitados. Esses informes referem-se, via regra, a aspectos administrativos, de gestão de recursos humanos e dados estatísticos. Não sendo de excluir que alguma informação constante dos dados estatísticos desses relatórios possam ser achados no próprio Mined, na Direcção de Planificação e Cooperação a quem cabe a recolha e sistematização dos dados estatísticos do sector.

Da agencialização à projectocracia⁴ nas actividades supervisoras

As actividades até aqui analisadas fazem parte do leque daquelas que vêm contempladas nos Planos de Actividades (PdA) financiadas, grosso modo, pelo Orçamento do Estado (OE), parte dos programas sancionados no contexto da planificação geral do Plano Económico e Social (PES) do Governo, como um todo. Outras há, no entanto que, embora algumas delas constem, igualmente, dos Planos de Actividades, seu financiamento é particularmente feito por ONGs ou por Agências

⁴ Tomei este termo de uma Conferência em que participei, por ocasião da realização do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – 2013, realizado em Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013. Na fala do apresentador, descortinei semelhanças bastantes com o assunto que desenvolvo a coberto deste título, que me senti tentado a utilizá-lo.

nacionais e internacionais, no que representa a abertura das autoridades educacionais a outras formas de participação e comparticipação em termos financeiros e não só na Educação do país.

São variadas as formas dessa participação: algumas partem de actividades já pensadas ao nível do próprio Mined. Porém, na ausência de meios financeiros para serem desenvolvidos, esses organismos entram com alguma ajuda financeira e outras que se mostrarem necessárias. Noutras situações, algumas organizações já se apresentam com uma proposta de trabalho, precisando apenas, de um aval e encaminhamento do Mined. Esse encaminhamento passa pela aprovação da actividade, indicação do local e instituições concretas onde ela possa ser desenvolvida e, ainda, a indicação de técnicos no papel de *pontos focais*, não poucas vezes, verdadeiros donos dos respectivos projectos. Outros projectos podem ainda, ser originados pela iniciativa dos próprios técnicos que, ao “pensarem” em uma actividade que repute importante e que, ainda assim, não caiba dentro do orçamento disponível, podem ser autorizados a procurar apoios em organismos que se disponham a financiá-las. Existe, por último, aquela situação em que, uma determinada organização, ONG ou Agência, desenvolva, ela própria, algumas actividades no campo da Educação, incluindo, nalguns casos, experimentações, estudos e pesquisa; supervisão, monitoria e avaliação. Tratámos, no primeiro capítulo, de um estudo cuja realização foi financiada por projectos (CABRAL et al, 1999), e vimos como nas províncias estudadas actuavam mais de duas dezenas de projectos.

No caso em que as agências sediam e desenvolvam as suas actividades a partir do Mined, os valores do respectivo orçamento são depositados em uma de suas contas, sendo, no essencial, a sua utilização sujeita aos critérios básicos da utilização dos fundos do Estado, com a diferença de que, a aprovação da actividade e o aval da sua requisição passam, muitas vezes, pelos *pontos focais*, cabendo a estes, a comunicação aos seus superiores hierárquicos.

Estes programas incidem nas suas actuações, não apenas na área pedagógica, ou seja, no respeitante ao processo de ensino-aprendizagem ao nível da sala de aulas, mas se estende também, em outras.

Como já referi, a planificação e orçamentação daqueles programas é uma tarefa de quase exclusiva responsabilidade dos pontos focais, a todos os níveis, já que há programas actuando a partir do nível central, mas os há também, actuando ao nível local – provincial e distrital e, mesmo ao nível de apenas alguma ZIP e escolas. No entanto,

nas actividades de monitoria, avaliação e supervisão contam com a participação dos demais técnicos, normalmente propostos pelos *pontos focais* aos seus superiores hierárquicos ou, pelo menos, escolhidos com a sua anuência.

Este esquema de trabalho tem criado alguns transtornos no que à organização do trabalho diz respeito. Muitas vezes, instituições, incluindo os próprios órgãos gestores e até as escolas recebem, algumas vezes sem aviso prévio, para realizarem este ou aquele trabalho. Igualmente, o nível de aderência dos funcionários aos projectos é muito alto, suscitando, por vezes, disputas – trabalhar no projecto, quase invariavelmente, implica deslocação para fora do posto de trabalho. Além disso, apesar de a gestão dos fundos dos projectos se subordinar aos mesmos mecanismos da dos fundos do Estado, seus critérios são de certo modo diferenciados, à melhor, para os participantes dos projectos.

Se alguma suspeição existe relativamente a alguma prática desleal no que concerne, particularmente, à supervisão, esses motivos sê-lo-ão muito mais acrescidos em relação aos projectos.

E não é esta uma constatação à toa. Minha curta passagem pela chefia de um departamento no Mined me confere propriedade para afirmá-lo. Vezes sem conta, constatei, por alto, a existência de um ou outro projecto, por vezes, de financiador que nunca conheci e, mais grave ainda, de tarefas sucessivamente constantes do Plano de Actividades, de cujo desfecho, também, nunca tomei conhecimento.

Não ignoro o facto de que, na sua origem, *projecto*, enquanto “desejo, *intenção* de fazer ou realizar (algo) *no futuro*” ou “descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado”, (Cf. HOUAISS, 2009 p. 1559 - grifos meus), é também sinónimo de *propósito*, que é por sua vez, “aquilo que se busca alcançar” (idem, ibidem, p. 1563). É precisamente o questionamento do que alguns projectocratas buscam alcançar no contexto da actuação dos projectos, das suas intenções e do futuro que entendo como legado dos projectos o que está aqui em causa. No meu entender, essas actuações resultam em uma espécie de desvio ou mesmo de sequestro semântico do termo projecto em cujo espectro não se enquadram seguramente, o que eu chamaria para efeitos de destrinça, os *genuínos projectos*. Com esses *genuínos projectos*, tão necessários quanto importantes para a Educação do país, nada tem a ver o que dá origem ao que aqui chamo de projectocracia e que é consequência de uma agencialização a meu ver, danosa para a educação do país.

Minha experiência profissional me tem proporcionado vivenciar situações que me permitem perceber que há algo de muito errado na concepção e no desenvolvimento

de alguns projectos actuando na Educação. Tal como no caso da supervisão em geral, esta forma de trabalho é palco de renhidas disputas de protagonismo. E não me parece que seja o trabalho em si, a razão dessa disputa. As reais razões dessa disputa precisam ser pesquisadas.

Em verdade, se ao nível de alguns órgãos de gestão se assiste a proliferação de especialistas em projectos, como diriam Correia e Caramelo (2012), ‘especialistas especialmente especializados’, em outros órgãos e em escolas, cada vez maiores legiões de pessoas (entre professores, directores, coordenadores de ZIP e técnicos) buscam a sua vez em projectos e daí se tornarem em especialistas de participação em seminários, *workshops* e tudo mais.

Como acima já dito, ainda que aparentemente enquadrados nos esquemas de funcionamento oficiais, os projectos dispõem de nuances subtis mesmo no que diz respeito à supervisão de seus programas, algo de que já nos deveriam há muito, ter posto em alerta. Não será por acaso que Correia e Caramelo nos alertam para o facto de que

[...] não estão [...] ausentes do actual contexto *tendências para a agencialização* da acção comunitária, para que *a questão da cidadania se conjuge no registo de desresponsabilização do Estado* e da correspondente *hiper-responsabilização dos indivíduos*, bem como *tendências para que a utopia emancipatória inscrita na noção de projecto se transforme numa projectocracia* e para que *a contribuição da educação para o desenvolvimento conduza à instrumentalização tanto da educação como do desenvolvimento em torno da metáfora dos seus recursos* (CORREIA; CAMELO, 2012, p. 89, - grifos meus).

Se dúvidas ainda persistirem, emprestemos de novo, nosso ouvido, àqueles autores:

[...] o aparecimento de uma tendência para se enunciar a problemática da intervenção [...] em torno da semântica das agências de desenvolvimento constitui uma manifestação da projectocracia [...] onde se dissimula um totalitarismo intervencionista que apela para uma qualificação técnica imprescindível à administração dos programas de desenvolvimento (idem, ibidem, p. 89).

E ainda,

[...] A proliferação de especialistas especialmente especializados nesta administração, ao contribuir para a desqualificação dos militantes da acção [...] concorre para a cristalização de uma ideologia do sacrifício que inibe que eles se reconheçam no sentido de sua própria acção (idem, ibidem, p. 89).

Outro dos aspectos que visibiliza o poder do projecto é a sua capacidade de “inventar”, editar e distribuir manuais. Longe de mim qualquer aversão ao que chamaria

de ‘*manualização*’ do nosso trabalho. Não sou irónico ao reconhecer a falta que esses meios fazem no nosso meio. Precisamos, todavia, prestar atenção ao facto de que, ao que tem parecido, no conceito dos projectocratas, à emergência ou à constatação de um dado problema, coloca-se, quase invariavelmente, semelhante ou equivalente antídoto: elaborar um manual que, em pouco tempo está saindo da editora e lá vão os técnicos, em alguns dias na província, fazer a divulgação entre o grupo alvo, do novo remédio santo. Seja o tema ou assunto que for, haja verba para manual, os técnicos darão conta de elaborá-lo, bem ao jeito de Steiner, muito bem flagrado por Tedesco, em “O que não sabe ensinar escreva em manuais de pedagogia” (TEDESCO, 2012, p. 10), frase aliás que, não por acaso, complementa outra que, desde a abertura desta tese nos faz companhia.

Para evitar equívocos e propiciar talvez uma compreensão melhor do que está aqui a ser problematizado, passo à partilha de um episódio relativamente recente e que, julgo elucidativo:

Estava eu em fase final da minha pesquisa de campo relativa a esta tese, em Janeiro deste ano. Durante esse mês, estava previsto um seminário, preparado por uma das Direcções do Mined para dar sequência à elaboração de um manual de supervisão, iniciado há um tempo. Sabendo da minha estadia nesse período, em Moçambique e, tendo conhecimento de meu tema de pesquisa, essa Direcção me endereçou convite para participar no evento. Acenei ao convite e participei nos trabalhos, durante todos os dias que o seminário durou.

Participei de interessantes debates, afinal sendo a supervisão o tema, eu tinha razões de sobra para me concentrar e, como me competia, aproveitar o momento para, quem sabe, enriquecer a minha pesquisa. Puxei do meu diário de pesquisa e tomei notas.

Descortinei no rescaldo das minhas notas, a existência de pelo menos, três grupos de participantes, de acordo com o que percebi do seu nível de conhecimentos acerca da matéria sobre supervisão.

Anotara que um grupo (constituído por uma pequena minoria) sobressaía na sala, demonstrando domínio dos conhecimentos acerca de conceitos básicos de Pedagogia, Didáctica e, principalmente, Supervisão Educacional, mantendo-se, embora no contexto do viés problematizado nesta tese. Coloquei o segundo grupo ao nível dos que embora tivessem algum saber experiencial acerca da gestão de escolas, no que concernia à Supervisão Educacional, muito pouco conhecimento demonstravam ao longo do trabalho. Os membros do meu terceiro grupo eram aqueles que só ‘achavam’ e

apresentavam poucos argumentos para fundamentar suas propostas de colocação disto ou daquilo no manual em causa. Observo que houve, em algumas sessões de trabalho e até nos bastidores, certo mal estar, dadas algumas alegações de exclusão de alguns participantes, representadas pela não aceitação de alguns pontos de vista de alguns participantes na elaboração do manual. Anotei que essas reclamações provieram, grosso modo, de elementos que constavam do meu terceiro grupo.

Acho importante esclarecer sobre mais um dado: o seminário decorreu em uma instância turística, daquelas de referência no país e durou quase uma semana.

O seminário terminou e regressámos a Maputo. Alguns dias depois, recebi da Direcção do convite, um pedido de minha avaliação do seminário. Na verdade, endereçaram-me perguntas para o efeito. Em uma delas queriam saber se eu achava que as acções propostas naquele manual poderiam ajudar a resolver os problemas que a qualidade do nosso ensino enfrenta. Respondi que o manual por si só nunca teria essa condição. Falei do currículo, da sua implicação com as metodologias de ensino e outros aspectos inerentes; quiseram também, saber da qualidade do trabalho realizado. Aí eu falei-lhes das notas do meu diário de pesquisa, mais ou menos nos termos que fiz acima e as minhas reflexões acerca disso.

Soube que minhas respostas não caíram bem entre alguns colegas que as censuraram, até mesmo porque eu não pertencço àquela Direcção.

Em Julho deste ano fui de novo a Maputo. Na minha primeira passagem pelo Ministério da Educação, à entrada do prédio, dois colegas que tinham participado do seminário em referência acercaram-se de mim e me cumprimentando, proferiram:

- Estragaram o nosso manual.

Deu para perceber que se referiam ao manual de que estou a falar. Perguntei:

- Como assim, estragaram o nosso manual?!...

- Contrataram uma consultora e ela riscou tudo o que nós escrevemos.

- Trabalhámos para nada! Ela começou tudo de novo!...

Será que deu para perceber tudo isto, agora? Espero bem que sim.

Retomo algumas das questões deste e do primeiro capítulo no próximo, desta feita sob o olhar dos protagonistas da Supervisão Educacional de Moçambique.

3. A PALAVRA DOS SUJEITOS DO PROCESSO

Lembrando que a Supervisão Educacional é o nosso objecto de estudo, considero tanto os supervisores quanto os supervisionados como sujeitos desse processo.

Foram duas as estratégias adoptadas para dar a voz e a vez aos sujeitos, sobre a primeira das quais já me referi junto à parte introdutória deste trabalho. Essa diz respeito à recolha e exploração de depoimentos (individuais e grupais); a segunda estratégia inscreveu-se estritamente na aplicação de questionários, ocorrida entre Agosto de 2014 a Janeiro de 2015. Ambos os grupos de informantes actuam nos mesmos campos, no Mined e em cinco províncias. Desenvolvo, em seguida, uma após outra essas estratégias.

Entre expectativas, esperança e desilusões – quem são afinal, os supervisores educacionais de Moçambique?

Chirime escreve, em *dedicatória*, no seu livro ZIP Zonas de Influência Pedagógica (2005), o seguinte:

No seio dos profissionais da Educação em Moçambique, é frequente ouvir dizer (sic) (com certa razão), que não existem Técnicos Pedagógicos porque nunca houve um curso de formação para tais pessoas, exceptuando algumas reciclagens. Entretanto, nos quadros de funções das Direcções Distritais de Educação [...], Direcções Provinciais de Educação [...] e no próprio Ministério de Educação [...] há gente valiosa que se desenvolveu numa experiência diferente da que vinha tendo na docência. Esta gente tem dado todo o seu sacrifício para a eficácia do Sistema Educativo moçambicano, inovando e sonhando no inimaginável para gerir as crises cíclicas próprias dos sistemas educativos e em especial do moçambicano, cheio de problemas [...]

Este processo remonta aos primórdios da independência nacional e formou as tais pessoas [...] (CHIRRIME, 2005, p. 7).

As Carreiras Profissionais do Sector da Educação

O Decreto 64/98, de 3 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 1998a) com o qual se procede à reforma do sistema de carreiras e remuneração, no Capítulo II, o que se refere às Carreiras Profissionais, define, no seu número 3, a carreira como “[...] o conjunto hierarquizado de classes ou categorias de idêntico nível de conhecimentos e complexidade a que os funcionários têm acesso de acordo com o tempo de serviço e o mérito de desempenho (idem, ibidem, p. 9)”.

Em Estrutura das carreiras - artigo 5 do mesmo documento -, se estabelece que,

[...] As carreiras profissionais são:

- a) Verticais, quando integram classes ou categorias com o mesmo conteúdo funcional, diferenciadas em exigências, complexidade e responsabilidade e a evolução do funcionário se faz por promoção;
- b) Horizontal, quando integram actividades profissionais com o mesmo conteúdo funcional cuja evolução se faz por progressão e corresponde apenas à maior eficiência na execução das respectivas tarefas;
- c) Mistas, quando combinam características das carreiras verticais e das horizontais (MOÇAMBIQUE, 1998a, p. 9-10).

O mesmo documento estipula no número 2 (dois) do mesmo Artigo, que no Aparelho de Estado, apenas são utilizadas as carreiras mistas e horizontais.

Instrutor e Técnico Pedagógico faz parte do leque de profissionais da Carreira de Regime Especial da Educação, conforme consta no Anexo 5, em Moçambique (1999, p. 136). Como no-lo diz Chirime acima, os Técnicos Pedagógicos, como corriqueiramente se trata a estes profissionais, são na verdade, professores actuando nos órgãos de gestão a todos os níveis, assim como o são também, os directores de escola e seus adjuntos pedagógicos.

Compõem as *Carreiras de Regime Especial da Educação* além dos instrutores e técnicos pedagógicos, os docentes. De acordo com a sua formação literária e/ou académica, os docentes são escalonados do índice N5 a N1. Os de N5 correspondem ao escalão mais elementar entre os profissionais da Educação enquanto os de N1 representam o escalão mais alto, entre os docentes. As Resoluções 11/98 e 4/99 do Conselho Nacional da Função Pública (MOÇAMBIQUE, 1998c, 1999) se debruçam acerca dos critérios de enquadramento nas Carreiras Profissionais.

De docentes a instrutores e técnicos pedagógicos na voz dos implicados

Com o intuito de confrontar as formas de concretização prática cotidiana do estatuído nessa legislação no concernente às formas de ascensão de professor (ou, melhor, de docente, para ser fiel à designação adoptada pela documentação), colhi em diversos níveis e ocasiões, depoimentos de recém-promovidos da carreira de docentes para a de instrutores e técnicos pedagógicos, ou daqueles que, ainda não tenham sido promovidos de uma Carreira a outra, ainda que tenham mudado das funções de uma para as de outra Carreira. No que concerne ao Mined, considereei recentes a todos os técnicos que lá actuam a partir do tempo em que de lá me ausentei para estudos, aqui no Brasil, isto é, a partir de 2010. No que diz respeito aos órgãos locais, situei esse período

entre os últimos dois a três anos. Tive em consideração que alguns desses órgãos são, eles próprios em especial os SDEJT, de constituição recente, ou a movimentação de professores para lá tem sido uma prática relativamente bem mais recente.

Dependi, por isso, para essas audições da existência de técnicos que se encaixassem nesse quesito. Ouvi ao todo vinte e nove técnicos. Nossas conversas desenrolaram-se balizadas pelo *Plano* e *Guia de Audição de Depoimentos de Técnicos recém-lotados nos Órgãos de Gestão* - Apêndice 1.

Instados a pronunciarem-se acerca dos meandros da transição da função de docentes para a de instrutores e técnicos pedagógicos, quase sempre associada à transferência de uma escola para um órgão ou instância de gestão, boa parte dos depoentes associaram essa transferência a uma espécie de prémio pelo desempenho destacado no cumprimento de suas tarefas. Diversos aspectos estão associados a esse destaque: avaliação óptima de suas aulas assistidas; gestão exemplar de instituições; activa participação em eventos como seminários, workshops de toda a natureza, como para a elaboração de textos de apoio, provas locais e exames nacionais, etc.

Em quase todos os casos relatados, os depoentes referiram que a iniciativa do desencadeamento da transferência pertencera a um *chefe* ou a uma *brigada* que em uma ou outra ocasião teriam constatado esta ou aquela das qualidades acima referidas. Três dos depoentes referiram que suas destacadas qualidades se manifestaram no seio do colectivo de que faziam parte e que teriam sido referidas pelos seus então superiores hierárquicos e até reconhecidas pelos seus então colegas e, ainda, que aqueles se haviam ressentido da sua saída da instituição. Tal é a falta de que a anterior instituição e os ex-colegas se estariam ressentindo de suas transferências.

À margem dos depoimentos soube também, que entidades de alguma importância ou influência político-partidária ou outras pessoas importantes, seus cônjuges e parentes são preferencialmente afectos nas diversas instâncias de gestão, incluindo com responsabilidades a esse nível, independentemente da avaliação dos seus desempenhos e até mesmo das suas experiências como docentes.

Ademais, note-se o facto de que esse processo de transição, ocorrendo nas condições acima descritas, não parece alinhar com o que reza a legislação atinente. Essa legislação dispersa nos documentos referenciados acima (MOÇAMBIQUE, 1999, 1998a, 1998b e 1998c) determina a realização de concursos públicos para o provimento dessas vagas e não a indicação baseada em qualquer critério. Contudo, este processo

fica igualmente a dever-se à burocracia conquanto a realização de concursos é um processo extremamente moroso.

Resulta ainda desse processo, por um lado, que a realização desses concursos se torne uma mera formalidade, já que dele participam grosso modo docentes que, em verdade já desempenhem as funções de instrutores e técnicos pedagógicos. Por outro lado, não poucos docentes actuando ao nível de órgãos gestores afirmaram desconhecer da necessidade da conversão de suas carreiras de docentes a instrutores técnicos pedagógicos.

Excertos de alguns depoimentos podem ajudar-nos em uma tentativa de síntese de outras informações colhidas a este propósito e respectivas ilacções:

Não foi preciso muito tempo para que eu me apercebesse das ilusões que minhas expectativas de servir através do meu saber, o saber ligado à minha área de formação e de actuação, a partir daqui, aos professores e aos alunos e assim contribuir para o desenvolvimento da educação. Aqui tudo está relacionado com a política, o técnico tem que se submeter se enquadrar no previamente estabelecido e realizar o que está escrito. A iniciativa de um técnico não é importante. No princípio, perante minha indignação e, procurando desabafo, aconselhamento e até uma espécie de consolo, procurei e abordei dois dos colegas que, pela sua idade, reputei os mais experientes, talvez dos mais idóneos. Expus as minhas lamúrias, mostrei minhas preocupações relativamente à supervisão que (não) fazemos etc.. Qual não foi meu espanto: meus dois colegas olharam para mim e se riram na minha cara e proferiram: “isto aqui é e sempre foi assim e não serás tu a mudares isto – fica na tua, faz o que puderes, tira a tua parte e faz a tua vida”!...

Eu que pensei que não poderia ter tido maior surpresa que aquela, fiquei verdadeiramente embasbacado quando daí a algum tempo tomei conhecimento: meus dois colegas foram nomeados directores (DEPTE23, 12/12/2013)!...

Este esclarecedor depoimento referenda, por assim dizer, muitas das discussões já tidas até aqui no desenrolar deste texto pois, ao que parece, os colegas do nosso depoente continuam deixando as coisas como estão e sempre estiveram, *tirando as suas partes e fazendo as suas vidas!*

Quando começou o Programa do Ensino Secundário à Distância (PESD), fui indicado para ser o ponto focal ao nível da escola. Trabalhei durante um certo tempo nessa tarefa até que foi nomeado um director distrital que me *confiou* a mesma tarefa ao nível dos SDEJT. Sucede que, depois de alguns anos, um novo director foi nomeado. Esse novo director *confiou* a tarefa que era desempenhada por mim a uma outra pessoa. Dessa maneira, fiquei durante algum tempo sem tarefa definida ao nível dos SDEJT. A minha vinda para aqui deu-se, ao que eu soube, a partir de uma reclamação dos gestores do programa de ensino à distância ao nível central. De acordo com as informações que obtive, essa reclamação baseava-se no facto de que havia desperdício relativamente a um quadro no qual se havia investido na

capacitação para o desempenho de uma função e que não estava sendo ‘aproveitado’. Nesse contexto negociaram a minha transferência para aqui, onde de novo, me foi confiada a minha tarefa antiga, ou seja, o ensino à distância (DEPTE16, 21/10/2014).

Passemos então, a pautar o que paira nas entrelinhas destes depoimentos e também reincidentes no dos demais depoentes:

1. O primeiro depoente considera que *há dependência do trabalho do técnico relativamente a determinações políticas, ao previamente decidido*. Parece haver uma clara alusão ao carácter prescritivo e inflexível das tarefas. Pertence aos chefes a tomada de decisão e iniciativa do que tem e deve ser feito. Ademais, essa iniciativa tem como pressupostos, os de índole política. Entenda-se a política de que a instituição se rege, ou seja, ou as iniciativas se alinham com o comando político e estão certas, ou não alinham e estão erradas.
2. Inviabiliza-se, dessa maneira a valorização da iniciativa criadora que seria de desejar para a realização de um trabalho colectivo coerente.
3. A dependência das instâncias intermédias, relativamente a instâncias hierarquicamente superiores, inclusive no que respeita ao quadro-tipo de pessoal dessas instâncias transparece no segundo depoimento. Referimo-nos páginas atrás do caso das DPEC que funcionam com base em um Estatuto Orgânico caduco, descontextualizado e, em verdade, ilegal;
4. Do segundo depoente se podem ainda descortinar abusivos, errôneos e incompreensíveis supostos critérios de confiança e interpretação conveniente de poderes discricionários por parte dos nomeadores, para justificar escolhas escusas nas afectações dos quadros e, principalmente na nomeação em funções de gestão e chefia. Repare-se que DEPTE16 ficou algum tempo sem tarefa definida nos SDEJT e que, a sua transferência de um local para outro, para desempenhar suas antigas funções de ponto focal do Programa do Ensino Secundário à Distância, foi determinada pela instância central de decisão.

Estudo empírico no contexto da pesquisa de campo

Os campos e os sujeitos de pesquisa

O conceito de realidade

Para o enfoque interpretativo, contrariamente ao que sucede com o enfoque positivista, a realidade social se constitui de uma natureza radicalmente distinta da natural.

[...] A vida social é a criação convencional dos indivíduos, grupos e comunidades ao longo da história. As complexas assim como mutantes relações condicionadas, de conflito ou colaboração, entre os indivíduos, grupos e sociedades foram criando o que denominamos realidade social [...]

[...] se a realidade é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode se transformar, reconstruir ou destruir. É uma realidade em si mesma inacabada, em contínuo processo de criação e mudança. Por isso, não se pode conceder (sic) o caráter de realidade só para as manifestações atuais dos esquemas sociais dominantes, os costumes, as normas, as leis, as instituições e as ideias hegemónicas. *As forças, as ideias e os comportamentos marginais, bem como as possibilidades ainda não exploradas de estabelecer outros modos de relações sociais, são também elementos, mais ou menos silenciados, da realidade* (PÉREZ GOMEZ, 2000, p. 102 – passim - grifos meus).

Reside no acima exposto precisamente, a complexidade desta pesquisa enquanto *investigação educacional e educativa* – a necessidade de ter acesso aos significados engendra a necessidade de se trabalhar de modo *situacional* por forma a *captar os significados no seio e no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam*.

Defini dois grandes grupos de campos de pesquisa, buscando concretizar o que se acaba de explanar: ao nível central, o Mined e, ao nível local, cinco províncias – Maputo, Gaza, Inhambane, Manica e Nampula. Explicitei em *Preliminares Metodológicos*, os desdobramentos desses campos.

No campo de pesquisa, me fiz sempre acompanhar pelo meu *diário de campo* enquanto um dos instrumentos de registo e relato de dados, reflexões, impressões e acontecimentos em que a triangulação se apoia. Em semelhante tipo de instrumento

[...] costuma-se registrar, sem excessiva preocupação pela estrutura, ordem e esquematização sistematização sistemática, a corrente de acontecimentos e impressões que o investigador observa, vive, recebe e experimenta durante sua estada no campo [...] (PÉREZ GOMEZ, 1998a, p. 109).

De forma mais calma, ordenada e sistemática, organizei através do meu *diário de investigador* os dados que me permitiram refletir e elaborar impressões engendrando linhas futuras de observação, identificando focos problemáticos. Porque relevantes, do meu ponto de vista, essas situações justificaram a minha concentração neles. Fiz um uso especial dos dados destes dois instrumentos ao redigir parte do segundo capítulo, quando me refiro à minha participação em uma reunião relacionada com o tema desta pesquisa a convite de uma Direcção do Minedh.

Não cabe em uma tese, tempo nem espaço para esgotar o tratamento de toda a informação recolhida nas cinco províncias. As informações de uma das províncias, representada pela terminação WAN, incluídos os respectivos dois distritos, as quatro Zip e oito escolas, seus técnicos, coordenadores, professores e directores, conjugadas com as dos instrutores e técnicos pedagógicos do Mined se mostram suficientes para o traçado e análise da nossa linha vertical.

Mantenho o anonimato relativamente a essa província, respectivos distritos, ZIP, escolas, directores e professores, por razões relacionadas com a premente necessidade de devolutiva desta pesquisa a esses mesmos lugares. Algumas irregularidades constatadas, cujo tratamento se enseja na referida devolutiva, recomendam enfaticamente essa postura ética de reserva. O quadro que se segue refere-se a essa amostra.

Quadro 1 - Informantes segundo seus campos de atuação (níveis: escolar, da ZIP, distrital, provincial e central)

Sujeitos	Identificação	Número de formulários
Professores	PEPWAN 01 a 05 PEPWAN 06 a 11 PEPWAN 12 a 17 PEPWAN 18 a 22	22
	PESWAN 01 e 04	4
Directores	DEPWAN 01 a 03	3
	DESWAN 04 e 05	2
Coordenadores de ZIP	CZIWAN 01 e 02 CZIWAN03 e 04	4
Técnico Distrital	TEDWAN 01 a 03	3
	TEDWAN 04 a 09	6
Técnico provincial	TEPWAN 01 a 05	5
Técnico central	TEPEC 01 a 11	11
Total		60

Fonte: o autor

Conforme o quadro mostra, são associadas letras para a identificação dos sujeitos: as primeiras letras se relacionam com a posição ou função do informante e as últimas três identificam a província. Assim, a terminação *WAN* é o designativo da província; *TEP* é o designativo para Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível da Província; *TED* é o designativo dos Instrutores e Técnicos Pedagógicos que actuam ao nível do Distrito; as iniciais *CZI* designam Coordenadores de ZIP; *DEP* é o designativo para Directores de Escolas Primárias; *DES* é o designativo dos Directores de Escolas Secundárias; *PEP* designa Professores do Ensino Primário e *PES* designa os Professores do Ensino Secundário. Por sua vez, *TEPEC* designa os Instrutores e Técnicos Pedagógicos que actuam no nível Central.

Embora alguns depoentes tenham participado tanto dos questionários quanto dos depoimentos, a sua apresentação e designação são feitos em separado, para preservar o direito da sua não identificação. A sua designação é de *DEPTE01* a *DEPTE29* e se encontra no quadro do Apêndice 08.

Breve caracterização dos sujeitos do processo

Género

Conforme mostra o quadro abaixo, 25 entre os 26 professores – 96.15% preenchem os dados relativos ao género. Desses 25, 19 são professoras – 76%. Este dado chama especial atenção ao facto de que apenas ao nível do grupo com as mais baixas qualificações (já que o grupo de professoras do Ensino Primário representam 84.61% de todos os professores), as mulheres representam uma expressiva maioria. Perceberemos adiante, como as relações assimétricas estabelecidas colocam a escola apenas, como *lócus* de implementação de políticas e, nesse contexto, as mulheres, maioria entre eles, se transforma no grupo mais arredado das lides das decisões. Nos 5 directores de escolas respondentes há duas senhoras (40%). Nos distritos, respondeu uma senhora (11.11%) entre nove técnicos e no Mined, três senhoras (27.27%) entre onze técnicos. No que se refere aos coordenadores de ZIP e a técnicos provinciais, apenas homens responderam aos questionários. No cômputo geral, a proporção é de 43.33% mulheres para 56.67 homens.

Quadro 2 - Dados de Género dos informantes

Sujeitos	F	M	NR	Total
PEP e PES	19	06	01	26
DEP e DES	02	03		05
CZI		04		04
TED	01	08		09
TEP		05		05
TEPEC	03	08		11
Total	25	34	01	60

Legenda:

F - Feminino

M - Masculino.

NR – Não Respondem

Fonte: o autor

Idades

Os dados sobre as idades dos informantes presentes no quadro abaixo, mostram uma população jovem de professores, concentrada nos dois primeiros intervalos de idade mais jovens indicados nos formulários. Assim, na contabilização geral das idades, 24 (40%) informantes têm idades entre 20 e 30 anos, enquanto 17 (28.33%) têm entre 30 e 40 anos. Os professores representam a maior percentagem entre os mais novos (28.33%), enquanto a maior entre os mais velhos é representada pelos técnicos do Mined (13.33%). Isto significa que a situação crítica constatada relativamente aos dados de género é bem mais recente e, portanto, actual.

Quadro 3 - Idades dos informantes

Sujeitos	20 a 30	30 a 40	40 a 45	Mais de 45	NR	Total
PEP e PES	17	09				26
DEP e DES	01	02	02			05
CZI		01	01	02		04
TED	03	03	02	01		09
TEP	03		02			05
TEPEC		02		08	01	11
Total	24	17	07	11	01	60

Fonte: o autor

Habilitações

O quadro abaixo além de mostrar uma situação de dois professores com qualificação escolar básica e sem formação psicopedagógica específica e um técnico actuando ao nível distrital nas mesmas condições, traz-nos também, diversos tipos de qualificações, o que atesta a inexistência de um quadro tipo sólido na formação de professores, senão vejamos: das formações ali presentes constam dois tipos de Níveis Básicos (um de 7^a+3 e outro de 10^a classe); três tipos de Níveis Médios (10^a, 12^a e 12+3). O mesmo se verifica em relação à formação de Nível Superior.

As classes 7^a, 10^a e 12^a referem-se ao maior nível escolar concluído com que se entra no curso do magistério. Isso significa, por exemplo, que temos professores de Nível Médio, Bacharéis, Licenciados e até Especialistas que entraram para o a formação com 10^a classe.

Quadro 4 - Dados sobre as habilitações literárias dos informantes

Sujeito	NB (7 ^a +3; 10 ^a) CFPP	NM (10 ^a , 12 ^a , 12 ^a +3) CFPP	NM SFPP	NS (10 ^a , 12 ^a , Bacharelado, Licenciatura, Especialização) CFPP	NR	Total
PEP e PES	02	18	02	04		26
DEP e DES		01		04		05
CZI		01		03		04
TED		02	01	06		09
TEP		01		04		05
TEPEC				11		11
Total	02	23	03	32		60

Legenda:

NB	Nível Básico
NM	Nível Médio
NR	Não Responde
NS	Nível Superior
CFPP	Com Formação Psicopedagógica;
SFPP	Sem Formação Psicopedagógica

Fonte: o autor

Experiência Profissional

Como mostra o quadro abaixo, um pronunciado número de professores tem relativamente poucos anos de experiência. Por exemplo, nenhum dos 26 tem mais de 20 anos de trabalho, 10 (38.46%) têm entre zero e cinco anos, enquanto 11 (24.30%) professores têm entre 5 e 10 anos. Apenas um professor (3.84%) tem entre 15 e 20 anos.

Por sua vez, os nove técnicos do Mined constituem a maioria dos que têm mais de vinte anos de experiência.

Quadro 5 - Dados sobre anos de experiência de trabalho dos informantes

Sujeitos	0 - 5	05 - 10	10 - 15	15 - 20	Mais de 20	Total
PEP e PES	10	11	04	01		26
DEP e DES	01		01	01	02	05
CZI			02		02	04
TED	02	02	02	02	01	09
TEP	01	01	01		02	05
TEPEC			01	01	09	11
Total	14	14	11	05	16	60

Fonte: o autor

Os questionários dos directores de escolas, coordenadores de ZIP e dos técnicos a todos os níveis, além dos dados de identificação geral, abriam com uma pergunta pedindo para que esses profissionais se autoqualificassem profissionalmente. Eis os resultados desse exercício:

Um director se qualifica como *Avaliador Educacional*; outro, como *Supervisor* e, ainda um outro, como *Professor*, *Supervisor* e *Director de Escola*; dois directores se qualificavam apenas, como *Professores*.

Dois coordenadores de ZIP se acham apenas, *Professores*; um se diz apenas, coordenador de ZIP e um outro acha que é *Professor*, *Supervisor*, *Metodólogo*, *Director de Escola* e *Coordenador de ZIP*.

Seis técnicos distritais se acham apenas, *Professores*; um acha-se *Professor* e *Supervisor*; e um outro se acha apenas, *Supervisor*.

Cada um dos cinco técnicos provinciais tem a sua própria proposta de autoqualificação. Um *Professor*; um *Professor técnico*; um *Professor Supervisor*; um *Supervisor* e um *Supervisor Técnico*.

Cinco técnicos de nível nacional se acham apenas, *Professores*; os restantes seis têm cada um a sua própria autoqualificação – *Supervisor*; *Legislador*. *Técnico Pedagógico*; *Especialista de Educação*; *Professor/Administrador*; e *Professor*, *Avaliador*, *Administrador*, *Legislador* e *Metodólogo*.

Estratégias, técnicas e instrumentos de pesquisa

Partindo do pressuposto de que, no âmbito social, as representações subjectivas dos factos são tão importantes quanto os próprios factos, já que estes se apresentam como redes complexas de elementos subjectivos e objectivos,

Para compreender a complexidade real dos fenómenos educativos como fenómenos sociais, é imprescindível *chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas* (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 103 – grifos meus).

Buscando maiores possibilidades de alinhamento dos instrumentos de coleta de dados às condições do contexto e culturais, empreendi um esforço em me esquivar de quaisquer pretensões obsessivas relativas à sua objectividade, assumi assim, a necessidade da sua flexibilização, tendo em conta, por um lado, o conhecimento que possuo da riqueza da realidade social a ser pesquisada, resultado da sua heterogeneidade e, por outro lado, tendo em conta que, como se sabe,

[...] os dados que pretendem (sic) detectar e medir no âmbito educativo são manifestações culturais próprias de uma comunidade [...] mais ou menos ampla. Manifestações que incluem ideias, informações, atitudes, valores, comportamentos, formas de proceder [...] (idem, ibidem, p.107).

Moveu-me por isso também, a busca da compreensão dos significados que interagem na rica e complexa actuação profissional dos sujeitos informantes, estejam ou não directamente relacionados com a sua imersão no currículo explícito. De acordo com Pérez Gómez,

[...] os instrumentos válidos para captar esta cultura específica devem ser suficientemente flexíveis para mostrarem-se (sic) sensíveis às peculiaridades desse contexto. [...] se são sensíveis ao contexto específico, dificilmente podem ser objetivos no sentido de serem independentes de determinações culturais e contextuais concretas (idem, ibidem, p. 108).

No contexto do estudo da supervisão que, como se vem demonstrando tem assumido uma característica marcadamente técnico linear, há que se avançar para lá do que Pérez Gómez denomina de *Paradigma Processo-Produto*. Ancorando-se no modelo positivista, este paradigma monopolizou durante muito tempo, a investigação didáctica.

Em sua tentativa de estabelecer definidas relações entre variáveis do comportamento dos professores/as (sic) com variáveis do comportamento e rendimento académico dos alunos/as (sic), foi isolando, de forma sucessiva, comportamentos distintos e supostamente homogêneos do docente, que ao

final produzia resultados bem diferentes segundo o tipo de alunos/as, de escola, de currículo, de relações pessoais, de momentos evolutivos, etc., e muitas variáveis intermediárias e mediadoras, de modo que as relações entre variáveis evidenciavam-se inconsistentes e inclusive contraditórias, nos diferentes experimentos ou investigações (Idem ibidem, p. 108).

Estamos aqui não apenas perante uma situação meramente metodológica. A citação acima oferece uma oportunidade derivativa para uma eventual compreensão do porquê dos fracassos das modalidades de actuação a coberto do que se tem pretendido ser supervisão, apenas concentrando as atenções ao processo de ensino aprendizagem com a pretensão de que isso por si só venha a ter uma directa influência no que, também, se considera o resultado do processo, ou seja, o aproveitamento escolar, deixando, grosso modo, de lado, toda a envolvimento de que virá, no final de contas, depender o processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação de questionários visa o objectivo prioritário de

Captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes, a partir de suas próprias perspectivas [...] pretendem indagar nas diferentes representações, no pensamento e nas atitudes, superando as verbalizações imediatas e habituais, buscando os pontos críticos, *as teorias implícitas*, as proposições latentes, os processos contraditórios nas próprias crenças e esquemas mentais, bem como nas relações entre o pensamento e os modos de sentir e o pensamento e os modos de atuar (sic) (PÉREZ GOMEZ, 2008^a, p. 109).

De acordo com Flick (2009, p. 148-150), os psicólogos Scheele e Groen sugeriram, em 1988, no seu *método para a reconstrução de teorias subjectivas*, uma elaboração específica da entrevista semiestruturada. Desde então e na década de 1990, eles elaboraram a abordagem do estudo das teorias subjectivas como um modelo especial para a análise do conhecimento cotidiano. Flick especifica que

O termo "teoria subjetiva" (sic) refere-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimento (sic) sobre o tópico em estudo [...].

Esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas. A fim de articulá-las, é necessário que o entrevistado seja amparado por apoios metodológicos, razão pela qual aqui são aplicados diversos tipos de questões [...] utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo [...] (Idem, ibidem, p. 149).

Trazendo esse conhecimento ao contexto da aplicação de questionários, introduzi, nos enunciados, através de questões abertas, diversos aspectos relativos à supervisão, sempre que possível, concluídos por uma questão confrontativa. Este último

tipo de questões corresponde ao conhecimento e às relações apresentadas pelo entrevistado até este ponto. O objectivo era o de examinar criticamente as noções apresentadas com base em alternativas concorrentes.

Apliquei, também, *perguntas controladas pela teoria* e direccionadas às minhas hipóteses. Estas se basearam na literatura sobre o tópico e nas minhas próprias suposições acerca do conhecimento teórico do tópico em estudo.

Flick explica também, que as *Entrevistas com Especialistas*, introduzidas por Meuzer e Nagel são, igualmente, uma aplicação específica das entrevistas semiestruturadas. O conhecimento sobre este tipo de entrevistas foi também transferido para os questionários. Nesse tipo de entrevista, ao pesquisador, o entrevistado interessa menos entanto que pessoa como um todo, mas sim, na qualidade e na sua capacidade de ser especialista para um determinado campo de actividade. Neste caso, a supervisão e toda a sua envolvimento foi a preocupação central. Por essa razão,

[...] o âmbito das informações potencialmente relevantes fornecidas pelo entrevistado é muito mais restrito do que em outras entrevistas [...] o guia de entrevista possui uma função diretiva muito mais forte no que diz respeito à exclusão de tópicos improdutivos [...] (Idem, ibidem, p. 158).

Em boa verdade, a transferência do conhecimento no que àquele tipo de entrevistas diz respeito para os questionários facilitou sobremaneira a inclusão de todos os aspectos a que elas diz respeito, quanto mais não seja, observadas as condições do contexto pouco favoráveis à aplicação de entrevistas propriamente ditas.

Com efeito, a realização do trabalho de campo coincidiu com a realização, no país, de dois eventos: a campanha eleitoral culminada com as eleições gerais, em Outubro de 2014, a que se seguiu o período dos exames nacionais. Estas circunstâncias condicionaram a realização da pesquisa, em especial no que diz respeito à cobertura do número de informantes previamente estabelecido. Não é de excluir a possibilidade de um ou outro informante não ter tido o tempo suficiente que gostasse para uma análise mais aprofundada dos questionários.

Além dos quadros constantes do texto principal, foram 10 (dez) os instrumentos utilizados no contexto desta pesquisa. A eles se refere o quadro seguinte:

Quadro 6 - Instrumentos de coleta, organização e sistematização de informação

Apêndice	Nome	Página
Apêndice 1	Plano e Guião de Audição de Depoimentos de Técnicos Recém Lotados nos Órgãos de Gestão de Educação a todos os níveis	XX-XX
Apêndice 2	Questionário aos Professores acerca da Supervisão	
Apêndice 3	Questionário aos Diretores de Escolas sobre a Supervisão	
Apêndice 4	Questionário aos Coordenadores de ZIP acerca da Supervisão	
Apêndice 5	Questionário aos Técnicos de Nível Distrital	
Apêndice 6	Questionário a Técnicos de Nível Provincial	
Apêndice 7	Questionário aos Técnicos dos Órgãos de Nível Central	
Apêndice 8	Quadro 09 - Dados dos depoentes	
Apêndice 9	Quadro 10 - Súmula das respostas quantificáveis	
Apêndice 10	Quadros 11, 12 e 13 - Participações de directores de escolas, coordenadores de ZIP e técnicos distritais respectivamente em eventos	

Fonte: o autor

O conteúdo das respostas dos questionários preenchidos pelos sujeitos foi transcrito em planilhas elaboradas em *Excel*. A partir de um comando dado as planilhas automaticamente forneceram a súmula das respostas. Dessa súmula foram produzidos quadros em *Word* por blocos de respostas. Esses quadros permitiram a extracção das respostas redigidas e a contabilização das opções assinaladas nas perguntas abertas e fechadas respectivamente. Foi o resultado desses quadros que permitiu a elaboração dos resumos de que nos servimos para o tratamento da informação, análise e ilustração com dados, das conclusões parcelares que iremos fazendo.

Tratamento e análise da informação

O tratamento das respostas é feito em blocos, associando perguntas de blocos diferentes dos questionários, estabelecendo-se uma convergência entre elas. Os questionários são compostos de vários tipos de perguntas: de abertas e semiabertas a fechadas. Entre as perguntas fechadas por sua vez, algumas requeriam respostas simples e outras, respostas múltiplas (escolha de várias opções entre alíneas fornecidas). Esta última circunstância determinou um tratamento diferenciado entre as respostas de um e outro tipo de perguntas. Nessa conformidade, o percentual das respostas simples (tratadas a seguir, simplesmente como *respostas*) foi calculado em relação ao número de

respondentes. Porém, o percentual das respostas múltiplas foi calculado em relação ao número de opções assinaladas (a seguir tratadas como *sinalizações*). – uma súmula das respostas quantificáveis é apresentada pelo quadro 10 Apêndice 9. Segue a análise bloco a bloco das respostas:

Conceptualização e nomenclatura adoptada em Moçambique no contexto da Supervisão Educacional

Fornecidas frases, palavras ou expressões definidoras de supervisão ou de alguma maneira associadas às atribuições de supervisores, solicitou-se aos informantes, a escolha daquele grupo com o qual mais se identificavam, de acordo com o seu próprio entendimento acerca do fenómeno. Os dois primeiros dos quatro grupos parecem em geral, alinhar com a perspectiva de supervisão defendida neste trabalho, pese embora o facto de, no segundo, pelas colocações feitas, poder referir-se também, à supervisão no contexto do estágio pré-profissional da formação inicial de professores pela ênfase que se dá aos processos instrutivos de formação e a preocupação com o potencial de aprendizagem dos sujeitos. Todavia, as mesmas questões podem ser dirigidas ao professor em exercício, em atenção ao ambiente de aprendizagem por ele criado para os seus pupilos. O grupo “C” denuncia o carácter bipolar supervisor/supervisionado que este trabalho propõe dever ser minado, por sua vez o quarto grupo afasta-se ainda mais da perspectiva deste trabalho, ao propor, entre outros aspectos, o controle e a fiscalização. São trazidas deste bloco, as respostas dos Coordenadores de ZIP e os Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando a todos os níveis. O quadro seguinte mostra a numeração das perguntas nos respectivos formulários

SUJEITOS	CZI	TED	TEP	TEPEC
BLOCO - Pergunta	II - 2a; 2b	II-3a; 3b	II-3a; 3b	II-3a; 3b

Coordenadores de ZIP

Dois coordenadores se identificam com as do *grupo A*, enquanto um Coordenador se associa com as dos *grupos B e C* em separado. A identidade com o *grupo A* é justificada pela necessidade da melhoria da qualidade de ensino e ainda pela

necessidade de o coordenador ser capaz de analisar e interpretar os dados colhidos, produzir textos.

Denota-se certa aproximação nos que se identificaram com os grupos *B* e *C* já que os respondentes dizem neles verificarem uma certa associação das atribuições ali indicadas àquelas que eles dizem desenvolver no seu dia a dia.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível do distrito

3 (três) técnicos – 37.5% escolheram o *grupo B*, os *grupos A* e *C* tiveram duas escolhas cada (25%), enquanto o *grupo D* foi apenas indicado uma vez (12.5%). Um técnico não fez a sua escolha. As justificativas das escolhas giram à volta dos dados fornecidos nas opções feitas.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível da província

Os *grupos A* e *C* tiveram duas sinalizações cada, o que representa 40%; o *grupo B* por sua vez é assinalado apenas uma vez (20%). Algumas justificativas das opções dos técnicos merecem menção como, por exemplo:

Como técnico tenho que conhecer e saber aplicar no terreno (supervisão) caso me deparar com assuntos que vão me pôr a intervir daí que tenho que saber avaliar cada caso, encorajar, sugerir ideias, questionar a realidade dos factos e informar os meus superiores hierárquicos (TEPWAN, 10/10/2014).

“Considero que é extremamente relevante entender os aspectos constantes no grupo *A*. Eles tornam imprescindível uma atitude proactiva da DPEC com as unidades de base (TEPWAN02, 10/10/2014)”;

“Todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser planeado (sic), ter controle; divulgação e a respectiva monitorização e os resultados esperados (TEPWAN05, 10/10/2014)”.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando a nível nacional

7 (sete) técnicos (63.63%) escolheram o *grupo A*; 2 (dois) – 18.18%, o *grupo B* e os *grupos C* e *D* foram escolhidos uma vez apenas, cada (9.09%). Justificando as suas escolhas, os técnicos que optam pelo *grupo A* evocam a necessidade de domínio do conhecimento científico que, em sua opinião, estaria lá presente. Dizem ainda que

“a acção de supervisão deve visar a melhoria do trabalho. Penso que deve abarcar todo um trabalho de observação, análise e culminar com planos concretos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (TEPEC02, 11/12/2014)”.

Outro técnico do mesmo grupo escreve:

O princípio para uma boa supervisão é a criação de um bom clima entre o Supervisor e o Supervisionado. O supervisor não se deve assumir como um crítico das acções do professor, mas sim, aquele que se procura e que, através da observação e do diálogo leve o professor a reflectir sobre as suas práticas didáctico-metodológicas e a necessidade da autossuperação (TEPEC06, 19/12/2014).

Por sua vez, um técnico que opta pelo *grupo B*, fá-lo na medida em que

[...] o que se pretende [...] em relação à supervisão é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem através da interacção entre os professores, professor/supervisor. Em suma, entre todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem (TEPEC08, 11/12/2014).

Nota-se no rescaldo deste exercício que, de 27 informantes que fizeram as suas escolhas (93.10% do total), 13 (treze) deles (48.14%) indicaram o grupo A; 07 (sete) informantes correspondentes a 25.92% escolheram o *grupo B*; 06 (seis) - 22,22% -, indicaram o grupo C e apenas um (3,70%) escolheu o *grupo D*. Significa, em suma, que o conceito de supervisão de 20 (vinte) dos informantes (74.07%) estaria alinhado com o conceito perfilado no contexto desta pesquisa, não fossem os graves desencontros com as respostas em outros blocos que, pelo contrário, revelam um claro prenúncio de uma visão técnico linear, no qual se imagina uma directa correlação entre processos e produto.

A Supervisão Educacional *na e para a escola*

“*É comum ouvir-se dizer que a Supervisão começa e decorre no interior da escola*”. Com esta frase que, com toda a certeza, todos os informantes estão acostumados a ouvir, pretendeu-se saber a medida em que, para uns, ela corresponderia à realidade dos factos, nas suas escolas; e, para outros, a sua avaliação acerca da sua pertinência. Participam das reflexões, professores; Directores de escolas; e Instrutores e Técnicos Pedagógicos a todos os níveis. O quadro seguinte mostra a numeração das perguntas nos respectivos formulários

SUJEITOS	PEP e PES	DEP e DES	TED	TEP	TEPEC
BLOCOS - Perguntas	II -1a;1b; 1c; 1d	II – 2a; 2b; 2c	II – 2a; 2b; 2c	II – 2a; 2b; 2c	II – 2a; 2b; 2c

Professores

Dos 26 (vinte e seis) professores inquiridos, vinte e dois (22) – 84.6% acham que tem supervisão ocorrendo no interior da sua escola. No que concerne à maneira como essa supervisão no interior da escola se estaria manifestando, ela é associada por 39.04% a *acções de fiscalização e controle desenvolvidas pelos membros da Direcção da Escola sobre as actividades dos professores*; 24.39% associam-na a trocas de experiências entre professores; 17.07% associam-na a *pequenas sessões/cursos de orientação* desenvolvidos pelos seus colegas *professores mais experientes*. O *aconselhamento entre professores* e a *participação voluntária* em todas as sessões que dizem respeito à supervisão foram assinaladas por apenas 9.75 e 4.87% respectivamente.

Inquiridos sobre a forma como a acção supervisora referida na pergunta anterior estaria influenciando os seus trabalhos do dia a dia, as respostas dos professores distribuíram-se do seguinte modo: 25.42% dizem que ela os ajuda a crescerem profissionalmente; para 24.39% ela lhes *proporciona uma compreensão das directrizes de ensino plasmadas nos documentos normativos*. As alíneas que dizem respeito à *ajuda na melhor compreensão da complexidade e exigências dos conteúdos que os professores têm que leccionar*, e à *contribuição para a aderência dos professores aos propósitos das mudanças pretendidas na Educação do país*, representam 15.126% cada uma. No contexto dessas mudanças, as respostas de 9 (nove) professores podem ser condensadas em ensino *centrado no aluno*; na *adequação dos conteúdos a realidade dos alunos* e na *Educação Bilíngue*.

Abordados a avaliarem a forma como a supervisão ocorre no interior da escola anteriormente tratada, 17 (dezassete) – 65.38% dos professores concordam com os moldes como a supervisão tem estado a decorrer, os restantes 9 (nove) não. Na justificação da sua concordância assinalam a ajuda para a melhoria do desempenho na leccionação e na melhoria do ambiente de trabalho para todos. Já para os que não concordam assinalam-se as justificações como “para mim, a supervisão devia ocorrer no interior da pessoa (sic), a pessoa é idónea de reflectir em si mesma nos seus actos e corrigi-los, se for o caso disso (PEPWAN 04, 30/09/2014)”; “as supervisões internas

têm sido para condenar o professor e não ajudá-lo na melhoria do seu desempenho (PEPWAN21, 17/11/2014)”.

Directores de escolas

A totalidade dos directores assinala como certa no contexto das suas escolas, a afirmação de que *a supervisão começa e decorre no interior da escola*. Eles assinalam quatro vezes (66.66%) a associação dessa supervisão no interior da sua escola a acções de *fiscalização e controle*; duas (33.33%) a *sessões de estudo colectivo desenvolvidas pelos professores de forma voluntária, que eles mesmos (os directores) têm incentivado*. No que se refere à forma como essa acção supervisora influencia o trabalho dos professores no seu dia a dia, 4 (quatro) sinalizações (36.36%) foram para a opção *as acções supervisoras têm contribuído para que os professores compreendam os pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País*. Os directores apontam entre essas mudanças, *a interpretação das recomendações curriculares e sua implementação no âmbito do desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino, sobretudo nas classes iniciais, a problemática da leitura e escrita iniciais; ajuda na melhoria do processo do ensino e aprendizagem e no cumprimento dos Programas de Ensino*, assim como na *compreensão das directrizes plasmadas na documentação normativas*. 4 (quatro) sinalizações dos directores (66.66%) afirmam haver em suas escolas reuniões regulares dos Grupos de Disciplina e em duas sinalizações (33.33%) afirmam reunir regularmente com seus colegas directores, ao nível da ZIP.

Instrutores e técnicos pedagógicos actuando ao nível distrital

Oito técnicos (88.88%) assinalam positivamente à afirmação segundo a qual a supervisão começa e decorre no interior da escola; apenas um técnico não concorda com essa afirmação. Sete técnicos (77.77%) acham que os SDEJT devem apoiar essa supervisão no interior da escola, incentivando acções de *controle e fiscalização* por parte das direcções de escola; 2 (dois técnicos) acham que os SDEJT devem incentivar a troca de experiências. No que se refere às repercussões das acções de supervisão internas nas escolas, 5 (cinco) técnicos – 66.66% assinalaram que ela permitiria uma melhor compreensão dos pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País; igual número de sinalizações foi feita pelos que acham que isso ajuda aos professores no seu crescimento profissional; 2 (duas) sinalizações foram para a opção que indica a

ajuda na melhor compreensão das directrizes de ensino plasmadas na documentação normativa; a melhor compreensão dos conteúdos a leccionar (sua complexidade e exigências) é assinalada uma vez (18.18%).

Instrutores e técnicos pedagógicos actuando ao nível provincial

Há unanimidade no que concerne à consideração da escola como ponto de início e decorrência da supervisão. Sobre a maneira como a DPEC e seus técnicos devem influenciar para que a supervisão interna na escola se desenvolva, 6 (seis) 54.54% sinalizações dão conta que os técnicos acham que isso só se concretizaria se eles passassem a visitar mais frequentemente as escolas; três sinalizações dos técnicos (27.27%) revelam que a DPEC e seus técnicos devem incentivar o aconselhamento entre professores para que isso aconteça; dois (18.18) acham que o incentivo para que as direcções de escolas incrementem a fiscalização e o controle é que permitirá que isso venha a acontecer.; apenas uma sinalização (9.09%) foi para o incentivo à promoção de sessões/cursos de orientação desenvolvidos pelos professores mais experientes no interior das escolas. Acto contínuo, os técnicos são solicitados a indicar as esperadas repercussões das acções por si assinaladas acima, no trabalho dos professores e das escolas, em geral. Aqui, 3 (três sinalizações (27.27%) indicam que aquelas acções iriam ajudar aos professores crescerem profissionalmente, em especial na sua actuação didáctico-metodológica; quatro alíneas tiveram duas sinalizações cada (18.18%), essas referem-se a ajudar os professores na melhor compreensão das directrizes de ensino plasmadas na documentação normativa; à contribuição para a melhor compreensão dos professores no que se refere aos conteúdos a leccionar (sua complexidade e exigências); à contribuição para a sua maior aderência aos propósitos das mudanças pretendidas na Educação do País; e que permitiria a que os professores compreendessem os pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País. Entre essas mudanças há a referir “as exigências do currículo e o funcionamento do sistema nacional de educação no país (TEPWAN02, 10/10/2014)”, e “real importância da escola para a formação integral do aluno: Ensino centrado no aluno. Melhoria da qualidade na aprendizagem (TEPWAN05, 10/10/2014)”.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos de nível nacional

Entre os 11 (onze) técnicos inquiridos, apenas um não concorda com a afirmação de que a supervisão comece e se desenrole no interior da própria escola. A maneira como a supervisão interna da escola deverá ser incentivada pela direcção a que os técnicos pertencem acolheu 25 (vinte e cinco) sinalizações das quais 7 (sete) – 28% acham que suas direcções deveriam incentivar acções/actos/práticas de trocas de experiência entre os professores; 6 (seis) – 24% dizem que suas direcções devem *incentivar as direcções de escolas a incrementarem medidas de controle e fiscalização*; 5 (cinco) técnicos (20%) assinalam em incentivando a promoção de sessões/cursos de orientação desenvolvidos pelos professores mais experientes no interior das escolas. Fecham este quesito duas opções que são assinaladas duas vezes cada (8%), são elas: o incentivo a práticas de aconselhamento entre os professores, e incentivo de sessões de estudo colectivo a serem realizadas de forma voluntária pelos professores.

Assinalando por 19 (dezanove) vezes em opções dadas, os técnicos acham que as medidas acima citadas influenciariam de diversas maneiras no trabalho dos professores. 8 (oito) dos técnicos (42.10%) acham aquelas medidas ajudariam aos professores a crescerem profissionalmente, em especial na sua actuação didáctico-metodológica; três opções neste campo foram assinaladas duas vezes cada uma (22.22%), estas dizem respeito a melhor compreensão das directrizes de ensino plasmadas na documentação normativa; e contribuiria para a melhor compreensão por parte dos professores dos conteúdos a leccionar (sua complexidade e exigências) e também, para a sua maior aderência aos propósitos das mudanças pretendidas na Educação do País. Os 5 (cinco) técnicos (26.31%) que acham que as medidas permitiriam a que os professores compreendessem os pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País, nomeiam a seguir essas mudanças: (Novas propostas metodológicas apresentadas no plano curricular. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem à luz do currículo em vigor (TEPEC01, 11/12/2014)”; “o desenvolvimento de competência no âmbito do saber, saber ser, saber estar e saber fazer (TEPEC04, 19/12/2014)”; e “as actuais metodologias de ensino centrado no aluno (TEPEC11, 14/01/2015)”.

Compulsando acerca da nomenclatura à volta da Supervisão Educacional adoptada em Moçambique

Rangel (2010), sobre cujas reflexões me alongo no capítulo teórico desta tese, desperta a nossa atenção para a persistência de uma nomenclatura e não apenas de um nome à volta da supervisão. Constatando a veracidade desta afirmação entre nós, a despeito das peculiaridades dessa nomenclatura e das condições específicas do seu advento no nosso caso, torna-se necessário avaliar o entrosamento dos sujeitos com ela, bem como com os contornos da sua origem aplicação prática. São assim trazidas as reflexões dos Directores de escolas; os Coordenadores de ZIP; e os Instrutores e Técnicos Pedagógicos a todos os níveis. Segue a imersão a essas reflexões cujas perguntas constam do quadro abaixo

SUJEITOS	DEP e DES	CZI	TED	TEP	TEPEC
BLOCOS - Perguntas	II – 6a; 6b; 6c; 6d; 6e; 6f	II – 3a; 3b; 3c; 3d	II – 4a; 4b 4c; 4d	II – 4a; 4b; 4c; 4d	II – 4a; 4b; 4c; 4d

Directores de escolas

60% dos directores dizem desconhecer as origens dos termos dessa nomenclatura. Em todo o caso, eles aceitaram partilhar suas representações acerca da conceptualização cristalizada entre si. Eis, a seguir, suas noções acerca dessas definições:

Supervisão Integrada

DEPWAN01 (01/10/2014) – “É uma supervisão que integra todos os intervenientes de todos os ramos excepto do Estado”;

DEPWAN02 (30/09/2014) – “Este consiste na busca de uma acção integrada e fortalecida, de modo que todos colaboradores busquem perfeição no seu trabalho democraticamente”;

DEPWAN03 (30/09/2014) – “O supervisor actua um modelo ou exemplo (sic) pedindo aos supervisionados para reflectirem, sobre os problemas e tirarem as suas próprias conclusões e recomendações”

DEPWAN04 (01/10/2014) – “Onde fazem partes (sic) ambas as partes (supervisor e supervisionado)”

DEPWAN05 (01/10/2014) – “Supervisão integrada é aquela que feita (sic) numa instituição mas envolve um ou dois aspectos do mesmo sector”.

Supervisão Multisectorial

DEPWAN01 (01/10/2014) – “é uma supervisão que abrange vários sectores na equipa de supervisores, o supervisor assume uma posição relativamente superior em termos de conhecimento e habilidades”;

DEPWAN02 (30/09/2014) – “É uma supervisão de diferentes sectores”;

DEPWAN03 (30/09/2014) – “Fazem parte vários sectores de actividades”

DEPWAN04 (01/10/2014) – “Nesta, o supervisor tem uma visão ampla no seu trabalho, visto que faz a supervisão em mais de um sector de trabalho, podendo ser dois ou mais”;

DEPWAN05 (01/10/2014) – “Supervisão multisectorial é aquela que é feita numa cidade, distrito ou posto administrativo que envolve todos os sectores de actividade”.

Supervisão Escolar

DEPWAN01 (01/10/2014) – “Apenas refere-se a assuntos escolares”;

DEPWAN02 (30/09/2014) – “É uma supervisão da escola”;

DEPWAN03 (30/09/2014) – “Esta supervisão é aquela em que o supervisor age como amigo (orientando o supervisionado) ocorre em qualquer momento na gestão, pois envolve o professor e outros colaboradores em todas as actividades de ensino”

DEPWAN04 (01/10/2014) – “Este conceito significa uma visão sobre todo o processo educativo, isto é, processo cujo objectivo é prestar ajuda técnica no sistema educativo de forma a melhorar o desempenho na actividade docente”;

DEPWAN05 (01/10/2014) – “Supervisão escolar é aquela que é feita só nas escolas ou supervisiona todo processo do ensino aprendizagem”.

Apenas dois directores (40%) revelam conhecer as circunstâncias em que se originaram os termos desta nomenclatura. De acordo com eles

As designações foram adaptados para responder às demandas do país. Fornecer informações ao MINED como "olho que olha" (sic) todo processo de PEA ao nível do sector da Educação. Assegurar implementação das políticas da educação; Garantir a qualidade de ensino (DEPWAN01, 01/10/2014);

“Na actualidade, verificam-se inovações no sector de educação cujo objectivo primordial é o melhoramento da qualidade de ensino no nosso país (DEPWAN02, 30/09/2014)”.

Três directores (60%) vêm ganhos nas novas formas de acção supervisora que aqueles termos da nomenclatura representariam. Ei-los:

“Actualmente há tendência de se melhorar a qualidade de serviços de cada sector (DEPWAN01, 01/10/2014)”;

“É claro que há certa complexidade na implementação de qualquer inovação por parte dos executores, verifica-se muitas vezes fraca percepção e interpretação de quaisquer actos recém-criados – sic - (DEPWAN02, 30/09/2014)”;

“Trouxeram uma actuacção (sic) de monitoria da prática pedagógica através de procedimentos de reflexão e de experimentação em diferentes sectores de actividades dentro da instituição (DEPWAN05, 01/10/2014)”.

Tal como aos professores, os directores indicam números elevados no que se refere a visitas de supervisão que receberam em seus estabelecimentos. As sinalizações indicam 36 (trinta e seis) visitas da ZIP; 24 (vinte e quatro) dos SDEJT; 30 (trinta) da DPEC e 15 (quinze) do Mined. Além das observações tecidas nas respostas dos professores a perguntas idênticas se acresce o facto de os números não parecerem fazer muito sentido, quando comparados com os daqueles, à maior para os professores. Se ao menos fosse o contrário, ou seja, se os directores apresentassem números maiores, poder-se-ia aventar a hipótese de que recebessem algumas vezes, visitas que terminassem na própria direcção e não chegassem ao conhecimento dos professores.

Na explicitação das actividades concretas desenvolvidas no contexto das visitas de supervisão que os directores receberam, temos

Acompanhamento do nível do cumprimento dos programas de ensino aprendizagem; A retenção da rapariga na escola; Problemas de desistência; Saneamento do meio escolar e saúde escolar; Rendimento Pedagógico das crianças e suas comparações com igual período dos anos transactos (DEPWAN01, 01/10/2014);

“Apoio pedagógico e verificação da implementação e cumprimento dos programas (DEPWAN02, 30/09/2014)”;

“Nestas ocasiões, desenvolvem-se mais as orientações metodológicas, técnicas e estratégias para a efectivação dos objectivos traçados, as competências delineados e garantia da boa qualidade de ensino (DEPWAN03, 30/09/2014)”;

SDEJTS - Visita da escola, supervisionar o processo das APS provinciais, reunião com professores da escola da escola. DPEC - No tempo de abertura do ano lectivo e todas avaliações das APS provinciais. MINED - quando sofremos um vendaval que abalou a escola (DEPWAN04, 01/10/2014);

“Supervisionar exames, ver a situação do decurso dos trabalhos pedagógicos. Verificar a veracidade de horas extras e nas obrigatórias para todos professores e disciplinas (DEPWAN05 01/10/2014)”.

Coordenadores de ZIP

Supervisão Integrada:

“Aquele que envolve *técnicos do mesmo ministério de diversos departamentos*. Esta supervisão visa *colher mais informações do sector, capitalizando o tempo* (CZIWA N01, 01/10/2014)”;

“Funciona como um *modelo ou exemplo pedindo aos supervisionados para reflectirem sobre os problemas e tirarem as suas próprias conclusões e recomendações* (CZIWAN02, 01/10/2014 – grifos meus)”;

“Supervisão Integrada é *aquela que ocorre tendo em conta vários aspectos e integra outros sectores de actividades* (CZIWAN04, 30/09/2014 – grifos meus)

Nestas definições, a que Cziwan03 não responde, evidencia-se a associação com os termos *vários sectores* (outras vezes tratado como *outros sectores*), embora em duas delas não se explicita se esses sectores são internos ou externos à Educação, já que ela própria é tratada entre nós, como um sector. A colheita de informações é outra das actividades referidas, à qual se associa também, à necessidade de rentabilizar o tempo. Os supervisores como modelos a ser seguido é outra das características desta modalidade de supervisão, de acordo com um dos respondentes.

Supervisão Multisectorial

“Abrange vários sectores como o próprio termo diz na equipa de supervisores assumindo uma posição relativamente superior em termos de conhecimentos e habilidades (CZIWAN01 01/10/2014 – grifos meus)”;

“Aquele que envolve técnicas de sectores de actividade diferentes, com objectivo de garantir o fluxo de informação, capitalizando no máximo o tempo e os recursos diversos (CZIWAN02, 01/10/2014 – grifos meus)”;

“É o processo de verificação, acompanhamento de certa actividade envolvendo agentes de vários sectores ou departamentos (CZIWAN03, 30/09/2014 – grifos meus)”;

“Supervisão Multisectorial é aquela que envolve vários sectores de actividade e integra supervisores desses mesmos sectores (CZIWAN04, 30/09/2014 – grifos meus)”.

Ao que parece, os coordenadores não vêm diferença entre o primeiro tipo e este, já que, de novo, os vários sectores despontam em suas definições, agora não só associadas à economia do tempo mas também, com outros recursos. Capacidades e habilidades superiores dos supervisores relativamente aos supervisionados; facilitação do fluxo de informação; e verificação e acompanhamento de processos são outros dos aspectos associados a este tipo de supervisão.

Supervisão Escolar

“A supervisão escolar é aquela que é feita nas instituições de ensino, envolve técnicos do sector de educação (CZIWAN01, 01/10/2014)”;

“Aquele que é dirigida ao nível da escola resultante dos planos feitos pela direcção de escola, delegados de disciplina, directores de classe etc, outros actores do PEA da base escolar (CZIWAN02, 01/10/2014)”;

“é aquela que é feita dentro da mesma escola. O supervisor e o supervisionado agem como amigos. Ela ocorre em qualquer momento na gestão, pois envolve o professor e outros colaboradores em todas as actividades (CZIWAN03, 30/09/2014)”;

“Verificação superior das actividades pedagógicas com objectivo de verificar (sic), acompanhar e apoiar a implementação dos processos educativos (CZIWAN04, 30/09/2014)”.

Parece claro para os coordenadores que, a associação desta modalidade de supervisão com a palavra *escolar* significa que ela ocorra na escola, embora existam

algumas divergências no que se refere aos sujeitos que dela tomam parte bem como ao seu objecto.

À pergunta que procura saber se os coordenadores conhecem as circunstâncias em que aquelas designações foram adoptadas, CZIWAN01, 01/10/2014, único respondente, destaca a “perspectiva de que a gestão escolar deve espelhar as preocupações de base e não do topo para a base”. O mesmo respondente afirma, no que concerne às repercussões no seu trabalho, como resultado da adopção das modalidades de supervisão a que aquela nomenclatura diz respeito, que passou a haver “dinamismo, celeridade, acesso à informação, transformação, transparência e redução do tempo de espera para o desfecho do expediente”.

O número de vezes em que a ZIP foi visitada ou que o coordenador de ZIP visitou as escolas da sua ZIP no contexto daquelas modalidades de supervisão foi a pergunta seguinte. Eis o saldo - os coordenadores afirmam: terem realizado 12 (doze) visitas; terem recebido 20 (vinte) dos SFDEJT, 10 (dez) da DPEC e 05 (cinco) dos técnicos do Mined. Nota-se que estes números estão bem abaixo dos referidos tanto pelos professores quanto pelos directores da escola das ZIP destes coordenadores. Agrava a inconsistência destes números o facto de, em conformidade com eles, se revelar a incongruência de os professores terem recebido um número maior de visitas do coordenador do que aquelas que ele realizou.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível distrital

Supervisão Integrada:

“essa supervisão envolve vários sectores, por exemplo: DPEC/SDEJT ou MINED/DPEC (TEDWAN01, 01/10/2014)”;

“É aquela que é feita por uma área e integrando alguns aspectos doutra área não planificada para o efeito (TEDWAN02, 01/10/2014)”;

“É uma supervisão feita para verificar os aspectos gerais de uma instituição (TEDWAN06, 03/10/2014)”;

“É a supervisão completa que contribui para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos nos professores e alunos, abrangendo todas áreas (sic) de aprendizagem (TEDWAN09, 03/10/2014)”.

Supervisão Multisectorial:

“É aquela que se realiza com um sector para outro sector (TEDWAN02, 01/10/2014)”;

“É o envolvimento de vários técnicos de diferentes áreas para a supervisão e monitoria a partir de um termo de referência comum elaborada ao nível macro (TEDWAN03, 03/10/2014)”;

“Planificada e realizada ao nível das instituições educacionais envolvendo técnicos de diferentes sectores (pedagógicos, recursos humanos, administração e planificação, cultura, etc.) [TEDWAN09, 03/10/2014]”.

Supervisão Escolar:

“É aquela realizada apenas na escola envolvendo os professores e direcção (TEDWAN02, 01/10/2014)”;

“É aquela que é feita ao nível das escolas, em que os objectivos são de carácter escolar (TEDWAN03, 03/10/2014)”;

“É aquela que é realizada no âmbito da verificação do processo de ensino-aprendizagem e organização nas escolas (TEDWAN06, 07/10/2014)”.

No rescaldo destas definições verifica-se um progresso relativamente àquelas já vistas nos sujeitos das categorias anteriores, pelo menos em relação ao sentido que dão a esses termos os seus centros de origem e difusores. Apesar disso, 6 (seis) técnicos afirma desconhecer as origens daquelas designações. Os dois que afirmam conhecer essas circunstâncias relacionam-nas com “tentativas de melhoria da qualidade dos serviços educacionais (TEDWAN01, 01/10/2014)”, e “com a necessidade de definir mais do que uma forma de supervisão (TEDWAN02, 01/10/2014)”. As implicações que

os técnicos vêm dos procedimentos da supervisão baseadas naqueles termos não acrescentam nada de novo, relativamente àqueles já vistos acima.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível provincial

Supervisão Integrada

“Neste tipo de supervisão, temos a integração. Aliás, está direccionada de acordo (sic) com os objectivos a atingir (TEPWAN01, 10/10/2014)”;

“É a integração de todos sectores (sic) cujo formam (sic) um relatório comum depois de terminar (TEPWAN02, 10/10/2014)”;

“Ela decorre, como a própria palavra diz, na instituição quando ocorre abrange variados pontos, senão pessoal de nível superior e inferior (TEPWAN03, 10/10/2014)”;

“Trata-se de uma acção de supervisão abrangente com vista a apoiar e monitorar o trabalho das unidades de base (hierarquicamente inferiores) nas várias áreas (TEPWAN05, 10/10/2014)”.

Supervisão Multisectorial

Duas das definições dos técnicos sumarizam as ideias de todas as outras:

“A supervisão multisectorial é bivalente visto que esta abrange as áreas que funcionam no processo educativo (TEPWAN01, 10/10/2014)”;

“Bastante semelhante do conceito da supervisão anterior, porém é menos abrangente podendo privilegiar a atenção a mais de uma área de acção previamente definidas (TEPWAN02, 10/10/2014)”.

Supervisão Escolar

“É aquela que é feita ao nível da escola onde o director é o responsável para fazer a supervisão pedagógica (TEPWAN02, 10/10/2014)”;

“Esta ocorre ao nível da própria instituição escolar ou do nível superior fora da escola (TEPWAN03, 10/10/2014)”;

“Supervisão com enfoque na componente da Gestão Pedagógica privilegiando o trabalho do professor e na sala de aula (TEPWAN05, 10/10/2014)”.

Instados a responderem se sabiam as motivações que teriam originado a adopção daqueles termos da nomenclatura supervisora, dois técnicos não respondem. Dos três que respondem afirmativamente (60%), dois explicam o fenómeno da seguinte maneira:

“Foi assim que é para dar maior aproximação e abrangência do superior ao nível dos técnicos e as instituições no domínio das acções (TEPWAN01, 10/10/2014)”;

Houve essas alterações era para dar vasão da crise económica ou "liquidez" que se fazia sentir antigamente. E muitas actividades não se faziam por falta de fundos. Daí que se tinha que facilitar, aglutinando as tarefas ou actividades (TEPWAN02, 10/10/2014)”.

No que se refere às implicações nos objectivos e conteúdo de trabalho que aquelas modificações imprimiram no trabalho, um dos técnicos refere “maior competência de trabalho na base e troca de experiências entre técnicos, gestores e professores (TEPWAN01, 10/10/2014)”.

No contexto das modalidades de supervisão acima referidas, os técnicos realizaram somadas as visitas de supervisão que cada um efectuou, 14 (catorze) visitas às ZIP; 18 (dezoito) aos SDEJT e 26 (vinte e seis) às escolas.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando a nível nacional

Supervisão Integrada

“aquela em que (sic), não sendo realizada por um indivíduo especializado em todas as áreas, através de um guião, ele observa e pode intervir, no bom sentido do termo, em várias áreas funcionais da escola (TEPEC03, 19/12/2014)”;

[...] foi adoptada como uma acção conjunta nas áreas pedagógica, administrativa, financeira e dos diferentes níveis ou subsistemas de ensino (primário, secundário, técnico, Alfabetização e Educação de Adultos e formação de professores) [TEPEC04, 19/12/2014];

“É aquela que envolve técnicos de todas as direcções de ensino de nível nacional; técnicos dos diferentes departamentos de nível provincial e chefes da Repartição de nível distrital (TEPEC09, 11/12/2014)”.

Supervisão Multisectorial

Embora alguns técnicos tendam a ver similaridades ou mesmo identidade ente a Supervisão Integrada e a Multisectorial, outros técnicos dizem tratar-se de um termo mal concebido, na medida em que ela “integra vários sectores, mas no caso em apreço o termo está mal aplicado, pois, a educação no seu todo, constitui um sector (TEPEC03, 19/12/2014)”; alinhando no mesmo diapasão, outro técnico escreve:

“Na linha de supervisão dentro de um Ministério entendo que não tem enquadramento se considerarmos um Ministério como um sector dentro do Estado ou modalidade de organização do Governo (TEPEC04, 19/12/2014)”. Há ainda quem consiga ver alguma especificidade nesta modalidade de supervisão, já que esta é “aquela que é realizada por um grupo em simultâneo onde cada um verá pela sua área específica (TEPEC01, 11/12/2014)”.

Supervisão Escolar

Nota-se uma tendência de redução desta modalidade ao termo chave da respectiva expressão, ou seja, à escola, sem que para isso haja uma clara definição dos aspectos a serem focalizados ou, quando os há, esses são apenas de índole pedagógica ou estritamente do nível da sala de aulas. Nota-se aqui um contraste entre esse conceito cristalizado entre os técnicos e a prática. As brigadas de supervisão escolar (nos últimos tempos designada Supervisão Escolar Integrada) que partem do Mined têm sido constituídas por técnicos de várias áreas de actuação, desde pedagógicos, administrativos, financeiros e outras.

Cinco técnicos não respondem à pergunta acerca das circunstâncias de adopção dos termos da nomenclatura sobre supervisão acima tratados e dois dizem não conhecer essas circunstâncias. Eis as explicações dos três que responderam afirmativamente:

Foi essencialmente uma base administrativa. Partindo-se da ideia de que haveria equipas de supervisão organizadas separadamente por cada área e/ou por cada subsistema revelava-se bastante oneroso e incomportável para as províncias (TEPEC01, 11/12/2014).

Outro técnico afirma que foi a “incapacidade técnica do Mined em supervisionar a nível nacional (supervisão descentralizada). Necessidade de aprofundar questões específicas da gestão escolar (TEPEC02, 11/12/2014)”. O terceiro técnico tem a seguinte explicação:

Sim, Integrada - tendo-se constatado que as províncias passavam constantemente a receber visitas em detrimento das acções por si planificadas e, com vista a disciplinar estas deslocações, por vezes não coordenadas entre Unidades Orgânicas, e reduzir interferências na execução dos planos provinciais, a direcção do Mined determinou que a supervisão deve decorrer três vezes ao, a 1ª na abertura do ano, a 2ª para a monitoria do processo de ensino e aprendizagem e a 3ª para acompanhar a realização dos exames. De acordo com esta orientação a visita para a monitoria do processo de ensino e aprendizagem devia ser integrada, ou seja, que o apoio aos aspectos observados deviam ser os mais abrangentes possíveis (TEPEC11, 17/01/2014).

Igualmente, cinco técnicos não fazem a avaliação do impacto da adopção daquelas modalidades de supervisão que lhes é pedida,. Três técnicos [Tepec01 (11/12/2014), Tepec03 (19/12/2014) e Tepec04 (19/12/2014)] afirmam categoricamente, *que não se verifica mudança nenhuma, particularmente quando à avaliação do processo de ensino e aprendizagem e à qualidade de ensino em geral, diz respeito*. Outros dois técnicos sintetiza, no seguinte, essa avaliação:

Como em termos práticos a supervisão descentralizada não se efectiva a supervisão escolar/integrada/multisectorial não traz grandes resultados, pois é por natureza algo superficial que faz uma observação rápida a todos os aspectos (TEPEC02, 11/12/2014).

Outro técnico avalia da seguinte maneira, esse impacto:

Registou-se algum progresso no âmbito da supervisão, mais ainda (sic) se colocam desafios, nomeadamente: - capacidade técnica a nível das DPECs para garantir uma supervisão efectiva; - alargamento do tempo de estadia qdo se planifica uma Sp. Integrada, escolar para permitir um acompanhamento efectivo das rotinas da gestão escolar (TEPEC11, 14/01/2015).

Ao responderem à pergunta sobre o número de vezes que teriam efectuado visitas de supervisão às escolas, à ZIP, aos SDEJT e à DPEC, os técnicos deixam perceber que efectivamente, suas actividades neste campo diminuíram drasticamente e, ao que parece, ainda de acordo com suas colocações, essa diminuição deixou um vazio, já que não parece que a supervisão ao nível local, em particular na escola, esteja acontecendo.

Relativamente a aparentes divergências que vêm sendo suscitadas pela leitura dos números das visitas de que as escolas têm beneficiado, quer por parte dos Coordenadores de ZIP e dos técnicos a todos os níveis e aquelas que estes indicam ter realizado, há que tecer as considerações seguintes:

Olhando para esses números desde os primeiros grupos analisados poder-se-á dizer que o desfasamento numérico das visitas recebidas pelas escolas, ou seja, pelos professores e seus directores careça realmente de uma melhor explicação já que no contexto moçambicano, não tem sido prática, a actuação de qualquer elemento externo à escola junto aos professores, sem que tenha, antes, passado pela direcção da mesma. Excepção seja feita aos inspectores, já que, como vimos páginas atrás, estes gozam do direito de livre trânsito em qualquer instituição da Educação. Igualmente, não parecem consistentes os números referentes à ida à escola dos Coordenadores de ZIP, quando comparados com as visitas que as escolas receberam. Ainda que os números referentes às mesmas relações entre escolas, SDEJT, DPEC e Mined mereçam os mesmos comentários, há que fazê-los com algumas reservas, senão vejamos: as visitas em questão referem-se, exclusivamente, àquelas relacionadas com a supervisão, tida, entre nós, grosso modo, quase apenas, como supervisão pedagógica. Podem-se ter dado casos de, na escola, na ZIP, nos SDEJT e até mesmo na DPEC terem passado várias outras brigadas de outras áreas (Construções, Saúde/Nutrição, HIV/SIDA, Desporto Escolar, etc.) idas do Mined. Nossos questionários foram aplicados, em todos os órgãos de gestão a técnicos pedagógicos, aqueles que lidam com a área pedagógica. Fazendo fé aos números que nos são dados a ver na escola, em particular pelos professores, a única hipótese restante a ser explorada seria a mudança de actores no que concerne a deslocções de técnicos dos órgãos gestores para a escola. Teria havido uma troca dos técnicos pedagógicos para técnicos de outras áreas? Esta é uma zona de penumbra que precisaria ser desvendada.

Avaliando a conceituação dos termos da nomenclatura acerca da supervisão cristalizada entre os técnicos do Mined constata-se que, a despeito de ser a esse nível onde os termos são gestados, não há, nem consenso acerca do seu significado e sentido, nem tão pouco, validade ou utilidade das práticas a eles inerentes ou que eles pretenderiam cobrir. Ademais, ao que parece, além de uma sucessiva substituição de uns por outros, esses termos foram sendo selectivamente eliminados. Todavia, não sobejam dúvidas quanto às circunstâncias do seu advento: elas se acham claramente associadas a aspectos administrativos relacionados com a necessidade de se dar vção a um Sector de Educação que vem crescendo sem que um sistema de supervisão consentâneo e à altura desse crescimento houvesse sido equacionado. Nessa perspectiva, essa nomenclatura mais não é, senão uma improvisação, situação que ser ultrapassada.

Tempo, espaço e tarefas concretas da Supervisão Educacional na óptica dos sujeitos

No debate sobre a preparação, realização e avaliação da supervisão, vários cenários são indicados no que se refere ao tempo dispendido pelos Instrutores e Técnicos Pedagógicos se dedicando a aspectos relacionados com a supervisão, quando em seus gabinetes de trabalho; o conteúdo desse trabalho; e as outras tarefas que lhes ocupam quando não estejam lidando com a supervisão. Eis as respectivas perguntas:

SUJEITOS	CZI	TED	TEP	TEPEC
BLOCOS - Perguntas	IV – 1; 2;3;4; 5;	III – 1; 2; 3;4; 5	III – 1; 2; 3; 4; 5	III – 1; 2; 3; 4; 5

Instrutores e Técnicos actuando ao nível distrital

Dois técnicos não respondem. Os restante indicam respostas variadas, desde duas semanas/mês a uma hora/dia. Tedwan02 (01/10/2014), em 3 (três) horas dedicadas à supervisão por dia, diz ocupar-se “na elaboração de termos de referencia de conteúdos a serem tratados durante e fim da supervisão; Balanço sobre uma dada supervisão; Elaboração de relatório que reflecte o decurso da supervisão”.

Quatro técnicos não respondem quando questionados sobre as tarefas que realizam quando não se ocupam com a supervisão. As respostas dos demais técnicos abarcam vários aspectos que vão desde leitura de documentos, compilação de dados, elaboração de planos, relatórios, gestão do material escolar, tarefas relativas à retenção dos alunos na escola, melhoria das condições de monitoramento, etc.

Solicitados a responderem acerca do lugar a partir do qual realizam a supervisão, 3 (três) técnicos não responderam. 5 (cinco) – 62.5% acham que só podem realiza-la se deslocando à escola, onde possam interagir com os supervisionados; três alternativas fornecidas são assinaladas apenas uma vez. Aquela que refere poder-se realizar a supervisão intercalando ida à escola e actividade no posto de trabalho do técnico; a dos que dizem poder realizar a supervisão também, a partir do seu gabinete nos SDEJT; e aqueles que acham que, nas condições de descentralização só podem realizar a supervisão a partir do seu gabinete de trabalho.

Chamados a indicar os aspectos que mais contam na realização da sua função supervisora, três técnicos não respondem. Três grupos têm 2 (duas) sinalizações cada (25%). Um é da alínea onde se afirma que conta mais a sua formação académico-profissional; para o segundo, conta mais a experiência acumulada no desempenho do técnico quando ainda actuava como professor; para o terceiro conta mais disponibilidade de meios.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível provincial

Apercebemo-nos, aqui de vários cenários. Esses variam de três horas/dia a três semanas/mês; um técnico revela dedicar-se à supervisão a tempo inteiro, outros há os que só se dedicam a ela na véspera da realização de uma missão de supervisão fora do seu escritório – 2 (dois) técnicos (33.33%) e mais um técnico (16.66%) que só se dedica a ela logo após sua realização.

No seu dia a dia e no tempo referido acima as questões de supervisão com que os técnicos se ocupam são:

“Divulgação, controle, fiscalização, monitorização, legislação; incentivo encorajamento, sugerir algumas ideias (TEPWAN01, 10/10/2014)”;

“Elaboração de Termos de Referências da visita de supervisão pedagógica, relatórios de visita de supervisão pedagógica (TEPWAN02, 10/10/2014)”;

“Elaboração de termos de referencias; Programas de capacitação; Elaboração de relatórios; Elaboração de documentos normativos; Elaboração de normas (TEPWAN03, 10/10/2014)”.

No tempo em que não se estejam dedicando à supervisão, os técnicos desenvolvem outras tarefas:

“Aqui dedico-me ao lançamento de dados estatísticos referentes ao aproveitamento pedagógico e outras actividades referente ao serviço (TEPWAN01, 10/10/2014)”;

“Compilação e análise dos dados sobre o aproveitamento pedagógico; estudo de documentos normativo; Reflexão sobre diferentes matérias inerentes ao processo docente-educativo (TEPWAN02, 10/10/2014)”;

“Leituras de relatórios vindos dos SDEJT's; Recolha de dados de aproveitamento pedagógico e sua compilação (TEPWAN03, 10/10/2014)”.

Aqui também se discute sobre o lugar de realização da supervisão. Neste quesito todas as hipóteses dadas recebem uma sinalização (20%). Porém, um técnico, Tepwan04 (10/10/2014) assinala em duas hipóteses que se anulam: “Nas condições de descentralização, só posso realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui na DPEC” e “Não tenho hipótese nenhuma de realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui da DPEC” uma a outra.

Os recursos da formação académica e profissional são, para três técnicos (60%), o que mais conta para o desempenho da função supervisora, para dois técnicos (40%), por sua vez, conta mais, a experiência acumulada quando da sua carreira docente.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível nacional

Um técnico não responde a esta questão e, em treze sinalizações, 5 (cinco) sinalizações (38.46%) referem que isso só é feito nas vésperas de uma viagem de supervisão; 3 sinalizações vão para a opção que diz que os técnicos se dedicam à supervisão normalmente, dias após terem terminado uma missão nesse sentido; um técnico diz dedicar-se à supervisão a tempo inteiro. Duas das 10 (dez) respostas dadas sintetizam o conteúdo das respostas de cinco técnicos (50%) sobre os aspectos concretos relativos à supervisão, tratados no tempo a que a ela eles se dedicam, no seu gabinete de trabalhos. São elas:

“Preparação da própria Supervisão em termos documentais e logísticos e, após a sua realização, a análise dos dados e produção dos respectivos relatórios contendo as principais constatações e recomendações (TEPEC07, 14/01/25015)”;

“Preparação dos Termos de Referências (sic), produção dos instrumentos (sic) de recolha de informação/observação e, poucas vezes, na análise dessa informação trazida (sic) pela supervisão (TEPEC08, 11/12/2014)”.

Ainda neste quesito, outras respostas referem-se a acções de apoio aos professores e aos gestores escolares; planificação do processo de ensino e aprendizagem e elaboração dos respectivos meios de ensino, bem como instruções sobre o seu manejo; elaboração de documentação normativa, da avaliação, etc.

Nota-se uma tendência de repetição dos dados do parágrafo anterior, quando se pergunta aos técnicos sobre o conteúdo do seu trabalho, quando eles não se estejam dedicando a algo relacionado com a supervisão. Esta situação que é aliás, recorrente nas respostas de todos os grupos de sujeitos, analisados indicia a inexistência de uma clara destreza do que é o objecto da supervisão. Todavia, algumas respostas se afastam um

pouco dessa tendência e referem outros aspectos tais como gestão da direcção e do departamento (no caso de detentores de cargos de chefia); levantamento de dados, em particular os que se referem ao aproveitamento pedagógico, sua análise e emissão de pareceres; participação em reuniões e em grupos de trabalho que nada têm a ver com supervisão e em outras actividades esporádicas não constantes dos seus planos de actividades. Um técnico sintetiza tudo isto no seguintes:

“Infelizmente, a forma como o Ministério funciona não permite que um funcionário se dedique a tempo inteiro às tarefas inerentes às atribuições sejam da direcção e/ou departamento (TEPEC04, 19/12/2014)”.

Completa este quadro de construção acerca da teorização de supervisão a partir da reflexão com os técnicos pedagógicos actuando ao nível do Mined, uma abordagem acerca do lugar onde, de acordo com o seu entendimento seria o *locus* da realização da supervisão. As respostas às perguntas desse quesito nos levam às conclusões parcelares desta parte das nossas discussões. Em um universo de 14 (catorze) respostas dadas, 7 (sete) técnicos (50%) dizem poder realizar a supervisão também, intercalando suas presenças, ora na escola, ora no seu gabinete no Mined; duas marcações (14.28%) sinalizam a opção que indica não haverem hipótese nenhuma de realizar supervisão a partir dos seus gabinetes de trabalho no Mined.

Dos processos interactivos nas escolas e nos órgãos gestores intermédios da Educação na óptica dos sujeitos do processo

As reuniões de planificação nas escolas e nas ZIP

De acordo com a legislação que regula o funcionamento das Escolas Primárias e Secundárias do país, centralmente emanada (2008a e 2003b respectivamente) e as *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias* (2010c), as reuniões de planificação, de carácter obrigatório. Confrontamos a seguir, as respostas dos professores (perguntas 2a; 3a e 4 do bloco II do respectivo questionário), com as dos directores de escolas (perguntas 3a; 4a e 5, do bloco II do respectivo questionário).

O que pensam os professores?

34.48% dos professores assinalam que, nas suas escolas, essas reuniões ocorrem regularmente nos Grupos de Disciplina, nas Áreas e Secções de Ensino, enquanto 27.58% vêm essa regularidade ao nível da ZIP. Um outro grupo vê essa regularidade de reuniões entre reuniões na escola e na ZIP (17.24%). Para outros, ainda assinalam o carácter esporádico com que as reuniões se realizam, quer ao nível dos Grupos de disciplina, Áreas e Secções, na Escola (13.79%); quer na ZIP (6.89%).

No que se refere ao conteúdo e importância daquelas reuniões temos o cenário seguinte: as trocas de experiências acerca das metodologias e estratégias de ensino representam (17.89%); *a melhoria no domínio dos conteúdos e das matérias a leccionar* e *a discussão das formas de adaptação de algumas exigências dos Programas de Ensino às condições específicas das escolas e particularidades dos alunos* representam 15.787 e 12.67% respectivamente. As opções que referem as *reuniões como oportunidades de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos sobre como lidar com turmas numerosas* e para a *elaboração, proposição e implementação de alterações no currículo* representam, cada uma, 10.52% das sinalizações dos professores. A participação nos encontros *apenas para efeitos de marcação de ponto* é assinalada por dois professores. Aliás, há quem afirme mesmo que “Nesse tipo de encontro os funcionários não aderem e se for para aderir (sic), é apenas para cumprir com os dizeres da alínea a5) pois são encontros que não tem havido ao menos a água para matar a sede... (PEPWAN04, 30/09/2014)”.

No que respeita ao tempo de duração das reuniões de planificação são muito variadas as respostas dadas, chegando mesmo a variar inclusive, entre professores da mesma escola não apenas em horas mas também, em semanas e quinzenas. Na mesma proporção estão também, as propostas de ajuste ao tempo adequado para aqueles que acham isso necessário.

De acordo com os professores a falta de remuneração –39.47%, e de suficiente mobilização (31.57%) não favorecem a aderência às reuniões de planificação. Há quem também ache que *em tais reuniões não haja seriedade, liderança* e até mesmo que *elas não acrescentam nada na sua vida profissional*.

Pouco mais de 30% dos professores refere realização regular das reuniões de planificação. Este dado, conjugados com as desencontradas informações acerca do tempo que tais encontros duram e, ainda, com as informações dadas pelos directores

abaixo, indiciam a existência de problemas nesse aspecto. Essa situação é particularmente crítica à vista do facto de que a

[...] mediação individual dos professores sempre existe, mas, em geral, está mediatizada na realidade por relações sociais, por outros professores, companheiros de trabalho, ou pelo grupo profissional no nível coletivo com meios formais e informais de comunicação. A socialização profissional produzida pelos próprios companheiros é um fator de disseminação de atitudes e crenças sobre o currículo, conhecimento, a avaliação, os comportamentos frente aos alunos, etc. Boa parte do que são os professores como tais, quanto a seu pensamento e a seu comportamento, se explica por mediações de socialização profissional (GIMENO SACEISTÁN, 2000, p. 194).

Conclui-se nesse contexto, que

O planeamento do professor é o mais importante determinante do que se ensina na escola. O currículo, como produto feito realidade em certo tipo de publicações, é transformado e adaptado no processo de planeamento por meio de acréscimos, subtrações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase em algum de seus componentes (CLARK & LAMBERT, 1985, apud: GIMENO SACRISTÁN, 2000 p. 187).

O que nos dizem os directores de escolas?

Os directores indicam várias alternativas como *tempo de duração das reuniões de planificação* nas suas escolas. As reuniões semanais estão assinaladas em *uma vez* para duas e quatro horas; as quinzenais, em *três vezes* para duas horas e *três vezes* para três horas; as mensais, em *duas vezes* para duas horas; e as trimestrais assinaladas *uma vez* para duas horas. Sinalizações de quatro directores consideram que o tempo indicado é suficiente para as reuniões. Os que não concordam considera que quatro horas seria o tempo ideal.

Chamados a avaliar as reuniões realizadas nas suas escolas, os directores assinalam duas vezes (18.18%) em dois itens: as reuniões têm servido para *encontrar formas de solução de alguns problemas com que se deparam no desempenho das suas funções, omissas na documentação normativa* e em *nelas ocorrem também, trocas de experiências acerca das metodologias e estratégias de ensino*. Neste quesito, três outros aspectos foram assinalados uma vez cada (9.09%): a *melhoria no desempenho dos professores mercê das trocas que as reuniões promovem*; melhor domínio dos conteúdos a leccionar; e *um melhor aperfeiçoamento dos conhecimentos dos directores de escola sobre a direcção/gestão escolar*. A opção *outros aspectos* é assinalada *quatro*

vezes (36.36%). Dentre esses aspectos destacam-se os revelados pelos seguintes directores:

Em nossos encontros, de entre vários aspectos, temos discutido assuntos relacionados com a fraca aderência de alunos na escola, assiduidade, a formação continuada dos professores, promoção de jornadas pedagógicas e autoformação do professor enquanto servidor público (DEPWAN03, 30/09/2014)

O papel dos encontros é muito importante na medida em que nos ajuda a limar certos obstáculos constatados na turma por cada professor, e nos ajuda de igual modo a nivelar o cumprimento dos programas de ensino (DEPWAN04, 01/10/2014)

No que se refere à fraca participação dos professores naquelas reuniões 3 (três) indicações (75%) nos dão conta de que tal se deva ao facto de essa não ser uma actividade remuneradas enquanto uma indicação (25%) relaciona essas ausências a uma insuficiente mobilização.

Comentando um pouco mais acerca do incentivo à participação dos professores nas reuniões das escolas, um director mostra sua reprovação à exigência de remuneração ao afirmar “a minha opinião é que não há razão para a tal remuneração visto que as reuniões ajudam ao professor na sua carreira profissional e principalmente para aqueles que não têm formação psicopedagógica (DEPWAN02, 30/09/2014)”;

outros dois directores porém, arrebatam essa ideia ao afirmarem que se deveria “criar condições pelo menos dos lanches porque os professores merecem e precisam (DEPWAN03, 30/09/2014”;

“no concernente ao ponto "a3", os professores/funcionários tem evocado (sic) vários motivos, dos quais a falta de motivação relacionada a alimentação, dado que o funcionário permanece horas nas reuniões e no final nem água tem para beber (DEPWAN04, 01/10/2014)”.

A questão do incentivo para a participação dos professores nas reuniões de planificação é muito antiga. A sua resolução vem sendo postergada com base em falaciosas justificativas de que enquanto principais beneficiários, os professores devam ser por isso, simultaneamente, os principais interessados em participar delas. Muitos se vêm debruçando acerca da necessidade da associação do desenvolvimento e desempenho profissionais docentes a mudanças contextuais relacionadas com as condições de trabalho, carreiras profissionais, salários e outros estímulos sem as quais esse desejo manter-se-á mesmo ao nível de falácia e nada mais. São, entre outros, os casos de Saviani (2014), Tardif (2012); Tardif & Lessard (2012) e Imbernón (2009).

O ambiente escolar e as relações supervisor-supervisionado no decurso da Supervisão Educacional

Nos últimos anos
temos vindo a assisti
à militarização da supervisão dos exames⁵
Fanuel Albino Chana (1965-2009)

Alô!
A colega ainda está na escola?
Liguei para avisar que vai aí um colega nosso, do Mined.
Sim. Um colega do Ministério.
Não, colega. Escuta-me: não precisa ter medo!
Não se trata de nenhum problema. Ele está a fazer uma pesquisa!⁶
(um Coordenador de ZIP)

Realizadas tal e qual é entendida a supervisão, a função e as acções supervisoras revelam-se inócuas já que completamente isentas de processos interactivos simétricos que seriam de esperar. É a isso mesmo o que nos leva a concluir o tratamento das respostas às perguntas do bloco anterior, em especial àquelas referentes à supervisão decorrendo no interior da escola, ao conteúdo do trabalho dos gestores escolares assim como ao dos instrutores e técnicos pedagógicos a todos os níveis.

O ambiente escolar no momento da supervisão e as relações supervisor/supervisionado

As respostas a perguntas de outros dois blocos dão-nos a oportunidade de nos aprofundarmos um pouco mais nessa análise. Um bloco diz respeito ao ambiente que caracteriza a escola, no momento da supervisão externa, de permeio com a avaliação das características do relacionamento entre supervisor e supervisionado. O quadro seguinte mostra as perguntas por cada grupo de sujeitos:

⁵ Intervenção do chefe de Departamento de Direcção Pedagógica (DDP) da DPEC de Gaza, na Reunião Nacional Conjunta da Direcção Nacional de Educação Geral (Dineg) e Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalência (Cnece) – Namaacha, 2006)

⁶ Ligação telefónica de um Coordenador ZIP para uma directora de escola, avisando da minha ida para efeitos de aplicação dos questionários no contexto da pesquisa de campo. O Coordenador terminou a ligação e suspirou: Uhhh... minha colega estava relutante, ela pensava que se tratava de uma brigada do Ministério, à procura de dados ou de problemas!

SUJEITOS	PEP e PES	DEP e DES	CZI	TED	TEP	TEPEC
BLOCOS - Respostas	IV - 1	IV - 1a	IV – 6; 7; 8	III – 6; 7; 8	III – 6; 7; 8	III – 6; 7; 8

Na exploração do ambiente escolar característico no momento da supervisão externa temos a seguinte situação: chamados a qualificar o seu relacionamento com os supervisores externos à escola 32.5% dos professores qualificam os supervisores como *muito úteis*, já que *permitem o esclarecimento de aspectos teóricos, práticos e didáctico-metodológicos vitais*; 30% consideram que eles *actuam de forma colaborativa, persuasiva e amigável*. Porém, há os que consideram que os supervisores *actuam de forma autoritária/arrogante*, e que *normalmente, eles só aparecem quando há problemas ou à procura deles*. Estes correspondentes a 15% e 12.5% respectivamente. Outros, ainda, assinalam que os *Supervisores externos perturbam o normal funcionamento da Escola* - 7.5%, e que eles *não possuem conhecimentos sobre assunto que eram supostos dominar* - 2.5%.

As respostas de outro grupo de sujeitos – os Directores de escolas – não fornecem um quadro muito diferente: duas alíneas tiveram a preferência de dois directores cada. Foram elas, a que considera que *os supervisores têm sido muito úteis, ao permitir o esclarecimento de aspectos teóricos, práticos e didáctico-metodológicos vitais no seu desempenho profissional enquanto gestor*, e a que considera que eles *actuam de forma colaborativa, persuasiva e amigável*. Uma sinalização é colocada nas alíneas que dizem que *os supervisores não possuindo os conhecimentos que eram supostos possuir* e, ainda que *eles só aparecem quando há problemas ou vão à procura deles*. Ainda no contexto do mesmo leque de perguntas, o relacionamento supervisor/supervisionado é descrito por dois coordenadores de ZIP desta maneira: “Em algumas vezes mau, porque o supervisionado, às vezes se sente ameaçado e outras e muitas vezes bem, quando o supervisionado se abre e por estar bem organizado na matéria – sic – (CZIWAN02, 01/10/2014)”. “O relacionamento supervisor/supervisionado no decorrer da supervisão, o supervisionado sempre vive um ambiente de medo (CZIWAN03, 30/09/2014)”.

Referindo-se aos desafios que se colocam à supervisão, os coordenadores referem que “A supervisão deve ser uma actividade continuada, ela não deve ocorrer apenas para detectar problemas. Ela deve ocorrer em todas as etapas – sic – (CZIWAN01, 01/10/2014)”. Cziwan02 (01/10/2014), por sua vez, acha que

As tarefas imediatas, a curto médio e longo prazos que a supervisão coloca como desafios são: sensibilizar todo o supervisionado a não ter medo da supervisão, transformar a supervisão como uma actividade do dia-a-dia e o supervisor como colega.

Há quem ache que “o ambiente é incomodativo (sic) na medida em que as supervisões nunca têm sido regulares devido ao número de escolas (TEDWAN08, 09/10/2014)”. Tedwan09, por sua vez, considera que “o relacionamento entre supervisor/supervisionado é unilateral pois o supervisionado concebe ao supervisor como sendo acto de procura de aspectos negativos no exercício das suas tarefas”.

A um outro nível, Tepwan05 (10/10/2014) tem a seguinte opinião: “Tendo presente que o supervisionado encara o supervisor como um inspector *o ambiente não é de acolhimento mútuo*. O supervisionado assume uma postura de receio em relação ao supervisor”.

Flectimos em direcção ao nível central. Aqui, entre dez respostas 7 (sete) técnicos (70%) deploram o ambiente que caracteriza as relações entre supervisores e supervisionados. Algumas palavras ou expressões marcam essa caracterização: *ambiente de receio, de desconforto, nem sempre harmonioso; clima de tensão; choques; visão destorcida* (sobre supervisão). Das razões que estão na origem deste ambiente destacam-se em cinco caracterizações, as posturas dos supervisionados e, em quatro dessas posturas eles são tidos como confundindo a supervisão com a função inspectiva; na outra, constata-se que o supervisionado não vê autoridade nenhuma no supervisor, a não ser aquela que lhe é conferida pela sua pertença a uma instituição hierarquicamente superior no contexto de um sistema onde contrariamente ao que seria de esperar, reinam relações de poder e não de troca. Diz-se a propósito, por exemplo:

Particularmente, percebo que o supervisionado tem visto o supervisor como um "juiz sem martelo; sem autoridade" para colmatar a isto, o supervisor tem abusado do posto de trabalho (Mined) para agir. Ambos têm a visão destorcida (TEPEC10, 19/12/2014).

Os supervisores, eles próprios, vêm alguma responsabilidade sua por esse ambiente deplorável, porque não harmonioso. Destacam nesse contexto, a falta de esclarecimento do seu papel e razões de ser da sua acção; a sua personalidade que por vezes se confunde com a de um inspector. Dir-se-ia, em síntese, que, a supervisão em Moçambique, se realiza em “[...] um ambiente de desconforto para o próprio

supervisionado porque não se dá oportunidade para que ele exponha a sua opinião, o ambiente não leva à troca de experiências e nem à aprendizagem mútua (TEPEC06, 19/12/2014)”.

Nesse contexto, como consequência do seu agir, os supervisores destacam também o medo que eles dizem notar nas hostes dos supervisionados.

Questionados sobre tarefas a curto, médio e longo prazo a serem encaradas como desafios para a melhoria da prática supervisora, temos: 4 (quatro) desafios colocados pelos técnicos (36.36%) dizem respeito à necessidade de sistematizar as constatações feitas no contexto da supervisão, seu estudo e estabelecimento de planos de intervenção; 3 (três) desafios (27.27%) são relacionadas com a necessidade de formação dos supervisores e esclarecimento dos conceitos de supervisão e inspecção; maior e constante contacto entre supervisor e supervisionado do que decorre mais investimento financeiro e humano, etc.

Sirvamo-nos destas últimas considerações para darmos o trampolim para a sistematização do que ativemos até aqui no que concerne ao ambiente característico do momento supervisivo. Parece razoável a justificação dos supervisionados para a sua retracção perante uma tal postura arrogante e prepotente dos supervisores. Essa postura é, aliás, de certo modo reconhecida até mesmo por boa parte dos próprios supervisores a todos os níveis. Seja por razões relacionadas com a sua formação ou com a sua própria personalidade ou ainda, por razões conceituais que resultam no confundir a função supervisora à inspectiva, o que é facto, é que tanto a prevalência desse ambiente quanto a existência dessas razões são inegáveis.

O acompanhamento desta reflexão à volta das condições características de realização da supervisão enseja a colocação de algumas perguntas: por que será que nossos supervisionados persistem em confundir supervisão com inspecção? Por que razão, afinal, essa confusão nesses termos resultaria em medo entre os supervisionados? O que tem sido feito tanto para dissipar a confusão que se diz reinar entre os supervisionados, quanto para espantar o medo que dela resulta? Repito, por fim, uma pergunta que fiz antes: afinal para que serve um órgão do qual as pessoas a quem é suposto servir dele têm medo?

É, no meu ponto de vista, no diálogo conducente à procura das respostas a estas e outras perguntas onde encontraremos os caminhos que nos levarão a uma supervisão enquanto oportunidade de troca que só uma interacção horizontal pode garantir.

Da participação dos sujeitos em eventos

O outro bloco de perguntas de que nos serviremos para procurarmos compreender os processos interactivos característicos da acção supervisora é aquele cuja pergunta questiona o número de vezes em que os sujeitos participaram em alguma reunião (de consulta, formação/aperfeiçoamento, intercâmbio, troca de experiências, visitas de estudo e outras). O quadro seguinte situa essas perguntas dirigidas aos professores, coordenadores de ZIP e técnicos actuando ao nível distrital:

SUJEITOS	PEP e PES	DEP e DES	CZI	TED
BLOCOS - Respostas	V – 1a; 1b; 1c; 1d	VI – 1a; 1b; 1c; 1d	VII – 1a; 1b; 1c; 1d	VII – 1ª; 1b; 1c; 1d

É o seguinte o saldo por grupos de sujeitos, das respostas dadas:

Professores

Eventos de nível nacional

8 (oito) - 30.76% não respondem. Dos respondentes, apenas 1 (um) 5.55% participou *por três vezes e por duas vezes*; 2 (dois) 11.11% participaram *por apenas uma vez*; 3 (três) 16.66% participaram *por mais de três vezes*; e 11 (onze) 61.11% *nunca participaram em nenhum* evento dessa envergadura.

Eventos de nível provincial

11 (onze) – 42.30% não respondem. Dos que respondem, 1 (um) 6.66% participou *por duas e por mais de três vezes*; 2 (dois) 13.33% participaram *apenas uma vez* e 11 (onze) 73.33% *nunca participaram em nenhum evento* dessa envergadura.

Eventos de nível distrital

06 (seis) – 23.07% não respondem. Dos que respondem, apenas 1 (um) – 5% participou *por três vezes*; 2 (dois) 10% participaram *por duas vezes*; 7 (sete) – 35% participaram *apenas uma vez* e 6 (seis) – 23.07% *não participaram em nenhum evento* desta envergadura.

Eventos realizados na escola

09 (nove) professores – (34.61%) não respondem. Dos que respondem, 2 (dois) professores (11.76% participaram *por duas* e *por três vezes* e 13 (treze) professores – 76.47% participaram em *mais de três vezes*. No quadro abaixo são apresentados os números sobre a participação dos professores em eventos

Quadro 7 - Participação dos professores em eventos

Vezes	Nível Nacional	Nível Provincial	Nível Distrital	Escola	Total
Nenhuma Vez	11	11	6	-	28
Apenas 1 Vez	2	2	7	-	11
Por 2 Vez	1	1	2	2	6
Por 3 vezes	1	-	1	2	4
Mais de 3 Vezes	3	1	4	13	21
NR	8	11	6	9	34
Total	26	26	26	26	104

Fonte: o autor

Chamam especial atenção, no cômputo geral destes números, além do número de vezes que os professores deixam espaços em branco - 34 (trinta e quatro), o que corresponde a 32.69% das respostas possíveis, 28 (vinte e oito) 40% dentre as respostas dadas, referem-se ao quesito, *nunca participaram em nenhum evento*. Quanto às participações aos níveis nacional e provincial, os espaços em branco atingem 30.76 e 42.30% respectivamente; por sua vez as *não participações em nenhuns eventos* representam, entre as respostas dadas 61.11 e 73.73% respectivamente. Outrossim, o número de participações dos professores em eventos decresce do nível provincial ao escolar, onde atinge o máximo de participações, já que 13 (treze) professores têm mais de três participações a esse nível. Ainda assim, esse comportamento dos números nos merece um reparo: apenas metade dos professores respondentes participou, no intervalo de dois anos na escola, a mais de três encontros. Mais ainda: nesse mesmo período, 2 (dois) professores participaram em apenas dois encontros e outros dois, em apenas três eventos. Vejamos o comportamento das respostas às mesmas perguntas nos outros três grupos de sujeitos:

Directores de escolas

Eventos de nível nacional

Todas as categorias do grupo de sujeitos anterior são preenchidas aqui por 1 (um) director, representando 20%.

Eventos de nível provincial

Dois directores (40%) não respondem. Dos que respondem, 1 (um) – 20% participou *apenas uma vez* e 2 (dois) – 40% participaram por *duas vezes*.

Eventos do nível distrital/da cidade

Dois directores (40%) não respondem. Dos que respondem 1 (uma) participação – 20% assinala as categorias *apenas uma vez, por duas vezes e mais de três vezes*.

Eventos na própria escola

1 (um) director (20%) não responde. os 4 (quatro) respondentes (80%) participaram em *mais de três vezes*.

Coordenadores de ZIP

Eventos de nível nacional

3 (três) Coordenadores (75%) assinalaram *nenhuma vez*, e um (25%) participou *apenas uma vez*,

Eventos de nível provincial

2 (dois) Coordenadores (50%) participaram *apenas uma vez*, enquanto 1 (um) Coordenador (25%) assinalou em *nenhuma vez e mais de três vezes*.

Eventos de nível distrital/cidade

Todas as categorias assinaladas por um Coordenador (25%), excepto *nenhuma vez*.

Eventos ao nível da própria escola

1 (um) Coordenador (25%) participa *por três vezes* e 3 (três) deles (75%) participam *por mais de três vezes*.

Instrutores e técnicos pedagógicos de nível distrital

Eventos de nível nacional

2 (dois) técnicos (22.22%) não respondem. Dos que respondem 3 (três) técnicos (42.85%) assinalaram em *nenhuma vez* e *apenas uma vez*; um técnico (14.28%) participou em *mais de três vezes*.

Eventos de nível provincial

2 (dois) técnicos (22.22%) não respondem. Em 4 (quatro) técnicos (44.44%) (três) – 60% não participaram *em nenhuma vez*, enquanto 1 (um) – (20%) participou por *duas* e *por três vezes*.

Eventos de nível distrital/cidade

3 (três) – 33.33% não respondem. 3 (três) técnicos – 50% participaram por *mais de três vezes*; dois (33.33%) participaram *apenas uma vez* e 1 (um) técnico (16.66%) por *duas vezes*.

Eventos ao nível da escola

6 (seis) respostas nulas (66.66%); duas participações (66.66%) por *mais de três vezes* e uma sinalização (33.33%), em *nenhuma vez*.

Ainda que em uma amplitude mais modesta quando comparada ao observado ao nível dos professores, o que em parte até condiz com a relação numérica destes três últimos grupos de sujeitos que acabamos de observar, o cenário referente às participações se repete: no que se refere aos directores de escola, por exemplo, os conjuntos compostos pelas participações em eventos de nível nacional e provincial; e o dos níveis distrital escolar somam cada um, 7 (sete) participações. No entanto, no primeiro conjunto, apenas uma se refere a participação por três vezes, enquanto, no

segundo conjunto, 5 (cinco) sinalizadas mais de três vezes. Os Coordenadores de ZIP registam no conjunto de eventos nacionais e provinciais, 4 (quatro) sinalizações em *nenhuma vez*, enquanto o conjunto eventos distritais e de escola têm 4 (quatro) participações em *mais de três vezes*. Já para os instrutores e técnicos pedagógicos actuando ao nível distrital, o conjunto eventos nacionais e provinciais conta com 6 (seis) participações, enquanto os eventos distritais e ao nível de escola perfazem 5 (cinco) participações. É a isso que nos remete a análise do quadro abaixo. Ele visualiza as participações de todos os sujeitos analisados neste bloco:

Quadro 8 - Resumo sobre a participação de professores, directores de escolas, coordenadores de ZIP, Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível do Distrito, em eventos

Vezes	Sujeitos			
	PES e PEP	DES e DEP	CZI	TED
Nenhuma vez	28	1	4	7
Apenas 1 vez	11	3	4	5
Por 2 vezes	6	4	1	2
Por 3 vezes	4	1	2	1
Mais de 3 vezes	21	5	5	6
NR	34	6	0	15
Total	104	20	16	36

Fonte: o autor

O mapa geral das participações em eventos por parte dos professores; directores de escolas; coordenadores de ZIP; e instrutores e técnicos pedagógicos actuando ao nível distrital a que os números nos remetem, conduz-nos a uma importante aferição: dado que, por um lado, se nota uma diminuta participação destes sujeitos nos mais importantes fóruns de decisão e, dado por outro lado, que ao nível da escola ou da ZIP e do distrito, essa participação não é massiva e está muito longe de ser regular; é fácil perceber por que razão a prestação dos actores a estes níveis no que respeita a todas estas questões relativas à teoria acerca da supervisão se acha afastada (à pior para eles) da dos actores a nível nacional. Dito de outra maneira: existe um nível no qual se configura o fórum onde são gestados os pressupostos do funcionamento da Educação moçambicana. Esse é o nível central. A partir desse nível há um processo de difusão (estou usando um dos termos dos próprios instrutores e técnicos pedagógicos) desses pressupostos em uma cadeia regressiva, de cima para baixo. Nesse esquema, porque parco de processos interactivos simétricos, verdadeiramente dignos desse nome, se verifica uma acentuada erosão do conteúdo e da compreensão que se tem dos

pressupostos, bem demarcada, em última instância, entre os professores. No primeiro capítulo deste trabalho trouxemos um excerto do estudo *Reforma do Currículo do Ensino Primário* (MOÇAMBIQUE, 2009) cujo conteúdo atesta a validade desta conclusão. Ainda assim, em uma tentativa de alinhamento com um discurso a que chamaria de *discurso pedagógico oficial*, se nota um esforço de apropriação quicá acrítica dos termos a ele inerentes. A ausência ao nível da escola e no de outras instâncias, de processos interactivos baseados em relações de troca, dificulta a correção desta situação.

É convicção de Tardif (2012), a ideia de que os saberes dos professores devam ser compreendidos numa relação directa com as condições que estruturam seu trabalho (TARDIF, 2012 p. 217).

Alinhando no mesmo diapasão, Gimeno Sacristán afiança que

[...] o saber prático útil aos professores procede basicamente de sua própria experiência e da transmissão do saber coletivo do conjunto de profissionais do ensino por via de socialização horizontal nos centros escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 195).

Gimeno Sacristán busca o sustento da afirmação acima na constatação de que boa parte da teoria e da pesquisa pedagógica e psicológica não se tenha vindo a traduzir em orientações criadoras na prática, chegando mesmo a defender um praticismo acrítico e teórico.

Este autor descortina três ordens de factores na base das quais diz fundamentar-se a necessidade da abordagem do exercício profissional docente de forma colectiva e dessa maneira também, sua possível mediação no currículo. Por reputar nevrálgicas suas colocações para a compreensão desta discussão, deixo-o espalhar-se de forma alongada nessas razões:

- a) Do ponto de vista da eficácia da conquista de certas metas dos currículos, *é preciso considerar que boa parte dos seus objectivos gerais deve ser abordada conjuntamente por todos os professores nas diversas etapas educativas ou através de diferentes áreas ou disciplinas curriculares*. Os resultados mais decisivos da educação têm a ver com objetivos nos quais todos professores deveriam se ocupar, pois não têm relação com a parcela singular de sua cadeira ou área curricular [...]

[...] *Seu sucesso depende da existência de um modelo educativo coerente sustentado por toda a equipe docente* que incide sobre um aluno e, inclusive, através de prolongadas etapas educativas. *Daí que [...] a unidade de inovação estrategicamente eficaz é o centro escolar como unidade e não as aulas em separado.*

[...] muitos efeitos importantes da escolarização, [...] dependem dos efeitos concomitante, coerentes ou contraditórios entre si produzidos pelo conjunto dos professores.

A própria organização do currículo ciclos educativos, ou incorporando elementos optativos exige de funcionamento coordenado entre os professores. À medida que o currículo ofereça elementos de flexibilização para concretizar em cada caso e não seja um guia detalhado de antemão para os professores, exigirá estruturas de funcionamento coletivo. Por isso, qualquer política educativa considerar (sic) notar a potenciação dos aspectos organizativos nas escolas para coordenar os professores, [...]

[...] O planejamento ou a programação do currículo em equipe é exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo no nível supra-individual. [...] a congruência do currículo, a conquista de determinados objectivos e habilidades ou atitudes que dependem de tratamentos prolongados e múltiplas experiências pedagógicas ou se alcançam nas várias aprendizagens que os alunos obtêm na situação escolar, tratando com diversos professores e áreas curriculares, ou são uma ficção..

Essa coerência do tratamento com os alunos e a busca de objetivos comuns, a longo prazo, deve ser produzida por uma equipe de professores em conjunto que proponha estratégias congruentes e chegue a significados mínimos compartilhados que o currículo global deve ter para seus alunos [...]

- b) *Do ponto de vista dos professores, a consideração social de sua profissionalização é básica por múltiplas razões. O professor que atua individualmente não tem controle sobre certas variáveis de organização escolar, que são competência da coletividade ou de órgãos de direcção, das quais depende o exercício de uma certa metodologia ou estilo educativo [...]*

A consideração da dimensão social da profissionalização é inescusável desde o momento em que se sabe [...] que a comunicação profissional entre iguais é uma fonte de acumulação de saber prático dos professores e de disseminação do saber profissional, como ocorre em muitos outros campos, realizando-se dentro do grupo ou entre grupos diversos [...]

- c) *Finalmente, se o centro escolar se relacionar com a comunidade na qual está inserido, dentro de uma determinada filosofia educativa e sócio-política, atendendo a sua cultura, aproveitando seus recursos e projetando-se nela, essas exigências pedem um plano particular do currículo que escape às competências individuais dos professores, reclamando-se uma coordenação para a elaboração de um projeto educativo de centro que os leve em conta.*

A dimensão coletiva da profissionalização é congruente com a possibilidade de que o currículo possa ter maior poder de transformação social e ser mais adequado para um contexto, para um tipo de alunos, quando se recrie em cada situação, quando se recrie em cada situação na qual se aplica, já que esta condição exige a profissionalização compartilhada entre os professores (GIMENO SACRISTÁN 2000, p. 195-197 – passim – grifos meus).

Reconhecendo a existência da mediação profissional grupal como eminentemente inerente a qualquer situação colectiva de trabalho, Gimeno Sacristán destaca múltiplas razões que acrescem a necessidade do reconhecimento da sua importância e do seu estímulo. Eis a explicação dessas razões:

- 1) *Porque o aluno que recebe o currículo é uma unidade de aprendizagem* que requer coerência de tratamentos (sic). Diversos professores propõem, às vezes, tarefas contraditórias e com níveis de exigências que fazem com que o trabalho do aluno fique mais difícil.
- 2) *Aprendizagens e conteúdos sem coordenação repercutem numa cultura pouco integrada por falta de relações entre seus componentes*, reflexo direto de tratamentos pedagógicos distintos por parte dos professores.
- 3) *O currículo para um curso, nível, etc. propõe objetivos ou habilidades que todos professores têm que atender*, à margem da matéria especializada que leciona.
- 4) *O currículo para o aluno exige uma continuidade sequencial no tempo que exige a coordenação dos professores dentro de um curso, ciclo, etapa, etc.*
- 5) *A educação dos alunos e as próprias exigências do currículo pedem a realização de atividades que ultrapassam o âmbito de áreas ou disciplinas concretas, caso de actividades culturais, saídas ao exterior, etc.*
- 6) *Um contexto organizativo favorável ao melhor ambiente de aprendizagem reclama decisões coletivas por parte de todos os professores que incidem sobre os mesmos alunos* (GIMENO SACRISTÁN, 2000 p. 197-198 – grifos meus).

Por fim, embora reconheça também, que o trabalho em grupo possa retirar alguma autonomia no que concerne à capacidade de iniciativa individual, Gimeno Sacristán adverte que tal resulta em troca da oferta de um projeto global mais coerente e uma maior racionalidade aos alunos. Diz ainda, a esse propósito:

A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, no qual a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos que talvez a pedagogia e ideologia de controle dominante sobre o professorado não consideraram próprios, sequer, dos docentes, mas que um sistema democrático e um professorado mais desenvolvido profissionalmente exigem [...]

A pedra angular da profissionalização dos professores está em entende-la de forma coletiva, [...] superando o espaço da aula como proeminente de exercício da profissão e, evitando [...] que o poder do professor sobre os alunos fique salvaguardado nesse espaço de “intimidade” (GIMENO SACRISTÁN, 2000 p. 199 – grifos meus).

Existem pois, razões de sobra para que nossos esforços no contexto da Supervisão Educacional se dirijam ao fortalecimento das condições objectivas para que sua prática no interior da escola se concretize de forma efectiva em um contexto em que

a menção de supervisor e supervisionado não vá além de uma mera formalização didática, como diria Luna (2011).

A função e as acções supervisoras a partir dos órgãos de gestão educacional vistas pelos seus sujeitos

Saviani (2010) e Alonso (2010) nas suas reflexões presentes no capítulo teórico desta tese mostram que o advento da supervisão está associado à organização de escolas sob a forma de agrupamentos como também, de um sistema administrativo e pedagógico como um todo. Decorre daí, a criação de órgãos centrais e intermédios a que cabe formular directrizes e normas pedagógicas e assegurar a devida coordenação, ou seja, a supervisão das actividades pedagógicas.

Inspirado nesses autores, ocorreu-me explorar entre os nossos informantes, as possibilidades da existência nos órgãos e níveis a que actuam, de um sistema imbuído de intencionalidade com escalonamento coordenado de tarefas, em suma, uma clara divisão de tarefas no contexto da supervisão. O quadro seguinte mostra as perguntas de que nos servimos para as reflexões deste bloco:

SUJEITOS	DEP e DES	CZI	TED	TEP	TEPEC
BLOCOS - Respostas	V - a	III – 1; 2; 3; 4	IV – 1; 2; 3	IV – 1; 2; 3	IV – 1; 2; 3

A escola no contexto da ZIP

Discutida que já foi e de forma pormenorizada a visão dos sujeitos acerca da supervisão no interior da escola, nossa atenção é agora dirigida a outro contexto, o da escola enquanto parte de um agrupamento – a ZIP.

Solicitada a apreciação dos directores ao quesito relação das escolas com a ZIP, dois directores assinalaram na alínea que revela que *a participação nas actividades da ZIP tem ajudado a todos a encararem com maior optimismo situações críticas com que se têm deparado nas suas escolas, quer do ponto de vista organizacional ou de direcção/gestão, quer do ponto de vista prático didáctico-metodológico*. As alíneas que dizem respeito à *eleição do coordenador da ZIP como elemento favorecedor de um ambiente de trabalho cordial no seio das escolas que compõem a ZIP; as oportunidades oferecidas pela constituição de um agrupamento de escolas na ZIP para o crescimento*

profissional dos professores e dos directores; foram assinaladas uma vez cada. Uma vez foi também assinalada a opção *os professores não vêm nenhuma influência positiva no seu trabalho* trazida pela sua participando nas actividades da ZIP.

As Zonas de Influência Pedagógica – ZIP vistas pelos seus Coordenadores

Perante os coordenadores de ZIP, por sua vez, foi suscitada uma discussão sobre a sua própria actuação tendo em conta o papel da ZIP na supervisão no contexto das atribuições a ela cabíveis, de acordo com o respectivo Regulamento. Reitera-se aqui a ideia de que, enquanto instituição que vive a realidade das escolas da sua área de jurisdição, à ZIP cabe *disponibilizar e facilitar os dados e informações necessários* durante a supervisão; *harmonizar as formas de interpretação e implementação dos vários dispositivos*; apoiar aos docentes em matérias de classificação, organização e controle no processo de ensino. O tempo dispendido para realizar as acções de supervisão mencionadas varia muito, de algumas horas por semana ou quinzenalmente até uma ou duas semanas por mês. O entendimento de 4 (quatro) Coordenadores 80% é também de que a supervisão pode ser realizada mediante a sua deslocação para a escola supervisionada ou mesmo a partir do gabinete da sede da ZIP; porém, 2 (dois) Coordenadores - 40% -, acham que *a supervisão só pode ser feita mediante a sua deslocação para a escola visada e lá interagindo com os supervisionados*. Para a realização dessa supervisão, 3 (três) Coordenadores – 60% -, dizem contar mais a sua experiência acumulada ao longo do desempenho da sua carreira de docente, enquanto 2 (dois) dizem contar mais o conteúdo da sua formação académica e profissional.

A supervisão a partir dos SDEJT

No que se refere à supervisão no contexto dos SDEJT fizemos uma tentativa de exploração da relação entre as actividades desenvolvidas pelos Instrutores e Técnicos Pedagógicos com as suas atribuições, de acordo com o respectivo Estatuto Orgânico. Uma vez que as perguntas colocadas eram precisamente referidas ao Estatuto Orgânico, as respostas dos técnicos denunciaram pouca familiaridade com esse documento, apesar da persistente referência da necessidade do estudo da documentação normativa. Essa situação não favoreceu a demarcação de nenhuma tarefa específica a este nível no que concerne à supervisão.

A supervisão a partir da DPEC

Como no caso dos SDEJI, as respostas às perguntas sobre o papel da DPEC não clarificam o papel concreto deste órgão enquanto parte de uma cadeia de instituições, no que toca à supervisão. Aqui também, as respostas são evasivas, repete-se a qualidade de ensino, a fiscalização, o controle a monitoria, a coleta e sistematização de dados, etc.

Revelou-se igualmente infrutífera nossa tentativa de exploração do Estatuto Orgânico da DPEC, até porque, conforme referido no primeiro capítulo deste trabalho, este órgão funciona com base em um Estatuto caduco.

A supervisão a partir dos órgãos centrais

Na mesma perspectiva que nos anteriores grupos de sujeitos, procurou-se saber sobre a percepção dos técnicos acerca do lugar da supervisão, à luz do preceituado nos respectivos Estatutos Orgânicos. Dois técnicos não respondem a esta pergunta. 6 (seis) técnicos (66.66%) buscam, ora nos Estatuto Orgânico do Mined, ora no Regulamento Orgânico da Direcção Nacional os artigos que, no seu entender, cobrem a função supervisora e deduzem daí, a sua importância no rol das actividades que cabem ao Mined e sua Direcção; todavia, há quem ache que “o lugar da supervisão no Mined é injusto, pois ela deve estar presente em todas unidades orgânicas.(Artigo 9:i - fazer supervisão às instituições do sector da educação no âmbito da melhoria da qualidade de ensino (TEPEC10, 19/12/2014)”. Pode-se deduzir que este informante reclama o facto de, apesar de isso estar estatuído, não acontecer de forma equilibrada, ou seja, não há uma divisão equitativa das tarefas da supervisão, entre as Unidades Orgânicas do Mined.

Solicitados a fazer o mesmo exercício em relação à sua própria Direcção, repete-se o cenário descrito na resposta da pergunta anterior.

Parece haver a percepção de que, relativamente ao Regulamento Interno da Direcção Nacional, a supervisão apareça de maneira tímida, ou seja, ela não aparece clarificando os papeis e responsabilidades concretas de cada Direcção e sua relação com outros níveis de gestão.

Nota-se, enfim, um obsessivo apego a um conjunto de palavras ademais, que têm muito a ver com tarefas burocráticas nas quais Instrutores e Técnicos Pedagógicos; Coordenadores de ZIP, Directores de escolas e outras entidades se ocupam no lugar dos afazeres propriamente relacionados com a supervisão. Nossos informantes não descortinam tarefas específicas de supervisão adstritas aos órgão a que se encontram

vinculados. E não as descortinam porque elas tão simplesmente, não estão, efectivamente demarcadas. Não se pode, nestas condições falar de um sistema de supervisão.

Meios e recursos da supervisão

A realização de qualquer actividade no contexto da Educação e não só, implica disponibilidade de recursos. Embora não ignorando a veracidade desta afirmação, quero defender a ideia de que é manifestamente exacerbada a tónica posta aos meios e recursos pelos nossos informantes. Não exagero na constatação de que os meios e recursos a que na sua esmagadora maioria os nossos informantes se referem poderiam ter seu peso minimizado se outras formas de conceber o trabalho, mormente no que à supervisão diz respeito, fossem equacionadas.

Tal como é concebida a supervisão em Moçambique, os meios e recursos para a sua efectivação dizem respeito às condições necessárias para sustentar constantes deslocações cuja minimização seus protagonistas simplesmente acham impossível qualquer acção supervisora. Deslocações implicam meios circulantes de toda a sorte, combustível, passagens aéreas e ajudas de custo.

Um estudo precisa ser feito para avaliar a relação custo benefício das nossas formas predominantes de trabalho implicadas no nosso conceito de supervisão. Julgando pelas informações que nos foram fornecidas pelos nossos sujeitos no que respeita ao tempo em que se ocupam com a supervisão, chegaremos à triste conclusão de que *se paga muito por tão pouco*. Isto parece um contraste já que um número assinalável de técnicos “embora reconhecendo a importância das Ajudas de Custo, acham que elas não compensam o esforço realizado no acto da supervisão”; outros há que acham que “enquanto valioso suplemento ao vencimento, as Ajudas de Custo tornam as missões de supervisão bastante apetecíveis”.

Enquanto importante suplemento ao salário, ou seja, algo que o *supre*, ou de que serve para *lhe suprir alguma falta*, ou que se *lhe acrescenta enquanto um todo* para *ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo* (cf. HOUAISS, 2009, p. 1793), meu entendimento é de que as Ajudas de Custo não devam pagar pelas deslocações, mas sim pelo trabalho e, nesse contexto, no caso da supervisão, dito pelos próprios sujeitos da pesquisa, o tempo a que

a ela se dedicam é manifestamente muito pouco – alguns dias antes da sua realização e alguns tantos, após.

Grosso modo, aos Coordenadores de ZIP não são pagos esses benefícios. Apenas um declara ter beneficiado alguma vez de subsídio de chefia. Os coordenadores lamentam e se sentem desencorajados com essa situação. Afirmam a propósito, desejar ver essa situação resolvida já que reiteram o esforço por si empreendido e a importância do trabalho desenvolvido a bem do desenvolvimento da educação do país.

Reflectindo à volta da Descentralização Educacional anunciada

Dissemos no início das nossas reflexões lá no primeiro capítulo da abundante menção no discurso político, ao fenómeno da descentralização. Na mesma perspectiva das dos outros blocos do nosso questionário, propusemos a todos os nossos sujeitos uma reflexão à volta do assunto. O quadro ilustra as perguntas respectivas:

SUJEITOS	PEP e PES	DEP e DES	CZI	TED	TEP	TEPEC
BLOCOS/Respostas	III – 1; 1b;	III – 1a; 1b	VI – 1a; 1b	VI – 1a; 1b;	VI – 1a; 1.1; 2; 3	VI – 1; 1.1; 1.2; 1.3; 2;3

Vejamos agora, o que pensam nossos interlocutores acerca do assunto:

Professores

Na discussão sobre a descentralização e seu impacto no trabalho decente, os professores colocam em primeiro plano, três opções de aspectos que esse fenómeno teria favorecido: são eles, o trabalho colectivo na escola e também, na ZIP; formas de lidar com os alunos e com a comunidade circundante. Esses aspectos representam cada, 25.49% das indicações dos professores. Apenas 13.72% dos professores associam a descentralização com o aparecimento do discurso da autonomia no trabalho do professor.

Dois dados parecem contrastar com algumas informações: um refere-se à regularidade que teria passado a haver nas reuniões de planificação, na escola. Este quesito é assinalado apenas três vezes (5.88%) e outro se relaciona com uma maior regularidade que teria passado a haver de visitas de técnicos pedagógicos do SDEJT à escola, a qual só foi assinalada duas vezes (3.95%). Ora, esses números contrastam com

os 34.48% que referiram no outro bloco, haver uma regularidade nas reuniões de planificação bem como aos ganhos que os professores estariam colhendo com isso, por um lado. Por outro lado, estes números contrastam grandemente com o número de visitas de supervisão recebidas pelos professores nas suas escolas. Com efeito, os números indicam 52 (cinquenta e duas) visitas da ZIP na escola; 50 (cinquenta) dos SDEJT; 21 (vinte e uma) dos técnicos da DPEC e até 22 (vinte e duas) dos técnicos do Mined que as escolas teriam tido após o advento da descentralização. Estes últimos dados em particular, nos merecem algumas reservas. Os professores referem um maior incentivo ao trabalho colectivo, elevação da sua profissionalidade, ligação com a comunidade, troca de experiência, aqui pela primeira vez tratada como *interacção* entre professores.

Directores de escolas

Pronunciando-se acerca da descentralização, duas sinalizações dos directores couberam a “Passou a haver regularidade nas reuniões de planificação aqui na escola” e “Passamos a discutir mais formas de lidar com os nossos alunos, com o meio e com as comunidades circundantes da nossa escola”; enquanto “Passou a haver maiores incentivos para o trabalho colectivo com colegas directores de outras escolas, por exemplo, ao nível da ZIP”, e “Passou a haver menos *Acções de Comando* e maiores incentivos para que desenvolvamos capacidades para trabalharmos de forma autónoma” receberam apenas uma assinalação cada.

Expondo acerca do impacto dos aspectos que assinalados acima no seu trabalho os directores assinalaram o seguinte:

“Colaboração escola-comunidade; Relacionamento integrado professor-aluno; Projectos didácticos-pedagógicos; planos sectoriais e desenvolvimento da escola (DEPWAN01, 01/10/2014)”;

“O impacto dos aspectos assinalados acima no meu trabalho enquanto director adjunto pedagógica de escola descobrir os sucessos e fracassos dos professores (DEPWAN02, 30/09/2014)”;

“Os aspectos por mim assinalados têm impacto positivo como dirigente, contudo, há que respeitar a comunidade e envolve-la nas tarefas da escola (DEPWAN05 01/10/2014)”.

Coordenares de ZIP

Três coordenadores (60%) referem que a descentralização tem vindo a proporcionar-lhes maiores possibilidade de trabalhar colectivamente com seus colegas directores de escolas; outros tantos reconhecem que a ZIP passou a ser um espaço privilegiado para discutir assuntos que dizem respeito às suas escolas. 2 (duas) sinalizações referem a regularidade nas reuniões de planificação que passou a haver na ZIP, e a maior possibilidade de discutir formas de lidar com os alunos, com o meio e com as comunidades circundantes das escolas da ZIP. Refere-se igualmente, ao facto de se ter passado a ter alguma liberdade para propor, experimentar e promover algumas alterações no que concerne ao funcionamento das escolas da ZIP, e ainda, ter alguma liberdade para propor, experimentar e promover algumas alterações curriculares e didáctico-metodológicas.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível provincial

O impacto da descentralização no trabalho dos técnicos da DPEC é revelado pelos números seguintes: três alíneas são assinaladas duas vezes (16.66%), revelam que isso tudo não tem nenhuma influência; enquanto as outras revelam que diminuíram as possibilidades dos técnicos viajarem para outras províncias do país, e que o Mined passou a ter maior consideração para com a DPEC enquanto espaço privilegiado para a discussão de assuntos que dizem respeito às escolas. As restantes sete alíneas deste campo são assinaladas apenas por uma vez.

As referências ao impacto dos aspectos que os próprios técnicos assinalaram são unânimes. Por exemplo, Tepwan01 (10/10/2014) alia descentralização à liberdade dos indivíduos e afirma, a esse propósito que “com essa liberdade há promoção dos indivíduos, o que considera as alterações de uma contribuição notória”; Tepwan04 (10/10/2014) considera que “o contacto com as ZIPs trouxe outra dinâmica no trabalho e quando há dinheiro viaja-se para os distritos para se trabalhar”, para Tepwan05 (10/10/2014) “o impacto tem sido positivo visto que ajuda na melhoria e empenho do professor no terreno procurando cumprir com as orientações do Mined”. Por sua vez, Tepwan02 (10/10/2014) considera que “Não se vislumbra qualquer impacto do ponto de vista positivo. Em minha opinião torna-se necessário (sic) profundas reformas para acrescentar o valor ao processo da supervisão”.

Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível nacional

Pede-se aos técnicos que enunciem acções desenvolvidas na sua Direcção Nacional com vista a responder às exigências da descentralização. Três técnicos não respondem a esta pergunta. Dois técnicos (25%) dizem que nenhuma acção nesse sentido foi desenvolvida; um técnico 12.5% diz pouco foi feito. Os restantes referem diversos apoios concedidos às escolas e respectivos gestores, em regulamentação e capacitação; à criação das Comissões de Apoio Pedagógico, etc. Apenas um técnico se refere ao apoio na elaboração de Planos de Actividades com finalidade de conferir autonomia às escolas. Relativamente ao impacto daquelas acções, seis técnicos não respondem, enquanto um diz que não se regista nenhum impacto. Quatro técnicos (80%) notam impacto positivo, quer porque se tem vindo a desenvolver uma nova concepção de supervisão, entendida agora, não como uma actividade de realização exclusiva apenas, a partir dos órgãos centrais, quer pela assunção de novas posturas gestoras, em especial por parte dos Directores Adjuntos Pedagógicos, no caso das escolas. Pedidos para se referirem ao impacto da descentralização no seu trabalho do dia a dia, um técnico não responde. Em catorze opções assinaladas, três opções são assinaladas duas vezes cada uma (14.28%), são elas, os técnicos em exercício nos Órgãos Centrais passaram a poder visitar apenas esporadicamente, as províncias, distritos, ZIPs e escolas; Passaram a poder propor menos, a experimentar menos e a intervir menos no que concerne ao funcionamento das escolas, já que tudo isso passou a fazer parte das atribuições exclusivas das ZIPs, dos SDEJTs e das DPEC; como consequência de tudo isso, os conhecimentos dos técnicos sobre a realidade prevalecente das escolas, suas condições, alunos, professores, técnicos dos SDEJTs e DPEC descaiu muitíssimo. Nesse contexto, é bastante sintomática a colocação de um dos técnicos:

A par dos pressupostos da descentralização deveria-se (sic) também capitalizar a experiência acumulada dos técnicos do nível central promovendo intercâmbio com os do nível provincial, e distrital. Para isso, a meu ver, a presença dos técnicos de forma regular nas províncias é imprescindível (TEPEC06, 19/12/2014).

Aparece nas palavras deste técnico, de forma indisfarçável, a preocupação com a manutenção do privilégio das viagens para as províncias e distritos. Poder-se-ia perguntar a este técnico se o inverso, ou seja, a ida dos colegas dos distritos e províncias a Maputo, onde trabalham os técnicos com tanta experiência acumulada, para esse

intercâmbio seria, igualmente válida. Vimos em outros grupos, designadamente nos dos técnicos distritais e provinciais, reiteradas referências que remetem a semelhante conclusão crítica. Retomemo-las à guisa de súmula.

Demarcando conclusões críticas acerca da noção prevalecente de descentralização

Tal como sucedeu na discussão dos termos da nomenclatura inerentes à Supervisão Educacional de Moçambique, a descentralização é associada a propósitos e a motivações de ordem técnica, relacionadas com a necessidade de descongestionar o sistema. Não deixa de ser curioso que as opções associadas à autonomia, fornecidas no questionário estejam entre as menos assinaladas (menos de cinco sinalizações) para ser mais preciso. Ficam assim fora desta discussão aspectos nevrálgicos desse tema, como sejam o (re)equacionamento da divisão dos poderes de decisão aos diversos níveis, em especial, precisamente no que diz respeito àquele aspecto curiosamente bastante negligenciado nas respostas de todos os sujeitos – a autonomia.

No rescaldo das nossas reflexões com os sujeitos desta pesquisa à volta da supervisão, em especial naquelas questões que se referem ao tempo em que a ela se dedicam (algumas horas por semana); e ao lugar da sua decorrência, revela-se a assunção da supervisão como uma actividade de decorrência pontual, esporádica e, pode dizer-se, fugaz. Denunciam essas características, não só os momentos (imediatamente anterior e posterior a uma missão) em que a supervisão é preparada, realizada e avaliada. Sublinha-se outrossim, o carácter bipolar com que nossos sujeitos entendem a supervisão na sua mais profunda essência. Essa bipolaridade se manifesta em vários aspectos: *nos saberes* – nos meandros da Educação moçambicana há um grupo o que se situa e actua ao nível da escola que, ao que parece aos olhos dos Instrutores e Técnicos Pedagógicos, a esse grupo recaem as despesas de um *déficit do saber* relativamente a quase tudo o que o que se tem que saber e precisa ser feito – ou não percebe o que pretende o grupo dos pensadores com esta ou aquela directriz; ou entende e aplica mal (porque não sabe *como* isso deve ser feito); no outro polo, o corpo de técnicos (detentores desse saber, a quem como tal, pertence a prerrogativa de emitir o conteúdo e as normas que devem nortear o trabalho do primeiro grupo). À vista do facto de que o primeiro grupo desconhece, caberá ao segundo grupo preparar estratégias de toda a

sorte para *observar*, *fiscalizar* e *controlar* as tarefas realizadas pelo primeiro grupo, sistematizar as falhas detectadas e assim *definir* e *providenciar* apoios. De acordo com o raciocínio que estamos seguindo, esses apoios, sob a forma de Pacotes, Guias, Recomendações, Manuais, Seminários (de Capacitação) visam *assegurar*, *garantir* o cumprimento das directrizes superiormente emanadas. Desta forma de encarar e realizar a supervisão resulta outro aspecto da bipolarização: o *carácter bipolar espacial* da Supervisão Educacional de Moçambique: às instâncias gestoras, numa perspectiva vertical decrescente, do Mined, passando pela DPEC e até aos SDEJT, pertence a determinação da perspectiva curricular, dos aspectos didáctico-metodológicos e toda a normação inerente; às escolas, por sua vez, cabe a implementação do que é norma. Acto contínuo, deste aspecto da bipolarização resulta a associação da supervisão com termos como deslocações de um nível a outro, viagem e visita (de supervisão), termos a que se associam, por fim, a outros como condições, recursos e meios (sobretudo os materiais, financeiros, logísticos, etc.).

Em outros quadrantes, as discussões à volta do conceito de supervisão têm como epicentro uma exploração do próprio termo, mais particularmente, os componentes *super* e *visão*, esforçando-se em afastar tendências de associação da acção e função respectivas a comportamentos que atestam relações verticais no seio dos sujeitos envolvidos. Em Moçambique, porém, ao que nos é dado perceber, mediante a exploração da teoria subjectiva cristalizada entre os sujeitos deste processo, o conceito de supervisão que dele extraímos, sugere a compreensão de uma situação bem mais crítica: a bipolarização a que já se referiu acima, *ao reduzir à condição de objecto da supervisão, não apenas as práticas pedagógicas, mas também, os seus respectivos praticantes*. Com efeito, os actores do Sector de Educação de Moçambique ao nível da base e, muito em especial os professores, ao serem reduzidos à condição de apenas implementadores de directrizes traçadas em outro nível e, desta maneira, impedidos de participar na gestão de aspectos de política que dizem respeito ao seu trabalho se transformam, eles próprios, em objecto de trabalho no contexto da concepção de supervisão vigente.

Outro aspecto do rescaldo é aquele que nos permite flagrar obsessivas preocupações uniformizadoras de processos e procederes, bem como alinhamentos discursivos, muitas vezes à custa da incorporação de termos, urdidos e apropriados de forma acrítica em uma empreitada a que, com toda a certeza, se associam preocupações disciplinadoras do sistema.

De acordo com Foucault, “[...] a disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto de olhares calculados [...] (FOUCAULT, 2014, p. 174)”. Este autor vê uma relação estreita entre essa disciplina e a vigilância no contexto da manutenção e proliferação de relações de poder, já que

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional, [...] deve sua importância às novas mecânicas de poder que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. . Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: *fiscais perpetuamente fiscalizados* (FOUCAULT, 2014, p. 173-174 – grifos meus).

Percebe-se essa situação no contacto com os nossos informantes, antes de tudo pela persistência de alguns deles pelo anonimato, mesmo apesar das garantias dadas pelo facto de que, sendo pesquisa, caberia ao pesquisador a salvaguarda das identidades dos informantes e responsabilidade de usar as informações colhidas somente e apenas somente para esse fim, podendo, por isso mesmo ser responsabilizado a todos os níveis em caso de vazamento das mesmas.

Outro aspecto que nos chamou atenção relaciona-se com o conteúdo de algumas respostas. Os questionários foram elaborados de forma a permitir que entre um razoável número de perguntas houvesse uma certa interdependência por forma a permitir uma comparação plural das informações – a triangulação. De acordo com Pérez Gomez

Comparar as diferentes perspectivas dos diversos agentes com os quais se interpretam os acontecimentos [...] é um procedimento indispensável, tanto para aclarar as distorções e tendências subjetivas que necessariamente se produzem na representação individual ou grupal da vida cotidiana [...] como para compreender a origem e processo de formação de tais representações subjetivas. Além disso, oferece [...] a possibilidade de relativizar suas próprias concepções, admitir a possibilidade de interpretações distintas e inclusive estranhas, enriquecer e ampliar o âmbito da representação subjetiva e construir mais criticamente seu pensamento e sua ação (PÉREZ GÓMEZ, 2000 p. 109).

A adopção desta estratégia permitiu detectar algumas anomalias nas respostas dadas, algumas delas, com toda a certeza, enquadradas em uma perspectiva de defesa da

classe. As respostas às perguntas relativas às reuniões de planificação na escola e na ZIP são os exemplos mais gritantes. Sabemos até mesmo pelas respostas dos próprios informantes que essas reuniões, por razões de vária ordem, não nutrem a simpatia dos professores. O que explicaria então, a indicação pelos professores e directores de escola daqueles números? Não será porque nossos informantes entendem que

O poder [...] funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (FOUCAULT, 2014, p. 174).

Ademais,

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2014, p. 208).

O mesmo questionamento vale para as respostas às perguntas acerca das visitas recebidas nas escolas no contexto da supervisão. Acresço aos comentários já tecidos a respeito, o facto de que nalgumas das escolas onde se fez a coleta de informações funcionam as ZIP. Assim sendo, os directores dessas escolas são também, os coordenadores das ZIP respectivas. Precisamos, ademais, lembrarmo-nos da subtileza do processo de indicação e nomeação em cargos de direcção de que falamos no primeiro capítulo.

De volta a Foucault, ele nos recorda que

[...] o que é próprio das disciplinas é que elas tentam definir em relação às multiplicidades uma tática de poder que responde a três critérios: tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua discrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracassos nem lacunas; ligar enfim esse crescimento “económico” do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (sejam os aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em suma, fazer crescer ao

mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 2014, p. 210-211).

Pode ser que, dado esse cerco do poder instituído e perante a obrigatoriedade da realização de tais reuniões que, ao que tudo indica, não é cumprida à risca, e de mostrar serviço com as visitas de supervisão, cujos números indicados são também muito para lá do materialmente possível; essa seja uma matéria a ser preservada a todo o custo, do alcance de estranhos.

Parece enfim, ser certa a existência de um *escopo de palavras e de ideias* nas quais nossos informantes navegam no maior à vontade, uma espécie de *zona nobre de livre circulação discursiva*. Esse léxico, sempre na ponta da língua dos nossos informantes e, ao que nos é dado a perceber, parece poder explicar quase tudo. Ademais, nessa zona de circulação livre, algumas palavras, como é o caso de autonomia e outras a ela inerentes, mais se parecem a camiões de alta tonelage, de circulação terminantemente proibida.

4. SUPERVISÃO EDUCACIONAL: revisando as mutações do conceito

Dos primórdios da função supervisora à profissão de supervisão

Instigado a rastrear no âmbito da história da educação e da história das ideias pedagógicas, em particular, a questão da Supervisão Educacional, Saviani (2010) nos convida a uma reflexão que, no fim das contas, nos permite a percepção de como, implicitamente, a função supervisora teria aparecido, grosso modo, a acompanhar a acção educativa, desde seus momentos primordiais. De acordo com este autor,

[...] Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a *ideia* de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da acção supervisora *como profissão* (grifos do autor), isto é, como *uma especialidade* com contornos definidos *implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica* – grifos meus (SAVIANI, 2010, p. 13-14).

Nesse texto, o autor tece um eixo analítico-reflexivo por meio do qual se assume a passagem da supervisão, da condição de acção à de profissão, através da mediação da própria ideia de supervisão.

Com efeito, para que uma função seja organizada como profissão é preciso que ela seja destacada do âmbito em que opera, o que implica um processo de abstracção do qual a ideia é construída. Nesse processo a função é definida, isto é, identifica-se o que é próprio dela e que a distingue das demais, especificando-se, os seus atributos. Chegado a este estágio, se se trata de uma função que, além dos requisitos teóricos apontados, se impõe como uma tarefa que, na divisão técnica e social do trabalho requer agentes especializados, ela tenderá, então, a ser organizada com o *status de profissão* (idem, ibidem, p. 14 – grifos do autor).

Situo no acima exposto, alguns dos meus argumentos para a reivindicação de um lugar específico claro da Supervisão Educacional de Moçambique, no contexto das atribuições do sector da Educação, em geral e, em particular, uma clara destrição da respectiva função supervisora, implicando nisso, também, a existência no quadro dos profissionais do Sector da Educação em Moçambique, da figura do supervisor.

Nos dois capítulos anteriores, analisando as atribuições cabíveis aos instrutores e técnicos pedagógicos a todos os níveis e, constatando o plasmado nos respectivos Estatutos e Regulamentos Orgânicos e ainda, levando em consideração o conteúdo dos depoimentos e das respostas presentes nos questionários, chegámos à conclusão de que as funções que dizem respeito à acção supervisora se encontram diluídas dentro do vasto leque das atribuições cabíveis aos diversos órgãos de gestão aos quais os instrutores e técnicos pedagógicos se encontram vinculados.

Retornemos à nossa discussão visando a busca do conceito de supervisão, a partir da compreensão da função supervisora desde as suas origens. Partindo da compreensão da supervisão enquanto “acção de velar sobre alguma coisa ou sobre

alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento (FOULQUIÉ, 1971, p. 452 – apud: SAVIANI 2010, p. 14)”, Saviani nos mostra como, mesmo nas comunidades ditas primitivas onde, apesar do carácter difuso e indiferenciado com que a educação era desenvolvida, a função supervisora se fazia presente, embora não se podendo falar na função supervisora no seu sentido próprio, já que também a educação não existia em sentido estrito. Ela coincidia com a própria vida, sendo uma acção espontânea que se não diferenciava de outras acções pelo homem desenvolvidas.

[...] a acção educativa era exercida pelo ambiente, pelo meio, pelas relações e acções vitais desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das novas gerações, as quais, por essa forma, se educavam. *Os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as [...]* (SAVIANI, 2010, p. 15 – grifos meus).

À cisão da sociedade em classes correspondeu também, a divisão e diferenciação da educação para, por um lado, aquela destinada à classe dominante e, por outro, a que se destinava aos dominados. Se situa neste contexto, a origem da escola – *o lugar do ócio onde os membros da classe dos livres, dispondo de tempo livre, de lazer, de ócio, passam a organizar a sua educação na forma escolar*, em contrapartida com *a educação da maioria que continua decorrendo no contexto do processo do trabalho*. Apesar desta não desprezível mudança, não se pode, ainda, tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, falar da acção supervisora no seu estrito sentido, já que,

[...] a escola, via de regra, constituía uma estrutura simples, limitada à relação de um mestre com seus discípulos. À semelhança do artesanato, em que o artesão, individualmente, realizava o trabalho por completo, desde a concepção até o (sic) produto final, também na escola determinado mestre realizava por inteiro o trabalho de formação de seus discípulos [...] (idem, ibidem, p. 16).

Nessas circunstâncias, a função supervisora “[...] diferentemente do que ocorria nas comunidades primitivas, vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos (idem, ibidem, p. 16)”.

Ainda na Idade Média se inicia um processo que resultará em uma profunda alteração da correlação de forças: o desenvolvimento da economia medieval levou à geração sistemática do excedente, o que, por sua vez, levou à intensificação do comércio e daí, à maior importância da cidade em relação ao campo; da indústria em relação à agricultura. Com isso se dá também, o rompimento da prevalência de relações

predominantemente naturais, para serem predominantemente sociais. Quer dizer, enquanto na sociedade feudal as comunidades se constituíam com base em laços de consanguinidade (passando-se de pai para filho, quer a condição de nobreza, quanto a da servidão) – direito natural; o direito positivo, característico da sociedade capitalista, passa a se estabelecer formalmente por convenção contratual que se traduz através de constituições escritas. A este facto se alia também, a incorporação da ciência no processo produtivo industrial.

Está relacionada com o contexto acima descrito a exigência da disseminação da escrita. A Doutrina do Livre Exame da Reforma Protestante, condicionando a propagação da fé à leitura directa das Sagradas Escrituras pelos fiéis, catalisou, no plano ideológico, esse fenómeno que teve, no plano tecnológico, a sua viabilização pela descoberta da imprensa. Enquanto forma principal e dominante de educação, a escola se generalizou na Época Moderna. Com essa generalização, o direito à educação escolar, outrora privilégio das restritas elites dominantes, passa a se estender, agora, aos demais membros da sociedade em nome da busca de uma cultura intelectual que tem no alfabeto, sua componente mais elementar.

[...] Trata-se, [...] de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requerendo, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas, o que implicou a organização da educação na forma institucionalizada. [...] a escola, como expressão objetiva da institucionalização da educação que já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações económico-sociais anteriores, foi colocada na posição de forma principal e determinante de educação (SAVIANI, 2010, p. 19).

Alinhando com as formas do próprio processo de produção a partir de ora vigentes, *o eixo do processo educativo assumiu formas específicas e institucionalizadas identificadas com a escola. Graças a essa institucionalização generalizada da educação, a ideia de supervisão educacional se começa a esboçar.* Esse fenómeno se torna cada vez e sucessivamente mais evidente nos processos da organização da instrução pública, começando pelas suas manifestações religiosas dos séculos XVI e XVII; ao advento das propostas de organização dos sistemas nacionais e estatais laicos, dos séculos XVIII e XIX; às redes escolares amplas que vieram a ser instituídas no século XX.

A ideia de supervisão foi-se tornando, portanto, nítida, ao mesmo tempo em que o estatuto da prática supervisora via se abrirem perspectivas para a sua solidificação, dadas as condições objectivas que, então, se solidificavam.

Vê-se, portanto, como perfeitamente natural, *a relação intrínseca entre a emergência dos sistemas nacionais de educação ou de ensino com a solidificação da função supervisora*, razão pela qual me senti incitado a mergulhar nos meandros das suas origens, funções, papéis importância e, nesse contexto, o papel da supervisão, assunto para o qual me debruço mais adiante.

Saviani (Idem, ibidem) mostra dois requisitos que impulsionam a ideia de supervisão, supostos na institucionalização dos sistemas nacionais dos serviços educacionais:

[...] a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implica a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares [...], o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2010, p. 24).

Associando as reflexões acima, de Saviani e, recorrendo a Alonso (2010), podemos concluir que

A supervisão educacional encontra seus fundamentos nas ciências da educação e nas ciências sociais que explicam a criação e o desenvolvimento dos grupos organizados socialmente para realizar funções ou atividades consideradas desejáveis.

Nessa conformidade, “[...] tanto o conceito de educação vigente como a maneira de conceber a escola e sua função social determinarão o sentido prevalecente da supervisão [...] (ALONSO, 2010, p. 167-8 - passim)”.

Repousam nos pressupostos acima expostos por Saviani as reflexões que proponho nos questionários aos sujeitos do processo, acerca do escalonamento e divisão clara de papéis no âmbito da função supervisora pelos diversos órgãos gestores da educação moçambicana, desde o nível central (Ministério da Educação), passando pelos órgãos locais (provincial, distrital), aos de base (Zonas de Influência Pedagógica e escolas).

Inspecção versus Supervisão

Parece haver consonância entre os autores na consideração da dominância de atribuições burocráticas em detrimento das técnico-pedagógicas na diferenciação dos papéis e funções de inspectores e supervisores. Saviani cita, por exemplo, Casimiro dos

Reis Filho, que considera que a própria definição de fiscalização na função inspetora “[...] acarreta prejuízos pedagógicos [...]”. Esse mesmo autor conclui ser esse um defeito insanável e levando sempre ao mesmo resultado, o de “[...] burocratizar a ação educativa e fazer incidir sobre a rotina as preocupações do inspetor, que deveriam ser orientadoras (apud: Saviani, 2010, p. 24 - passim)”.

Foi efectivamente, a partir da separação da “parte administrativa” a “parte técnica”, usando as expressões do próprio Saviani, que se criaram as condições para o surgimento da figura do supervisor como distinta da do inspetor, entre outros. Ainda de acordo com ele,

[...] é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor (SAVIANI, 2010, p. 26-27).

Saviani vê no que ele mesmo chama de “Pedagogia Tecnícista”, que em parte surge como corolário da organização dos cursos de Pedagogia em diferentes habilitações, a busca da aplicação do que também chama de “taylorização” do trabalho pedagógico “[...] visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial [...] (idem, ibidem, p. 30)”. E conclui:

[...] No limite, o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização “racional” dos meios (idem, ibidem, p. 30)

Embora em Moçambique o desempenho da função supervisora não resulte de uma formação específica prévia, assim mesmo, são válidas as reflexões aqui feitas por Saviani, as quais nos conduziram no exame de alguns dos contornos em que a função supervisora se desenvolve em Moçambique.

Alinhando no mesmo diapasão de Saviani, Alonso (2010) reitera a assunção da associação da supervisão, nos seus primórdios, com o autoritarismo, no contexto da fiscalização e controle, próprios da burocracia centralizadora e a sua evolução posterior para o acréscimo em suas responsabilidades, do trabalho pedagógico.

Utilizada na organização industrial como actividade técnica especializada, a palavra supervisão significava a intermediação entre o operário e a administração a fim

de acompanhar e controlar a execução do trabalho. *Era, portanto, o garante da interpretação e cumprimento das decisões e metas superiormente estabelecidas.*

As teorias administrativas às quais aquele conceito de supervisão se associava estão, hoje por hoje superadas. Baseadas na divisão radical entre a concepção e execução; entre o trabalho manual e o intelectual; essa concepção tem como consequência na supervisão, associá-la a um cargo, situando-a a uma posição hierárquica.

[...] Se aplicada à situação educacional, essa concepção acarreta sérios prejuízos, na medida em que supõe uma dicotomia entre o pedagógico e o administrativo.

Vista desse modo, a supervisão colide frontalmente com as modernas teorias de administração, onde a hierarquia e a estrutura rígida de papéis, cargos e funções cedem lugar a modelos organizacionais flexíveis e reajustáveis. Nesse novo paradigma, a concepção e a execução não se separam [...] e o operário/funcionário passa de mero cumpridor de ordens a co-participante nas decisões e co-responsável pelos resultados finais do trabalho realizado. Dessa forma, torna-se impraticável manter a supervisão dentro dos estreitos limites da organização fabril [...]. *É necessário rever suas bases e reconceptualizá-la conforme as exigências do novo paradigma* (ALONSO, 2010, p. 171 – grifos meus).

São resquícios desta forma de assumir a supervisão que prevalecem na supervisão ainda hoje desenvolvida em Moçambique. Voltaremos a este debate ao relacionarmos de forma mais concisa este de tipo de práticas a um esquema de governação educacional inscritos nos quadros no Centralismo e na burocracia

Hodiernamente, aponta-se na direção de uma concepção de supervisão despida do cunho autoritário de que se tem vindo a revestir, crescendo-se lhe outras dimensões mais consentâneas com o trabalho pedagógico. É assim que a função supervisora tem vindo a ser incorporada nos sistemas de ensino, os programas de formação em serviço incluídos.

Rangel (2010) apoia-se na metáfora do sonho para expor as suas ideias sobre a natureza da função supervisora e suas finalidades. Assim, englobando nesse contexto, a *acção* e a *transformação* sua perspectiva de sonho se refere ao ideal, à utopia; ao que se deseja, se imagina e se espera, (relativamente à educação que, no presente, se nos oferece). No que toca à transformação, a autora a relaciona com o que precisa ser revisto, actualizado e até o que se tem que transpor (a fim de se alcançar o que se almeja), para o que se torna premente algo fazer, ou seja, desenvolver alguma acção ao nível da escola, o que representa desafios, tanto ao nível do cotidiano do trabalho quanto no da formação. No seu entender, estas são as estratégias a serem adoptadas “[...] de

modo a superar a resistente, a teimosa diferença e distância entre o “falar” do discurso teórico e as circunstâncias concretas (idem, ibidem, p. 70)”.

Tal como outros autores, Rangel, ao seguir o percurso da função supervisora, leva-nos aos tempos da sua concepção enquanto “[...] especialidade pedagógica à qual incumbe garantir a efetividade – eficiência dos meios e eficácia dos resultados – do trabalho didático-pedagógico *da e na* escola (RANGEL, 2010, p. 70-71 – grifos da autora)”. Realçam-se assim e se definem, o domínio de conhecimentos técnicos e de relações humanas; a capacidade de pensar e agir, com inteligência; ser equilibrado, ter liderança e autoridade, como as habilidades do supervisor. Essas habilidades, conferidas pela técnica e pelos meios de competência no trabalho são usados de forma descontextualizada ao comprimir no fundo do inconsciente, o contexto social em que, não havendo escolas e cidadania iguais para todos, se torna desigual e prenhe de conflitos. Essa forma de actuação da supervisão caracteriza o tecnicismo que favorece a alienação ao tornar a escola “[...] um lugar social que reflete e reflui a hegemonia, a elitização, a seletividade, a discriminação, o preconceito, o estigma da exclusão, em curso na sociedade”. Como conclui a própria Rangel, ao usar a técnica sem ter em conta o contexto, este especialista estaria sendo envolvido e participando “[...] num tipo de setorização que divide, desagrega, enfraquece a escola no seu interior e na relação com o seu entorno, com a conjuntura que a cerca, submetendo-a às “regras” de interesses da política socioeconômica (RANGEL, 2010, p. 71 - *passiom*)”.

Na medida em que “[...] na complexão da análise do capitalismo e seus desdobramentos, entende-se que a especialidade isola, desarticula, setoriza e sectariza os serviços e atividades escolares, desconectando-as entre si e com a problemática social (idem, ibidem, p. 72)”;

uma actuação supervisora em semelhante esquema é a todos os níveis, contraproducente. É por isso que se contrapõe a essa noção sectorista de supervisão,

[...] uma das mais relevantes atividades supervisoras, das que mais a identifica e define [...] a *coordenação*, ou seja, a organização comum do trabalho.

Na “especialidade” da ação supervisora destaca-se a integração das disciplinas, a ênfase nos seus elos articuladores, seja em nível de cada série ou segmento escolar, seja em nível sequencial, de uma mesma disciplina, nas diversas séries, seja, ainda, no alinhamento dos diversos setores da escola, que se afinam pelo mesmo tom, sonorizado pela natureza, pela finalidade educativa do seu fazer (RANGEL, 2010, p. 74).

Nesta nova noção de supervisão, ressignificada através da reconceptualização e da revalorização da sua formação e acção, urge fazer uma clara destrição entre os seus

aspectos gerais, básicos e sua especificidade. Nesse contexto, um novo conceito de competência do supervisor se define. A essência dessa competência reside no “[...] compromisso com o público, com o social, e, portanto, com o político, com a [...] coletividade. E o interesse coletivo opõe-se ao interesse individualizado, na educação e no seu serviço supervisor (idem, ibidem, p. 74)”.

Mello (2012) busca entender a construção do fracasso da criança pobre através da seletividade e a exclusão operada pela escola, a explicação do tecnicismo, entendendo-a, portanto na sua dimensão política. A esse propósito, de acordo com o autor, entram em jogo, no processo, dois elementos indispensáveis. Um deles é a incompetência técnica - o não saber ensinar, a falta do domínio do conteúdo do currículo e do manejo da situação e ensino; o outro elemento que se articula organicamente à incompetência – esta seria uma representação falsa, ideologicamente inerente, das camadas populares e suas crianças. Ressalve-se que, ao se falar da competência técnica não se pretende confundi-la com o tecnicismo para quem importam tão somente, os meios, independentemente do que e para o que se ensina. O sentido político na forma competente de ensinar reside no facto de que

[...] não se está pretendendo ensinar a qualquer aluno, nem a um modelo abstrato de criança, mas às crianças concretas, isto é, àquelas sobre as quais o fracasso e a exclusão da escola incidem maciçamente.

Esse compromisso é que deveria orientar a busca de uma ação escolar competente, perpassando todos os aspectos da escola: de sua organização ao seu modelo didático-pedagógico, passando pela seleção e organização do conteúdo [...] o compromisso é o momento primeiro e, como tal, mais importante [...] (MELLO, 2012, p. 21-22).

Busquemos, de novo, Rangel (2010) que, ao abordar a acção supervisora, chama a nossa atenção para a persistência não de um nome, mas sim, de uma nomenclatura. Essa nomenclatura engloba

[...] um vocabulário, um conjunto de termos com que se mantêm [...] os diversos modos, variáveis [...] de designar a ação do supervisor. Incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica [...] (RANGEL, 2010, p. 75).

É interessante notar como, ainda que com a devida especificidade, o fenómeno da nomenclatura se tem manifestado em Moçambique. Além do facto específico de que, embora reconhecida como função, a supervisão não disponha de uma figura específica no leque dos profissionais de educação a quem incumbe essa tarefa. Aliada à orientação e, numa primeira fase do pós-independência, a supervisão se desenvolveu por intermédio das Comissões de Apoio Pedagógico, as CAP, tendo sido retomada, na

década de 1990, pelos professores supervisores provinciais,, também designados, Professores de Apoio Pedagógico Provincial, os PAPP. No presente, grosso modo, a função supervisora é desempenhada pelos técnicos pedagógicos lotados tanto nos departamentos pedagógicos do nível central (Ministério da Educação e outras instituições de âmbito nacional), quanto nos de nível local, ou seja, nas instituições gestoras actuando nas províncias e distritos. No nível entre o distrito e a escola, actuam os coordenadores de ZIP de que me debrucei longamente no I Capítulo. No contexto da coordenação, além dos chefes dos departamentos pedagógicos, de nível central e local, destacam-se, ao nível das escolas, os diretores-adjuntos pedagógicos, em verdade, coordenadores pedagógicos de âmbito escolar. Existem, ainda, os coordenadores de ciclo e de área, de classe; delegados de disciplina, nas escolas do ensino secundário.

Outro aspecto específico da nomenclatura acerca da supervisão, em Moçambique, refere-se à emergência e aplicação de outros conceitos à margem daqueles conceitos que parecem reunir consenso no contexto dos estudiosos da matéria. São os casos de supervisão integrada, supervisão multisectorial e supervisão descentralizada, de que nos debruçamos nos dois capítulos anteriores.

Partindo de um critério da designação nominal e tendo em conta a acção do supervisor participante das actividades docentes escolares, a autora elege, embora sem discriminar as demais designações, a supervisão pedagógica, por considerá-la o ponto de equilíbrio entre a abrangência e a especificidade da acção, quanto mais não seja, porque, em verdade, o aspecto pedagógico constitua o fulcro da acção supervisora, quando o assunto é educação e, nesse contexto, julgo mesmo que não será exagero considera-lo o ponto de partida e ao mesmo tempo, o fim último enquanto foco da acção. Ainda assim, a autora considera a necessidade de analisar não apenas esta designação, mas os demais que compõem a terminologia em atenção a

[...] perceber, no significado do nome, o signifiante da função [já que é importante]

[...] que o nome seja, também, objeto de estudo, de pesquisa. Ao construir o nome como objeto de pesquisa, compreendendo-o como representação de um campo de conhecimento e práticas, pode-se, inclusive, obter informações que, entre outras, auxiliem a construir uma *epistemologia da supervisão* (RANGEL, 2010, p. 76 – grifos da autora).

Guiei-me pelo acima postulado ao fazer constar nos questionários aplicados em campo de pesquisa, perguntas relativas a alguns conceitos da nomenclatura, particularmente aqueles à margem dos consensos já estabelecidos, com o fito de, através delas, extrair a teoria subjectiva nela subjacente.

Para propiciar o detalhamento dos conceitos engendrados pela nomenclatura da supervisão, Rangel faz primeiro, a análise do próprio nome de *supervisão*. O prefixo “super”, que em união ao vocábulo “visão”, em atenção ao acto de “ver” o geral se constitui na articulação das actividades específicas da escola.

[...] Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”; e é este o sentido de “super”, superior, *não* em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que no supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores (RANGEL, 2010, p. 76).

Partindo da análise da mesma formação do termo Santos (2012) conclui que na palavra supervisão, o termo super e visão se unem “[...] para designar o acto de ver o geral [...]” (SANTOS, p. 33). Geral esse “[...] que se constitui pela articulação das actividades específicas da escola [...]” (idem, ibidem, p. 33). Para explicitar melhor, sua explanação, o autor prossegue:

[...] para possibilitar essa visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”, significando uma atitude de visualizar com clareza qualquer ação, percebendo-a no seu todo; [...]

Nessa perspectiva, supervisor é a pessoa que sobrevê, colocada em uma posição em que possa observar, guiar e melhorar o trabalho desenvolvido por outras pessoas, em uma dinâmica de orientação geral, inclusive do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar [...] essa “visão sobre” implica conhecimento [...] e experiência [...], aquisições estas que fazem da supervisão algo em que um indivíduo pode responsabilizar-se pela ação de outro(s), possuidor(es) de menos recursos para executar determinada tarefa (idem, ibidem, p. 33-34 - passim).

O autor compulsa ainda à volta daquela que teria sido para muitos uma das primeiras definições de supervisão, a de Elliot, de 1914. Santos nota que, de acordo com aquela definição a supervisão se pareceria com uma panaceia, ou seja, remédio para todos os males, tendo como função, mostrar *o que, com que propósito, a quem, como, por quem e quando ensinar*. Chega-se à conclusão de que a visão “super” a que se atribuía à supervisão já se mostrava contraditória à nascença naquela definição, já que se refere a um aspecto pontual, fragmentário, restritivo e, por consequência, antirreflexivo. Com efeito, aquelas perguntas atribuídas a Elliot parecem dirigir a sua atenção a aspectos virados apenas ao processo de ensino não considerando outros factores inerentes ao processo, tal como são os factores e as condicionantes da aprendizagem.

De volta à Rangel (2010, p. 76) e parafraseando suas reflexões, podemos resumir no seguinte, a essência e o foco distintivos da acção supervisora em cada um dos conceitos da nomenclatura da supervisão acima apresentada:

- Supervisão Educacional – o foco da acção supervisora é aqui direccionado para o nível macro e diz respeito aos aspectos estruturais e sistémicos da educação. A visão do nível de escola é suplantada por uma visão mais ampla, estruturante dos serviços educacionais, tais como a política da educação, os serviços das instâncias tanto do nível intermediário como centrais.
- Supervisão Escolar – centra seu foco nos serviços administrativos escolares, tanto de índole pedagógico como os de âmbito geral. Os aspectos relativos à função gestora retiram, neste caso, a especificidade desta função relativamente à atenção para com o ensino.
- Orientação Pedagógica – esta se constitui como parte intrínseca da acção supervisora. Ela se concretiza através da reflexão teórica sobre a prática, incluindo através de pesquisas; a troca de experiências; análise e solução colectiva de problemas detectados mediante a observação; acompanhamento; leituras e debates de pesquisas acerca da prática pedagógica. São implicados com a orientação tanto os professores quanto os supervisores e outros sectores especializados. Enquanto consequência do “olhar sobre”, a orientação se torna em um procedimento natural da supervisão que favorece e estimula o discernimento através do qual as actividades pedagógicas são susceptíveis de serem articulados.
- Coordenação – enquanto, também, parte intrínseca da acção supervisora e fazendo jus ao significado do próprio conceito, a coordenação se encarrega pela organização em comum, ela implica na criação e estimulação de oportunidades de organização colectiva e de integração do trabalho nas diversas etapas e vertentes. Através da coordenação se deve prever e prover momentos de coordenação, por exemplo, entre diversas disciplinas, ou em uma mesma disciplina; em uma ou várias classes. São diversas as actividades realizadas no âmbito da coordenação, podem referir-se, por exemplo, à avaliação, ao currículo e à selecção de materiais e equipamentos didácticos; dedica-se, também, à identificação de problemas do cotidiano do trabalho, solicitação de estudos e definição de critérios fundamentados para a sua solução.

A coordenação se manifesta em várias vertentes, no turno, na classe, na área e até, em secções, repartições e departamentos.

- Supervisão Pedagógica – é aquela que se refere à abrangência da função supervisora e que, por ser um “olhar sobre”, engloba a orientação e a coordenação. *Pedagógico*

é um qualificativo cujo significante é “estudo da prática educativa”, o que, por si só, reforça o papel do estudo como núcleo da orientação e, portanto, também, da acção supervisora.

Embora se situe efectivamente, ao nível do processo de ensino-aprendizagem o objecto específico da supervisão escolar, o facto é que a compreensão da essência e do foco de cada um dos conceitos da nomenclatura da supervisão e sua conjugação com as reflexões de Saviani (2010), a que tive oportunidade de comentar mais acima, reforça nossa possibilidade e o desejo que perseguimos, de desenho de um quadro escalonador das funções supervisoras a que cada um daqueles conceitos diz mais respeito, a partir da escola, passando pelo nível das instâncias intermediárias – no caso de Moçambique, aquelas que dizem respeito à ZIP e aos níveis locais, isto é distritais e provinciais –, ao nível dos órgãos centrais. Ou seja, aquela nomenclatura oferece a possibilidade de desdobramento da função supervisora em sub actividades cuja realização poderá caber a cada nível de gestão, partindo da própria escola até ao nível central.

Sabe-se que, no concernente ao processo de ensino-aprendizagem, sua abrangência abarca o currículo e, portanto, aos programas de ensino; a planificação e a avaliação; os aspectos didáctico-metodológicos. Isto abre espaço para um melhor entendimento acerca da pertinência dos procedimentos de integração e coordenação e até da orientação, permeada pelo estudo, pelas trocas e pela transformação da prática em práxis pelo estudo fundamentado. Aqui reside, igualmente, a razão pela qual, a um supervisor é exigível uma profunda imersão e constante actualização naqueles temas.

No que respeita ao currículo, por exemplo, chama-se especial atenção para a observância do vínculo entre conhecimento (sua substância) e questões que tocam aos valores do bem público. A consideração desses aspectos representa para o supervisor, um dos aspectos da dimensão política do seu trabalho. A realização desse objetivo reside na assunção do processo da construção dos Programas de Ensino como um projecto colectivo dos professores. Assim,

[...] A sequência – ou seja, o curso da ampliação e aprofundamento de conceitos, de aplicações, de raciocínio – é também elemento de estudo e avaliação. Numa perspectiva de interdisciplinaridade, a construção colectiva dos programas requer do supervisor o incentivo e o planeamento de oportunidades nas quais se reúnam professores de diversas disciplinas de uma mesma série e de uma mesma disciplina em diversas séries (RANGEL, 2010, p. 88-89).

A construção colectiva deve ser também, o pano de fundo no processo da planificação, seja de uma aula, de unidade, disciplina ou curso, onde, a acção

supervisora consistirá na orientação de conceitos e critérios que nortearão a selecção dos conteúdos, objectivos, os procedimentos, os meios e equipamentos; a avaliação e a bibliografia.

[...] O momento de planejar coletivamente é também o momento de pensar a contextualização e a interdisciplinaridade.

O plano não é papel para “arquivo”, mas encaminhamento de ações conjuntamente *refletidas*. Reflexão-ação-reflexão continua sendo, portanto, referência para o processo de orientação e coordenação supervisoras, [...] (RANGEL, 2010, p. 91).

Na mesma perspectiva, deve ser conduzida a supervisão no que toca aos aspectos metodológicos do ensino. O acompanhamento e consideração, para todos os efeitos, das teorias e dos princípios pedagógicos, psicológicos e didácticos, assim como das técnicas de ensino são aspectos importantes do crescimento do próprio supervisor e que dão sentido e significado à sua própria práxis. Essa não é uma preocupação à toa, já que se sabe que,

No bojo do conhecimento metodológico encontram-se princípios, como os da relação entre forma, conteúdo e contexto, compreendendo-se que a recorrência a métodos e técnicas se faz de acordo com o conteúdo, os sujeitos e as circunstâncias e contexto de sua aplicação (idem, ibidem, p. 92-93).

Persegue-se, com este conjunto de procederes ao compromisso entre os professores. O compromisso dos professores propicia a sua reflexão cujo sentido é o questionamento das razões e as finalidades da escolha de um e não de outro conhecimento a ensinar, assim como da escolha dos meios e equipamentos didácticos, bem assim como das respectivas implicações éticas. No capítulo passado, vimos como procedimentos de partilha e de interacções simétricas são manifestamente parcos, especialmente entre os professores.

Como nos mostra Rangel (2010, p. 83-84) relativamente à abordagem das tecnologias, “[...] Em meio a esses compromissos contemplam-se a finalidade do *uso* e o princípio da *democratização* do acesso ao conhecimento das linguagens e recursos tecnológicos (grifos da autora) [...]”. Ao se referir ao desafio que a rapidez da evolução do conhecimento na chamada “sociedade tecnológica” impõem, a autora adverte:

[...] Para quem ensina e aprende, para quem supervisiona o processo didático, acompanhar essa evolução, significa manter uma atitude constante de estudo, reafirmando-se, portanto, a relação entre ação supervisora, ensino-aprendizagem, estudo, pesquisa.

A atitude de estudo e pesquisa é, essencialmente, uma atitude crítica e reflexiva. Reflexão e crítica aplicam-se à leitura do texto escrito, informatizado, teórico-científico ou do cotidiano, das conversas, dos meios de comunicação de massa. Reflexão e crítica são *atitudes* da vida e do trabalho, potencializadas, quando o seu objeto é ensino-aprendizagem do

conhecimento, valores, educação, *cultura* (RANGEL, 2010, p. 84 –grifos da autora).

Alarcão (2013, p. 13) considera que, embora a prática da supervisão enquanto orientação pedagógica de professores em formação seja bem mais antiga, a história da sua conceptualização e designação como tal é bem mais recente. No primeiro caso, é considerado

[...] 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 [...] (Alarcão e Tavares, 1987, p. 18 - apud: ALARCÃO, 2013, p. 13).

Por ter como objectivo, o desenvolvimento profissional do professor e se situar no âmbito da orientação da acção profissional daquele, é também designada de orientação da prática pedagógica. Alarcão (ibidem, p. 14) afirma, ainda, que “[...] o termo começou a ser utilizado para designar as funções dos professores universitários no acompanhamento dos seus alunos em estágio pedagógico nas escolas [...]”, e que, nas décadas de 1980 e 1990 a área se desenvolveu, tendo surgido as primeiras publicações sobre o tema e, com elas, as primeiras tentativas de conceptualização de uma área em emergência. Hoje por hoje, a investigação é institucionalmente reconhecida em Portugal, como área de realização de mestrados e doutorados.

Ao se referir à legislação portuguesa através da qual se inaugura a utilização do termo supervisão enquanto designativo “[...] de atividades de formação e desenvolvimento profissional no contexto da regulamentação da Profissionalização em Serviço [...]”, a autora explicita que tal programa se destinava “[...] à formação de docente que, embora não profissionalizados, leccionavam nas escolas portuguesas, em virtude da escassez de professores que, na época, se fazia sentir (Alarcão, 2013, p. 14-15 – passim)”.

Não resisto de estabelecer uma comparação da situação acima caracterizada por Alarcão àquela que corresponde em Moçambique, ao período pós 1975. Como referido no Capítulo I, alguns anos após a Independência Nacional, uma situação semelhante à descrita acima levou à institucionalização e funcionamento das Comissões de Apoio Pedagógico (CAP), mau grado o facto de esse trabalho ter sido descontinuado e, ainda, o apriorismo ideológico que o caracterizou.

Com efeito, Alarcão conduz-nos à compreensão da relação existente entre as preocupações do reforço da autonomia das escolas enquanto factor de construção de escolas democráticas e de qualidade, assim como o reconhecimento e estabelecimento

de condições por parte das entidades oficiais da necessidade de formar quadros da educação em funções e actividades específicas, nos cursos universitários de especialização. No entender da autora, denotam-se na legislação sobre a matéria duas concepções acerca da função supervisora: aquela que acentua a ideia de orientação, modernamente referente à coordenação de projectos, traduzindo a ideia de formação cooperativa e interpares e de cariz muito activo, quando diz respeito à formação de professores. Nos outros casos, domina o carácter de controle, fiscalizador e inspectivo. Embora com o desenvolvimento da cultura democrática e das novas concepções de trabalho se note que, no primeiro caso, o carácter fiscalizador se tenda a esvaír, não se possa de todo dizer que aquela esteja dele completamente isento.

Mesmo atendo-se ao viés da supervisão no contexto da formação de professores, Alarcão descortina a coexistência de diferentes conceitos de supervisão, assim como suas manifestações. Esclarece que tais conceitos são o corolário da defesa de diferentes concepções por formadores e investigadores no que se refere a uma série de questões acerca da educação:

[...] relação entre teoria e prática, investigação e acção, investigação e formação, noção de conhecimento como saber construído ou saber a construir, formação como transmissão de saberes ou construção pessoal de saberes, caracterização das dimensões do conhecimento profissional, definições de conteúdos a priori ou conteúdos derivados das necessidades de formação dos professores em acção, aplicação do saber numa perspectiva de racionalidade técnica ou capitalização do saber experiencial numa perspectiva de racionalidade praxica, papéis do professor e do formador de professor, noções de educação e formação de professores, valorização da autoformação ou da formação em colaboração, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação, noção de escola como instituição executora de políticas exógenas ou organização aprendente com projecto próprio (ALARCÃO, 2013, p. 13-14).

São seis as abordagens supervisivas apresentadas por Alarcão, as quais são segundo ela mesma “[...] uma tentativa de sistematização que permita pôr em realce os aspectos mais significativos [...] (idem, ibidem, p. 17)”:

1. *Abordagem Artesanal* – que consiste na colocação do aprendiz professor junto ao seu mestre detentor de elevada experiência que assim transmite toda a sua prática, saber e arte ao novato, já que este o toma como modelo. Alarcão considera que esse cenário dificilmente se encaixaria em uma categoria de características formativas únicas e exclusivas, já que,

[...] dependendo fundamentalmente do saber experiencial e da personalidade do mestre supervisor e não de teorias científicas ou técnicas ou de reflexões profissionais publicamente explicitadas, essa abordagem apresenta uma

multiplicidade de concretizações, inerente à unicidade da pessoa de cada um dos mestres (idem, ibidem, p. 18).

2. *Abordagem Comportamentalista* – esta pode assumir uma natureza mais tecnicista ou mecanicista. Para esta, há um corpo de conhecimentos profissionais abarcados em modelos e técnicas de teorias a serem aprendidas e dominadas pelos candidatos a professor, no contexto de uma racionalidade científica ou técnica.
3. *O Modelo Clínico ou Supervisão Clínica* – para este modelo, a sala de aulas é tida como espaço de observação, diagnóstico e experimentação. Nesta perspectiva, o supervisor tende a ser considerado um colega, colaborador e orientador que apoia através de questionamentos e disponibilidade para apoiar o outro colega. Desenvolvido nos Estados Unidos da América por Cogan, carregava inicialmente, uma componente prático-reflexiva, que vem sendo substituída pelos seus aspectos meramente técnicos.
4. *Abordagem Reflexiva da Supervisão* – perdida na abordagem anterior, a dimensão reflexiva veio a (re)assumir o seu papel essencial. O seu desenvolvimento foi influenciado, nas décadas de 1980 e 1990, por Schon e Zeichner.

[...] Essa abordagem alicerça a metodologia formativa na reflexão como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento (ALARCÃO, 2013, p. 18 – grifos meus).

5. *Abordagem Ecológica* – concebida na década de 1990, primeiro por Alarcão e Sá-Chaves e mais tarde, por Oliveira-Formosinho, inspirados no modelo de desenvolvimento de Bronfenbrenner. Nossa autora esclarece que tal teria surgido

No aprofundamento da supervisão de cariz reflexivo e na linha de preocupações por uma aprendizagem socioconstrutivista, humanista, pessoalista e interativa [...]

[...] Nessa abordagem, tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve. A supervisão, como processo enquadrador da formação, tem como função proporcionar e rendibilizar experiências diversificadas em contextos diferentes, originando interações, experiências e transições ecológicas que se constituem em etapas de desenvolvimento formativo (idem, ibidem, p. 19 – passim).

6. *Abordagem Dialógica* – Esta conta com uma forte influência de correntes antropológicas, sociológicas e linguísticas; aqui, a construção da cultura profissional valoriza o papel da linguagem no diálogo comunicativo. Respeita-se a alteridade através da assunção da atenção na concessão da voz do outro e na consideração de professores e supervisores como parceiros no contexto da sua comunidade profissional.

Fora de questão qualquer pretensão detalhista acerca destas concepções, até porque mesmo lhes reconhecendo importantes subsídios no contexto do escopo desta pesquisa, o facto de se referirem à formação inicial de professores lhes retiraria essa possibilidade. Lembrando

[...] que nenhuma delas é exclusiva. Cada uma delas lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados sobre o mesmo fenômeno: a supervisão de professores como processo interpessoal de formação profissional que visa à melhoria da educação nas escolas [...].

O facto mais importante no contexto dos subsídios acima referidos é nos dado conta pela própria Alarcão (2013, p. 29 - passim) que, nos chama para a curiosidade do facto de que, ao proceder a uma análise à posterior do seu próprio discurso descritivo daquelas abordagens, ter verificado “[...] as diferenças terminológicas, indiciadoras de diferentes realidades educativas e suas formas de conceptualização [...]”, ou seja, mesmo atendendo ao já referido viés da sua origem, se pode estabelecer entre essas perspectivas ou abordagens supervisivas, uma ligação intrínseca com diferentes perspectivas curriculares. Aliás, Alarcão chega mesmo a afirmar a dado passo que, desde a sua primeira publicação versando o tema, em 1982, vem “[...] defendendo a extensão do alcance da supervisão à formação continuada de professores [...]”.

Ademais,

[...] Perante o movimento de autonomia das escolas com consequente responsabilização, em si mesmo reflexo de uma nova concepção da relação da escola com a sociedade perante a qual é responsável, antevejo agora novo alargamento da atividade supervisiva.

Mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva (e da investigação em supervisão) a qualidade do ensino e da aprendizagem, esta deve ser hoje vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem para todos alunos, professores, funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (idem, ibidem, p. 30-31 - passim).

Adentrando na discussão da controvérsia acerca da especialização entre os profissionais da educação, Alarcão começa por nos convidar a pensarmos nas funções actuais da escola nos termos seguintes:

A agressividade da sociedade atual e a desagregação da vida familiar exigem que a escola, para além de centro de transmissão ou aquisição de saber, seja cada vez mais, local de custódia, de prevenção de riscos, de orientação escolar, de afetividade. Se já o era, tem hoje de exercer essas funções com mais intensidade (idem, ibidem, p. 31).

Esta escola que, pelas circunstâncias de ter de acolher a todos tem também que aceitar a ocorrência de um currículo caracteristicamente diversificado. Além disso, essa mesma escola é, igualmente plena de contradições, quer pela diversidade dos públicos

que acolhe, pelas diversas funções a que é chamada a desempenhar, etc. São tarefas, funções tão diversas e tão complexas e, também, tão numerosas. Essa circunstância leva a nossa autora a uma muito importante conclusão, no respeitante à discussão da questão da especialização:

Se a escola, como organização, tem de desempenhar todas essas funções, os professores, como recursos humanos que a vivificam, são seus agentes. *É impensável que todos tenham de realizar as mesmas funções* (grifo meu), mas a escola deve organizar-se para que elas sejam diversificadas de acordo com as competências e as capacidades especializadas de cada professor (ALARCÃO, 2013, p. 33).

Supervisão em uma escola como organização em desenvolvimento e em aprendizagem

No prosseguimento das suas reflexões, a autora nos conduz a um esforço de reconceptualização da supervisão no contexto da assunção que ela própria faz, mercê das constatações acima, de que, *a organização escolar, também ela, seja uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem*. Nessa perspectiva reconceptualizada, o objeto da supervisão aparece como

[...] o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes (ALARCÃO, 2013, p. 35 – grifos da autora).

Com efeito, denotando-se no professorado, uma crescente consciência social enquanto corpo profissional colectivo ao mesmo tempo em que se verifica a intensificação do papel das interacções sociais na aprendizagem cooperativa, novas modalidades de formação, mais consoantes com uma sociedade que aprende e se desenvolve vêm emergindo. À semelhança das pessoas, também as instituições “[...] são sistemas abertos e complexos em permanente interação com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem (idem, ibidem, p. 36)”.

Buscando uma nova dimensão explicativa para a compreensão de *desenvolvimento*, tanto em pessoas quanto em instituições, a autora faz seu enquadramento na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano “[...] que, segundo Bronfenbrenner, se processa por transações ecológicas caracterizadas por aprendizagens transformadoras, desencadeadas por desafios externos e sua aceitação pelo sujeito em desenvolvimento (idem, ibidem, p. 36)”.

Além disso, apoiando-se em conceptualizações originadas em outras áreas, tais como as que se referem às noções de *organização aprendente*, desenvolvida por Senge, no contexto das organizações; na área de gestão; *desenvolvimento estratégico*, de Mintzberg; de Walsh e Ungson, a de *memória organizacional*; e *percurso de vida das instituições* que subjaz na metáfora de “história de vida das instituições” de Sá-Chaves; ela busca inspiração para apresentar a sua concepção de *escola como organização em desenvolvimento e aprendizagem*, de permeio com as repercussões disso na supervisão.

Alarcão nos conduz à compreensão de que, enquanto organização, a escola “[...] terá muito a ganhar se se assumir como *organização aprendente e qualificante* (grifos meus) [...]”, já que se reconhece

[...] à *organização a capacidade de se pensar por meio do pensamento original de seus membros, livremente expresso. Mas simultaneamente a capacidade de se desenvolver e de lhes proporcionar, a eles também, condições de aprendizagem coletiva e individual* (ALARCÃO, 2013, p.37 – passim – grifos meus).

Por se tratar de uma aprendizagem que o colectivo proporciona ao indivíduo, ela se desenrola de modo cooperativo entre a agremiação das pessoas na organização. Nesse processo de aprendizagem organizacional, no contexto do conceito de organização aprendente, Senge, seu criador, considera a existência de *cinco disciplinas*. Estas, que pouco têm a ver com a utilização normal do termo, nomeadamente, enquanto, área de estudo sistemático, ou ainda, sinónimo de ordem, são sim, *domínios essenciais* que, em analogia à inovação na engenharia, traduzem a ideia de *tecnologias* ou *componentes*. À *disciplina* “[...] corpo de técnicas baseado em alguma teoria ou compreensão do mundo subjacente, que deve ser estudada e dominada para ser posta em prática (Senge, apud: ALARCÃO, ibidem, p. 38)”, o autor confere uma dimensão de estudo, desenvolvimento e aplicação, concepção em que a nossa autora encontra semelhança com o que ela chama de “dimensão operativa ou profissional de uma disciplina (idem, ibidem, p. 38)”. É, efectivamente, a dimensão pragmática e operativa resultante do pensamento e da conceptualização o que fez a autora tecer os comentários às cinco disciplinas ou componentes básicos de uma organização aprendente, de Senge. Pela mesma razão, decidi seguir-lhe as pegadas:

- O *domínio pessoal* – o *saber o que se quer, conceber o que se deseja, e ser capaz de criar condições de encorajamento aos membros da organização para caminhar no sentido traçado*. A capacidade de influenciar aos outros deve ser aliada ao *compromisso* e a de manter viva a motivação de uma contínua reflexão acerca do

modo como as acções praticadas afectam o mundo que ao praticante rodeia. As noções de *equilíbrio pessoal* e *proactividade* estão aqui em questão em oposição a um sentimento fatalista.

- O *domínio dos modelos mentais* – os modelos mentais representam a estruturação das ideias que os membros da organização e ela própria clarificam e aprofundam no processo da sua contínua reflexão acerca das ideias que detêm sobre o mundo e a maneira como isso vai influenciar as suas acções e decisões a serem tomadas pela organização.
- A *visão partilhada* – este domínio está implicado na *construção colectiva* de visões para o futuro, princípios e linhas orientadoras de sua implementação, empenho e responsabilidade de cada membro tidos em conta.
- A *aprendizagem em grupo* – esta se refere à *capacidade de pensar em conjunto* *rendibilizando as situações de diálogo* e, com ele, o *pensamento colectivo* de modo a que, a soma dos talentos individuais seja superada pela inteligência e competência desenvolvida no grupo. De acordo com Alarcão (2013, p. 40), Senge está convicto

[...] de que, se não mudarmos nossa maneira de pensar e de interagir, se não nos mudarmos a nós próprios, não conseguiremos mudar as organizações. Mudar nossa maneira de pensar é mudar nossos esquemas mentais, nossas culturas, as atitudes e os comportamentos, processos difíceis e por vezes desestabilizadores que não podem ser levados a cabo por pessoas isoladamente, mas devem acontecer em comunidades de aprendizagem [...]

- O *pensamento sistêmico* – diz respeito à capacidade de se ter a visão de conjunto, de compreensão das inter-relações (delas entre si e também, com o todo); é a negação da impotência perante a complexidade dos fenômenos, mesmo quando aparentemente incompreensível.

[...] Essa capacidade implica uma maneira de pensar e o domínio de uma linguagem suscetível de descrever a compreensão das forças e relações que estruturam o comportamento dos sistemas. É a compreensão da estrutura profunda que se esconde por detrás dos comportamentos visíveis. [...] *a quinta, é a disciplina-chave que integra as outras quatro* [...] É ela que permite aos grupos ver (sic) mais longe, para além das perspectivas individuais. É a ela que se deve a percepção das possibilidades e das estratégias de mudança (ALARCÃO, 2013, p. 40).

E não é por acaso que essa quinta disciplina há-de ser a mais importante, mormente no que concerne à supervisão. Vejo nela, inclusive, de certa maneira, certa sinonímia com “sobrevisão” que, como vimos atrás, está presente em supervisão.

No seu esforço de trazer todas estas questões à nossa área e, à guisa de súmula, Alarcão sintetiza:

[...] a escola, como *organização aprendente e qualificante* de seus próprios membros, necessita ter *uma visão partilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente* sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão. [...] *a escola tem de ter um projeto de ação e em ação*, projeto que conte com o empenho de cada um na realização do que é comum a todos (ALARCÃO, 2013, p. 41 – grifos meus).

A visão estratégica de uma escola como organização aprendente

Parafraseado por Alarcão, Mintzberg vê o pensamento estratégico como implicando a capacidade de fazer escolhas perante uma visão multidimensional e até certo ponto visionária, ou seja, “[...] ‘ver’ em múltiplas dimensões: ver adiante, mas também ver atrás, ver acima e abaixo, ver ao lado, assim como ver ao longe e, ademais, ver através (Mintzberg, apud: ALARCÃO, 2013, p. 41)”. Estas colocações parecem ajustar-se perfeitamente a um quadro orientador para a função supervisora. Tal como nesta, na visão estratégica, o envolvimento da pessoa é global, ela interage consigo mesma e com os outros, cogita sempre numa possível repercussão futura do seu agir no presente, se coloca entre a realidade e a utopia. Não constitui nenhuma coincidência o facto de

Stones (1984), ao escrever sobre o conceito lacto de Supervisão, tê-lo definido como um conceito bastante complexo, já que para a sua efectiva materialização, o supervisor (indivíduo que faz a supervisão) necessitaria de três qualidades simultaneamente:

- a Introvisão – compreensão do significado do que ocorre;
- a Antevisão – compreensão do que poderia vir ou estar a acontecer, e
- a Retrovisão - compreensão do que deveria acontecer mas que não chega a acontecer (STONES, 1984, apud: SELIMANE, 2002, p. 4).

Pensamento estratégico exige, ainda

[...] uma combinação, entre outras coisas, de: i) acuidade visual (realmente ver o que aconteceu); ii) reconhecimento do valor desses dados; iii) ligar esses dados a uma visão estratégica; iv) integrar isso à ação prática; v) monitoramento contínuo dos resultados (Cannigham, apud: ALARCÃO, 2013, p. 42).

Visão e decisão, capacidades que devem acompanhar o pensamento estratégico, pressupõem uma articulação entre análise e intuição. A análise explica e apresenta perspectivas, ela se situa ao nível da reflexão, não propõe soluções, diz a autora, parafraseando Mintzberg. E acrescenta não ser a passagem à acção um processo meramente racional. Para ela, a tomada de decisão envolve a totalidade da pessoa, implicando também, vontade e intuição (ALARCÃO, idem, p. 42).

Alarcão flagra em Senge e Mintzberg a ideia de Interacção. Com efeito, essa ideia está presente entre pessoas, entre pensamento e acção e entre instituição e meio

envolvente. Aparece, ainda de acordo com ela, recorrentemente associada às teorias do desenvolvimento humano, em particular no modelo ecológico do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner. Foi precisamente nele que Alarcão e Sá-Chaves se inspiraram na conceptualização da abordagem ecológica da supervisão da prática pedagógica, em 1994.

Percursos de vida das organizações - escola numa perspectiva ecológica de desenvolvimento institucional

Ao interagir com as transformações ocorridas no ambiente envolto, a escola, enquanto organização evita a estagnação. Além disso, uma escola em interacção proactiva, ao mesmo tempo em que propicia condições de transformação da sociedade, se transforma ela mesma.

Nesse processo de transformação, tanto da sociedade quanto da instituição ocorre o que, de acordo com Alarcão, Bronfenbrenner designa de *transições ecológicas*, um conceito essencial no seu modelo e que é, simultaneamente, “consequência e motor do processo de desenvolvimento”. A transição ecológica se dá quando “[...] a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e nas atividades desenvolvidas pelo sujeito (Bronfenbrenner, apud: ALARCÃO, 2013, p. 46)”. Alarcão valida esta definição para a compreensão do desenvolvimento institucional, ao substituir nela, o “indivíduo” e o “sujeito”, por “instituição”. Se, para o efeito,

[...] a experiência das vivências e a memória individual presente nos percursos de vida individual e profissional são fatores de desenvolvimento, *é importante que as instituições guardem as memórias de seu percurso de vida*. A memória institucional é um dos ingredientes da aprendizagem organizacional (idem, ibidem, p. 46 – grifos meus).

Tal como a própria Alarcão o faz, reiterando a sua posição, ao situar no desenvolvimento qualitativo da organização escolar o objeto da supervisão, cabe indagar o papel do supervisor na construção e na leitura das histórias de vida institucionais.

A escola reflexiva

Schon, autor em que Alarcão se inspira para conceptualizar a escola reflexiva, fala da *aprendizagem na acção*, da interacção com a realidade como base da construção do conhecimento profissional e do papel da reflexão *na* e *sobre* a acção. Este autor torna-se, assim um dos percussores da ideia e do conceito de professor reflexivo.

Construímos acima, apoiando-nos nas reflexões de Alarcão, um quadro de referências de uma escola a que se pode designar de reflexiva. Seguindo a esta autora, partimos do pressuposto de que “Interacção e interatividade são [...] palavras, fenómenos e valores do nosso tempo (idem, ibidem, p. 48)”. Falámos

[...] de interacção entre as partes e o todo institucional, entre estratégias planeadas e estratégias emergentes, entre instituições e meio envolvente. [salientámos] o papel do diálogo entre os vários atores e a interacção entre pensamento e acção. [defendemos] a abertura das instituições aos desafios que a sociedade lhes apresenta, [acentuamos] a sua atuação proativa e [enfatizámos] a importância de saber ler os acontecimentos. [Concluímos, enfim da] capacidade de aprender da escola (ALARCÃO, 2013, p. 48).

Como conclui a própria autora, “[...] só a escola que se interroga sobre si própria se transformará numa instituição aprendente, qualificante, autónoma e autonomizante”. E, em alusão a uma expressão de Giroux, afirma que, em uma escola com semelhantes características, os supervisores deverão ser *intelectuais transformadores*. Nesse contexto e não circunscrevendo aos alunos a aprendizagem na escola, e, assumindo que “[...] Todos os que nela trabalham estão em aprendizagem [...]”, traça dois níveis fundamentais a serem encarados pela supervisão, designadamente:

- 1) A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, e
- 2) O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das pessoas (idem, ibidem, p. 20 - passim).

Assim, a supervisão da escola reflexiva, se caracteriza através de uma dimensão abrangente, centrada na totalidade da escola e saberes reconfigurados mercê da interacção dos saberes adquiridos e constituídos, com os saberes emergentes. Tais saberes novos resultam da análise dos problemas e da busca de soluções. Essa busca implica a imersão na pesquisa. A investigação-acção então desenvolvida nesse contexto, tem como resultado, *a formação em serviço e o consequente desenvolvimento profissional*.

Não seria este o sentido que se quer conferir à Supervisão Educacional de Moçambique? Permito-me pegar carona de Isabel Alarcão nos questionamento que ela faz quanto à preparação dos actores dessa função:

Interrogo-me sobre se nós, os actuais supervisores, temos formação para desempenharmos esses novos papéis. Teremos nós sido formados no sentido do domínio pessoal, da capacidade de partilhar nossas visões de escola e de formação, de criarmos condições de aprendizagem em grupo, de pensarmos e ajudarmos os outros a pensarem sistemicamente e a reflectirmos sobre os modelos mentais que se vão desenvolvendo, de equacionarmos problema e solução, ação e formação (idem, ibidem, p. 50)?

Permito-me ainda acrescentar a estes alguns outros questionamentos, mesmo sabendo um tanto ou quanto forçada para o nosso caso, a utilização do termo supervisor:

Qual é, afinal, a visão de escola de nós os supervisores, ou melhor, de nós os técnicos pedagógicos? Constitui-se em um sonho proibido, pensar em ter no nosso quadro técnico, a figura de supervisor (se o for, por que o é?), para que, com propriedade, estas questões não sejam atiradas ao alto?

A dimensão política do papel e da acção supervisora

A dimensão política da supervisão tal qual da educação, em geral, aparece naturalmente, nas entrelinhas das discussões acima, desde a primeira linha. Volto, no entanto, a ela tratando-se de uma questão à qual reputo de maior importância para a compreensão de todo o resto da nossa discussão.

Muitos vêm na estrutura de formação dos assim chamados especialistas da educação, o garante de uma pretensa neutralidade no desempenho dos seus papeis e nas suas actuações, em detrimento da dimensão política aí presente, pretendem assim, justificar um também pretenso carácter eminentemente técnico da educação e, quiçá, das habilitações pedagógicas. Saviani demarca sua posição, ao considerar que “[...] a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica [...] mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político (SAVIANI, 2010, p. 323)”. E adverte, para uma melhor elucidação:

[...] em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, *a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é*

explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. Em contrapartida, se os supervisores quiserem se colocar a serviço não dos interesses dominantes, das elites, do empresariado, mas dos interesses dominados, da população, [...] então, nesse caso, eles necessitam assumir o seu papel político de modo explícito (idem, ibidem, p. 32).

Ferreira (2010) destaca os compromissos da supervisão educacional e dos profissionais da educação como sendo os da escola de qualidade, qualidade essa que não se cinja aos aspectos de índole pedagógica, mas sim, aqueles assumidos em uma perspectiva mais ampla, aquele a que toca *o compromisso com a emancipação humana*, já que, de acordo com ela, este dará o verdadeiro significado da qualidade do trabalho pedagógico. Destaca-se assim, a sua relação com um novo conhecimento, o conhecimento emancipação.

Como prática educativa ou como função, a supervisão educacional [...] constitui-se num trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana nas instituições escolares [...] (FERREIRA, 2010, p. 237-8).

Esta autora considera a representação da comunidade como aquela que se mostra aberta e inacabada, no contexto do desenvolvimento da modernidade. Por ter vindo a ser o mais negligenciado relativamente aos princípios do mercado e do Estado, o princípio da comunidade tem sido também, aquele que recebeu menos determinações relativamente aos outros. No seu entender, se há algum significado da pós-modernidade, ele residiria no equilíbrio dinâmico entre a emancipação com a cumplicidade activa do princípio da comunidade. Defendendo a dificuldade da representatividade dos elementos da comunidade que, por serem tal como ela própria, abertos e inacabados, a autora vê nisso, a razão pela qual eles se furtam a exaustivas enunciações e sublinha uma característica comum a todos eles:

“[...] têm sido todos eles foco de resistência à especialização técnico-científica com que a racionalidade cognitivo-instrumental colonizou o pilar da regulação e fez dele o duplo pilar da emancipação (idem, ibidem, 245)”. Três dos seus aspectos – a participação, a solidariedade e o prazer –, são salientados para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade a cujo aproveitamento a autora apela à favor da emancipação.

Definindo o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação como as duas formas principais de conhecimento que o paradigma da modernidade comporta, a autora defende a revalorização do conhecimento-emancipação – aquele que revela “[...]”

a trajetória ou progressão de um estado de ignorância entendido como colonialismo, e um estado de saber entendido por solidariedade [...] (idem, ibidem, p. 246)”, para equilibrar a seu favor as relações com o conhecimento-regulação. Ela reputa serem esses dois investimentos epistemológicos importantes:

A revalorização do conhecimento-emancipação implica, por um lado, que se transforme a solidariedade em saber-poder-hegemônico e, por outro, que se aceite um certo aumento de caos decorrente da negligência relativa do conhecimento-regulação.

Disso resultará assim, que

A revalorização do caos, enquanto uma das dimensões do conhecimento-emancipação, não se traduz, como pode parecer, numa visão negativa do futuro. É certo que, com ela, o conhecimento-emancipação se assume como um conhecimento negativo, mas trata-se de uma negatividade que visa assegurar o que no futuro há de futuro. Perante o risco da não continuação da humanidade tal como a conhecemos, não ter medo é a atitude mais conservadora, é concentrar a coragem no desarme da capacidade de resistência. Em suma, é necessário construir uma teoria da personalidade assentada na coragem de ter medo, potenciá-lo como forte núcleo de coragem para transformar (FERREIRA, 2010, p. 246).

Eis no que reside hoje, o conteúdo político das nossas lutas enquanto supervisores, digo, como técnicos pedagógicos, potenciar o nosso medo como forte núcleo de coragem para transformar a nossa Educação.

A aceitação e revalorização do caos é, pois, uma das duas estratégias epistemológicas que tornam possível desequilibrar o conhecimento a favor da emancipação. A segunda estratégia consiste [...] na revalorização da solidariedade como forma de saber. As duas estratégias estão intimamente ligadas, de tal modo que nenhuma delas é eficaz se perseguida isoladamente da outra [...]

[...] A solidariedade é o processo sempre inacabado de capacitação para a reciprocidade através da construção de sujeitos que a exercitem [...] (FERREIRA, 2010, p. 246-7 - passim).

Por sua vez Cardoso (2011), considera que a supervisão tem

[...]

- a) como pano de fundo: uma política a explicar;
- b) como quadro de referência: uma *burocracia* a superar;
- c) como tarefa pedagógica: um sentido *libertário* a se reapropriar e
- d) como problema prático: a proposta de novas *estratégias* na divisão do trabalho escolar (CARDOSO, 2011, p. 90-91 – Grifos da autora).

Ela investe na explicação do primeiro aspecto, o político, ou seja, aquilo a que designa o pano de fundo, baseia a sua entrada nessa discussão suscitando uma reflexão à volta do facto político – seria questão de desacreditá-lo ou de revalorizá-lo – questiona ela, para começar.

Ela parece querer nos levar à compreensão da utilidade da política, ainda que reconheça que esse seu ponto de vista não nutra da simpatia entre certos sectores de intelectuais, já que a política seria, segundo tais sectores, corruptora e degradante.

Partindo da afirmação de Morin, de acordo com a qual “[...] Se a política se acha em questão é porque toda a questão passa a ser política (MORIN, 1965 – apud: CARDOSO, 2011, p. 91), a autora parece querer continuar trilhando da posição de que muito dificilmente alguma actividade como é o caso, por exemplo, da supervisão, sobretudo pelo facto de que, implicando em uma opção e supondo valores, conseguiria estar fora do escopo do político, mesmo reconhecendo a existência de certa tendência de negá-lo.

Nesse contexto, a recuperação da dimensão política no nosso agir e pensar supõe uma superação da política, enquanto ciência, no quadro geral das ciências humanas, havendo que ultrapassar, também, as análises *soi disant* neutras da educação.

A referência a valores, sejam eles democráticos ou não, tem-se em conta a margem de elasticidade dentro do qual esses valores se consubstanciam. Um pano de fundo político baliza essa margem.

Dado que o fato político interage com as demais manifestações da sociedade global, principalmente, com o tipo de administração que configurará o político, com seu *output*, impõe-se, pela lógica, o exame do quadro de referência administrativo que decorre e reforça, a seu turno, a realidade política (CARDOSO, 2011, p. 97).

Aprofundemo-nos um pouco mais na discussão sobre a influência do pano de fundo político e da maneira como ele enforma a Supervisão Educacional.

Desconstruindo um modelo burocrático para edificar uma Educação com um outro sentido

Enquadrado na abordagem estruturalista da administração, o modelo burocrático inspirado nas ideias de Max Weber, representava, de acordo com este, não apenas um sistema social, mas, também, um tipo de poder. Com as disfuncionalidades que se vieram a revelar posteriormente neste modelo, a administração burocrática passou a constituir-se no suporte de uma política autoritária que passou a caracterizar as respectivas sociedades.

Examinando as consequências de um sistema educacional burocraticamente estruturado em face de um ideal de educação que represente desejadamente, a

possibilidade de um autodesenvolvimento permanente do indivíduo na mais rica e completa fruição da sua condição humana, Cardoso questiona:

[...] como pode um sistema baseado na rotina ensinar a criação de indivíduos dotados de iniciativa e espírito crítico? Como pode um sistema que tende a se fechar sobre si mesmo, apegando-se aos rituais que ele próprio cria, abrir um espaço para a inovação, para a incerteza que acompanha as mutações ambientais e tecnológicas, como adverte a abordagem contingencial da teoria de sistemas? Como pode um sistema fundamentado na divisão técnica e na especialização formar um homem integral, cuja missão "especializada" seria [...] precisamente a de construir a sua totalidade? Como aceitar a unidade de comando e a centralização da tomada de decisões em face do imperativo pedagógico do desenvolvimento das responsabilidades, o que subentende, a descentralização da decisão até ao próprio aluno? Como conciliar a uniformidade de práticas institucionalizadas com o preceito educacional do atendimento às diferenças individuais? Enfim, como conviver com um tipo de poder autoritário, quando se luta por uma sociedade democrática, que exige espíritos livres, não conformados [...] (CARDOSO, 2011, p. 104)?

Estes questionamentos indiciam o confronto entre o pano de fundo político, o quadro de referência burocrático e a tarefa pedagógica a ser seguida. De acordo com a autora, “[...] As consequências da conjugação do autoritarismo com a burocratização se traduzem na *reificação* da pessoa - grifos da autora – (idem, ibidem, p. 104-5)”. De acordo com Marcuse (1967, p. 49 – apud: CARDOSO, ibidem, p. 105), “[...] Esta é uma forma pura de servidão: existir como instrumento”. Ao promover a alienante divisão entre dirigentes que pensam, planificam e organizam e os dirigidos que apenas executam acriticamente e, portanto, “[...] não falam em seu nome, não têm o domínio do seu próprio destino, não são incluídos no processo de decisão, mas são falados pelos dirigentes (MOTA, 1981, p. 73 – apud: CARDOSO, 2011, p. 105)”. Acrescendo a estas características, a autora diz que, à reificação e à alienação,

[...] a competitividade e a fragmentação da personalidade contribuem para um quadro em que a rotinização das atividades ossifica a iniciativa [...]
 [...] O passo seguinte é corolário imediato: a obediência cega, a falta de espírito crítico, a acomodação passiva, que submetem o indivíduo, quando ele não é assaltado pela angústia de uma consciência que percebe o mundo desprovido de razão de ser, quando a falta de um objetivo acaba por identificar a pessoa ao nível das coisas que a cercam, despojando-as de um sentido e lançando-as na má fé das pseudojustificações [...] (idem, ibidem, p. 105).

Discorrendo acerca do sentido do tipo de educação para a humanização do Homem, Cardoso se refere à tarefa pedagógica a ser desempenhada por educadores, os quais são aqui contrapostos a simples profissionais do magistério.

A tais educadores pertence a tarefa de conduzir para fora um potencial que justifique uma existência, fazendo alusão à etimologia da própria palavra educar. Essa

tarefa pedagógica visa levar a que os homens embarquem num processo de construção, o qual deverá ser desenvolvido em uma empreitada conjunta. No entender da autora,

[...] Este construir juntos significa que a grande unidade a ser considerada é a escola e sua rede, sendo o sistema apenas o meio para que as actividades e fins se cumpram no locus privilegiado de sua realidade: a escola inserida na comunidade. Construir juntos supõe um planejamento participativo, no qual direção, orientadores, professores, pais e alunos dialoguem sobre os problemas comuns, sobre as angústias compartilhadas, sobre as soluções mais adequadas. Construir juntos quer dizer uma outra visão das relações diretor-professor, professor-aluno, professor-pai/mãe; pai-filho etc., porque sobretudo revela uma mudança qualitativa no relacionamento humano em que se tenta vencer a célebre relação de dominação hegeliana do senhor-escravo, do superior. Construir juntos revela o postulado democrático, , vivenciado no plano interpessoal, do respeito ao outro, como sujeito, como ser humano, dotado de razão e inteligência, de consciência e valor moral.. Construir juntos é sobrepor à postura egoísta e individualizante a realidade de um nós, de uma comunhão, que no sentido etimológico do termo é verdadeiramente religiosa, pois que *religare* é a referência de cada um ao todo, é a unidade da parte, convergindo para o outro, ainda que lhe respeitando a diferença e até mesmo a divergência. Construir juntos é a recuperação do sentido da cooperação/solidariedade, do partilhar e não o confinar do saber, mesmo porque não se pode mais na dualidade de quem sabe em relação a quem não sabe. Há apenas saberes diferentes, experiências diversas e muitas vezes quem tem muitos saberes é o mais pobre de sabedoria, daquela que se identifica com a arte de viver retamente, justamente, belamente.

Assim sendo, colocado o *sistema* como meio e não como fim em si, qual o espaço que existe para questões tais como as de formulação de uma política de educação, de percepção de mudanças ambientais e tecnológicas que devem ser absorvidas pelas menores e mais distantes escolas da rede [...] o problema não é acabar com a burocracia tout-court, nem suprimir aqueles que pelo mérito tiverem assumido posições de organização e planejamento [...] precisamos rever as estratégias de ação que ligam as cúpulas às bases do sistema, democráticas [...] (CARDOSO, 2011, p. 111-112 - passim).

Compulsando a volta da proposta de uma nova estratégia da divisão do trabalho escolar ela avança três vertentes e atitudes devidas em cada uma delas. Essas vertentes são focalizadas em face de valores democráticos ou autocráticos:

A primeira delas é a *inspecção* – a mais antiga e tradicional, a ela cabem atribuições no contexto da fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas oficiais a partir das autoridades centrais emanadas. Vertente mais essencialmente burocrática cabe, também, à inspecção a função controladora no exercício da centralização do Estado que estipula, formalmente, as regras do jogo de cima para baixo, não deixando os actores ao nível da base outra alternativa, senão a obediência apenas.

A autora assinala que

[...] cada uma dessas vertentes entranha uma filosofia de trabalho que difere em sua escala básica de valores e encara diferentemente os parceiros envolvidos no jogo do sistema. Daí decorrem “éticas”, “políticas” e

“estratégias” que são necessariamente diferentes na relação supervisor-diretor, supervisor-professor, supervisor-escola, supervisor-sistema.

A estratégia do inspetor é basicamente autoritária: ele é a “autoridade do sistema”, o “fiscal do governo” e encarna o poder de dominação inerente ao aparato administrativo do Estado. Sua “ética” é condicionada pela visão de subordinação em relação à autoridade do sistema por ele exercida oficialmente. [...] calcada num dirigismo altamente organizado de sua rotina, de sorte que lhe basta seguir o roteiro oficial minucioso e rígido ou os livros didaticamente aceitos [...] o professor, submetido à autoridade do inspetor, cuja função era, assim, a de fiscalizar o grau maior ou menor de desvio da *práxis* pedagógica em relação aos padrões oficiais estabelecidos por departamentos centrais [...].

[...] não se exige, à época, do inspetor, que seja nem mesmo um professor, bastando-lhe possuir prestígio pessoal e conhecimento com pessoas importantes e autoridades constituídas [...] (CARDOSO, 2011, p. 114 - passim).

Em resumo, supervisão, na sua perspectiva tradicional é aquela que inspeciona, centrando sua actividade no docente, fazendo pouco uso de técnicas, limitando-se, muitas vezes, a visitas correctivas e conferências, muitas vezes, não planificadas, geralmente impositiva e dominante e, ainda, de carácter unitário. Há, sem dúvida, uma relação de poder neste proceder. Com efeito, esse conceito de supervisão que se ancora na função política de controle em prol das classes dominantes, alicerça os fundamentos da alienação e isolamento do professor, o que lhe retira a possibilidade de construir uma visão total e abrangente do papel que a si cabe em torno de todo o processo educativo.

O autoritarismo se consubstancia em que ao fixar os objetivos do grupo, essa estratégia visa a atender interesses pessoais, a vontade é imposta, a autoridade respaldada na capacidade de compelir à obediência – estrutura de dominação: *poder*; a disciplina concebida como um mero nexo de comando e obediência, valendo-se, predominantemente da coação e apenas excepcionalmente da persuasão; o interesse pelos resultados é posto acima do bem-estar dos indivíduos e, nas relações usuais entre servidores e senhores, aqueles são comandados, manipulados, manobrados, [...].

No modelo burocrático, punitivo, o controle da educação, eivado do princípio básico da desconfiança e inferioridade, se traduz [...] pela centralização das decisões em níveis de órgãos, pouco espaço ficando para a escola imprimir qualquer característica ou peculiaridade própria a um processo que se torna assim uniforme, padronizado, injustamente o mesmo, desrespeitoso das diferenças individuais, de grupos de classe cada vez mais diversificadas que postulam pela educação de boa qualidade como direito sagrado e inalienável [...] (CARDOSO, 2011, p.115-116 - passim).

Ao supervisor que resulta da cisão na classe dos inspectores, pelo contrário, actua a partir do âmbito do sistema sobre a unidade, o que altera sua relação com o director e o corpo docente. Sua perspectiva de acção é aquela em que se encara e avalia a escola globalmente para lhe detectar os desvios e se lhe apontar os cursos de acção, devidamente reorientados. Voltando à discussão do pano de fundo político, teremos que,

Se o Estado é, autoritário de partido único, estamos em face de uma administração totalitária em que os postos de comando são alcançados em grande parte em função da lealdade, mais que ao Estado ou Nação, ao Partido e ao Governo, voltando-se até ao tipo de lealdade pessoal já que não há propriamente alternância no poder, nem pluralismo de correntes partidárias com que se identificar. Contudo, se o Estado não é monolítico, mesmo no seio de uma organização burocrática nada impede que dirigentes ou supervisores adotem estratégias de trabalho democráticas, participativas, ainda que seja como iniciativa e estilo próprios de ser. O pano de fundo político é importante, contudo, porque impulsiona numa direção ou noutra, fazendo ultrapassar de mero âmbito individual para uma práxis pedagógica generalizada os valores do ideário político que distingue uma forma da outra.

Referindo-se à pessoa a que deve caber a função de supervisor, Cardoso afirma:

[...] a função de supervisão só deveria ser exercida por pessoas emocionalmente maduras, não se entendendo que alguém sem experiência administrativa, um recém egresso do curso de pedagogia, possa assumir a responsabilidade de avaliar uma instituição, detectar desvios de padrões indesejáveis, reorientar ações administrativas ou técnico-pedagógicas, se sua palavra não vier eivada da força moral que só a experiência e a vivência conferem. [...] não entendemos como se possa ser inspetor ou supervisor educacional em nível macrossistêmico se, em primeiro lugar, não se for ou não se tiver tido uma experiência administrativa (CARDOSO, 2011, p. 119 – 121 - passim).

E conclui esta dissertação acerca da pessoa do supervisor, no contexto da sua inserção no pano de fundo político, nos termos seguintes:

[...] antes de ser um expert em leis, decretos, portarias, pareceres, deliberações, resoluções etc. etc., o que se deseja de um supervisor que utilize uma estratégia democrática de trabalho é a habilidade e a sensibilidade políticas, que emergirão de sua capacidade de liderança e comunicação, da percepção que tenha de si e do outro, do autoconceito, enfim, do atendimento às suas necessidades individuais e do clima emocional do grupo, que surge em decorrência.

[...] Desta forma, o supervisor dirige, estimula, numa palavra, educa, porque, antes de tudo e de mais nada, é isso que ele deve ser: *um educador* (CARDOSO, ibidem, p. 121 – grifo meu).

E, nessa sua condição de educador, o supervisor se relaciona com o director, com o professor e com o aluno, relacionamento esse que, em uma perspectiva democrática se realiza numa situação dialógica, onde ele ouça e seja ouvido. Ele tem que ser capaz de pesquisar o que fica além da aparência,

[...] o supervisor deve ser ouvido, pois há-de ter o que dizer, no sentido da orientação, da ajuda, da assistência que dele é esperada. Como educador, o supervisor terá que ser autêntico, sabendo comunicar sua autenticidade e estando pronto para encontrar-se com a autenticidade dos outros. [...] Autenticidade [...] entretanto, não deve implicar em prepotência ou em relacionamento interpessoal arestoso e de trato difícil. Como educador, o supervisor deve estar preparado para desenvolver a liberdade para os outros, recebendo e dando amor, desencadeando em si a capacidade de apreciar os

outros, dando valor à comunicação e aos relacionamentos interpessoais, em suma, respeitando a pessoa humana [...] seja um director, vaidoso e intempestivo, seja um aluno humilde e timorato.

A estratégia democrática contribuiria, assim, para uma ação e práxis supervisoras libertadoras e não castradoras das potencialidades dos indivíduos em todos os níveis de atuação, que, para além do tecnicismo, enseja a crítica e a criação, a reflexão e a ação nos limites e no alcance de cada um (CARDOSO, *ibidem*, p. 122).

Tudo isso implica a construção de um outro quadro de relações, enformado nos contornos de um novo tipo de administração, um quadro de descentralização com base em pressupostos democráticos.

A Descentralização Educativa democrática

As discussões à volta da descentralização educativa com os sujeitos desse processo em Moçambique mostraram no terceiro capítulo que, apesar da abundante menção do fenómeno, sua existência está ainda, muito longe de corresponder à realidade dos factos. Apercebemo-nos igualmente, de um discurso político e da sua repercussão entre nossos sujeitos, enquanto teoria subjectiva neles cristalizada, da assunção da descentralização como uma estratégia para fazer face a dificuldades técnicas enfrentadas pelo Estado de continuar a prover os serviços educativos à dimensão de todo o país, como o tem vindo a fazer nos quadros de uma administração centralizada.

Fazendo jus ao conteúdo do parágrafo introdutor do Diploma Ministerial nº. 76/88 (MOÇAMBIQUE/Mined, 1988a), pode-se concluir que a preocupação com a descentralização data de 1977, já que com a Portaria 365/77, de 1 de Outubro, foram criadas nas províncias, estruturas do Sector de Educação e Cultura, as quais teriam instituído pela primeira vez “[...] *organismos descentralizadores* da educação [...] (grifos meus)”.

Apesar dessa preocupação, se pode ler, ainda no mesmo documento que, tais organismos “[...] assumiam, *sob o princípio da dupla subordinação* aos *órgãos centrais e aos Governos Provinciais*, a função de *dirigir e controlar* as actividades de educação e cultura de âmbito provincial (Idem, *ibidem*, p. 184 - *passim*)”.

Subordinação aos *órgãos centrais e provinciais, dirigir e controlar, concentração de poderes nos dirigentes* dominam, aliás, em toda a sua extensão, aquele documento: enquanto órgão do Governo Provincial, à Direcção Provincial de Educação é atribuída *a responsabilidade da aplicação unitária da política educativa do Estado*,

baseada “[...] nos princípios, objectivos, normas e programas definidos pelo Partido Frelimo [...]”; nos órgãos centrais do Estado; no Ministério da Educação; nas deliberações da Assembleia Provincial bem como nas decisões do Governo Provincial.

A coberto do *centralismo democrático* o Diploma desvela seu próprio carácter centralizador burocrático no desdobramento dos respectivos princípios, como são, a título de exemplos, “[...] - a *obligatoriedade* [do cumprimento] *das decisões dos órgãos superiores*; - a *unidade e concentração da direcção política, técnica e administrativa no dirigente* e a sua responsabilidade individual [...] (idem, ibidem, p. 185 –grifos meus)”. Ademais, a nomeação do Director Provincial, do inspector provincial chefe, dos chefes de departamento e de repartição é feita pelo Ministro da Educação, sendo que para o caso do Director Provincial é ouvido o Governador da Província ou se tem em conta sua proposta. É igualmente sintomático o facto de o preenchimento das vagas de pessoal para as Direcções Provinciais, da Cidade de Maputo e Distritais de Educação constarem do quadro de pessoal do Ministério da Educação. Pode-se perceber melhor ainda, as preocupações centralizadoras e de controle ao se analisar o contraste revelado pelas atribuições dos Directores Provincial e Distrital de Educação em *Disposições Finais* (Capítulo III) dos respectivos Estatutos Orgânicos. Assim, em Regulamentação (Artigo 18), na província, “[...] compete ao Director Provincial adoptar as instruções sobre o funcionamento de cada estrutura e estabelecer os mecanismos de articulação, coordenação e complementariedade entre os sectores (MOÇAMBIQUE/Mined, 1988a)”. Já ao nível do distrito, “[...] compete ao Ministro da Educação adoptar instruções complementares sobre o funcionamento da Direcção Distrital de Educação (MOÇAMBIQUE/Mined, 1988b)”.

Mesmo parecendo apenas retóricas como nos casos acima, as referências à descentralização educativa elas se explicam dado que “[...] esta mantem-se como uma *prioridade política*, uma *necessidade pedagógica* e, de alguma maneira, uma *constatação sociológica* (FERNANDES, 1999b, p. 183 – grifos meus)”. Ademais, este autor diz parecer-lhe também,

[...] que se vão reunindo condições políticas e contextuais mais favoráveis para que essa proposta se efective de modo que a massificação da escola e a sua ligação com o território envolvente encontre uma forma adequada de articulação e em conjunto respondam aos desafios que se lhes deparam (Idem, ibidem, p. 183 – grifos meus).

Sucede, no entanto, que a Educação ainda hoje prevalecente em boa parte de vários países se inspirou, nos seus primórdios, aos sistemas educativos modernos da Europa continental, cuja construção baseada na orientação normativa do Estado Educador, aquele que se responsabiliza, em exclusivo, pela educação dos seus cidadãos. É certo que essa posição foi assumida pelo iluminismo em uma perspectiva legitimadora de base progressista ao procurar o enquadramento na modernidade de povos marcados por séculos de dominação política, económica e ideológica. Porém, é também certo que, para a execução de um projecto nessa perspectiva, o Iluminismo levou ao desenvolvimento de uma organização marcadamente centralizada e centralizadora, política e administrativamente, em que,

[...] as escolas eram organizações “domesticadas”, ou seja, fortemente protegidas por regulamentações estatais e isoladas intencionalmente das pressões ambientais. Essa “domesticação” traduzia-se numa dependência quase exclusiva do Estado e na possibilidade de este imprimir uma orientação uniforme a todo o sistema (idem, ibidem, p. 183-184).

Sobre o quadro tradicional de *dependências* e *uniformidades*, ora criado, viria a exercer-se, mais tarde, um conjunto variado de pressões económicas, demográficas e políticas, pondo em causa, no conjunto, a escola e o sistema no qual ela buscava o suporte. Essa crítica à “escola tradicional”, no qual se engloba o respectivo sistema, começa no início do século XIX, com a Escola Nova.

A par das condições e pressões que aparecem no questionamento da “escola tradicional”, salientam-se, também, a conquista e a negociação com a administração, já que

[...] estas tendências, dentro do sistema educativo, são enquadradas por outras mais vastas ao nível da organização política e administrativa que apontam para a descentralização regional e local como forma de aprofundar e consolidar os regimes democráticos (FERNANDES, 1999b, p. 184).

Por sua vez e ainda de acordo com Fernandes, pode-se convocar, primeiramente, as correntes pedagógicas, também oriundas da Escola Nova,

[...] que põem o acento no contexto, no aluno e na aprendizagem em oposição à escola tradicional apoiada no texto, no programa e no ensino. Isto vai implicar a defesa da autonomia da escola em relação ao sistema e à administração central, pois são as situações concretas da aprendizagem que vão determinar os conteúdos e os processos educativos (idem, ibidem, p. 184).

Outrossim,

[...] as análises sociológicas das organizações vieram constatar a permanência de uma incontornável indeterminação dos contextos de acção perante as tentativas de normatização do meio institucional [...]

[...] Assim a autonomia da escola reclamada pelas teorias pedagógicas acaba por sair reforçada pela análise sociológica onde ela é simplesmente constatada (idem, ibidem, p. 184 – passim).

Porque nessas análises sobre as escolas se conclui

[...] que estas são sistemas debilmente articulados [...] que se assemelham nos seus modos de agir a anarquias e não a organizações racionalizadas na estrutura e na acção [...]

Outras análises se têm desenvolvido no sentido de chamar a atenção para a articulação horizontal entre a escola e o seu território ou contexto propondo o reforço destas ligações e a redução das dependências verticais dominantes nos sistemas educativos modernos. Um acerbo de argumentos sociológicos, pedagógicos, económicos e políticos vêm também fundamentar esta horizontalização educativa (idem, ibidem, p. 184-185).

Ademais, investigações dos anos sessenta

[...] já tinham concluído que as organizações não eram sistemas fechados, como pressupunham as teorias clássicas da administração, mas sistemas abertos mantendo um constante intercâmbio de transações com o seu ambiente. Ora quer o sistema educativo quer a escola têm essa característica de sistemas abertos [...] e, como tais, dispõem de portas por onde passa a comunicação para o exterior e penetram as influências deste, em suma, um sistema permanente de trocas (idem, ibidem, p. 185).

Apoiando-se em Baptista Machado, o qual defenderia *ser a democracia descentralizada a única que corresponde à moderna ideia de democracia*, o autor considera que “[...] só nesta o poder de decisão se aproxima adequadamente dos cidadãos (FERNANDES, 1999b, p. 186)”. Na sequência desta visão democrática aprofundada, vêm emergindo nos estados democráticos modernos, como princípios,

[...] o direito à diferença em oposição à uniformidade anónima, e a valorização das culturas regionais e locais, em oposição ao alinhamento incondicional por um único padrão cultural (p. 186).

É neste conjunto de argumentos de ordem económica, política e cultural que assentam as propostas de territorialização das políticas educativas que implicam a ligação da escola ao seu meio através de projectos e acções integradas orientadas para um território educativo concreto, envolvendo a participação dos actores locais por várias formas: participações em órgãos escolares, parcerias educativas, constituição de conselhos locais ou regionais e de outras estruturas de participação e decisão, *tudo isto enquadrado por uma administração claramente descentralizada* (idem, ibidem, p. 186 – Grifos meus).

Em semelhante esquema de funcionamento, cabe predominantemente ao Estado, o papel de

[...] estabelecer e regular as orientações básicas do sistema educativo e garantir os recursos para o êxito das intervenções mas não o de substituir-se aos actores directos que se situam ao nível da escola e dos parceiros educativos (idem, ibidem, p. 186).

É a este tipo de Estado que se caracteriza por estas funções a que alguns autores atribuem o nome de *Estado Regulador* e, por outros, de *organização de segunda ordem*,

“[...] dada a sua função de regulação de outras organizações e não de intervenção directa, a não ser de forma supletiva e correctiva, na acção por estas desenvolvidas (sic) (FERNANDES, 1999b, p. 186)”.

No que concerne ao campo das manifestações concretas, o grau da descentralização e o tipo de poderes descentralizados ou desconcentrados variam de país a país. De acordo com Puellez Benitez aqui citado,

[...] as modalidades de organização adoptadas não se fundam em meras considerações abstractas sobre as vantagens e inconvenientes da descentralização, nem tão pouco são razões de eficiência que decidem o peso da balança. Os povos escolhem uma organização centralizada ou descentralizada por razões fundamentalmente políticas.
 [...] a descentralização educativa a nível regional é um projecto em construção [...] nesse projecto entram com pesos variáveis as pressões históricas e contextuais, as vontades políticas dos governos nacionais e as capacidades dos actores regionais ou locais para construir projectos e à sua volta agregarem solidariedades [...] (PUELLEZ BENITEZ apud FERNANDES, 1999b p. 187-188).

O transcurso do processo da descentralização envolve algumas *démarches* como estudos e a produção de documentação diversa. Tudo isto apontará em uma empreitada visando, por exemplo, a definição de competências de nível regional, bem como, novos modos de relacionamento das estruturas educativas com referência a um sistema descentralizado.

Em Moçambique, além da descentralização institucional que diz respeito à autonomia conferida às Universidades e outras instituições do Ensino Superior ou de pesquisa como é caso do Inde, no que diz respeito à descentralização territorial quase nada tem sido feito de forma sequente como, aliás, o demonstram as constatações que temos vindo a fazer em todos os documentos normativos e legislativos de que nos temos vindo a servir ao longo deste trabalho. Tal como constatado por Fernandes (idem ibidem, p. 189-90), essa descentralização institucional mais se fica a dever ao importante peso dos respectivos actores institucionais. Fora isso, é de salientar algumas outras tentativas descentralizadoras como foram os casos das tentativas de institucionalização dos Centros de Recursos das ZIP, dos Conselhos de Escola (2003, no ESG) e a alocação de fundos para a Supervisão descentralizada na segunda metade do da década de 2000.

Uma análise minuciosa de todas essas tentativas permite descortinar uma “[...] sobreposição de racionalidades administrativas e influências de factores externos que têm conduzido a descentralizações guiadas mais por compromissos e lógicas

conjunturais do que por um projecto político coerente e concertado (FERNANDES, 1999b, p. 190)”, denotando, dessa maneira, a existência de traços de resistência a uma efectiva iniciativa descentralizadora. Nota-se, outrossim, a selectividade que caracteriza as descentralizações propostas, as quais se cingem a recursos (por exemplo, o financiamento e meios circulantes); infraestruturas, como edifícios e equipamentos e ainda a acção socioeducativa e a actividades de apoio e complemento educativo.

Embora tenha entrado em cena o Conselho de Escola, teoricamente reconhecido como o órgão máximo da Escola, as escolas continuam sendo cercadas e domesticadas por um conjunto de normas e directivas organizacionais e de âmbito de gestão, curricular e pedagógico. Isso atesta a reactividade e não proactividade das decisões políticas, do que resulta a já referida selectividade.

Conclui-se assim, da persistência da perspectiva centralista no governo da Educação moçambicana, a qual se denota, em especial pela manutenção do poder e controle cerrado dos recursos humanos, questões financeiras, normação e regulamentação pormenorizada de toda a gestão administrativa, curricular e pedagógica mantida pela administração central.

A perspectiva de formar agrupamentos escolares através das ZIP, assim como as pretensões discursivas apontando para alguma descentralização e desconcentração de poderes a favor dos SDEJT e até mesmo das DPEC corresponderia a uma incursão à regionalização, considerada por Fernandes (1999b), um processo caracteristicamente complexo, imbuído de uma dimensão marcadamente política. É uma nova concepção de democracia, implicada na descentralização regional e não meramente a questões de dimensão ou de identidades históricas e culturais.

A regionalização educativa está na dependência da regionalização administrativa, por essa razão, modelos de direcções regionais adoptados em condições de administração centralista se afiguram como legalmente transitórias. Esses modelos são, por essa razão, órgãos desconcentrados da administração central e predominam neles relações verticais de dependência e não, como seria de esperar, relações horizontais entre os actores, indivíduos e instituições no seu território de implantação. Fernandes (idem, ibidem) considera que essas características de provisoriedade suscitam diferentes leituras que, o diferimento da sua institucionalização política, de alguma maneira, proporciona. Uma dessas ilacções seria a de que

[...] através da desconcentração de algumas competências de natureza instrumental e executiva se poderia estar perante uma intenção de reforçar o

poder da administração central sobre todo o sistema libertando-a das tarefas acessórias para se concentrar no essencial [...]

Ou de que,

[...] a regionalização e os outros níveis de administração intermédia [...] poderiam configurar uma *recetração* (grifo meu) de poderes através de “capitanias” distribuídas regionalmente em termos geográficos mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos (FERNANDES, 1999b, p. 192).

Dir-se-ia à guisa de súmula desta discussão que

[...] a regionalização da educação faz parte da regionalização administrativa e, como tal, integra-se num órgão descentralizado da administração. Esta articulação horizontal institucionalizada a nível regional é sem dúvida uma ruptura profunda no modelo administrativo centralizado e concentrado que ainda domina no sistema educativo, na medida em que, implica *competências próprias e não apenas delegadas*, como acontece actualmente. Neste contexto *o grau de descentralização será medido pelas competências devolvidas a nível regional quanto a recursos educativos* – financeiros, criação e construção de escolas, colocação e gestão de pessoal docente, técnico e de apoio; quanto a projectos educativos – cursos, planos de estudo, organização pedagógica e avaliação; e quanto a apoios sócio-educativos – centros de recursos educativos, serviços médicos e sociais, de aconselhamento e orientação, de acção social escolar (idem, ibidem, p. 193 - grifos meus).

Uma outra competência deveria, nesse contexto, ser alocada ao nível regional, essa diz respeito à

[...] aprovação das tipologias dos estabelecimentos de ensino, quer por agrupamentos verticais de ciclos quer por agrupamentos horizontais [...] A intervenção regional na definição e incrementação dos projectos educativos é um dos indicadores mais expressivos da descentralização e, por isso, aquele onde a dimensão política emerge com mais nitidez; o mesmo se diga, aliás, da intervenção local ou do próprio estabelecimento (FERNANDES, 1999b, p. 194).

As dificuldades a serem (ou que estão sendo) enfrentadas

Sair de um quadro de relacionamento centralista para uma perspectiva descentralizadora não há de ser um caminho sem espinhos.

Um dos obstáculos maiores e mais difíceis de transpor para uma descentralização efectiva é a excessiva normativização existente na administração educativa e a cultura burocrática dela resultante de que estão imbuídos muitos profissionais de ensino quer no exercício de actividades pedagógicas quer no exercício de funções administrativas (idem, ibidem, p. 195).

Domina, portanto, um paradigma autoritário de poder e neste paradigma

[...] tudo o que não está expressamente regulamentado é proibido. A redução da normativização é uma condição essencial para passarmos para um paradigma democrático onde vigora o princípio da liberdade excepto para o que está expressamente proibido.

Para além disso, o desenvolvimento de competências profissionais através de formação adequada é [...] outra condição fundamental para erradicar essa cultura burocrática [...] (idem, ibidem, p. 195).

Já se disse que a descentralização deve sempre ser entendida como um projecto em construção. Por sua vez

[...] A desconcentração pode ser um caminho e não necessariamente um obstáculo para ela [...] Mas isso depende da leitura e da capacidade de intervenção dos actores quer locais e regionais quer nacionais [...] (FERNANDES, 1999b, p. 196).

Não obstante a crença na existência de condições para a concretização de um projecto de descentralização em Moçambique, tenho porém em mente, até mesmo no rescaldo desta discussão acerca do assunto, que a sua efectiva concretização estará sempre aliada a um processo de luta, onde cabem, a negociação e a conquista de poderes junto à administração central e nunca à sua dádiva desinteressada. Faço questão de trazer a este estágio da nossa reflexão, Kincheloe & McLaren que nos recordam que “[...] muitos já questionaram a arrogância que pode acompanhar os esforços no sentido de emancipar os ‘outros’ (KINCHELOE & McLAREN, 2006, p. 284)” Um projecto de uma real descentralização, aquela implicada com processos participativos, colaborativos e democráticos incorpora, com toda a certeza, na sua construção, uma forte componente de mobilização política. É, no fundo, esse também, um dos propósitos desta pesquisa.

**5. SISTEMA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO: Avanços, recuos,
retomadas, retrocessos, enfim...
improvisações e incoerências**

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique – mudança ideológica e pouco mais após a Independência Nacional

Em 1981, seis anos volvidos após a Independência do país, a então Assembleia Popular discute, na sua 9ª sessão, o que ficou conhecido como as “Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação” (MOÇAMBIQUE, 1985b), documento no qual viriam a assentar as bases da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação, aprovada por aquela mesma instância, em 1983 (MOÇAMBIQUE, 1983).

As *Linhas Gerais* davam indicações acerca da necessidade do estabelecimento de um *ponto de ruptura* com a educação colonial e a introdução de novos métodos e conteúdos que permitissem a construção de uma mentalidade nova. Para isso, o primeiro documento fazia uma aprofundada radiografia da situação da educação então prevalecente, marcando os pontos de viragem desejados.

Não cabe neste trabalho entrar nos detalhes tanto das Linhas Gerais quanto da Lei do Sistema Nacional. Nosso interesse é flagrar os momentos em que, em ambos os documentos se propicia a análise crítica capaz de nos permitir buscar alguns fundamentos que mais adiante, atestam uma construção falha ou inconclusa do sistema, situação essa que até hoje se repercute no funcionamento do sector da Educação.

Assim, os fundamentos, os objectivos até mesmo os princípios pedagógicos estavam em consonância com a política monopartidária então vigente que se dizia fundamentar-se na orientação socialista de inspiração marxista-leninista.

É nesse contexto que, depois dos *fundamentos e estrutura*, em “Métodos de Direcção, Organização e Administração (MOÇAMBIQUE, 1985b, p. 24)”, defendia-se a adequação do Ministério para dar conta às exigências impostas pela implementação do sistema, já que “[...] o reforço da capacidade de *supervisão e controlo* das novas disposições que *regulam o funcionamento de cada subsistema*, torna necessária a criação de *um corpo de Inspecção* (idem, ibidem, p. 24 – grifos meus)”.

A questão da redução da função supervisora à fiscalização e controlo discuto-a em outro capítulo deste trabalho. Trouxe-me aqui e agora, a regulação e o funcionamento de cada subsistema. Não se trata de nenhuma cisma com os termos usados. Estou aliando a compreensão que tenho do sentido do que está ali escrito às minhas constatações quanto a forma como se legisla, se regulamenta e se gere o que temos vindo a chamar de Sistema Nacional de Educação. Em outra ocasião, baseando-me na apreciação nos pressupostos e nos critérios de avaliação da aprendizagem

definidos para cada subsistema, apressei-me a concluir (SELIMANE, 2011), que estávamos em presença de um *sistema* gerido de forma fragmentada, o que punha em causa a sua existência como tal.

Fora da enunciação dos três itens acima referidos, destaca-se, tanto nas Linhas Gerais quanto na Lei do Sistema, uma minuciosa descrição da estrutura, ou seja, a descrição subsistema a subsistema, suas composições, níveis, objectivos, etc. A maneira compartimentada como o sistema é apresentado parece ser, logo à partida, simultaneamente, o ponto de partida de comando para a compreensão compartimentada bem como da gestão centralizadora que acompanha o sistema ao longo de toda a sua existência. Não ignoro o facto de, em 1992, a lei ter sido alterada, acho, apenas que, “*alterada*”, seja um termo forçado para a situação. Tratou-se, na verdade, de um ajustamento à nova situação política criada pelo advento da democracia multipartidária. Esta é a razão que me leva a propor uma incursão às reflexões de Saviani (2014) à volta do Sistema Nacionais de Educação, no que respeita aos aspectos gerais do seu surgimento e funcionamento. Nessa obra, Saviani, a despeito de analisar a situação do Brasil, traz importantes aportes teóricos válidos para a análise da situação moçambicana, aplicados de forma contextualizada.

Das origens do conceito “sistema educacional”

A organização de sistemas educacionais pelo poder público apareceu como o corolário lógico da transição do ensino individualizado ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino colectivo em espaços públicos a que se passaria a chamar de escolas. A generalização dessa actividade pelas escolas passou a colocar a necessidade da *sistematização* do seu próprio funcionamento.

A emergência e consolidação dos Estados Nacionais fez com que, a partir de meados do século XIX, com a implantação dos sistemas nacionais de ensino, em diversos países, se popularizasse entre os educadores e, em especial, entre os analistas e administradores de ensino, a expressão *sistema nacional* de ensino ou de educação. Teria estado na sequência disso, entre outros, a origem de uma nova área de conhecimento em Educação ou disciplina, a Educação Comparada, cujo objecto passou a ser, precisamente, os sistemas nacionais de ensino.

Remontam desses tempos as imprecisões e confusões à volta do termo *sistema* que, por ter sido considerado como que um *termo primitivo*, não careceria de definição e, daí também, a sua polissemia.

Um sistema “[...] implica organização e normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 2014, p. 17)”, não nos podemos esquecer, contudo, como aliás nos adverte o próprio Saviani, que

[...] nas sociedades modernas a instância dotada de legitimidade para legislar, isto é, para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda a coletividade, é o Estado. Daí que, a rigor, só se pode falar de sistema, em sentido próprio, na esfera pública.

No entanto,

[...] a atitude que tem prevalecido entre os educadores em geral e especialmente entre os legisladores tem sido a de evitar a questão relativa ao esclarecimento preciso do conceito de sistema, considerando-o algo constantemente referido, mas cujo sentido permanece sempre implícito, supostamente compreendido, mas jamais assumido explicitamente (idem, ibidem, p. 18 - passim).

Papel e significado histórico dos sistemas nacionais de ensino

A transição da economia de subsistência da sociedade feudal para uma produção voltada para o atendimento das necessidades de consumo que levou ao desenvolvimento da sociedade burguesa capitalista, também dita de mercado e, na sequência, a deslocação do eixo do processo produtivo da agricultura para a indústria e, portanto, do campo para a cidade fez com que a ciência, ou seja o saber, se convertesse de potência espiritual (intelectual) a potência material. Nesse contexto, a organização social passou a se reger pelo direito positivo (o da sociedade contratual) e não mais pelo direito consuetudinário. Com efeito, a sociedade deixara de se fundar na base de laços naturais para se basear, agora, em laços propriamente sociais, ou seja, aqueles laços cujas bases passaram a ser produzidas pelo próprio homem.

Dado o facto de o direito positivo, bem como o saber sistemático científico suporem registos escritos, passou a se impor como exigência generalizada da participação activa na sociedade, o domínio de uma cultura intelectual que tem no alfabeto o seu mais elementar componente. A cultura escrita é produzida de modo deliberado e sistemático. Está assim posta a questão escolar. Para a sua aquisição a cultura escolar requer também, formas deliberadas e sistemáticas, ou seja,

institucionalizadas. Eis porque a escola viria a ocupar um posto de forma principal e dominante na educação da sociedade moderna.

Di-lo Saviani de modo sumariado:

O deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria provocou o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico. Em consequência, o eixo do processo educativo também se deslocou das formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola (SAVIANI, 2014, p.23-24).

Impelida pela necessidade de disseminação das luzes da razão, teorizada e difundida pelo movimento iluminista veio a instrução de forma indistinta de todos os membros da sociedade e, com ela, a reivindicação da escola pública, obrigatória, universal, gratuita e laica. O Estado passa a não mais poder declinar seu papel na organização, manutenção e, até mesmo na imposição da educação a toda a população.

Com a constituição e consolidação dos Estados Nacionais ao longo do século XIX, os sistemas nacionais de ensino desses países foram sendo organizados. Seu papel era, precisamente, o de universalizar a instrução pública, o que compreendia o assegurar do domínio da leitura, da escrita, do cálculo e, quiçá, de alguns rudimentos das ciências naturais e sociais, em especial, a história e a geografia. *É interessante notar a coincidência, temporal e contextual, em que situámos, no capítulo anterior, as origens da função supervisora.*

O papel histórico dos sistemas nacionais de ensino é, pois, em suma, a erradicação do analfabetismo, papel esse cumprido pela universalização da escola elementar. Hodiernamente, ainda que de formas distintas e em graus diferenciados de eficácia, quase todos os países se propõem a cumprir satisfatoriamente esse desiderato.

Denotando os significados de “sistema” e “estrutura” no contexto da Educação

De acordo com Saviani, “[...] o sistema *não é um dado natural*, mas é sempre *um produto* da ação humana [...] (grifos meus)”, já que a existência humana, enquanto realidade demarcada pelo trinómio situação-liberdade-consciência é um processo de transformação sobre o meio, o que torna o homem, um ser-em-situação (idem, ibidem, p.1 - passim). O autor explica que, em maior parte do tempo, as acções do homem se desenvolvem ao nível da consciência irreflectida, ou seja, de forma normal e

espontânea. No entanto, acrescenta - isso se altera quando algo interfere alterando a sequência natural, o que leva o homem a se deter e a examinar o problema -, ou seja, o que está na origem dessa interferência. O homem é levado então, à reflexão a fim de descobrir e resolver os problemas na base dos quais seu curso vital foi interrompido. Nessas circunstâncias, ocorre a substituição da actividade de carácter espontâneo, natural e assistemático por uma outra, agora intencional, reflectida e sistematizada. Ele coloca depois, a consciência reflectida do homem como a condição de possibilidade da actividade sistematizadora. Está também na sua origem, o agir sistematizado do homem. Saviani enuncia-nos depois, sete características básicas que comporiam esse agir sistematizado que são: a tomada de consciência da situação; a captação dos seus problemas; a reflexão sobre eles; sua transformação em objectivos realizáveis; a organização dos meios para atingi-los; intervenção na situação e manutenção do movimento dialéctico acção-reflexão-acção ininterrupto.

Por pressupor a consciência reflectida, o acto de sistematizar é intencional e, porque “[...] ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido [...] (idem, ibidem, p. 3)”, com ele se concretiza um projecto prévio. O autor adverte, no entanto, que a intencionalidade não basta para definir o sistema e, recorrendo à sua origem grega mostra que ele também implica multiplicidade de elementos a serem ordenados e unificados. Ele chega, daí, à conclusão de que sistematizar seria então, “[...] dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade [...] (idem, ibidem, p. 3)”, do que resulta o sistema.

O sistema é produzido pelo homem a partir de elementos que não são por ele produzidos, apenas se lhe oferecem na sua situação existencial. Na sua reunião eles não perdem sua especificidade, isso garante a unidade e a coerência estabelecida entre eles, continuando também, a manter uma relação de pertença com a situação objectiva em que o próprio homem está envolvido, devendo o conjunto como um todo manter uma relação de coerência com aquela situação. Acaba-se, assim, concluindo dos cinco aspectos característicos da noção de sistema. São eles, a *intencionalidade*, a *unidade*, a *variedade*, a *coerência interna* e a *coerência externa*.

A estrutura dialéctica que caracteriza a noção de sistema é, então, a *intencionalidade*, implicada nos pares antitéticos sujeito-objecto e consciência-situação; contraposições unidade-variedade e coerência interna/externa. A articulação entre a coerência interna e externa impõe-se sob pena de que sua não observância pode transformar a pretensão de sistema em uma mera abstracção. A esse propósito, afirma o

autor, “[...] Por descuidar do aspecto da coerência externa é que os sistemas tendem a se desvincular do plano concreto, esvaziando-se em construções ‘teóricas’”. Avançamos, assim, na conceituação de sistema que seria então, “[...] a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante”.

Se o sistema nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram. E *se ele não contribuir para essa superação terá sido ineficaz, inoperante*, ou seja, *incoerente* do ponto de vista externo. E tendo faltado um dos requisitos necessários [...] isso significa que, *rigorosamente falando, ele não terá sido um sistema* (SAVIANI, 2014, p. 4 - passim).

Dado que, no meu ponto de vista, ineficácia, inoperância e incoerência são termos profundamente associados ao nosso chamado Sistema Nacional de Educação. Estas últimas colocações de Saviani, em particular, parecem referendar, em definitivo, a justeza da minha desconfiança quanto ao estarmos, em Moçambique, em presença, ou na actuação de um sistema educacional, rigorosamente falando.

Sobre a noção de “Estrutura”

Muitas vezes, sistema e estrutura são tratados como sinónimos. Urge, no entanto, distingui-los para evitar ambiguidades. Originado pelo verbo latino, *struere* a ele se atribui correntemente o significado de “construir”. De acordo com Saviani, se se agregar a essa explicação o facto de que o verbo imediato de que “estrutura” se origina ser o derivado de *struere*, *structura*, estrutura significaria, na verdade, construção, hipótese que, ainda segundo o autor, abriria espaço para uma duplicidade de sentidos, “[...] o modo como algo é construído [...] ([...] ideia de paradigma ou modelo) como a própria coisa construída ([...] confunde-se, então, com a realidade mesma) (idem, ibidem, p. 6)”.

Mais adiante porém, à luz de uma imersão mais aprofundada na origem etimológica que é, em verdade, *struo*, chega à conclusão de que “[...] ‘estrutura’ é a matriz fundamental a partir da qual ou em função da qual são construídos os modelos [...]”, definição que afasta a possibilidade de coincidência das noções de estrutura e de modelo, já que também,

[...] é possível construir modelos cuja função é permitir conhecer da maneira mais precisa possível as estruturas, pondo em evidência os respectivos elementos e o modo como estes se relacionam entre si; e é possível, também, a partir do conhecimento das estruturas, construir modelos que permitam tanto a modificação das estruturas existentes como a formação de novas estruturas (SAVIANI, 2014, p. 7 - passim).

Assim, por ser estrutura originada por *struo*, seu substantivo derivado de *construo* seria construtura que, por se não usar, vê seu conteúdo ser transferido, por extensão para estrutura. Sendo assim, “[...] a palavra ‘estrutura’ designa primária e originariamente totalidades concretas em interação com seus elementos que se contrapõem e se compõem entre si dinamicamente (idem, ibidem, p. 8)”.

As noções de sistema e estrutura na educação

Conforme constatamos no introito deste capítulo, ao introduzirmos as Linhas Gerais e Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, a apresentação da estrutura ocupava de longe o maior espaço relativamente ao que ocupam as questões relativas aos pressupostos teórico-filosóficos. Urge, pois, esclarecer o significado de cada um dos termos e sua relação.

[...] enquanto a “estrutura” implica inintencionalidade (no nível da práxis coletiva), o “sistema” implica intencionalidade. [...] “Sistema” é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos coletivos. É, pois, um produto da práxis intencional coletiva [...] Tal conceito implica, então, uma unidade dialética entre teoria e prática, o que significa que se trata de uma atividade cujos objetivos não se realizam apenas subjetivamente; ao contrário, trata-se de resultados que se manifestam concretamente (SAVIANI, 2014, p. 10).

Denomina-se “sistema”, ao *produto intencional e concreto de uma práxis intencional e coletiva*. E, demarcando o papel da teoria, Saviani mostra que, em um “sistema”, a teoria é uma condição necessária para que ele se faça, não sendo ela quem o faz. Deste modo, “[...] *quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando a sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito* (idem, ibidem, p. 10)”.

Alerta-se para a necessidade de, em um sistema educacional, actuar-se de modo sistematizado, sob pena de ele tender a se distanciar dos objectivos humanos, o que o levaria a caracterizar-se, especificamente, como estrutura, *resultado colectivo inintencional de práxis intencionais individuais*. Isso representa um risco não pouco frequente para os sistemas educacionais, e é, de acordo com o autor, “[...] particularmente evidente no fenómeno que vem sendo chamado ‘burocratismo’, que consiste em que, a um novo processo, se apliquem mecanicamente formas extraídas de um processo anterior (idem, ibidem, p. 10-11)”.

O sistema educacional como produto da educação sistematizada

Partindo da caracterização da estrutura do homem baseada no trinómio situação-liberdade-consciência, o autor parte para a constatação de que “[...] a educação, enquanto fenómeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana numa situação histórica determinada (idem, ibidem, p. 11)”, cujo sentido e finalidade é a promoção do próprio homem. É a educação assim entendida que atravessa todos os tipos de sociedades, a partir da comunidade primitiva, onde se apresentava de maneira simples e homogênea, tendo se complexificado e se diversificado nas sociedades actuais. Sucede porém, que a educação pode acontecer tanto de forma assistemática, quanto sistemática.

A educação é assistemática quando aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os sectores da sociedade, ou seja, quando as pessoas se educam e educam num processo de comunicação sem colocarem como objectivo explícito a educação, que neste caso ocorre a partir de uma consciência irreflectida e concomitante a uma outra actividade. É sistemática quando é uma actividade intencional, ou seja ela se torna um objecto explícito. O facto de a educação aparecer como problemática determina a passagem de uma forma para a outra. Nesse caso, o homem tem-na como algo que ele precisa fazer mesmo não sabendo como, o que configura para si um problema. A educação aparece em primeiro plano na sua consciência, porque algo com que se preocupa e se ocupa em sua reflexão. Enquanto sistematizada, a educação deve preencher os requisitos de uma actividade sistematizada, em geral. Na sequência deste raciocínio, pode-se concluir que

[...] o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando:

- a) toma consciência da situação (estrutura educacional);
- b) capta os seus problemas.
- c) reflete sobre eles;
- d) formula-os em termos de objetivos realizáveis;
- e) organiza meios para alcançar os objetivos;
- f) instaura um processo concreto que os realiza;
- g) mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (SAVIANI, 2014, p. 12).

Na última alínea se resume, na verdade, todo o processo, já que nela está a condição para a coerência necessária, assim como a sua articulação com processos ulteriores. Como sabemos, a realização de objetivos não encerra uma prática humana que se realiza em função desses objectivos, pelo contrário, traz a exigência da realização de novos objectivos que, acto contínuo, se projecta para uma nova práxis (nova por

assim dizer, já que, em verdade, se projecta na anterior e a pressupõe). Ela nada mais é do que o prolongamento da anterior, fazendo as duas partes de um processo único inserido na totalidade do existir.

Então, se

[...] o “sistema educacional” é resultado da educação sistematizada, [...] não pode haver “sistema educacional” sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele [...] porque [...] podemos ter educadores que, individualmente, desenvolvem educação sistematizada preenchendo todos os requisitos antes apontados. O sistema, porém, ultrapassa os indivíduos. Estes podem agir de modo intencional visando, contudo, a objetivos diferentes e até opostos.

Estas ações diferentes ou divergentes levarão, é verdade, a um resultado coletivo; este não terá, contudo, um caráter de “sistema”, mas de “estrutura”, configurando-se como resultado comum inintencional de um conjunto de práxis individuais intencionais (SAVIANI, 2014, p 12-13).

Sucedem que as práxis intencionais individuais conduzem a um produto comum inintencional, mas dado que o “sistema” por implicar intencionalidade, deverá ser o resultado intencional de uma práxis igualmente intencional, “o ‘sistema educacional’ deverá ser o resultado de uma atividade intencional comum, isto é, coletiva (idem, ibidem, p. 13)”.

Para a passagem da actividade intencional individual para a actividade intelectual comum *a teoria joga papel importante*, sendo que *será impossível uma actividade educacional intencional colectiva sem uma teoria educacional*. A esse propósito, Saviani adverte-nos para o facto de que

[...] o homem comum, imerso no cotidiano, é incapaz de ultrapassar o domínio do prático-utilitário para perceber as implicações e consequências de sua própria atividade prática. A consciência que tem da práxis é, mesmo, um obstáculo à ação intencional comum, uma vez que o leva a desprezar a teoria. Para ele, a prática basta-se a si mesma; se surgem problemas, a própria prática já apresenta um repertório satisfatório de soluções. A atividade teórica é vista como o não prático, portanto, inútil, mais ainda: é o antiprático, pois introduz complicações, altera a “sequência natural” dos acontecimentos, quebra a rotina, causa transtornos (idem, ibidem, p. 13).

Dir-se-ia, em síntese, que um sistema educacional preenche a três requisitos: a *intencionalidade (sujeito/objecto)*; o *conjunto (unidade/variedade)* e a *coerência (interna/externa)*, condições impostas pela educação sistematizada, resultante da uma actividade sistematizadora; factores aos quais se acrescenta uma exigência, a da formulação de uma teoria educacional.

Assim sendo, o autor determina em três as condições básicas para a construção de um sistema educacional: a primeira é a consciência dos problemas e/ou da situação, que é o ponto de partida para a passagem da actividade assistemática para a

sistematização. A não existência de problemas não desencadeia a actividade sistemática, já que não há necessidade. De contrário, se problemas houver, eles serão captados e exigirão soluções. Os problemas resultam de estruturas que envolvem o homem, para mudá-las será necessário seu conhecimento de modo mais preciso possível para o que será indispensável utilizar as ciências enquanto instrumento – esta é a segunda condição. A terceira condição básica diz respeito à integração dos problemas com os conhecimentos, ou seja, a formulação da pedagogia, que é a teoria educacional. Os problemas receberão assim, na totalidade da práxis histórica seu pleno significado humano. Para isso, aquela teoria indica os objectivos e os meios através dos quais se vai realizar a actividade comum intencional.

Chegados a esta compreensão acerca dos contornos de um sistema de educação, olhemos por dentro, o Sistema Nacional de Educação de Moçambique para demarcarmos alguns dos empecilhos que se lhe colocam e que podem estar na origem da visão crítica que dele se tem.

Os obstáculos ao funcionamento efectivo e pleno do Sistema Nacional de Educação de Moçambique

Uma das características da actuação dos decisores políticos moçambicanos com impacto na área da educação é a *descontinuidade* das medidas tomadas a seu respeito. Essa característica opera como um desafio para a construção de um efectivo e operante Sistema Nacional de Educação.

Várias situações poderiam ser para aqui trazidas para a compreensão deste aspecto, desde logo, uma a que me referi de forma mais ou menos aprofundada quando da discussão da reforma curricular (SELIMANE, 2011). Este aspecto diz respeito às sucessivas alterações da designação do pelouro a que cabe lidar com os assuntos que à educação dizem respeito. O país faz, este ano, quarenta anos de Independência, o Ministério da Educação vem alternando sua designação entre Ministério da Educação (Mined), e Ministério da Educação e Cultura (MEC). Aliás, no ciclo governativo que este ano começou, passou a chamar-se Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Minedh). Não está aqui em causa uma gratuita aversão à mudanças de nomes, nem tão pouco, uma contrariedade face à necessidade de ajustar a designação de um órgão a um momento histórico, do que vem a resultar evidentemente, a incorporação de novas tarefas no escopo das suas atribuições. O facto é que, tais mudanças vêm tendo

nefastas repercussões no funcionamento do sector da Educação como todo. A ausência de uma estrutura-tipo sólida, duradoira e consolidada do Minedh vem se repercutindo em uma certa indefinição de semelhantes proporções quer ao nível das Unidades Orgânicas (UO) – Direcções Nacionais -, no interior do próprio Ministério da Educação (elas próprias sujeitas a alterações nos nomes, atribuições e composições); quer ao nível dos órgãos intermédios locais de gestão da Educação – Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC) e Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT).

Ao analisar, no primeiro capítulo deste trabalho, *o lugar da SE no contexto das atribuições do Ministério da Educação e suas estruturas* procurei desvelar as imprecisões de que enferma, no meu ponto de vista, a questão que se refere ao órgão a que cabe a direcção dos processos relativos à supervisão educacional. Recentemente, no decurso do trabalho de campo, alguns colegas meus da Direcção Nacional de Ensino Secundário (Dines) se surpreenderam quando lhes chamei à razão para o facto de que, no Estatuto Orgânico do Mined, na sua versão 2010 (MOÇAMBIQUE, 2011c), caberia à Direcção de Gestão e Garantia de Qualidade (DGGQ) e não como imaginavam atribuição das Direcções fins. É este o entendimento a que nos conduz uma leitura atenta do que dizem tanto o referido Estatuto Orgânico, quanto os Regulamentos Orgânicos dessas Direcções no que respeita às atribuições que têm que ver com a supervisão. Além dos inconvenientes resultantes da situação acima descrita, é inegável reconhecer que, entre as repercussões, estarão, sem dúvida, critérios ainda muito pouco claros de ascensão na carreira docente e outras especialidades do ramo da Educação. Destaco, apenas por razões de restrição ao tema deste trabalho, a carreira de supervisor, cujas funções se encontram diluídas nas atribuições dos Instrutores e Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Educação, ainda que tenha que notar que essas mesmas atribuições são, elas mesmas, algo vastas quanto indefinidas e imprecisas. Isso não significa, porém, que os técnicos possuam necessariamente, tão globais e tão abrangentes conhecimentos e capacidades quanto o que é exigível para um profissional de educação a esse nível. Poder-se-ia questionar o porquê de todas essas imprecisões. O facto é que o estado de coisas que a situação cria, ao abrir espaços indefinidos e imprecisos no que se refere às atribuições de uns e outros, sejam órgãos, níveis ou técnicos pedagógicos e especialistas de educação, propicia um ambiente de disputa desleal pela “escolha” de tarefas, de acordo com interesses pessoais e grupais, não poucas vezes, inconfessáveis, indizíveis, seguramente desconstruídos com genuínos

interesses educacionais do país. Em abono da verdade, nem nas suas linhas gerais, nem na própria lei do sistema, as carreiras profissionais em Educação e outros assuntos inerentes, são matéria de discussão. Essas matérias são tratadas em outras instâncias do governo onde, ao que parece, tudo ocorre sem a participação de representantes da classe educacionalista.

No que se refere às instâncias locais de gestão da Educação é sintomática não apenas a natural repercussão dos aspectos acima referidos, uma inacreditável lacuna no que à legislação normativa do funcionamento dos órgãos diz respeito. Na sequência da realização da pesquisa de campo, constatei a não existência de Estatuto Orgânico actualizado das DPEC. O Estatuto até então vigente data de 1988 (MOÇAMBIQUE, 1988b), período anterior à adopção da democracia multipartidária no país, o que, em princípio, tornaria os actos tomados a coberto desse documento, no mínimo, de nulo efeito. Exceptuando a DPEC de Nampula, na qual tive acesso a um *draft* de Regulamento Interno, não tive notícias acerca de um trabalho idêntico nas outras províncias onde trabalhei.

Constatei, ainda, na sequência do mesmo trabalho, disparidades estatutárias no que se refere aos SDEJT, diferenciando grosso modo, os que actuem ao nível das capitais provinciais e os de fora delas.

No campo curricular, as discontinuidades podem ser relacionadas com a falta de uma visão de longo prazo das reformas nesta área promovidas, em particular e de quase todas as medidas tomadas, em geral. Estas características da discontinuidade são particularmente lesivas à Educação do país porque, ao se aperceber a meio do percurso da reforma, algum desajuste do pretendido com a realidade, simplesmente a reforma ou muda de rumo ou é abandonada. O desajuste a que me refiro pode estar relacionado com o não suficiente preparo técnico dos agentes responsáveis pela sua execução, por um lado, mas, por outro lado, pode ter a ver com medidas não adequadas, cuja correcção leva, muitas vezes, à emissão de legislação correctiva avulsa. A face mais visível dessa falta de visão no que toca às reformas curriculares é aquela que nos é revelada pelo descompasso entre as reformas curriculares e as variantes didáctico-metodológicas e ainda, com a política de formação de professores, ela própria, também, desenvolvida de forma descontinuada. Destas características aqui enunciadas, resultam outras, tais como a *improvisação* e a *fragmentação*. Ainda que possam agir aparentemente de forma isolada, estas duas características são, no fim de contas, um corolário de uma actuação descontinuada da Educação, já que são as inúmeras medidas que se sucedem e se

justapõem a maneira como essa fragmentação se manifesta. A *improvisação*, por sua vez, se manifesta na já referida aprovação avulsa de leis, emendas a regulamentos ou em emitir diplomas, despachos, circulares, sempre que se considere uma determinada situação de importante. Ao se produzir essa legislação perde-se de vista o atestar da sua real necessidade e a consideração de sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente, para não falar do facto de se não ter em conta os pressupostos teórico-filosóficos que as embasam.

Isabel Alarcão reflecte acerca destas questões e, em especial acerca do carácter fragmentário da gestão da Educação e conclui que,

[...] se toda educação formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo, esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizantes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora (ALARCÃO, 2001, p. 22).

É claro que todos os obstáculos ao efectivo e pleno funcionamento de um Sistema Nacional de Educação no país, acima referidos têm todos, de alguma maneira, sua origem ao nível das ideias que norteiam a compreensão que se tem acerca da educação. Ainda assim, é possível demarcar obstáculos estritamente situados no nível filosófico-ideológico, ou seja, aqueles que se referem à resistência ao nível das ideias, seja por desconhecimento, seja por falta de abertura a uma pluralidade de ideias na fundamentação de algumas medidas a tomar.

Este tipo de obstáculos está particularmente presente na mentalidade pedagógica e se revela na falta da compreensão da unidade entre o conteúdo das ideias pedagógica e a sua forma. É uma compreensão que articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. A estruturação das mentalidades pedagógicas ocorre em dependência das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais em uma determinada sociedade. Nesse contexto, conclui-se haver várias posições desencontradas, bem patentes na reforma curricular iniciada há dez anos e, pelos vistos, sem pernas para ir mais além. Essa questão é por mim discutida noutro lugar (SELIMANE, 2011).

Há, por fim, a registar obstáculos legais ou a resistência que tem a ver com o plano da actividade legislativa. Uma mudança dos esquemas de funcionamento em um regime centralizado e altamente burocratizado requer a assunção da necessidade do rompimento das estruturas burocráticas e sua substituição por outras mais flexíveis nas quais se possam enquadrar, por exemplo, medidas relativas à descentralização.

Debruçamo-nos, no primeiro capítulo acerca das desencontradas discussões à volta do papel das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) no contexto de uma actuação da supervisão em condições de descentralização. Nessas discussões, constatamos que, a despeito de se reconhecer o papel importante que aqueles organismos desempenham, ou podem vir a desempenhar como no contexto da acção supervisiva mais consentâneo com o discurso da descentralização. E qual é o impedimento para isso aconteça? É que a ZIP não faz parte do quadro institucional do Ministério da Educação e, como tal não há como reconhecer a figura do coordenador de ZIP de quem se esperaria uma acção mais activa no fomento de acções supervisoras no agrupamento de escolas a que a ZIP diz respeito.

Para um funcionamento pleno e efectivo do nosso Sistema Nacional de Educação

Partindo da ideia de que sistema seria definido “[...] como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante [...] (SAVIANI, 2014, p. 51)”, Sistema Nacional de Educação seria, então,

[...] a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2014, p. 51).

Nesta definição se torna claro o carácter da unidade que ocorre em tal sistema, trata-se, efectivamente de uma “[...] unidade da variedade e não unidade da identidade (idem, ibidem, p. 51)”. Não se trata, portanto, de uma unidade monolítica, indiferenciada, nem deve sê-lo, trata-se sim, de um todo no qual se articulam uma variedade de elementos que, nessa condição, mantêm sua própria identidade.

Saviani apresenta, em jeito de síntese, seis posições a serem claramente fixadas como indicadores a ter em conta para a construção de um Sistema Nacional de Educação:

A primeira posição se refere ao *processo de participação na elaboração* do sistema que deve ser *colaborativo*, contando, desde o princípio, com *todos os interessados*, onde é sublinhado o *papel coordenador e não impositivo dos órgãos centrais*. Diz o autor, a esse propósito, que “[...] o Sistema Nacional de Educação não é do governo [...]”, mas de todos, a quem diz respeito que, portanto, “[...] o constroem conjuntamente e participam, também em conjunto, de sua gestão - grifos meus - (idem,

ibidem, p. 60 – passim)”. A segunda posição refere-se à demarcação do papel do Estado enquanto guardião do bem público que expressa os interesses de toda a sociedade. Cabe assim ao Estado, evitar o enfraquecimento do Sistema Nacional de Educação sob o pretexto de que “[...] a Educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade [...] (idem, ibidem, p. 61)”. O autor clarifica suas posições a esse respeito colocando que a educação

[...] não é uma tarefa de governo, mas de Estado. E é uma tarefa de toda a sociedade na medida em que o Estado, enquanto guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade. Nessa condição toda a sociedade deveria não apenas se sentir representada no Estado, mas vivenciar o Estado como coisa sua. Nesses termos, a forma pela qual a sociedade, em seu conjunto, estará cuidando da educação é reforçando seu caráter público e cobrando do Estado a efetiva priorização da educação (SAVIANI, 2014, p. 61).

Para isso, se torna absolutamente necessário evitar uma diluição das responsabilidades educativas do poder público, transferindo-as para iniciativas de filantropia e de voluntariado. A acontecer, isso, “[...] configura um retrocesso diante das conquistas do Estado moderno. É como se estivéssemos retornando ao início da era moderna, quando a questão da instrução popular era como um problema de caridade pública (idem, ibidem, p. 61)”.

A terceira posição refere-se a necessidade de instaurar um órgão que se ocupe pela instância normativa e deliberativa do Sistema Nacional de Educação. Trata-se de um órgão de Estado e não de governo que, por analogia com o campo político, exerce as funções correspondentes ao Legislativo e ao Judiciário. Cabe-lhe baixar as normas de funcionamento do sistema; julgar e decidir, em última instância, sobre eventuais pendentes, incluindo recursos de instâncias inferiores.

Na sua versão de 1983, o Sistema Nacional de Educação de Moçambique até previa um Conselho Nacional de Educação. Porém, criado por Decreto Presidencial, em 1982 (MOÇAMBIQUE, 1985a), tal qual as Linhas Gerais e o próprio Sistema Nacional, criados nas circunstâncias em que o foram, merece os mesmos reparos já tecidos acima relativamente àquelas duas instituições. De resto, não se tem notícia do funcionamento do Conselho Nacional de Educação, pelo que as atribuições que lhe caberiam são todas absorvidas pelo governo, quando, pelo contrário, a autonomia financeira e administrativa; independência em relação ao Executivo; entrada em vigor de suas decisões independente da homologação do Ministério da Educação; seriam alguns dos seus aspectos característicos.

A quarta posição é aquela que tem a ver com a organização pedagógica. Neste contexto, o autor propõe a assunção do conceito do trabalho como princípio educativo. Compreendendo, de um modo geral, três significados, este princípio tem, como primeiro sentido, “[...] o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto”. Existindo nessa perspectiva, modos de educar correspondentes aos distintos modos de produção, destaca-se um deles como dominante; no segundo sentido do trabalho como princípio educativo “[...] ela coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”; em um terceiro sentido, “[...] o trabalho é princípio educativo [...] à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho; o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2014, p. 66 - passim)”.

A última posição e, com certeza a mais importante, é a consideração do conteúdo e dos métodos da educação a serem desenvolvidos no âmbito de todo o sistema. Toca-se aqui a questão do trabalho pedagógico no contexto da abordagem do terceiro sentido do conceito do trabalho como princípio pedagógico. Para isso e de acordo com Saviani,

[...] a organização curricular dos vários níveis e modalidades no âmbito do Sistema Nacional de Educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2014, p. 72).

Um Sistema Nacional de Educação tem desafios a enfrentar. É o próprio Saviani que, para sintetizar as nossas discussões nos leva a esses desafios:

[...] É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística [...] (idem, ibidem, 2014, p. 72).

A adverte para terminar:

Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras” (SAVIANI, 2014, p. 72-74 – passim).

É a observação dessas condições que tornará possível “[...] além de qualificar para o trabalho, promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (idem, ibidem, p. 74)”.

Da necessidade de um Plano Nacional de Educação

A relação entre sistema e plano educacionais é sintetizada nos termos seguintes. Dado que

se, “*sistema* é a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” [...] as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Consequentemente, há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação (idem, ibidem, p. 81 – grifos do autor).

Assim sendo a formulação do Plano Nacional de Educação se coloca como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha, permanentemente, suas características próprias. Caso contrário, perde as características próprias de sistema, o que reduz o Sistema Nacional a simples estrutura. Se essa tendência prevalecer,

[...] o funcionamento do sistema acabará caindo numa rotina em que as ações se tornam mecânicas, automáticas, rompendo-se o movimento dialético ação-reflexão-ação que é condição *sine qua non* da educação sistematizada e, portanto, da prática educacional própria do sistema educacional [...] [...] para que o sistema permaneça vivo e não degenere em simples estrutura, burocratizando-se, é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Isso significa que em nenhum momento se deve perder o caráter racional das atividades desenvolvidas. E o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema (SAVIANI, 2014, p. 81-82).

Ao Plano Nacional de Educação, enquanto instrumento através do qual o sistema será gerido, caberá, então, diagnosticar a situação em que o sistema opera, formulando as directrizes, definindo as metas e indicando os meios através dos quais aquelas metas serão atingidas.

Em Moçambique, desde 1995 têm sido elaborados os Planos Estratégicos da Educação (e Cultura), na verdade, enquanto extratos sectoriais dos planos governamentais correspondentes aos ciclos governativos de cinco em cinco anos.

Visão de longo prazo na formação de professores e outras especialidades relativas ao Sistema Nacional de Educação

A formação de professores, incluindo todo o seu entorno relacionado com as várias especialidades da área da Educação e outras questões como o financiamento, constituem aspectos a merecerem um tratamento altamente prioritário, quando o assunto seja o plano educacional. A formação de professores se relaciona com o facto de dele depender, em grande medida, o alcance das metas de elevação da qualidade da educação.

Concluímos no terceiro capítulo, ao analisarmos os dados das habilitações literárias e profissionais dos professores, a ausência de uma consistente estratégia no que concerne à formação de professores. Acrescemos a essa conclusão o facto de, julgando pelas idades dos referidos professores, essa situação corresponder à actualidade e não uma situação ultrapassada. Por outro lado, no primeiro capítulo constatamos a não existência no Sector da Educação de um plano de formação referido a um plano de acção global do Sector.

É no rescaldo dessa situação que se constata a inexistência de experts das mais diversas especialidades no campo da Educação, donde desponta para o caso em apreço, supervisores, metodólogos e outros.

Das condições de trabalho

É consensual a ideia de que para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório, uma boa formação se assume como uma premissa necessária. Por sua vez, há também uma evidência lógica de que as condições do exercício do professorado determinam reciprocamente a vários níveis, a qualidade da formação docente. Essa reciprocidade evidencia-se por um lado, “[...] no facto de que a formação dos professores se dá também, como um trabalho docente por parte dos formadores (SAVIANI, 2014, p. 86)”, e, por outro lado, porque se observa que

[...] as condições de trabalho do trabalho docente das escolas a que se destinam os professores em formação também influenciam a própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados (SAVIANI, 2014, p. 86-87).

Há também, outro aspecto cuja importância Saviani coloca acima dos demais. De acordo com ele “[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam directamente ao valor social da profissão (idem, ibidem, p. 87)”. A precarização das condições de trabalho (que afectam as condições de realização do ensino) e a remuneração pouco compensadora fazem com que os jovens não se sintam estimulados a investir nesta profissão, pelo menos, para se ocuparem nela em longo prazo. Disso resulta que, na formação de professores se trabalhe com alunos não estimulados e pouco empenhados, facto que se reflectirá negativamente no seu desempenho e, conseqüentemente, na qualidade do ensino de que desse processo resulta.

Lembre-mos que professores participantes da nossa pesquisa queixaram-se da falta de remuneração e de condições mínimas aceitáveis a favor das reuniões de planificação, do que resulta em baixos índices da sua realização e poucas eficácias nas poucas que se chegam a realizar. Alinhando no mesmo diapasão, queixaram-se também, os coordenadores de ZIP.

No que respeita ao professorado moçambicano, permanecem ainda por sanar outras situações, por um lado a necessidade da instituição de uma carreira para os profissionais de educação, acompanhada de uma clara definição das condições de trabalho, o salário incluído. Faz também parte, claros critérios de progressão profissional incluindo a democratização dos critérios de ascensão a cargos de chefia e direcção, a remuneração do tempo de preparação das aulas, correcções, atendimento diferenciado e participação na gestão da escola.

Consideremos para finalizar, que a implementação dos planos de educação tem implicações financeiras, a que o Estado se deve propor a assumir, já que, parece consenso, mesmo entre os políticos (pelo menos, ao nível do discurso), a consideração da Educação como propulsor do desenvolvimento. Esse facto deveria justificar a injeção de verbas condizentes com esse estatuto.

A esse propósito, Saviani lembra que

[...] os recursos investidos na educação não serão subtraídos da economia, mas, ao contrário, serão seu elemento propulsor, dinamizando seus diversos setores [...] *Educação é, pois, um bem de produção e não apenas um bem de consumo* (SAVIANI, 2014, p. 8-9 – grifos meus).

Aliás, não nos devemos esquecer da lembrança que Casali (2011, p. 15) nos faz, ao discutir o questionamento do custo da universalização do direito à educação. Este autor chama a atenção para o reducionismo empobrecedor da discussão desse tema e de

outros igualmente importantes, por parte dos leitores mais acostumados à linguagem económica dominante, que logo poderiam enquadrar essa questão, ao tema do financiamento da educação. Casali situa ao nível do esquecimento histórico uma das razões desse empobrecimento, na medida em que “[...] a noção originária de ‘custo’ nem é económica, e sim, subjetiva e cultural: refere-se ao ‘esforço’ empregado para se obter algo [...]”.

Com efeito, ao associar a “custo” a origem etimológica de “constância” e esta, por sua vez, semanticamente associada também, a “perseverança”, isso sinaliza a presença de *compromisso* no rol de palavras da área semântica de “custo”.

CONCLUSÕES

Conjugadas as mutações conceptuais sofridas pela Supervisão Educacional (SE) com os contornos das determinantes históricas do desenvolvimento da actividade e função supervisoras analisadas, conclui-se da intrínseca relação existente entre ela e a noção de currículo dominante entre os educacionalistas moçambicanos. Esta conclusão é consentânea com a ideia de que o próprio sentido de supervisão tem vindo a construir-se à volta tanto do conceito de educação quanto do conceito e função social da escola.

A exploração da teoria subjectiva cristalizada entre os sujeitos da Supervisão Educacional de Moçambique, nos fez adentrar nas discussões fartamente alimentadas durante longos anos em outros quadrantes, à volta da exploração do próprio termo em um esforço de afastar tendências de associação dos seus componentes *super* e *visão* comportamentos que atestassem relações verticais entre os sujeitos envolvidos no processo.

Este trabalho põe a nu evidências que mostram pairar entre os actores da Educação moçambicana a ideia de uma Supervisão Educacional que tem como característica principal a bipolaridade. Compreendida no seu extremo, essa bipolarização resulta na redução à condição de objecto da supervisão, não apenas as práticas pedagógicas, mas também, os seus próprios praticantes.

Os actores do nível escolar, em especial os professores, ao serem reduzidos à condição de apenas implementadores de directrizes traçadas ao nível central e, desta maneira, afastados do processo da gestação dos aspectos de política respeitantes ao seu trabalho, são transformados, eles próprios à condição de objectos da supervisão, o que, ademais, configura uma situação de exclusão e, portanto, também de vitimização (DUSSEL, 2014). Marcuse (1967, apud: CARDOSO, 2011) já nos advertiu que essa situação configura uma condição de servilismo moderno.

Manifestando-se de várias formas, essa bipolarização repercute-se antes de mais no saber, tendo como saldo neste particular, a sobra das despesas do estado da nossa educação para os implementadores que, por não saberem e/ou não perceberem quase tudo o que precisam saber para uma correcta implementação, precisam do grupo dos que, com o seu saber constituem o garante do sucesso de qualquer iniciativa. Configura-se, igualmente, uma bipolarização espacial expressa na concentração de poderes nas instâncias gestoras em uma perspectiva vertical decrescente, do nível central ao distrital, sobrando para a escola apenas, a condição de lócus de implementação de leis.

Assim configurada, a supervisão educacional moçambicana se vê naturalmente associada até mesmo semanticamente, a termos como deslocação, viagem (em

particular, de um nível a outro); termos esses que, por sua vez, se tem associado a outros tais como condições, recursos (sobretudo os financeiros) e meios (sobretudo, os materiais, logísticos e locomotores).

A assunção que se vem tendo acerca dos papéis e da função supervisora, e da forma predominante como ela é praticada em Moçambique, denunciam enfim, um recuo às origens do termo, desde Elliot (1914, apud: SANTOS, 2012) a Foulquié (1971, apud: SAVIANI, 2010), cujos conceitos apareceram sempre associados a estratégias de conformação, fiscalização, controle e até mesmo a coerção.

Não é, portanto acaso nenhum, que essas mesmas características enformem a supervisão educacional moçambicana. Com efeito, pelos dados colhidos através da nossa interacção com os sujeitos do processo, nossos informantes mostram que 39.04% dos professores relacionam alguma supervisão que estaria ocorrendo no interior das suas escolas como acções de fiscalização e controle movidos pelas respectivas direcções; 66,66% dos directores de escolas, eles próprios, admitem a redução da sua supervisão à fiscalização e controle por si movidos; 77% dos técnicos de nível distrital referem a necessidade de eles apoiarem a capacidade de controle e fiscalização das direcções de escolas de suas jurisdições como forma de incentivar a supervisão educacional no seu interior; 54.54% dos técnicos provinciais, por sua vez, dizem só poderem incentivar a prática de supervisão no interior das escolas da sua jurisdição, apenas se eles (os técnicos provinciais) visitarem mais frequentemente as escolas, enquanto ao nível nacional correspondem a 24% os técnicos que desejam apoiar as direcções de escolas para incrementarem medidas de controle e fiscalização no interior das suas escolas, por essa ser, no seu entender, a melhor forma de desenvolver a supervisão educacional.

Aliado ao apego a pressupostos caducos e à sua bipolarização desponha também, uma quase estrita dependência da concepção de supervisão praticada em Moçambique com a orientação de práticas pedagógicas em estágios pré-profissionais no contexto da formação inicial de professores. Uma tal assunção teria sido, de acordo com Alarcão (2013), dominante nos primórdios da utilização do termo em Portugal.

A preferência (ou talvez, a contingência) da utilização de referências teóricas baseadas em bibliografias versando a supervisão nesse contexto, como base no processo de elaboração dos diversos instrumentos de sustentação do processo, em especial, manuais de apoio e guias orientadoras, pode sustentar esta ideia. Ademais, nesses manuais e guias, salienta-se a abordagem sobre a assistência de aulas, como núcleo e,

com ela, o ritual do chamado *Ciclo de Observação*, como a concretização da acção supervisora, quando não, por vezes, a sua redução pura e simples a essa prática. E ainda mais, ao que parece, essas mesmas assistências, destinam-se, regra geral, a promover uma espécie de caça às bruxas, aquelas às quais se associa costumeiramente, as razões da deplorável qualidade da educação oferecida no país.

Todos os aspectos trazidos à análise até aqui parecem corroborar com uma das hipóteses-mãe que engendra esta pesquisa na qual se relaciona esse estado deplorável da supervisão educacional a uma inadequada preparação não apenas técnica mas também, político ideológica dos seus protagonistas.

Está visto. A maneira como a supervisão vem sendo concebida e praticada, em especial a sua concepção bipolarizada nos termos acima descritos, não favorece o alcance da descentralização. Esta é a razão pela qual, apesar da sua abundante alusão política, a descentralização continua efectivamente situada apenas, ao nível da ética formal do discurso, porém não material.

Comumente associada entre nós a propósitos de ordem técnico-administrativa e até logística por sua vez, quase sempre associados a preocupações de desconcentração de funções, a noção de descentralização confirmada entre os sujeitos do processo educativo moçambicano propicia um desvio da nossa atenção à questão de fundo que se deve colocar quanto a esta matéria: de quais poderes, no contexto da governação da Educação moçambicana, o Minedh ou as instâncias centrais no seu todo, têm disposição (ou mesmo, interesse) de abrir mão a favor das instâncias locais e, em particular, das escolas e dos seus professores?

A pertinência desta pergunta reside no facto de que centralização de poderes e preocupações uniformizadoras não sejam compatíveis com uma perspectiva de autonomia das comunidades, valor intrínseco universal, esse sim, que deveria ocupar a centralidade das discussões no contexto da descentralização.

Já que chegamos à fala sobre poderes, precisamos nos ater ao poder disciplinador do sistema, bem visível no que chamaria de obsessivas preocupações uniformizadoras de processos, procederes e alinhamentos discursivos – esse poder relacional que se autossustenta pelos seus próprios mecanismos (cf. FOUCAULT, 2014).

Como nos ensina Foucault, esse poder, funcionando através de uma rede de relações, actua de alto a baixo, mas também, de baixo para cima e lateralmente.

Constatamos, nesse particular aspecto, uma actuação lateral do poder no respeitante às relações de género.

Minoria em termos absolutos entre os nossos respondentes, 25 contra 39 – 41.66%, as mulheres são, no entanto, maioria absoluta precisamente ao nível da escola, em especial como professoras do Ensino Primário, onde representam 73.07%. Ora, esse é, na nossa cadeia vertical das relações de poder, o nível com as menores chances de uma efectiva participação em aspectos de política. Em contrapartida, nos círculos de decisão, a partir da coordenação da ZIP até aos técnicos de nível central, sua presença representa apenas 16%.

De volta ao nosso tema central, a supervisão, constatamos que as funções e as acções supervisoras se revelam completamente inócuas, contribuindo para isso, entre outros aspectos, a quase total ausência de processos interactivos simétricos. Vários aspectos sinalizam essa situação.

Nossos dados indicam um grupo de professores jovens, 93.54% dos quais têm idades entre os 20 e os 40 anos. Mais de metade entre eles situam-se no intervalo de 20 a 30 anos de idade. A este quadro se associam duas outras importantes constatações: à formação dos professores, reconhecidamente frágil entre nós, se acresce um quadro atestando uma inconsistência nos tipos de cursos do magistério e diferenciadas qualificações; constata-se, por outro lado, que os professores actuam a relativamente pouco tempo – 62.76% entre eles têm entre zero a dez anos de experiência e apenas um tem entre quinze a vinte anos.

O cenário acima descrito recomendaria enfaticamente, uma atenção muito especial no advento de actividades que apelassem a processos interactivos, diria, um reforço se elas fossem praticadas. Não é isso, porém, o que nos é dado a perceber.

Os números das discussões à volta das reuniões de planificação, tal como vimos de alcance inestimavelmente importante no que concerne ao desenvolvimento da profissionalidade docente, são esclarecedores: representam 34.48% os professores que referem regularidade dessas reuniões nos Grupos de Disciplina, Áreas e Secções de Ensino das suas escolas; 27.58 deles referem regularidade dessas reuniões ao nível da ZIP; e 17.24 referem que essa regularidade se divide entre as reuniões ora na escola, ora na ZIP. A falta de remuneração e de suficiente mobilização referidos por 39.47 e 31.57% respectivamente, justificam para os professores a sua fraca participação nessas reuniões. Quanto aos directores, representam 75% os que justificam o absentismo dos professores nas reuniões de planificação com base na falta de remuneração. A tudo isto,

permeado por relações pouco harmoniosas entre supervisores e supervisionados, se acresce uma quase nula participação dos professores nos mais altos fóruns de decisão no que à Educação do país diz respeito.

Finalmente, à vista de um sistema educacional ferido nos seus fundamentos, porque reduzido quase exclusivamente à sua estrutura (ainda assim, vista de forma compartimentada e sem as necessárias interconexões ou coerência interna), a Supervisão Educacional, enquanto parte desse sistema se vem ressentindo da falta de intencionalidade e de coerência externa que uma teoria coerente poderia propiciar.

A ausência da coerência externa está relacionada com as preocupações centralizadoras e, portanto, obsessivamente uniformizadoras. É precisamente este proceder que faz com que os actores de nível local se vejam arredados dos centros de decisão dos aspectos de política, o que entra em colisão com o princípio da unidade na variedade, próprio de um sistema, quanto mais não seja, vistas as condições de um Moçambique caracteristicamente multicultural.

Incapazes de promover esse par antitético união/diversidade, em especial no que toca aos vários aspectos que devem constituir o objecto da supervisão educacional, os gestores da Educação moçambicana partiram para a improvisação expressa em uma nomenclatura, cujos termos, isentos de qualquer fundamentação teórica, nem sequer reúnem consenso entre os próprios técnicos do Mined.

A face externa da ausente coerência interna está, entre outros aspectos, expressa na indefinição das atribuições e dos papéis e responsabilidades dos órgãos gestores da Educação do país a todos os níveis, no respeitante à Supervisão Educacional, situação que favorece disputas desleais à volta da apetecível actividade supervisora, dadas as impronunciáveis vantagens de diversa natureza que dela advêm.

Arrisco-me a considerar esta última situação uma das mais críticas, podendo até mesmo, a ela atribuir-se um considerável quinhão nas responsabilidades pela situação mal parada da Supervisão Educacional de Moçambique.

Ainda assim, parece evidente que, tanto este último aspecto da nossa análise quanto os demais trazidos neste trabalho, de que dependeria uma Supervisão Educacional para uma Educação da melhor qualidade, confluem em alguns pontos: - falta-lhes a comunhão de intenções, coerência e actuações concertadas. Falta-lhes, em suma, um pensar e uma actuação enformadas por um Sistema Nacional de Educação. E, se disso depender o renovar de uma esperança para o alcance de uma Educação da melhor qualidade que tão legitimamente devemos almejar, compete-nos desconstruir

nosso conceito de sistema, para construirmos um Sistema Nacional de Educação reconceptualizado em vista à realização desse nobre objectivo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Natércio. Políticas de governação e liderança das escolas. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias. (Coords.) *Coordenação, Supervisão e Liderança: escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica, 2014. p. 08-20 (Coleção e-book).
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. A Formação dos Profissionais da Educação Básica no Curso de Pedagogia. In: FERREIRA, Naura S. C (Coord.). *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* – 7. ed. Campinas SP: Papirus, 2002. p. 183-203 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- ALARCÃO, Isabel. Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias. (Coords.) *Coordenação, Supervisão e Liderança: escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica, 2014. p. 22-34 (Coleção e-book).
- _____. Do olhar Supervisivo ao olhar sobre a Supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. – 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 13-55 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. A escola reflexiva. In: _____ (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 9-82.
- _____. *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Texto resultado de intervenção no Colóquio sobre “Formação Profissional de Professores do Ensino Superior”, organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000a.
- _____. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: _____ (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendente*. Porto: Porto Editora, 2000b. p. 11-23.
- _____. Ser professor reflexivo. In: _____ (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.
- ALBERTO, Alice Luísa. *Supervisão Pedagógica*. Maxixe/Inhambane: DPECI, s/d. 7 p. (Texto de Apoio).
- ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade* – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 167-181.
- AMARAL, M. João; MOREIRA, M. Alfredo; RIBEIRO, D. O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.
- BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject Departments and the "implementation" of national Curriculum policy: an overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

- BALZAN, Newton Cesar. Supervisão e Didática. In: ALVES, Nilda (Org.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. – 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-76.
- BELMONTE, Lorenzo Tébar. Supervisão Educacional e Formação do Professorado. – Tradução por Beatriz Marchesini. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e Gestão na Escola*. – 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 41-59.
- CABRAL et al. *Experiências de ZIPs – Zonas de Influência Pedagógica: Versão Resumida*. Tete (Moçambique): DANIDA Educação, 1999. 193 p.
- CARDOSO, Ana Maria et al. O Movimento da Autonomia do Aluno: repercussões ao nível da supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 63-88.
- CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda (Org.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. – 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 89-124.
- CARNEIRO, Alexandra. Observação de aulas em parceria – Reflexão retrospectiva. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias. (Coords.) *Coordenação, Supervisão e Liderança: escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica, 2014. p. 48-52 (Coleção e-book).
- CASALI, A. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, Cleomar. *Quanto custa universalizar o direito à educação?* Brasília: INESC/UNICEF/CONANDA, 2011. p. 18-36.
- _____. Alípio. 'Ética na interculturalidade: um vetor de comunicação para a sustentabilidade das organizações. In: KUNSCH, Margarida e OLIVEIRA, Ivone. *A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações*. São Caetano do Sul/SP: Difusão, 2009. p. 163-180.
- CHIRRIME, Eugénio Francisco. *ZIP – Zonas de Influência Pedagógica*. Maputo: Texto Editores, 2005. 159 p. (Coleção Educação Hoje).
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 144 p.
- _____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João. Educação e Desenvolvimento Local: linhas gerais para um programa de reflexão. Lisboa: 2012 In: <http://www.gjcnp.org/pdfs/2012-Lisboa-071.pdf>. Acessado em 30/07/2015.

- _____. Linhas gerais para a reflexão em torno da problemática das relações entre educação e desenvolvimento local. In *Revista Aprender*: ? dezembro de 2001. p. 88-89.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ação Supervisora e Formação Continuada de Professores. In: FERREIRA, Naura S. C. *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* – 7. ed. Campinas SP: Papyrus, 2002. p. 79-94. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.
- DOURADO, Luiz F. A Gestão Democrática e a Construção de Processos Coletivos de Participação e Decisão na Escola. In: FERREIRA, Naura S. C. *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* – 7. ed. Campinas SP: Papyrus, 2002. p. 149-160. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Trad. por Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 4. ed., Petropolis, RJ: Vozes, 2012. 672 p.
- EVANGELISTA, Márcia Nico; FREIRE, Wendel. Supervisão e Narrativa no cotidiano escolar. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs.). *Supervisão Escolar: Avanços de Conceitos e Processos*. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 69-85.
- FELDFEBER, M.; REDONDO, P; THISTED, S. Os Supervisores: sujeitos-chave num processo de mudança? Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, Naura S..C. (Org.). *Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 143-166.
- FERNANDES, António, S. Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. In: FORMOSINHO et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho: Livraria Minho, 1999a. p.159-180. (Colecção Minho Universitária).
- _____. Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização. In: FORMOSINHO et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho: Livraria Minho, 1999b. p. 182-196. (Colecção Minho Universitária).
- FERNANDES, Marileuza M. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA Junior, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. – 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 111-121. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FERREIRA, Fernando Ilídio. O Local, o Global e a Territorialidade Educativa. In: FORMOSINHO et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho: Livraria Minho, 1999. p. 199-223. (Colecção Minho universitária)

- FERREIRA, Naura. A educação como mediação e a totalidade do trabalho pedagógico. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e Gestão na Escola*. – 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013a. p. 25-40.
- _____. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. – 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013b. p. 81-102. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromisso no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: _____. (Org.). *Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade* – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 235-260.
- _____. O trabalho e a formação dos profissionais da Educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia, A. da Silva (Orgs). *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* – 7. ed. Campinas SP: Papirus, 2002. p. 15-46. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- FINE, Michelle et al. Para Quem? Pesquisa Qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 113-139.
- FORMOSINHO, João. A Renovação Pedagógica Numa Administração Burocrática Centralizada. In: FORMOSINHO et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho: Livraria Minho, 1999a. p. 12-23. (Coleção Minho Universitária).
- _____. De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. In: FORMOSINHO et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho: Livraria Minho, 1999b. p. 25-69. (Coleção Minho Universitária).
- FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia. A ação supervisora e a gestão do bem-estar na docência. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e Gestão na Escola*. – 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 61-69.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*; tradução por Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 302 p.
- _____. *A Ordem do Discusso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. por Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 79 p.
- FOULQUIÉ, Paul. *Dictionnaire de la langue pédagogique* – 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

- FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed.. Tradução por Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. – 40. reimp. – São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Coleção Leitura). 147 p.
- GARCIA, Regina Leite. José – de dia aluno da escola, de noite menino da rua. In: SILVA Junior, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs). *Nove olhares sobre a Supervisão*. – 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 163-167 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- GATHER THURLER, Monica. *Inovar no interior da escola*. Trad. por Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001. 216 p.
- GIANCATERINO, Roberto. *Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. 120 p.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.
- _____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. - Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 119-148.
- _____. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as (sic). In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. - Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 197-231.
- _____. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. - Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998c. p. 234-293.
- GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: presente e passado*. Maputo: Editora Escolar, 1993. 110 p.
- GOMES, Ivone Carmen D. *A Supervisão: Relações de Troca ou Relações de Poder?* 1989. 159f. Dissertação (mestrado em Distúrbios da Comunicação). PUC SP, São Paulo.
- GRISPUN, Mirian Paura, S. Z. O Papel da Orientação Educacional diante das perspectivas atuais da escola. In:_____ (Org.). *Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola*. – 4. ed. Ampl. – São Paulo: Cortez, 2008a. p. 68-98.
- _____. Ainda sobre Orientação e Supervisão Educacional. In:_____ (Org.). *Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola*. – 4. ed. Ampl. – São Paulo: Cortez, 2008b. p. 147-150.

- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: edições 70, 2009. 85 p.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.
- INFANTE, Maria José; SILVA, M. Susana; ALARCÃO, I. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 151-170.
- KINCHELOE, Joe L.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, Naura S. C (Org.). *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* – 7. ed. Campinas SP: Papirus, 2002. p. 47-78. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- LEITINHO, Meirecele. Ação docente supervisionada: uma experiência de supervisão reflexiva na formação de professores. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e Gestão na Escola*. – 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 71-86.
- LIMA, Ema C. de. Um olhar histórico sobre a Supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. – 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 69-80. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- LIMA, Licínio, C. *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora, 2011. 175 p. (Coleção Educação e Formação).
- _____. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação da escola pública*, - 4. ed. – São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2009. 116 p. (Guia da escola cidadã)
- LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN, Norman K. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.
- LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor. Supervisão e Formação de Professores na escola pública. In: SILVA Junior, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. – 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 59-90. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- LUCARELLI, Elisa. O Assessor Pedagógico na Universidade: novas propostas para uma didática universitária. In: FERREIRA, Naura S. C (Org.). *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* – 7. ed. Campinas SP: Papirus, 2002. p. 123-148. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011. 115 p.
- MAGALHÃES, C. M., A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e Método de Estudo. In: _____ (Org.) *Reflexões Sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 15-30.
- MAHUMANE, Gilda A. *The Management of Educational Change: The Case of ZIP In-Service Activities in Mozambique* [Dissertation Submitted To The University of Exeter Towards The Degree Of Master Of Education In Professional Development (Basic/Primary Education In Developing Countries)] -. Exeter: The University of Exeter, 1995. 198 p.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007. 240 p.
- _____. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educativas*. Educ. e Soc: Campinas, v. 27, n. 94 p.47-69, Jan/abr. 2006.
- MAMEDE, Maria Antónia. A supervisão de um centro de aprendizagem. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendente*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 97-106.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975- 1985* (Em busca de fundamentos filosófico-antropológicos). Santa Maria da Feira (Portugal): Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 2005. 275 p.
- MEDEIROS, Marilu F. de. Paradigma de Avaliação Emancipatória e a ação supervisora: cidadania e espaço público. In: SILVA Junior, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. – 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 123-146 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MEDINA, Antónia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA Junior, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. – 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 9-35 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MELLO, G. N. de. Educação Escolar e Classes Populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: ALVES, Nilda (Org.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. – 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.. 9-24

- MOÇAMBIQUE/ Ministério da Educação. Direcção de Planificação e Cooperação (Diplac). *Estatística da Educação, Levantamento Escolar 2014: Educação Geral, Formação de Professores, Ensino Técnico*. Maputo: Mined/Diplac, 2015a. 81 p.
- _____. Mined/DGGQ. *Manual de Apoio à Supervisão Distrital*. Maputo: Mined, 2015b.
- _____. Ministério da Educação. Direcção de Planificação e Cooperação (Diplac). *Estatística da Educação, Levantamento Escolar 2013: Educação Geral, Formação de Professores, Ensino Técnico*. Maputo: Mined/Diplac, 2014a. 82 p.
- _____/Mined. *Relatório Final da Supervisão Escolar 2014*. Maputo: Mined, 2014b. 23 p.
- _____. Dines. *Manual de Apoio à Supervisão Escolar*. Maputo: Mined/Imagem Real, 2013a. 37 p.
- _____. Ministério da Educação. Direcção de Planificação e Cooperação (Diplac). *Estatística da Educação, Levantamento Escolar 2012: Educação Geral, Formação de Professores, Ensino Técnico*. Maputo: Mined/Diplac, 2013b.
- _____/Mined/DGGQ. *Termos de Referência para a Supervisão Escolar Integrada 2013*. Maputo: DGGQ, 2013c.
- _____/DPEC (Cabo Delgado). *Relatório de visita à Escola Secundária. Montepuez: Montepuez*, 2012a. 4 p.
- _____/Mined/GM. *Termos de Referência da Supervisão Escolar*. Maputo: Mined, 2012b. 7 p.
- _____/DINEP. *Regulamento Orgânico da Direcção Nacional do Ensino Primário*. Maputo: Mined, 2012c. 12 p.
- _____/DINES. *Regulamento Orgânico da Direcção Nacional do Ensino Secundário*. Maputo: Mined, 2012d. 13 p.
- _____/DGGQ. *Regulamento Orgânico da Direcção de Gestão e Garantia de Qualidade*. Maputo: Mined, 2012e. 8 p.
- _____/DNFPQE. *Regulamento Orgânico da Direcção Nacional da Formação de Professores e Quadros da Educação*. Maputo: Mined, 2012f. 12 p.
- _____. *Guião de Supervisão Pedagógica Multisectorial*. Maputo: Mined, 2012g. 25 p.
- _____. *Ficha de Supervisão Pedagógica Multisectorial*. Maputo: Mined, 2012h. 5 p.
- _____. *Modelo de Relatório da Supervisão Pedagógica Multisectorial*. Maputo: Mined, 2012i. 2 p.

- _____. (Diplac). *Estatística da Educação, Levantamento Escolar 2012: Educação Geral, Formação de Professores, Ensino Técnico*. Maputo: Mined/Diplac, 2012j. 73 p.
- _____. / *Cronograma de actividades para o Iº e IIº Trimestres 2012 (Francês)*. Matola: DPEC Maputo, 2012j. 1 p.
- _____. Mined. *Plano Estratégico do Sector da Educação 2012-2016*. Versão 4. Maputo: Mined, 2011a.
- _____. Diploma Ministerial nº. 192/2011, de 25 de Julho. Aprovado a 4 de Abril de 2011. *Aprova o Regulamento sobre Critérios para a Continuação de Estudos e Atribuição de Bolsas de Estudos aos Funcionários da Educação*. BR. Maputo, 25/07/2011b. I SÉRIE nr. 29, p. 324 – (28)-324 – (31).
- _____. Resolução nº 1/2011, de 14 de Abril. *Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação*. BR. Maputo, 14/04/2011c. I SÉRIE nr. 15, p. 1-8.
- _____. /Dineg. *Banco de Instrumentos Número 4: conselhos e recursos a propor no momento do diálogo para algumas dificuldades frequentes*. Maputo: Dineg, 2011d. 5 p.
- _____. /Dines. *Grelha simplificada de assistência às aulas*. Maputo: Dines, 2011e, 2 p.
- _____. /Dines. *Diálogo*. Maputo: Dines, 2011f. 2 p.
- _____. /Dines. *Formulações*. Maputo: Dines, 2011g. 2 p.
- _____. /Dines. *Relatório de Assistência às aulas*. Maputo: Dines, 2011h. 2 p.
- _____. /INE. Instituto Nacional de Estatística (INE). *Resultados Definitivos do III Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: INE, 2010a.
- _____. /Dines. *Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Dines, 2010b. 34p.
- _____. /Mined. *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o período de 2010 a 2014*. Maputo: Mined, 2010c. 142 p.
- _____. /MEC/Diplac. *Reforma do Currículo do Ensino Primário (Estudo Específico), Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo: CESO CI International/CESO CI Moçambique/Cambridge Education, 2009.
- _____. MEC/Dneg. *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo: MEC/Dineg, 2008a.
- _____. /Dneg. *Manual de Apoio à ZIP*. Maputo: Dneg, 2008b. 35p.

-
- . Assembleia da República. Lei nº 19/2007, de 18 de Julho. *Lei de Ordenamento do Território*. BR, Maputo: Imprensa Nacional. BR, 18/07/2007a, I SÉRIE nº 29, p. 293-298.
-
- . Diploma Ministerial nº. 20/2007, de 21 de Fevereiro. Aprovado em 29 de Novembro de 2006. *Define a organização e as competências da Inspeção-Geral da Educação e Cultura*. BR, Maputo, 21/02/2007b. I SÉRIE nº. 8, p. 88-96.
-
- . Conselho de Ministros, Aprovado na 14ª Sessão Ordinária, de 13 de Junho, de 2006. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11*. Maputo: Conselho de Ministros, 2006a.
-
- . Dineg. *Termos de Referência do Sistema de Apoio Pedagógico Provincial do Ensino Secundário*. Maputo: Dineg (Circular), 2006b (mimeo).
-
- . Conselho de Ministros. Decreto nº 6/2006, de 12 de Abril. *Define a estrutura tipo da orgânica dos governos distritais*. BR, Maputo: Imprensa Nacional, 12/04/2006c, I SÉRIE nº 15, p. 121-124.
-
- . Conselho de Ministros. Decreto nº 11/2005, de 10 de Junho. *Regulamento da Lei dos Órgãos Locais do Estado*. BR, Maputo: Imprensa Nacional, 10/06/2005, I SÉRIE, nº 23, p. 9-36.
-
- . /DNEB/INDE. *Manual de Apoio à Supervisão Pedagógica*. Maputo: Mined, 2003a. 48 p.
-
- . /Mined. Diploma Ministerial nº 61/2003, de 11 de Junho. *Aprova o Regulamento das Escolas do Ensino Secundário Geral*. BR. Maputo: 11/06/2003b. I SÉRIE – nº 24. p. 241-252.
-
- . Assembleia da República. Lei nº 8/2003, de 19 de Maio. *Estabelece Princípios e Normas de Organização, Competências e Funcionamento dos Órgãos Locais do Estado*. BR, Maputo: Imprensa Nacional, 19/05/2003c, I SÉRIE, nº 20, p. 1-8.
-
- . Conselho de Ministros. Aprovada na XXXV Sessão do Conselho de Ministros, realizada aos 20 de Novembro, de 2001. *Estratégia Para o Ensino Secundário Geral e Formação de Professores para o Ensino Secundário*. Maputo: Conselho de Ministros, 2001a.
-
- . Decreto nº. 30/2001. *Aprova as Normas de Funcionamento dos Serviços de Administração Pública e revoga o Decreto nº. 36/89, de 27 de Novembro*. BR. Maputo, 15 de Outubro de 2001b. I SÉRIE, nr. 41, p. 1-6.
-
- . /Conselho Nacional da Função Pública. *Resolução Nº 4/99 de 16 de Junho. Define Critérios de Enquadramento e procede à criação e recriação e reestruturação de algumas carreiras*. In: Sistema de Carreiras e Remunerações Maputo: Ministério da Função Pública, 1999a p. 131-138.
-
- . Financial Evaluation, The Secondary end Technical English Project, Mozambique (draft). Maputo: STEP, 1999b. 12 p. (mimeo)

- _____. Interim Findings of the Monitoring Team. Maputo: STEP/The Monitoring Team, 1999c. 3 p. *mimeo)
- _____. Conselho de Ministros. Decreto Nº 64/98 de 3 de Dezembro. *Cria o Sistema de Carreiras e Remunerações*. In: Sistema de Carreiras e Remunerações Maputo: Ministério da Função Pública, 1998a p. 8-59.
- _____. Conselho de Ministros. Decreto Nº 65/98 de 3 de Dezembro. *Altera algumas disposições do Estatuto Geral dos Funcionários do Estado e legislação complementar*. In: Sistema de Carreiras e Remunerações Maputo: Ministério da Função Pública, 1998b p. 61-92.
- _____. /Conselho Nacional da Função Pública. Resolução Nº 11/98 de 3 de Dezembro. *Aprova os Critérios de Enquadramento*. In: Sistema de Carreiras e Remunerações Maputo: Ministério da Função Pública, 1998c p. 77-92.
- _____. Mined/Dnesg. *Sistema de Supervisão Pedagógica Provincial no Ensino Secundário Geral* (Circular). Maputo: Dnesg, 1997 (mimeo).
- _____. Lei 6/92, de 6 de Maio. *Aprova o Sistema Nacional de Educação*. BR. Maputo, 1992a I SÉRIE nr. 19, p. 8-13.
- _____. /Mined/Dinep. *Curso Central de Supervisores Pedagógicos*. Maputo: Mined, 1992b. 230 p. (mimeo).
- _____. /Dinep. As Possibilidades de Cooperação entre o Mined/Direcção Nacional de Ensino Primário e a Escola Superior de Educação de Santarém – ESEP para a Criação de Um Sistema de Supervisão Pedagógica em Moçambique. In: _____. /Mined/Dinep. *Curso Central de Supervisores Pedagógicos*. Maputo: Mined, 1992c. p. 81-93 (mimeo).
- _____. /Dinep. Formação em Serviço de Supervisores Pedagógicos: Relatório dos Participantes. In: _____. /Mined/Dinep. *Curso Central de Supervisores Pedagógicos*. Maputo: Mined, 1992d. p. 111-123 (mimeo).
- _____. /Mined. Diploma Ministerial nº. 76/88. *Publicação do Estatuto das Direcções Provinciais de Educação*. BR, Maputo, 18 de Maio de 1988a. I SÉRIE – NÚMERO 20, p. 184-9.
- _____. /Mined. Diploma Ministerial nº. 77/88. *Publicação do Estatuto das Direcções Distritais de Educação*. BR, Maputo, 18 de Maio de 1988b. I SÉRIE – NÚMERO 20, p. 188-9.
- _____. Decreto Presidencial nº 4/82 de 10 de Novembro. Cria o Conselho Nacional de Educação. In: _____. *Sistema Nacional de Educação: Linhas Gerais e Lei 4/83*. Maputo: Minerva Central, 1985a. p. 25-27.
- _____. Resolução nº 11/81 de 17 de dezembro. Aprova as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação. In: _____. *Sistema Nacional de Educação: Linhas Gerais e Lei 4/83*. Maputo: Minerva Central, 1985b. p. 5-105.

-
- _____. Lei 4/83, de 23 de Março. *Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais da sua aplicação*. BR. Maputo, 1983 I SÉRIE nr. 12, p. 14-21.
- MOREIRA, M. Alfredo. Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In: ROLDÃO, M. do Céu; MARQUES, Ramiro (Org.). *Inovação, Currículo e formação*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 137-150
- NUNES, Argentino G. *Processos Interactivos para o Desenvolvimento da Competência Docente em Contexto de Estágio Pedagógico de Formação Inicial de Professores – Estudo de Caso*. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) Faculdade de Educação, UEM, Maputo.
- OLIVEIRA, António. Redesenhar, reorientar, reajustar: Marcas de um projeto dinâmico ou a dinâmica de um projeto. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias. (Coords.) *Coordenação, Supervisão e Liderança: escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica, 2014. p. 88-107. (Coleção e-book).
- OLIVEIRA, Eloísa Gomes de; CORRÊA, R. dos Santos. Ação na Supervisão Educacional e Formação Humana: interferência no processo de emancipação do Homem por meio da atuação nos Conselhos de Educação. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs.). *Supervisão Escolar: Avanços de Conceitos e Processos*. Rio de Janeiro, Wak, 2011. p. 29-67.
- OLIVEIRA, Maria Lúcia R. de. O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendente*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 43-54.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. 9. edição. Campinas, SP: Pontes, 2010. 100 p.
- PACHECO, J. A. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 1996. 238 p.
- PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa P. O PABAE e a Supervisão Escolar. In: SILVA Junior, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. – 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 37-57 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o Ensino na Escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. - Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998^a. p. 99-117.
-
- _____. A função e formação do professor/a (sic) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. - Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998^b. p. 354-379

- PLACCO, Vera Maria N. de S. Formação de Professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Naura S. C (Org.). *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* – 7. ed. Campinas SP: Papirus, 2002. p. 95-106 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)
- RAMOS, M. Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. As Narrativas Autobiográficas do Professor Como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 123-150.
- RANGEL, Mary. Supervisão e Orientação Educacional: concepções e práticas conjuntas. In: _____ (Org.). *Supervisão e Gestão na Escola*. – 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013a. p. 11-23.
- _____, O Estudo como prática de Supervisão. In: _____ (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. – 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013b. p. 57-67. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____, Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA Junior, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. – 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 147-161 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____, Supervisão: do sonho à noção – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade* – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-96.
- _____, Temas Integradores da Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e comunidade escolar. In: GRISPUN, Miriam Paura S. Z (Org.). *Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola*. – 4. ed. Ampl. – São Paulo: Cortez, 2008. p. 119-146.
- RANGEL, Mary; FERREIRA, Naura S. C. Supervisão Pedagógica Ampliada. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs.). *Supervisão Escolar: Avanços de Conceitos e Processos*. Rio de Janeiro, Wak, 2011. p. 13-27.
- RIBEIRO, Deolinda. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendente*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 87-95.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Para que serve a supervisão? In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias. (Coord.) *Coordenação, Supervisão e Liderança: escolas, projetos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica, 2014. p. 36-46 (Coleção e-book).
- _____, Maria do Céu. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendente*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 67-77.

- SÁ-CHAVES, Idália da S. C. *Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. – 2. ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. 57 p.
- SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria João. Supervisão reflexiva: a passagem do *eu* solitário ao *eu* solidário. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendente*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 79-85.
- SANTIAGO, Rui A. A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendente*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 25-41.
- SANTOS, Marcos P. dos. *História da Supervisão Educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência*. Rio de Janeiro: Wak, 2012. 222 p.
- SANTOS, Sandra; ARAÚJO, Luzia C. N. Supervisão e inclusão: interfaces no ISERJ. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs.). *Supervisão Escolar: Avanços de Conceitos e Processos*. Rio de Janeiro, Wak, 2011. p. 13-27.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e FORMOSINHO, João. A Dimensão sócio-organizacional da Escola–Comunidade Educativa. In: FORMOSINHO et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho: Livraria Minho, 1999. p. 71-87. (Coleção Minho Universitária).
- SARMENTO, Manuel J.; FERREIRA, Fernando Ilídio. Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In: FORMOSINHO et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho: Livraria Minho, 1999a. p. 89-133. (Coleção Minho Universitária).
- SARMENTO, Manuel J.; FERREIRA, Fernando I. A Construção social das Comunidades Educativas. In: FORMOSINHO et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Minho: Livraria Minho, 1999b. p. 135-158. (Coleção Minho universitária).
- SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas SP: Autores Associados, 2014. 117 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____, A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade* – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-38.
- SCAPIN, Rosy Rosalina. Começos... Tropeços... Recomeços. In: GRISPUN, Miriam Paura S. Z (Org.). *Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola*. – 4. ed. Ampl. – São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-29.
- SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da Pesquisa*

Qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SELIMANE, R. *A História e a Geografia na Concepção da Disciplina de Ciências Sociais no ESG1 em Moçambique: Subsídios Epistemológicos e Didático-metodológicos para a Revisão Curricular em curso*. 2011. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação/ Currículo) Programa de Educação/ Currículo, PUC SP, São Paulo.

_____. *Supervisão Pedagógica: Conceitos, Procedimentos e Tendências Actuais*. Maputo: Mined/Dnesg, 2002. 92 p. (mimeo).

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA Júnior, Celestino A. Prática e Supervisão: Ou (como diriam os cantadores do Nordeste) A interminável luta da fada eficiência contra a bruxa burocracia. In: ALVES, Nilda (Org.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. – 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 125-134.

_____. Organização do trabalho na Escola Pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA Junior, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs). *Nove olhares sobre a Supervisão*. – 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011b. p. 91-109. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Supervisão, Currículo e Avaliação. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade: da formação à ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 223-233.

SILVA, Teresa R N. da. Formação do educador: aspectos Teóricos. In: ALVES, Nilda (Org.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. – 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-32.

SIMBINE, Luzumira G. *Reflexões Sobre a Supervisão Pedagógica*. Maputo; Dines, 2014, 4 p. (Texto de Reflexão).

SIMBINE, Raul Júlio. *Guia Prático do Supervisor Pedagógico*. Maputo: Alcance Editores, 2009. 230 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional* – 14. ed. Tradução por Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 325 p.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* – 7. ed. Tradução por João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ, 2012. 317 p.

TAVARES, José. Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendente*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 55-65.

- TEDESCO, Juan Carlos. *Qualidade da educação e políticas educacionais*. Tradução por Ricardo Perez Banega. Brasília: Liber Livro, 2012. 122 p.
- URBANETZ, Sandra; SILVA, Simone Z. *Orientação e Supervisão Escolar: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Ibpex, 2008. 102 p.
- VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos Qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução por Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.
- VIEIRA, Flávia. Supervisão: (re)produzir a pedagogia. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs.). *Supervisão Escolar: Avanços de Conceitos e Processos*. Rio de Janeiro, Wak, 2011. p. 89-121.
- VILLAS BOAS, Maria Violeta. A prática da supervisão. In: ALVES, Nilda (Org.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. – 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-87.
- ZIEGER, Lilian. Os saberes e fazeres da supervisão educacional: perspectivas teórico-práticas. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão e Gestão na Escola*. – 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 87-96.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

Plano de Audição de Depoimentos de Técnicos recém lotados nos Órgãos de Gestão

1.1 Público-alvo

Técnicos recém-lotados nas unidades gestoras do Sector da Educação: Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJTs); Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPECs), e Unidades Orgânicas do Ministério da Educação (Mined).

1.2 Fundamentação

A Supervisão Pedagógica é uma das incumbências dos técnicos pedagógicos, tanto a nível central quanto ao local. Por não haver em Moçambique nenhuma formação especificamente direccionada para essa área e dado que, em princípio, a formação essencial daqueles a quem esta tarefa incumbe é em docência, muitos técnicos pedagógicos assumem essa função mercê de sua transferência das escolas ou outras instituições de ensino e/ou similares para os órgão de gestão. – Serviços Distritais, Direcções Provinciais e Ministério.

Será de toda a utilidade para esta pesquisa compreender os mecanismos em que assentam as bases dessa transição de uma função a outra.

Nesse sentido almeja-se que os depoimentos proporcionem informações que permitam traçar a trajetória de professor a técnico pedagógico. Para isso este plano pretende ser um instrumento para direccionar a audição no sentido de colher dos depoentes:

- Informações relevantes relativas ao processo de sua transferência da instituição de ensino ao órgão gestor;
- Informações relevantes relativas ao processo de conversão da carreira de docente a instrutor técnico;
- Percepções acerca das tarefas a que incumbe enquanto técnico pedagógico e o lugar a que cabe a supervisão entre elas;
- Percepções acerca do processo da supervisão enquanto parte do grupo supervisionado;

- Expectativas anteriores à transferência relativamente às actuais funções;
- Percepções actuais do processo de supervisão enquanto parte do grupo supervisor;
- Predisposição para mudar o *status* actual da supervisão a partir do grupo a que se encontra actualmente afecto;
- Outras contribuições, inclusive sobre aspectos a incluir neste processo de audição dos depoimentos, nas entrevistas e nos questionários.

1.3 Perguntas

- Que informações considera relevantes relativas ao seu processo de transferência da instituição de ensino ao órgão gestor gostaria de partilhar ou seja, - como foi desencadeado esse processo; motivações; processo de audição pré-transferência para alinhamento com as expectativas pessoais, etc.?
- Como decorreu ou tem estado a decorrer o processo de conversão da carreira de docente a instrutor técnico?
- Qual é a sua percepção acerca das tarefas a que incumbe enquanto técnico pedagógico e que lugar atribui à supervisão entre elas?
- Como encarava o processo de supervisão enquanto era parte do grupo supervisionado ou seja, que valor acrescentado o processo representava para um melhor desempenho?
- Qual o alinhamento do que já realizou até agora com as expectativas anteriores à transferência relativamente às actuais funções?
- Qual a sua percepção actual acerca do processo de supervisão enquanto parte do grupo supervisor?
- No seu entender, em que deve mudar o *status* da supervisão a partir do grupo a que se encontra actualmente afecto?
- Em que outros aspectos gostaria de contribuir, inclusive sobre algo a incluir neste processo de audição dos depoimentos, nas entrevistas e nos questionários?

APÊNDICE 02

Questionário aos **PROFESSORES** acerca da Supervisão

Prezado/a Professor/a, Caríssimo/a Colega.

Queira, em primeiro lugar, aceitar os meus mais calorosos cumprimentos e me permitir tomar algum do seu precioso tempo.

Chamo-me *Remane Selimane* e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP – Brasil.

No âmbito da minha formação estou desenvolvendo uma pesquisa que versa a Supervisão no actual contexto do processo da Descentralização e, dentre outros aspectos, dedicarei especial atenção à compreensão que os/as senhores/as professores/as têm acerca do processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação deste questionário e de entrevistas essa mesma compreensão. Apraz-me agradecer-lo/a por ter acedido a participar deste estudo.

As respostas a este questionário, que serão um contributo de inestimável importância para esta pesquisa, serão tratadas de modo anónimo em uma perspectiva de conjunto e o resultado obtido será única e exclusivamente utilizado para o seu fim.

Seguem os Dados de Identificação e, na sequência, as questões:

I. Dados de Identificação Pessoal e Profissional

1. Sexo: F ☐ M ☐
2. Idade

20 a 30	30 a 40	40 a 45	+45
☐	☐	☐	☐
3. Habilitações Literárias/Académicas: _____ .
 - a) Formação Psicopedagógica

Sim ☐
Não ☐
 - b) Se sim:

Nível Médio ☐	Nível Superior: ☐	Bacharelato ☐
Licenciatura ☐	Mestrado ☐	Doutoramento ☐
4. Anos de Experiência de Docência:

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
☐	☐	☐	☐	☐

Nome: _____

Escola: _____

Números: Alunos: _____, Professores _____, Turmas: _____, Turnos: _____

II. Acerca do Conceito, Lugar e Importância da Supervisão desenvolvida no INTERIOR da ESCOLA.

1. É comum ouvir-se dizer que a Supervisão *começa e decorre no INTERIOR da própria ESCOLA.*

a) No que concerne à sua ESCOLA esta afirmação corresponde à realidade do que se passa? -----a1)Sim ____ ; a2) Não ____ .

b) Se sim, de que forma é que isso se realiza na sua ESCOLA? (Por Favor, Assinale Abaixo):

b1) Através das acções de *controle e fiscalização* das minhas acções feita pelos membros da Direcção-----

b2) Através de acções/actos/práticas de *aconselhamento* entre nós os professores ----- ____;

b3) Através de acções/actos/práticas de *trocas de experiência* entre nós os professores ____;-

b4) Através de sessões de *estudo colectivo* desenvolvidas por nós os professores de forma voluntária -----

b5) Através de pequenas *sessões/cursos de orientação* desenvolvidos pelos nossos colegas *professores mais experientes* ----- ____;

c) De que forma essa acção supervisora influencia o seu trabalho do dia a dia? (Por Favor, Assinale Abaixo):

c1) Não tem havido nenhuma influência no meu trabalho a partir dessa prática----- ____;

c2) Ajuda-me a compreender melhor as directrizes de ensino plasmadas na documentação normativa-----

c3) Tem contribuído para a minha melhor compreensão acerca dos conteúdos a leccionar (sua complexidade e exigências) ----- ____;

c4) Tem me ajudado a crescer profissionalmente, em especial na minha actuação didáctico-metodológica -----

c5) Têm contribuído para a *minha aderência* aos propósitos das mudanças pretendidas na Educação do País

c6) Têm contribuído para a *minha compreensão* dos pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País, em especial no que diz respeito a: (Por Favor Complete):

d) Pessoalmente, você concorda com essa maneira em que a Supervisão decorre no interior da sua ESCOLA? -----

d1)Sim ____;

d2) Não ____ .

d3) Justifique a sua resposta:

2. As directrizes educacionais recomendam/impõem a realização de reuniões semanais/quinzenais de planificação.

a) Qual a prática da sua escola no cumprimento dessas directrizes? (Por Favor, Assinale Abaixo):

a1) Reunimos regularmente ao nível do Grupo de Disciplina/Área na escola ----- ____;

a2) Reunimos regularmente com outros professores da área/disciplina ao nível da ZIP -- ____ ;

a3) Reunimos regularmente, de forma alternada na escola e na ZIP ----- ____;

a4) Reunimos esporadicamente ao nível do Grupo de Disciplina/Área na escola ----- ____;

a5) Reunimos esporadicamente com professores da área/disciplina, na escola e na ZIP - ____ .

b) Em qualquer dos casos apontados acima, qual a regularidade? (Por Favor, Assinale Abaixo):

b1) ----- Semanal ____, 1h ____, 2h ____, 3h ____, 4h ____.

- _____ b2) -----Quinzenal ____, 1h ____, 2h ____, 3h ____, 4h ____.
- _____ b3) -----Mensal ____, 1h ____, 2h ____, 3h ____, 4h ____.
- _____ b4) -----Trimestral ____, 1h ____, 2h ____, 3h ____, 4h ____.

c) Considera esse tempo suficiente? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- _____ c1) ----- c2) Sim ____, c3) Não ____.
- _____ C4) Em caso negativo, quanto tempo consideraria suficiente? -----__--_____, ____h.

3. Qual a avaliação que faz sobre o papel desses encontros de planificação? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a1) Têm permitido melhoria no meu desempenho mercê das trocas que promovem --- ____ ;
- a2) Há uma melhor apropriação das normas e regulamentos sobre o Sector ----- ____ ;
- a3) Melhora o nosso domínio dos conteúdos e das matérias a leccionar ----- ____ ;
- a4) Ocorrem trocas de experiências acerca das metodologias e estratégias de ensino ---- ____ ;
- a5) Ocorre apenas a marcação de presença por se tratar de imposição administrativa --- ____ ;
- a6) Proporcionam o aperfeiçoamento dos meus conhecimentos sobre como lidar com turmas numerosas mercê das aprendizagens com as experiências de outros colegas professores nessa matéria -----

- a7) Discutimos formas de adaptação de algumas exigências dos Programas de Ensino às condições específicas das nossas escolas e particularidades dos nossos alunos ----- ____ ;
- a8) Fazemos, também, a proposição de emendas aos Programas de Ensino, Regulamentos de Avaliação e outros regulamentos que, no nosso entender, apresente lacunas ----- ____ ;
- a9) Elaboramos e propomos a implementação de alterações ao currículo ----- ____ .

a10) Outros Aspectos. Por Favor, Explique-os Abaixo:

4. Assinale Abaixo a/as razão/ões que, do seu ponto de vista, podem estar concorrendo para a sua não participação ou para a participação esporádica nas reuniões/encontros de planificação:

- a) Essas actividades não acrescentariam nada no meu desempenho ----- ____ ;
- b) Não há liderança nessas actividades ----- ____ ;
- c) Não há mobilização suficiente para a aderência a essas actividades ----- ____ ;
- d) Essas actividades não são remuneradas ----- ____ ;
- e) Não há seriedade relativamente ao trabalho nesse tipo de encontros/reuniões ----- ____ .

5. Ao longo dos últimos tempos, várias designações foram adoptadas para Supervisão: Supervisão Multisectorial; Supervisão Integrada; Supervisão Descentralizada; Supervisão Escolar.

a) Qual o significado/conteúdo de cada uma destas designações? (Por Favor, Explique Abaixo):

- a1) Supervisão Integrada:
- a2) Supervisão Multisectorial:
- a3) Supervisão Descentralizada:
- a4) Supervisão Escolar

b) Conhece as circunstâncias em que essas designações foram adoptadas e em que se realizaram essas modificações? ----- b1) Sim ____ ;

b2) Não ____ .

b3) Se sim, Explique Abaixo essas circunstâncias :

- c) **Que implicações em termos dos objectivos e do conteúdo de trabalho aquelas modificações imprimiram no processo?**
- d) **Em quantas vezes nos últimos dois anos você/sua escola recebeu visita no âmbito de uma daquelas modalidades de supervisão:**
- d1)----- Pela ZIP? ____
vez/esses;
- d2) -----Pelos SDEJTs ? ____
vez/esses;
- d3) ----- Pela DPEC?
____vez/esses ;
- d4) ----- Pelo Mined? ____
vez/esses.
- e) **Explicita abaixo as actividades concretas desenvolvidas na ocasião dessas supervisões:**

III. A DESCENTRALIZAÇÃO no contexto da Reforma do Sector Público.

1. **Com certeza, tem acompanhado os debates e as acções desenvolvidos no contexto deste assunto. No que concerne à Educação se espera que tal tenha repercussão inclusive, no processo da Supervisão.**
- a) **Quais têm sido as implicações disso no seu trabalho do dia a dia na ESCOLA? (Por Favor, Assinale Abaixo):**
- a1) -----Nenhuma influência
____ ;
- a2) Com isso tenho tido que trabalhar de forma mais colectiva com os meus colegas, ao nível do Grupo de Disciplina/Secção ----- ;
- a3) Passei a trabalhar mais isoladamente, sem nenhum tipo de troca de experiência com os meus colegas
- a4) Passou a haver maiores incentivos para o trabalho colectivo com colegas de outras ESCOLAS, por exemplo, ao nível da ZIP ----- ;
- a5) Com isso, passou a haver mais visitas dos técnicos dos SDEJTs na ESCOLA -----
;
- a6) Passou a haver regularidade nas reuniões de planificação ----- ;
- a7) Passamos a discutir mais formas de lidar com os nossos alunos, com o meio e as comunidades circundantes da ESCOLA ----- ;
- a8) Passamos a ouvir mais falar da necessidade de nos esforçarmos para podermos trabalhar em condições de autonomia ----- ;
- b) **Qual tem sido o impacto dos aspectos que assinalou acima no seu trabalho enquanto professor? (Por Favor, Explique Abaixo):**

IV. O ambiente/clima escolar no momento da realização das visitas externas de Supervisão:

Como qualifica o seu relacionamento enquanto professor, com os supervisores? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a) Os supervisores actuam de forma autoritária/arrogantes ----- ;
 b) Normalmente, eles só aparecem quando há problemas ou à procura deles ----- ;
 c) Eles actuam de forma colaborativa, persuasiva e amigável ----- ;
 d) Os Supervisores externos perturbam o normal funcionamento da Escola ----- ;
 e) Eles não trazem nenhuma mais valia para o meu trabalho: ----- ;
 f) Eles têm sido muito úteis, ao permitir o esclarecimento de aspectos teóricos, práticos e didáctico-metodológicos vitais no meu desempenho profissional ----- ;
 g) Os supervisores não possuem conhecimentos sobre assunto que eram supostos dominar

V. Participações em eventos (de consultas, aperfeiçoamento/formação continuada, trocas de experiências, visitas de estudo e outros).

1. Por quantas vezes participou nos últimos dois anos, de encontros de qualquer um dos assuntos acima mencionados ou outros? (Por Favor, Assinale Abaixo):

a) A nível nacional: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐ Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐ Por 2 vezes ☐
b) A nível provincial: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐ Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐ Por 2 vezes ☐
c) Ao nível da Cidade/Distrito: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐ Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐ Por 2 vezes ☐
d) Ao nível da escola: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐ Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐ Por 2 vezes ☐

Pergunta adaptada de Selimane (2011)

VI. Da utilização dos manuais de supervisão e similares (da ZIP, Conselho de Escola, Descentralização dos Fundos de Supervisão, etc.):

- a) Qual/is desses manuais tem sido utilizados/os por si e pelos supervisores?
 b) Em que circunstâncias se faz o uso daqueles instrumentos?
 c) Aponte resultados da sua utilização:

APÊNDICE 03

Questionário aos DIRETORES de ESCOLAS sobre a Supervisão

Prezado/a Senhor/a Director/a, Caríssimo/a Colega.

Queira, em primeiro lugar, aceitar os meus mais calorosos cumprimentos e me permitir tomar algum do seu precioso tempo.

Chamo-me *Remane Selimane* e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP – Brasil.

No âmbito da minha formação estou desenvolvendo uma pesquisa que versa a Supervisão no actual contexto do processo da Descentralização e, dentre outros aspectos, dedicarei especial atenção à compreensão que os/as senhores/as Directores/as têm sobre o processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação deste questionário e de entrevistas essa mesma compreensão. Apraz-me agradecer-lo/a, desde já, por ter acedido a participar deste estudo.

As respostas a este questionário, que serão um contributo de inestimável importância para esta pesquisa, serão tratadas de modo anónimo em uma perspectiva de conjunto e o resultado obtido será única e exclusivamente utilizado para o seu fim.

Seguem as questões logo depois dos Dados de Identificação:

I. Dados de Identificação Pessoal e Profissional

5. Sexo: F ☐ M ☐

6. Idade

20 a 30	30 a 40	40 a 45	+45
☐	☐	☐	☐

7. Habilitações Literárias/Académicas: _____ .

b) Formação Psicopedagógica

Sim ☐

Não ☐

b) Se sim:

Nível Médio	Nível Superior:	Bacharelato
☐	☐	☐
Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
☐	☐	☐

8. Anos de Experiência de Docência:

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
☐	☐	☐	☐	☐

Anos de Experiência como Director de Escola

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
☐	☐	☐	☐	☐

Nome: _____

ESCOLA: _____

Tipo: _____

Números:

Salas ____; Alunos ____; Turmas ____; Professores ____; Turnos ____.

II. Acerca do Conceito, Lugar e Importância da Supervisão desenvolvida no INTERIOR da ESCOLA.

6. Como você se define profissionalmente?

Professor __; Supervisor __; Inspector __; Avaliador (Educativo) __;
 Legislador __; Administrador (Educativo) __. Metodólogo __;
 Orientador (Educativo) __; Especialista (Ensino/Didáctica, p. ex.) __;
 Elaborador de Material Didáctico __. Especialista em EAD __; Director de Escola __.

1.1 Em que se baseia na sua auto definição acima? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a) na minha formação académica/profissional -----;
- b) no meu enquadramento nas carreiras profissionais -----;
- c) no conteúdo do meu trabalho do dia a dia -----;
- d) no alinhamento com as funções/tarefas de Coordenador de ZIP -----;
- e) Por ter sido aqui colocado/afectado/nomeado e me sido atribuídas essas funções -----.

7. É comum ouvir-se dizer que a Supervisão *começa e decorre* no INTERIOR da própria ESCOLA.

a) No que concerne à sua ESCOLA esta afirmação corresponde à realidade do que se passa? (Por Favor, Assinale) ----- a1) Sim ____; a2) Não ____.

b) Se sim de que forma é que isso se manifesta na ESCOLA que dirige? (Por Favor, Assinale Abaixo):

b1) Através das acções de *controle e fiscalização* que exerço sobre as acções dos professores no INTERIOR da ESCOLA -----;

b2) Através de acções/actos/práticas de aconselhamento que tenho promovido entre os professores -----

b3) Através de acções/actos/práticas de trocas de experiência que tenho promovido entre os professores -----

b4) Através de sessões de estudo colectivo desenvolvidas pelos professores de forma voluntária, que eu tenho incentivado -----;

b5) Através de pequenas sessões/cursos de orientação desenvolvidos pelos nossos colegas professores mais experientes, que eu tenho organizado -----;

b6) Através de acções de aconselhamento e transmissão da minha própria experiência aos professores -----

c) De que forma essa acção supervisora influencia o trabalho dos professores no seu dia a dia? (Por Favor, Assinale Abaixo):

c1) Não tenho notado nenhuma influência dessas acções no trabalho deles -----;

c2) Ajuda-lhes a compreenderem melhor as directrizes de ensino plasmadas na documentação normativa -----

c3) Tem contribuído para a melhor compreensão deles acerca dos conteúdos a leccionar (sua complexidade e exigências) -----;

c4) Tem-lhes ajudado a crescer profissionalmente, em especial na sua actuação didáctico-metodológica -----

c5) Tem contribuído para a sua aderência aos propósitos das mudanças pretendidas na Educação do País -----

c6) Têm contribuído para a sua compreensão dos pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País, em especial no que diz respeito a: (Explique nas Linhas Abaixo)

8. As directrizes educacionais recomendam/impõem a realização de reuniões semanais/quinzenais de planificação.

a) Qual a prática da sua escola no cumprimento dessas directrizes? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a1) Reúne-se regularmente ao nível do Grupo de Disciplina/Área na escola ----- ;
 a2) Reunimos regularmente nós os Directores ao nível da ZIP ----- ;
 a3) Reunimos regularmente, nós os Directores, de forma alternada, ora na escola, ora na ZIP -----

 a4) Reúne-se esporadicamente ao nível do Grupo de Disciplina/Área na escola ----- ;
 a5) Reúne-se esporadicamente com professores da área/disciplina na escola e na ZIP -----.

b) Em qualquer dos casos apontados acima, qual a regularidade:

- b1) Semanal: -----, 1h __, 2h __ 3h __, 4h __
 ;
 b2) Quinzenal: -----, 1h __, 2h __ 3h __, 4h __
 ;
 b3) Mensal: -----, 1h __, 2h __ 3h __, 4h __
 ;
 b4) Trimestral: -----, 1h __, 2h __ 3h __, 4h __;

c) Considera esse tempo suficiente? ----- c1) Sim
 ___, c2) Não ___;

d) Em caso negativo, quanto tempo consideraria suficiente? -----
 ---- ___, __h.

9. Qual a avaliação que faz sobre o papel desses encontros de planificação? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a1) Têm permitido melhoria no meu desempenho mercê das trocas que promovem ----- ;
 a2) Ocorre uma melhor apropriação das normas e regulamentos sobre o Sector ----- ;
 a3) Proporcionam um melhor domínio dos conteúdos e das matérias a leccionar ----- ;
 a4) Ocorrem trocas de experiências acerca das metodologias e estratégias de ensino ----- ;
 a5) Ocorre apenas a marcação de presença por se tratar de imposição administrativa ----- .
 a6) Proporcionam o aperfeiçoamento dos meus conhecimentos sobre a direcção/gestão escolar mercê das aprendizagens com as experiências de outros colegas directores de escolas -----

 a7) Temos discutido formas de solução de alguns problemas com que deparamos no desempenho das nossas funções omissos na documentação normativa ----- ;
 a8) Temos, também, discutido a proposição de leis para o preenchimento das lacunas dos nossos regulamentos
 a9) Elaboramos e propomos a implementação de emendas curriculares ----- .

a10) Outros Aspectos. Explique-os Abaixo:

10. Assinale Abaixo a/as razão/ões que, do seu ponto de vista, podem estar na origem da não participação ou para a participação esporádica dos professores nas reuniões/encontros de planificação.

- Isso acontece porque, de acordo com os professores, ...

- a1) Essas actividades não acrescentariam nada no seu desempenho ----- ;
 a2) Não há liderança nessas actividades -----
 ;
 a3) Não há mobilização suficiente para a aderência a essas actividades ----- ;
 a4) Essas actividades não são remuneradas ----- ;
 a5) Não há seriedade relativamente ao trabalho nesse tipo de encontros/reuniões -----.

5.1 Diga agora, qual é a sua opinião acerca disso tudo?

11. Ao longo dos últimos tempos, várias designações foram adoptadas para Supervisão: Supervisão Multisectorial; Supervisão Integrada; Supervisão Descentralizada e Supervisão Escolar.

a) Qual o significado/conteúdo de cada uma destas designações? (Por Favor, Explique Abaixo):

a1) Supervisão Integrada:

a2) Supervisão Multisectorial:

a3) Supervisão Descentralizada:

a4) Supervisão Escolar:

b) Conhece as circunstâncias em que essas designações foram adoptadas e em que se realizaram essas modificações? ----- b1) Sim ____ ; b2) ____ . não

b3) Se sim, explique essas circunstâncias nas linhas abaixo:

b4) Que implicações em termos dos objectivos e do conteúdo de trabalho aquelas modificações imprimiram no processo?

c) Em quantas vezes nos últimos dois anos você/sua escola recebeu visita no âmbito dessas modalidades de supervisão? (Por Favor, Assinale Abaixo):

c1)----- Pela ZIP? ____
vez/esses;

c2) -----Pelos SDEJTs ? ____
vez/esses;

c3) ----- Pela DPEC?
____vez/esses ;

c4) ----- Pelo Mined? ____
vez/esses.

d) Explícite nas linhas abaixo, as actividades concretas desenvolvidas nessas ocasiões:

III. A DESCENTRALIZAÇÃO no contexto da Reforma do Sector Público.

1. Com certeza, tem acompanhado os debates e as acções desenvolvidos no contexto deste assunto. No contexto da Educação se espera que tal tenha repercussão inclusive, no processo da Supervisão.

a) Quais têm sido as implicações disso no seu trabalho do dia a dia na direcção/gestão da ESCOLA? (Por Favor, Assinale Abaixo):

a1)Nenhuma influência -----
_____;

a2) Com isso tenho tido que trabalhar de forma mais colectiva com os meus colegas Directores de outras escolas -----_____;

a3) Passei a trabalhar mais isoladamente, sem nenhum tipo de troca de experiência com outros meus colegas Directores -----_____;

a4) Passou a haver maiores incentivos para o trabalho colectivo com colegas Directores de outras ESCOLAS, por exemplo, ao nível da ZIP -----_____;

a5) Com isso, passou a haver mais visitas dos técnicos dos SDEJTs na ESCOLA -----
_____;

a6) Passou a haver regularidade nas reuniões de planificação aqui na escola -----_____;

a7) Passamos a discutir mais formas de lidar com os nossos alunos, com o meio e com as comunidades circundantes da nossa ESCOLA -----;

a8) Passou a haver menos *Acções de Comando* e maiores incentivos para que desenvolvamos capacidades para trabalharmos de forma autónoma ----- .

b) Qual tem sido o impacto dos aspectos que assinalou acima no seu trabalho enquanto Director de Escola? (Por Favor, Explique nas linhas abaixo):

IV. O ambiente/clima escolar no momento da realização das visitas externas de Supervisão:

a) Como qualifica o seu relacionamento enquanto Director, com os supervisores? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a1) Os supervisores actuam de forma autoritária/arrogantes -----;
- a2) Normalmente, eles só aparecem quando há problemas ou à procura deles -----;
- a3) Os Supervisores actuam de forma colaborativa, persuasiva e amigável -----;
- a4) Os Supervisores externos perturbam o normal funcionamento da Escola -----;
- a5) Eles não trazem nenhuma mais valia para o meu trabalho -----;
- a6) Eles têm sido muito úteis, ao permitir o esclarecimento de aspectos teóricos, práticos e didáctico-metodológicos vitais no meu desempenho profissional enquanto gestor - _____;
- a7) Os supervisores não possuem conhecimentos sobre assuntos que eram supostos dominar ----- .

V. A Escola no Contexto da ZIP

1. Como qualifica a dinâmica da ZIP em que sua Escola se enquadra? (Por favor, Assinale Abaixo):

- a1) Os professores desta Escola participam regular/activamente nas actividades desenvolvidas ao nível da ZIP
- a2) Os professores desta Escola não participam de nenhuma actividade da ZIP -----
;
- a3) A nossa participação nas actividades da ZIP nos tem ajudado a encarar com maior optimismo situações críticas com que temos deparado na nossa Escola, quer do ponto de vista organizacional ou de direcção/gestão, quer do ponto de vista prático didáctico-metodológico
- a4) Embora participando nas actividades da ZIP nossos professores não vêm nisso nenhuma influência positiva no seu trabalho -----;
- a5) A constituição através da ZIP de um agrupamento de escolas tem oferecido oportunidades para o crescimento profissional dos professores e de nós os Directores - _____;
- a6) A indicação do Coordenador da ZIP por instâncias superiores constitui um dos obstáculos ao desenvolvimento de relações harmoniosas tanto entre professores quanto entre directores na ZIP
- a7) A eleição do Coordenador da ZIP é um dos aspectos de maior importância para as relações harmoniosas que caracterizam a nossa ZIP, as quais têm favorecido os bons serviços que as nossas escolas oferecem -----

VI. Participação em eventos (consultas, aperfeiçoamento/formação continuada, trocas de experiências, visitas de estudo e outros).

- 2. Por quantas vezes participou nos últimos dois anos, de encontros de qualquer um dos assuntos acima mencionados ou outros? (Por Favor, Assinale Abaixo):**

e) A nível nacional: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐	Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐	Por 2 vezes ☐
f) A nível provincial: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐	Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐	Por 2 vezes ☐
g) Ao nível da Cidade/Distrito: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐	Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐	Por 2 vezes ☐
h) Ao nível da escola: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐	Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐	Por 2 vezes ☐

Pergunta adaptada de Selimane (2011)

VII. Da utilização dos manuais de supervisão e similares (da ZIP, Conselho de Escola, Descentralização dos Fundos de Supervisão):

- c) Qual/is desses manuais têm sido utilizados por si e pelos supervisores externos?**
- d) Em que circunstâncias se faz o uso deles?**
- e) Que outros instrumentos tem utilizado na sua acção supervisora no INTERIOR da Sua ESCOLA?**
- f) Aponte os resultados da utilização desses instrumentos:**

APÊNDICE 04

Questionário aos **Coordenadores de ZIP** acerca da Supervisão

Prezado/a Senhor/a Coordenador/a da ZIP/, Caríssimo/a Colega.

Queira, em primeiro lugar, aceitar os meus mais calorosos cumprimentos e me permitir tomar algum do seu precioso tempo.

Chamo-me *Remane Selimane* e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP – Brasil.

No âmbito da minha formação estou desenvolvendo uma pesquisa que versa a Supervisão no actual contexto do processo da Descentralização e, dentre outros aspectos, dedicarei especial atenção à compreensão que os/as senhores/as Coordenadores/as de ZIPs têm sobre o processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação deste questionário e de entrevistas essa mesma compreensão. Apraz-me agradecê-lo/a, desde já, por ter acedido a participar deste estudo.

As respostas a este questionário, que serão um contributo de inestimável importância para esta pesquisa, serão tratados de modo anónimo em uma perspectiva de conjunto e o resultado obtido será única e exclusivamente utilizado para o seu fim.

Seguem as questões logo depois dos Dados de Identificação:

I. Dados de Identificação Pessoal e Profissional

9. Sexo: F ☐ M ☐

10. Idade

20 a 30	30 a 40	40 a 45	+45
☐	☐	☐	☐

11. Habilitações Literárias/Académicas: _____ .

c) Formação Psicopedagógica

Sim ☐

Não ☐

b) Se sim:

Nível Médio	Nível Superior:	Bacharelato
☐	☐	☐
Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
☐	☐	☐

12. Anos de Experiência de Docência:

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
☐	☐	☐	☐	☐

Anos de Experiência como Coordenador de ZIP

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
☐	☐	☐	☐	☐

Nome: _____

Sede da ZIP: _____

Tipo: _____ .

Centro de recursos: Tem ____ ; Não Tem ____ . Tipo: _____ .

Números:

Escolas ____; Professores ____ . Nível: ____; Área Total da ZIP: ____ . Distância Máxima - Sede/Escolas: _____

II. Acerca do Conceito, Lugar e Importância da Supervisão desenvolvida na ZIP.

1. Como você se define profissionalmente?

Professor __; Supervisor __; Inspector __; Avaliador (Educativo) __;
 Legislador __; Administrador (Educativo) __. Metodólogo __;
 Orientador (Educativo) __; Especialista (Ensino/Didática, p. ex.) __;
 Elaborador de Material Didático __. Especialista em EAD __; Director de Escola __.
 Coordenador de ZIP __.

1.1 - Em que se baseia na sua auto definição acima?

- a) na minha formação académica/profissional _____;
- b) no meu enquadramento nas carreiras profissionais _____;
- c) no conteúdo do meu trabalho do dia a dia _____;
- d) no alinhamento com as funções/tarefas de Coordenador de ZIP _____;
- e) Por ter sido aqui colocado/afectado/nomeado e me sido atribuídas essas funções -----.

1.2 - Por favor, Assinale abaixo acerca das circunstâncias em que assumiu a tarefa/função de Coordenador de ZIP:

- a) Por indicação a partir da DPEC _____;
- b) Por indicação a partir dos SDEJTs _____;
- c) Por eleição pelos Directores das Escolas da minha ZIP _____;
- d) Por eleição pelos Professores das Escolas da minha ZIP _____;
- e) Por indicação a partir do Mined _____.

1.3 – Na qualidade de Coordenador de ZIP como define suas principais atribuições/tarefas? São Tarefas de âmbito de (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a) Gestão/Direcção Escolar _____;
- b) Gestão de Recursos Humanos _____;
- c) Gestão de Conflitos Laborais _____;
- d) Controlo/Fiscalização Pedagógica _____;
- e) Monitoria/Avaliação Pedagógica _____;
- f) Apoio e Facilitação Pedagógica _____.

2. As palavras, expressões e frases seguintes se referem a características ou funções e a atribuições de supervisores a partir de diferentes pontos de vista.

- a) Com qual dos grupos se identifica? (Por Favor, Escolha um dos Grupo A, B, C ou D Abaixo):

A

Estabelecimento e manutenção de um bom clima afectivo-emocional;
 Acondicionamento do desenvolvimento humano e profissional do professor;
 Acondicionamento da manutenção do gosto do ensino pelo professor;
 Desenvolvimento do ensino reflexivo, auto-conhecimento e inovação;
 Propiciar a análise crítica dos Programas de Ensino e dos Textos de Apoio, etc., planificação do processo de ensino-aprendizagem;
 Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
 Identificação de problemas e dificuldades decorrentes dos processos educativos;
 Estabelecimento de um plano de observação, determinando os aspectos a observar e as respectivas estratégias de observação;
 Análise e interpretação dos dados observados;

Definição e execução de planos de acção, etc.

B

Melhoria dos processos instrutivos e de formação;
Desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos sujeitos de aprendizagem;
Estimular a prática do questionamento e da reflexão dos sujeitos aprendentes em todas as fases desse processo;
Promoção da capacidade de organização;
Criação de ambientes de trabalho autorrenováveis e da cultura de desenvolvimento profissional.

C

Informar – fornecimento de informação relevante e actualizada em supervisão, observação e didáctica;
Questionar – capacidade de problematizar o saber e a experiência e de interrogar a realidade observada;
Equacionar – interrogação sobre a realidade observada equacionar os problemas de suas práticas e confrontar opções alternativas;
Sugerir ideias, práticas, soluções susceptíveis de motivar e impulsionar a realização de projectos da responsabilidade conjunta do supervisor e do professor;
Encorajar – tocando particularmente o âmbito do relacionamento interpessoal e assume um papel fundamental na relação em supervisão. Sua carga afectiva influencia significativamente o equilíbrio emocional do professor bem como a sua postura global no contexto da sua formação profissional;
Avaliar – sempre presente em supervisão, o seu encarar na sua vertente formativa é essencial para a monitorização da prática pedagógica.

D

Controle;
Divulgação;
Fiscalização;
Dinamização;
Incentivo;
Legislação;
Monitorização.

b) Qual o fundamento da sua escolha?

3. Ao longo dos últimos anos várias designações foram adoptadas para Supervisão: Supervisão Multisectorial; Supervisão Integrada; Supervisão Descentralizada e Supervisão Escolar.

a) Qual o significado/conteúdo de cada uma destas designações? (Por Favor, Explique Abaixo);

- a1) Supervisão Integrada:**
- a2) Supervisão Multisectorial:**
- a3) Supervisão Descentralizada:**
- a4) Supervisão Escolar**

- b) **Conhece as circunstâncias em que se originaram essas designações ou se deu a sua alteração?** ----- b1) Sim ____ ; b2) Não ____ .

b3) Se sim, explique abaixo essas circunstâncias:

- c) **Que implicações em termos dos objectivos e do conteúdo de trabalho aquelas modificações imprimiram no processo?**

3. **d) Em quantas vezes nos últimos dois anos você/sua ZIP recebeu visita no âmbito de uma daquelas modalidades de supervisão: (Por Favor, Assinale Abaixo):**

d1)-----Pela ZIP? ____ vez/es;
 d2) ----- Pelos SDEJTs? ____ vez/es;
 d3) _____ Pela DPEC? ____ vez/es;
 d4) ----- Pelo Mined? ____ vez/es.

III. A ZIP como Agrupamento de Escolas

1. **A seu ver qual o fundamento para a organização de agrupamentos escolares através das ZIPs? (Por Favor, Assinale Abaixo):**

- a) Facilita o *Controle e Fiscalização* das actividades desenvolvidas na Escola por parte das *instâncias superiores* de nível *distrital, provincial e nacional* ----- ____ ;
 b) Permite *debates* e propicia *soluções locais de problemas específicos* que dizem respeito, apenas, àqueles agrupamentos de escolas ----- ____ ;
 c) Facilidade na Divulgação das Directrizes de cumprimento obrigatório nas Escolas, centralmente emanadas ----- ____ ;
 d) Propiciam Trocas de Experiências e Aperfeiçoamento Profissional ----- ____ ;
 e) Permitem Aprendizagens Mútuas entre todos os estabelecimentos dos Agrupamentos e respectivas Comunidades ----- ____ ;
 f) Podem favorecer a concertação de ideias contra decisões de instâncias superiores que desfavoreçam os agrupamentos escolares e respectivas comunidades ----- ____ ;
 g) É um mecanismo importante para que as Escolas atinjam a autonomia, aspecto muito importante para o seu desenvolvimento. ----- ____ .

2. **Qual a sua percepção acerca do lugar que a Supervisão ocupa tendo em conta as atribuições da ZIP, de acordo com o seu Regulamento?**

3. **Qual deve ser o contributo da ZIP no concernente à supervisão, à vista do respectivo Regulamento?**

4. **À vista, ainda, desse Regulamento como percebe suas próprias tarefas/responsabilidades no contexto da Supervisão?**

IV. Da Preparação, Realização, Ganhos e Resultados da Supervisão.

1. **No seu trabalho do dia a dia, no gabinete da Direcção da Escola e/ou do Centro de Recursos, em quanto tempo se dedica a tarefas relacionadas com a supervisão da sua ZIP? (Por favor, Assinale Abaixo):**
 - a) Cerca de ___ hora(s)/dia;
 - b) Cerca de ___ dia(s)/semana;
 - c) Cerca de ___ semana(s)/mês;
 - d) Somente na véspera de uma missão de supervisão ----- ____;
 - e) Normalmente dias após a missão de supervisão ----- ____;
 - f) Dedico-me a aspectos de supervisão a tempo inteiro ----- ____;
2. **Quais são os aspectos concretos de supervisão em que se ocupa no tempo em que a ela se dedica nesses seu trabalho do dia a dia, no seu gabinete?**
3. **Caso não se dedique à supervisão a tempo inteiro, enuncie abaixo as outras tarefas que ocupam o resto do seu tempo de trabalho do dia a dia, no seu gabinete:**
4. **Seu entendimento acerca do lugar de realização da supervisão é de que: (Por Favor, Assinale Abaixo):**
 - a) Eu só posso realiza-la quando me desloco até à escola onde posso interagir com o supervisionado -----
 - b) Posso, também, realiza-la intercalando minha presença, ora na escola, ora no meu gabinete aqui no Centro de Recursos ----- ____;
 - c) Posso realiza-la, também, a partir do meu gabinete aqui do Centro de Recursos ----- ____;
 - d) Nas condições de descentralização, só posso realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui no Centro de Recursos ----- ____;
 - e) Não tenho hipótese nenhuma de realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui do Centro de Recursos ---
5. **Assinale, agora, o que mais conta, de acordo com a sua experiência, no seu exercício da função supervisora ou de Apoio Pedagógico:**
 - a) Os recursos da minha formação académica e profissional ----- ____;
 - b) A experiência acumulada no meu desempenho como professor ----- ____;
 - c) Disponibilidade de meios ----- ____;
 - d) O poder que a minha posição hierárquica me confere frente aos supervisionados ----- ____;
 - e) Outros aspectos:
6. **Como caracteriza o ambiente e o relacionamento supervisor/supervisionado no decorrer da acção supervisora?**
7. **Face às constatações, contributo e à reacção dos supervisados e ao ponto de situação actual/estágio da supervisão e seus propósitos, quais são as tarefas imediatas, aquelas a curto, médio e longo prazos que a Supervisão coloca como desafio?**

8. Seleccione daquelas tarefas que apontou a cima, aquelas que considera realisticamente possível de serem realizadas?

V. Meios e Recursos

1. No Capítulo VII do REGFAE, que se refere à Remuneração, na sua Secção I Artigo 34, são referidos, o *Vencimento* e o *Suplemento*. Por sua vez na Secção II Artigo 47, entre os Suplementos, na alínea b), se nomeiam as *Ajudas de Custo*, ou seja, o suplemento ao vencimento que suportam, nos termos legais, “[...] as despesas resultantes das deslocações dos funcionários e agentes do Estado em território nacional, por motivo de serviço [...] [p. 268-(7)]”.

a) No que concerne às *Ajudas de Custo* (AC) recebidas por conta do desenvolvimento de actividades supervisoras, assinale abaixo, de acordo com a sua experiência:

a1) Eu nunca recebi Ajudas de Custo -----
____;

a2) As AC mal chegam para custear as despesas de alojamento e alimentação, não constituem, por isso, incentivo para a prática da supervisão ----- ____;

a3) Embora as AC custeiem o alojamento e alimentação, elas não compensam o esforço do trabalho da supervisão ----- ____;

a4) Enquanto valioso suplemento ao vencimento, as AC tornam as missões de supervisão bastante apetecíveis -

a5) Por causa das AC, em certo sentido as missões de supervisão são alvos de disputas e até mesmo, de alguns actos ilícitos ----- ____;

a6) Dada a importância da supervisão, eu sou de opinião de que outras formas de compensação pela realização deste trabalho deveriam ser equacionadas ____;

Como, Por Exemplo:

2. Na mesma Secção do documento acima citado são referidos, nas alíneas “e” e “n”, a Gratificação de Chefia e o Suplemento do Vencimento, respectivamente.

a) De qual destes suplementos você beneficia na qualidade de Coordenador de ZIP? (Por Favor, Assinale Abaixo):

a1) Nenhum -----
____;

a2) Gratificação de Chefia -----
____;

a3) Suplemento do Vencimento -----
____;

a4) O que lhe é pago (se o for), compensa, em sua opinião, o esforço dispendido no trabalho que realiza? ----- ____;

b) Se acha que não compensa, como, na sua opinião, deveria ser feita essa compensação?

c) Caso não receba nenhum, que explicação lhe tem sido dada para isso?

d) Qual é o seu sentimento/sua opinião face a esta situação?

3. Sua ZIP dispõe de ... (Por Favor, Assinale Abaixo):

a) Centro de Recursos? ----- a) Sim ____ ; b) Não ____ .

- b) Se sim. Quais são os recursos de que o Centro dispõe? (Por Favor, Enumere a baixo):

VI. A DESCENTRALIZAÇÃO no contexto da Reforma do Sector Público.

- 1. Com certeza, tem acompanhado os debates e as acções desenvolvidos no contexto deste assunto. No contexto da Educação se espera que tal tenha repercussão inclusive, no processo da Supervisão.**

- a) Quais têm sido as implicações disso no seu trabalho do dia a dia na direcção/gestão da ZIP? (Por Favor, Assinale Abaixo):**

- a1) Nenhuma influência -----
 --- ____;
- a2) Com isso tenho tido que trabalhar de forma mais colectiva com os meus colegas Directores de outras escolas pertencentes a esta ZIP ----- ____;
- a3) Passei a trabalhar mais isoladamente, sem nenhum tipo de troca de experiência com outros meus colegas Directores de Escolas pertencentes a esta ZIP ----- ____;
- a4) Passou a haver maiores incentivos para o trabalho colectivo com colegas Directores de outras ESCOLAS pertencentes a esta ZIP ----- ____;
- a5) Com isso, passou a haver mais visitas dos técnicos dos SDEJTs na nossa ZIP -----
 ____;
- a6) Passou a haver regularidade nas reuniões de planificação aqui na ZIP -----
 ____;
- a7) Passamos a discutir mais formas de lidar com os nossos alunos, com o meio e com as comunidades circundantes das ESCOLAS da nossa ZIP ----- ____;
- a8) Passamos a ter alguma liberdade para propor, experimentar e promover algumas alterações no que concerne ao funcionamento das escolas da nossa ZIP ----- ____;
- a9) Passamos a ter alguma liberdade para propor, experimentar e promover algumas alterações curriculares e didáctico-metodológicas ----- ____;
- a10) Passou a haver maior consideração da ZIP enquanto espaço privilegiado para a discussão de assuntos que dizem respeito às nossas Escolas ----- ____;

- a11) Dê exemplos desses assuntos discutidos na ZIP:**

- b) Qual tem sido o impacto dos aspectos que assinalou acima no seu trabalho enquanto Coordenador de ZIP?**

VII Participação em eventos (consultas, aperfeiçoamento/formação continuada, trocas de experiências, visitas de estudo e outros).

3. Por quantas vezes participou nos últimos dois anos, de encontros de qualquer um dos assuntos a cima mencionados ou outros? (Por Favor, Assinale Abaixo):

i) A nível nacional:

Nenhuma vez ☐	Apenas 1 vez ☐	Por 2 vezes ☐
Por 3 vezes ☐	Mais de 3 vezes ☐	

j) A nível provincial:

Nenhuma vez ☐	Apenas 1 vez ☐	Por 2 vezes ☐
Por 3 vezes ☐	Mais de 3 vezes ☐	

k) Ao nível da Cidade/Distrito:

Nenhuma vez ☐	Apenas 1 vez ☐	Por 2 vezes ☐
Por 3 vezes ☐	Mais de 3 vezes ☐	

l) Ao nível da escola:

Nenhuma vez ☐	Apenas 1 vez ☐	Por 2 vezes ☐
Por 3 vezes ☐	Mais de 3 vezes ☐	

Pergunta adaptada de Selimane (2011)

VIII Da utilização dos manuais

- 1. Da utilização dos manuais de supervisão e similares (da ZIP, Conselho de Escola, Descentralização dos Fundos de Supervisão, etc.):**
 - a) Qual/is desses manuais tem sido utilizados por si ou pelos supervisores externos?**
 - b) Em que circunstâncias se faz o uso deles?**
 - c) Que outros instrumentos tem utilizado na sua acção supervisora na sua ZIP?**
 - d) Como avalia o impacto da utilização de todos esses instrumentos?**

APÊNDICE 05

Questionário aos Técnicos de Nível Distrital

Prezado/a Técnico/a, Caríssimo/a Colega.

Queira, em primeiro lugar, aceitar os meus mais calorosos cumprimentos e me permitir tomar algum do seu precioso tempo.

Chamo-me *Remane Selimane* e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP – Brasil.

No âmbito da minha formação estou desenvolvendo uma pesquisa que versa a Supervisão no actual contexto do processo da Descentralização e, dentre outros aspectos, dedicarei especial atenção à compreensão que os/as senhores/as Técnicos/as têm sobre o processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação deste questionário e de entrevistas essa mesma compreensão. Apraz-me agradecer-lo/a, desde já, por ter acedido a participar deste estudo.

As respostas a este questionário, que serão um contributo de inestimável importância para esta pesquisa, serão tratados de modo anónimo em uma perspectiva de conjunto e o resultado obtido será única e exclusivamente utilizado para o seu fim.

Seguem as questões logo depois dos Dados de Identificação:

I. Dados de Identificação Pessoal e Profissional

13. Sexo: F ☐ M ☐

14. Idade

20 a 30

☐

30 a 40

☐

40 a 45

☐

+45

☐

15. Habilitações Literárias/Académicas: _____ .

d) Formação Psicopedagógica

Sim ☐

Não ☐

b) Se sim:

Nível Médio

☐

Nível Superior:

☐

Bacharelato

☐

Licenciatura

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

☐

16. Anos de Experiência de Docência:

0 – 5

☐

5 – 10

☐

10 – 15

☐

15 – 20

☐

+20

☐

Anos de Experiência como Técnico Pedagógico

0 a 5

☐

5 a 10

☐

10 a 15

☐

15 a 20

☐

+ 20

☐

Nome:

DEJT de _____

DPEC de _____

Números: Escolas____: Professores ____ .

II. Acerca do Conceito, Lugar e Importância da Supervisão (Da definição de Supervisão e funções inerentes)

1. Como você se define profissionalmente? (Por Favor, Assinale Abaixo):

Professor ____; Supervisor ____; Inspector ____; Avaliador (Educativo) ____;
 Legislador ____; Administrador (Educativo) ____; Metodólogo ____;
 Orientador (Educativo) ____; Especialista (Ensino/Didáctica, p. ex.) ____;
 Elaborador de Material Didáctico ____ . Especialista em EAD ____; Outra ____ ,

Qual? _____ .

1.1 Em que se baseia na sua auto definição a cima? (Por Favor, Assinale Abaixo);

- a) na minha formação académica/profissional ----- ____;
- b) no meu enquadramento nas carreiras profissionais ----- ____;
- c) no conteúdo do meu trabalho do dia a dia ----- ____;
- d) no alinhamento com as funções/tarefas do órgão a que presto serviço ----- ____;
- e) por ter sido aqui colocado/afectado/nomeado ----- ____.

2. É comum ouvir-se dizer que a Supervisão começa e decorre dentro da própria ESCOLA.

- a) Você concorda com esta posição? (Por Favor, Assinale) ----a1)Sim ____ ; a2) Não

b) Se sim de que forma é que você acha que os SEDJT devem incentivar esse processo na ESCOLA? (Por Favor, Assinale Abaixo):

b1) Incentivando as acções de *controle* e *fiscalização* por parte das Direcções de ESCOLAS ---

- b2) Incentivando acções/actos/práticas de aconselhamento entre os professores --____;
- b3) Incentivando acções/actos/práticas de trocas de experiência entre os professores
- b4) Incentivando a promoção de sessões de estudo colectivo desenvolvidas pelos professores de forma voluntária no INTERIOR das ESCOLAS -----____;
- b5) Incentivando a promoção de sessões/cursos de orientação desenvolvidos pelos professores mais experientes no INTERIOR das ESCOLAS -----____;

d) Na sua opinião, de que forma é que aquelas acções influenciariam o trabalho dos professores no seu dia a dia? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- c1) Ajudar-lhes-ia a compreenderem melhor as directrizes de ensino plasmadas na documentação normativa -----____;
- c2) Contribuiria para a melhor compreensão deles acerca dos conteúdos a leccionar (sua complexidade e exigências) -----____;
- c3) Ajudar-lhes-ia a crescerem profissionalmente, em especial na sua actuação didáctico-metodológica -
- c4) Contribuiria para a sua maior aderência aos propósitos das mudanças pretendidas na Educação do País -----____.
- c5) Permitiria a que os professores compreendessem os pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País , em especial no que diz respeito a:

3. As palavras, expressões e frases seguintes se referem a características ou funções e a atribuições de supervisores a partir de diferentes pontos de vista.

3.1 Com qual dos grupos se identifica? (Por Favor, Escolha o Grupo A, B, C ou D Abaixo):

A

Estabelecimento e manutenção de um bom clima afectivo-emocional;
 Acondicionamento do desenvolvimento humano e profissional do professor;
 Acondicionamento da manutenção do gosto do ensino pelo professor;
 Desenvolvimento do ensino reflexivo, auto-conhecimento e inovação;
 Propiciar a análise crítica dos Programas de Ensino e dos Textos de Apoio, etc., planificação do processo de ensino-aprendizagem;
 Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
 Identificação de problemas e dificuldades decorrentes dos processos educativos;
 Estabelecimento de um plano de observação, determinando os aspectos a observar e as respectivas estratégias de observação;
 Análise e interpretação dos dados observados;
 Definição e execução de planos de acção, etc.

B

Melhoria dos processos instrutivos e de formação;
 Desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos sujeitos de aprendizagem;
 Estimular a prática do questionamento e da reflexão dos sujeitos aprendentes em todas as fases desse processo;
 Promoção da capacidade de organização;
 Criação de ambientes de trabalho autorrenováveis e da cultura de desenvolvimento profissional.

C

Informar – fornecimento de informação relevante e actualizada em supervisão, observação e didáctica;
 Questionar – capacidade de problematizar o saber e a experiência e de interrogar a realidade observada;
 Equacionar – interrogação sobre a realidade observada equacionar os problemas de suas práticas e confrontar opções alternativas;
 Sugerir ideias, práticas, soluções susceptíveis de motivar e impulsionar a realização de projectos da responsabilidade conjunta do supervisor e do professor;
 Encorajar – tocando particularmente o âmbito do relacionamento interpessoal e assume um papel fundamental na relação em supervisão. Sua carga afectiva influencia significativamente o equilíbrio emocional do professor bem como a sua postura global no contexto da sua formação profissional;
 Avaliar – sempre presente em supervisão, o seu encarar na sua vertente formativa é essencial para a monitorização da prática pedagógica.

D

Controle;
 Divulgação;
 Fiscalização;
 Dinamização;
 Incentivo;
 Legislação;
 Monitorização.

3.1 Qual o fundamento da sua escolha?

- 4. Ao longo dos últimos anos várias designações foram adoptadas para Supervisão: Supervisão Multisectorial; Supervisão Integrada; Supervisão Descentralizada e Supervisão Escolar.**

d) Qual o significado/conteúdo de cada uma destas designações? (Por Favor, Explique Abaixo);

- a1) Supervisão Integrada:
- a2) Supervisão Multisectorial:
- a3) Supervisão Descentralizada:
- a4) Supervisão Escolar

e) Conhece as circunstâncias em que se originaram essas designações ou se deu a sua alteração? -----b1) Sim ____ ; b2) Não____

b3) Se sim, explique essas circunstâncias:

f) Que implicações em termos dos objectivos e do conteúdo de trabalho aquelas modificações imprimiram no processo?

d) Em quantas vezes nos últimos dois anos você/sua ZIP recebeu visita no âmbito de uma daquelas modalidades de supervisão: (Por Favor, Assinale Abaixo):

- d1)----- Pela ZIP? ____ vez/es;
- d2) ----- Pelos SDEJTs? ____ vez/es;
- d3) _____ Pela DPEC? ____vez/es;
- d4) ----- Pelo Mined? ____ vez/es.

III. Da Preparação, Realização, Ganhos e Resultados da Supervisão.

9. No seu trabalho do dia a dia, no gabinete da Direcção da Escola e/ou do Centro de Recursos, em quanto tempo se dedica a tarefas relacionadas com a supervisão da sua ZIP? (Por favor, Assinale Abaixo):

- a) Cerca de ____ hora(s)/dia;
- b) Cerca de ____ dia(s)/semana;
- c) Cerca de ____ semana(s)/mês;
- d) Somente na véspera de uma missão de supervisão ----- ____;
- e) Normalmente dias após a missão de supervisão ----- ____;
- f) Dedico-me a aspectos de supervisão a tempo inteiro ----- ____;

10. Quais são os aspectos concretos de supervisão em que se ocupa no tempo em que a ela se dedica nesses seu trabalho do dia a dia, no seu gabinete?

11. Caso não se dedique à supervisão a tempo inteiro, enuncie as outras tarefas que ocupam o resto do seu tempo de trabalho do dia a dia, no seu gabinete: de realização da supervisão é de que: (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a) Eu só posso realiza-la quando me desloco até à escola onde posso interagir com o supervisionado ----
- b) Posso, também, realiza-la intercalando minha presença, ora na escola, ora no meu gabinete aqui no Centro de Recursos ----- ____;
- c) Posso realiza-la, também, a partir do meu gabinete aqui do Centro de Recursos - ____;

d) Nas condições de descentralização, só posso realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui no Centro de Recursos -----;

e) Não tenho hipótese nenhuma de realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui do Centro de Recursos -----.

12. Assinale, agora, o que mais conta, de acordo com a sua experiência, no seu exercício da função supervisora ou de Apoio Pedagógico:

a) Os recursos da minha formação académica e profissional -----;

b) A experiência acumulada no meu desempenho como professor -----;

c) Disponibilidade de meios -----
_____;

d) O poder que a minha posição hierárquica me confere frente aos supervisionados-

e) Outros aspectos:

13. Como caracteriza o ambiente e o relacionamento supervisor/supervisionado no decorrer da acção supervisora?

14. Face às constatações, contributo e à reacção dos supervisados e ao ponto de situação actual/estágio da supervisão e seus propósitos, quais são as tarefas imediatas, aquelas a curto, médio e longo prazos que a Supervisão coloca como desafio?

15. Selecciona daquelas tarefas que apontou a cima, aquelas que considera realisticamente possível de serem realizadas?

IV. A Supervisão no contexto dos SDEJT.

1. Qual a sua percepção acerca do lugar que a Supervisão ocupa tendo em conta as atribuições dos SDEJT's, enquanto órgão do Aparelho do Estado que superintende a Educação ao nível do distrito?
2. Qual deve ser o contributo dos SDEJT's no concernente à supervisão, à vista do respectivo Regulamento/Estatuto Orgânico?
3. À vista, ainda, desse Regulamento/Estatuto Orgânico, como percebe suas próprias tarefas no contexto da Supervisão?

V. Meios e Recursos

4. No Capítulo VII do REGFAE, que se refere à Remuneração, na sua Secção I Artigo 34, são referidos, o *Vencimento* e o *Suplemento*. Por sua vez na Secção II Artigo 47, entre os Suplementos, na alínea b), se nomeiam as *Ajudas de Custo*, ou seja, o suplemento ao vencimento que suportam, nos termos legais, “[...] as despesas

resultantes das deslocações dos funcionários e agentes do Estado em território nacional, por motivo de serviço [...] [p. 268-(7)]”.

b) No que concerne às *Ajudas de Custo (AC)* recebidas por conta do desenvolvimento de actividades supervisoras, assinale abaixo, de acordo com a sua experiência:

- a1) Eu nunca recebi Ajudas de Custo ----- ____ ;
- a2) As AC mal chegam para custear as despesas de alojamento e alimentação, não constituem, por isso, incentivo para a prática da supervisão ----- ____ ;
- a3) Embora as AC custeiem o alojamento e alimentação, elas não compensam o esforço do trabalho da supervisão ----- ____ ;
- a4) Enquanto valioso suplemento ao vencimento, as AC tornam as missões de supervisão bastante apetecíveis ----- ____ ;
- a5) Por causa das AC, em certo sentido as missões de supervisão são alvos de disputas e até mesmo, de alguns actos ilícitos ----- ____ ;
- a6) Dada a importância da supervisão, eu sou de opinião de que outras formas de compensação pela realização deste trabalho deveriam ser equacionadas ----- ____ ;

Como, Por Exemplo:

5. Na mesma Secção do documento a cima citado são referidos, nas alíneas “e” e “n”, a Gratificação de Chefia e o Suplemento do Vencimento, respectivamente.

e) De qual destes suplementos você beneficia na qualidade de Coordenador de ZIP? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a1) Nenhum ----- ____ ;
- a2) Gratificação de Chefia ----- ____ ;
- a3) Suplemento do Vencimento ----- ____ ;
- a4) O que lhe é pago (se o for), compensa, em sua opinião, o esforço dispendido no trabalho que realiza? ----- ____ ;

f) Se acha que não compensa, como, na sua opinião, deveria ser feita essa compensação?

g) Caso não receba nenhum, que explicação lhe tem sido dada para isso?

Qual é o seu sentimento/sua opinião face a esta situação?

VI A DESCENTRALIZAÇÃO no contexto da Reforma do Sector Público.
--

2. Com certeza, tem acompanhado os debates e as acções desenvolvidos no contexto deste assunto. No contexto da Educação se espera que tal tenha repercussão inclusive, no processo da Supervisão.

c) Quais têm sido as implicações disso no contexto do seu trabalho do dia a dia nos SDEJT? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a1) Nenhuma influência ----- ____ ;
- a2) Com isso tenho tido que trabalhar mais intensamente do que antes ----- ____ ;

- a3) Passei a trabalhar mais isoladamente, sem nenhum tipo de troca de experiência com colegas de outros distritos----- ____ ;
- a4) Passou a haver maiores incentivos para o trabalho colectivo com colegas de outros distritos
- a5) Com isso, passou a haver mais visitas dos técnicos da DPEC aqui nos SDEJT ----- ____ ;
- a6) Nossos contactos com a ZIP passaram a ser mais regulares e intensos ----- ____ ;
- a7) Nosso trabalho passou a estar mais confinado aos gabinetes dos SDEJT, uma vez que as ZIPs e Escolas passaram a trabalhar de forma mais independente ----- ____ ;
- a8) Passamos a ter alguma liberdade para propor, experimentar e promover algumas alterações no que concerne ao funcionamento das escolas do nosso distrito ----- ____ ;
- a9) Passamos a ter alguma liberdade para propor, experimentar e promover algumas alterações curriculares e didáctico-metodológicas nas Escolas do nosso distrito --- ____ ;
- a10) Passou a haver maior consideração aos SDEJT enquanto espaço privilegiado para a discussão de assuntos que dizem respeito às Escolas ----- ____ ;
- a11) Diminuíram as nossas possibilidades de viajar para outros distritos e províncias do nosso país -----

d) Qual tem sido o impacto dos aspectos que assinalou acima no seu trabalho enquanto Coordenador de ZIP?

VII. Participação em eventos (consultas, aperfeiçoamento/formação continuada, trocas de experiências, visitas de estudo e outros).

4. Por quantas vezes participou nos últimos dois anos, de encontros de qualquer um dos assuntos a cima mencionados ou outros? (Por Favor, Assinale Abaixo):

m) A nível nacional: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐	Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐	Por 2 vezes ☐
n) A nível provincial: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐	Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐	Por 2 vezes ☐
o) Ao nível da Cidade/Distrito: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐	Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐	Por 2 vezes ☐
p) Ao nível da escola: Nenhuma vez ☐ Por 3 vezes ☐	Apenas 1 vez ☐ Mais de 3 vezes ☐	Por 2 vezes ☐

Pergunta adaptada de Selimane (2011)

VIII Da utilização dois manuais
--

- 2. Da utilização dos manuais de supervisão e similares (da ZIP, Conselho de Escola, Descentralização dos Fundos de Supervisão, etc.):**
- e) Qual/is desses manuais tem sido utilizados por si ou pelos supervisores externos?**
 - f) Em que circunstâncias se faz o uso deles?**
 - g) Que outros instrumentos tem utilizado na sua acção supervisora no seu distrito?**
 - h) Como avalia o impacto da utilização de todos esses instrumentos?**

APÊNDICE 06

Questionário a Técnicos de Nível Provincial

Prezado/a Técnico/a, Caríssimo/a Colega.

Queira, em primeiro lugar, aceitar os meus mais calorosos cumprimentos e me permitirtomar algum do seu precioso tempo.

Chamo-me *Remane Selimane* e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP – Brasil.

No âmbito da minha formação estou desenvolvendo uma pesquisa que versa a Supervisão no actual contexto do processo da Descentralizaçãoe, dentre outros aspectos, dedicarei especial atenção à compreensão que os/as senhores/as Técnicos/astêm sobre o processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação deste questionário e de entrevistas essa mesma compreensão. Apraz-me agradecer-lo/a, desde já, por ter acedido a participar deste estudo.

As respostas a este questionário, que serão um contributo de inestimável importância para esta pesquisa, serão tratados de modo anónimo em uma perspectiva de conjunto e o resultado obtido será única e exclusivamente utilizado para o seu fim.

Seguem as questões logo depois dos Dados de Identificação:

I. Dados de Identificação Pessoal e Profissional

17. Sexo: F ☐ M ☐

18. Idade

20 a 30	30 a 40	40 a 45	+45
☐	☐	☐	☐

19. Habilitações Literárias/Académicas: _____ .

e) Formação Psicopedagógica

Sim ☐

Não ☐

b) Se sim:

Nível Médio	Nível Superior	Bacharelato
☐	☐	☐
Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
☐	☐	☐

20. Anos de Experiência de Docência:

0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	+20
☐	☐	☐	☐	☐

Anos de Experiência como Coordenador de ZIP

0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	+ 20
☐	☐	☐	☐	☐

Nome: _____ DPEC de Números: Escolas____: Professores ____ .

II. Acerca do Conceito, Lugar e Importância da Supervisão (Da definição de Supervisão e funções inerentes)

5. Como você se define profissionalmente? (Por Favor, Assinale Abaixo):

Professor ____; Supervisor ____; Inspector ____; Avaliador (Educativo) ____;

Legislador ____; Administrador (Educativo) ____; Metodólogo ____;

Orientador (Educativo) ____; Especialista (Ensino/Didática, p. ex.) ____;

Elaborador de Material Didático ____; Especialista em EAD ____; Outra ____ ,

Qual? _____ .

1.1 Em que se baseia sua auto definição a cima? (Por Favor, Assinale Abaixo);

a) na minha formação acadêmica/profissional ----- ____ ;

b) no meu enquadramento nas carreiras profissionais ----- ____ ;

c) no conteúdo do meu trabalho dia a dia----- ____ ;

d) no alinhamento com as funções/tarefas do órgão a que presto serviço ----- ____ ;

e) por ter sido aqui colocado/afectado/nomeado ----- ____ .

6. É comum ouvir-se dizer que a Supervisão começa e decorre dentro da própria ESCOLA.

a) Você concorda com esta posição? (Por Favor, Assinale) ---a1) Sim ____ ; a2) Não ____ .

b) Se sim de que forma é que você acha que a DPEC deve incentivar esse processo na ESCOLA? (Por favor, Assinale Abaixo):

b1) Incentivando as acções de *controle* e *fiscalização* por parte das Direcções de ESCOLAS-----

b2) Incentivando acções/actos/práticas de aconselhamento entre os professores -- ____;

b3) Incentivando acções/actos/práticas de trocas de experiência entre os professores -----

-----b4) Incentivando a promoção de sessões de estudo colectivo desenvolvidas pelos professores de forma voluntária no INTERIOR das ESCOLAS----- ____;

b5) Incentivando a promoção de sessões/cursos de orientação desenvolvidos pelos professores mais experientes no INTERIOR das ESCOLAS ----- ____;

b6) Nós os técnicos de nível provincial devemos visitar mais frequentemente as Escolas para que isso aconteça ----- ____ ;

e) Em sua opinião, de que forma é que aquelas acções influenciariam o trabalho dos professores no seu dia a dia? (Por Favor, Assinale Abaixo)

c1) Ajudar-lhes-ia a compreenderem melhor as directrizes de ensino plasmadas na documentação normativa ----- ____ ;

c2) Contribuiria para a melhor compreensão deles acerca dos conteúdos a leccionar (sua complexidade e exigências) ----- ____;

c3) Ajudar-lhes-ia a crescerem profissionalmente, em especial na sua actuação didáctico-metodológica -

c4) Contribuiria para a sua maior aderência aos propósitos das mudanças pretendidas na Educação do País ----- ____ .

c5) Permitiria que os professores compreendessem os pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País, em especial no que diz respeito a:

7. As palavras, expressões e frases seguintes se referem a características ou funções e a atribuições de supervisores a partir de diferentes pontos de vista.

7.1 Com qual dos grupos se identifica? (Por Favor, Escolha o Grupo A, B, C ou D, Abaixo)

A

Estabelecimento e manutenção de um bom clima afectivo-emocional;
 Acondicionamento do desenvolvimento humano e profissional do professor;
 Acondicionamento da manutenção do gosto do ensino pelo professor;
 Desenvolvimento do ensino reflexivo, auto-conhecimento e inovação;
 Propiciar a análise crítica dos Programas de Ensino e dos Textos de Apoio, etc., planificação do processo de ensino-aprendizagem;
 Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
 Identificação de problemas e dificuldades decorrentes dos processos educativos;
 Estabelecimento de um plano de observação, determinando os aspectos a observar e as respectivas estratégias de observação;
 Análise e interpretação dos dados observados;
 Definição e execução de planos de acção, etc.

B

Melhoria dos processos instrutivos e de formação;
 Desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos sujeitos de aprendizagem;
 Estimular a prática do questionamento e da reflexão dos sujeitos aprendentes em todas as fases desse processo;
 Promoção da capacidade de organização;
 Criação de ambientes de trabalho autorrenováveis e da cultura de desenvolvimento profissional.

C

Informar – fornecimento de informação relevante e actualizada em supervisão, observação e didáctica;
 Questionar – capacidade de problematizar o saber e a experiência e de interrogar a realidade observada;
 Equacionar – interrogação sobre a realidade observada equacionar os problemas de suas práticas e confrontar opções alternativas;
 Sugerir ideias, práticas, soluções susceptíveis de motivar e impulsionar a realização de projectos da responsabilidade conjunta do supervisor e do professor;
 Encorajar – tocando particularmente o âmbito do relacionamento interpessoal e assume um papel fundamental na relação em supervisão. Sua carga afectiva influencia significativamente o equilíbrio emocional do professor bem como a sua postura global no contexto da sua formação profissional;
 Avaliar – sempre presente em supervisão, o seu encarar na sua vertente formativa é essencial para a monitorização da prática pedagógica.

D

Controle;
 Divulgação;
 Fiscalização;
 Dinamização;
 Incentivo;
 Legislação;
 Monitorização.

3.2 Qual o fundamento da sua escolha?

8. Ao longo dos últimos anos várias designações foram adoptadas para Supervisão: Supervisão Multisectorial; Supervisão Integrada; Supervisão Descentralizada e Supervisão Escolar.

g) Qual o significado/conteúdo de cada uma destas designações? (Por Favor, Explique nas linhas abaixo):

- a1) Supervisão Integrada:
- a2) Supervisão Multisectorial:
- a3) Supervisão Descentralizada:
- a4) Supervisão Escolar

h) Conhece as circunstâncias em que se originaram essas designações ou se deu a sua alteração? -----

- b1) Sim ____ ;
- b2) Não ____ .
- b3) Se sim, explique essas circunstâncias:

i) Que implicações em termos dos objectivos e do conteúdo de trabalho aquelas modificações imprimiram **no processo?**

d) Em quantas vezes nos últimos dois anos você realizou visita no âmbito daquelas modalidades de supervisão: (Por Favor, Assinale Abaixo):

- d1)-----Para aZIP? ____ vez/es;
- d2) -----Para os SDEJT? ____ vez/es;
- d3) _____ Paraas Escolas? ____ vez/es;

III Da Preparação, Realização, Ganhos e Resultados da Supervisão

16. No seu trabalho do dia a dia, no gabinete da DPEC, em quanto tempo se dedica a tarefas relacionadas com a supervisão? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a) Cerca de ____ hora(s)/dia;
- b) Cerca de ____ dia(s)/semana;
- c) Cerca de ____ semana(s)/mês;
- d) Somente na véspera de uma missão de supervisão ----- ____;
- e) Normalmente dias após a missão de supervisão ----- ____;
- f) Dedico-me a aspectos de supervisão a tempo inteiro ----- ____;

17. Quais são os aspectos concretos de supervisão em que se ocupa no tempo em que a ela se dedica nesses seus trabalhos do dia a dia, no seu gabinete?

18. Caso não se dedique à supervisão a tempo inteiro, enuncie as outras tarefas que ocupam o resto do seu tempo de trabalho do dia a dia, no seu gabinete:

19. Seu entendimento acerca do lugar de realização da supervisão é de que: (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a) Eu só posso realiza-la quando me desloco até à escola onde posso interagir com o supervisionado -----

- b) Posso, também, realiza-la intercalando minha presença, ora na escola, ora no meu gabinete aqui no Centro de Recursos----- ____;
- c) Posso realiza-la, também, a partir do meu gabinete aqui do Centro de Recursos- ____;
- d) Nas condições de descentralização, só posso realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui na DPEC ----- ____;
- e) Não tenho hipótese nenhuma de realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui na DPEC

20. Assinale, agora, o que mais conta, de acordo com a sua experiência, no seu exercício da função supervisora ou de Apoio Pedagógico:

- a) Os recursos da minha formação académica e profissional ----- ____;
- b) A experiência acumulada no meu desempenho como professor ----- ____;
- c) Disponibilidade de meios ----- ____;
- d) O poder que a minha posição hierárquica me confere frente aos supervisionados- -----
- e) Outros aspectos:

21. Como caracteriza o ambiente e o relacionamento supervisor/supervisionado decorrer da acção supervisora?

22. Face às constatações, contributo e à reacção dos supervisados; ao ponto de situação actual/estágio da supervisão e seus propósitos; quais são, a seu ver, as tarefas imediatas, aquelas a curto, médio e longo prazos, que você entende como desafios da Supervisão?

23. Selecione daquelas tarefas que apontou a cima, aquelas que considera realisticamente passíveis de serem realizadas?

IV A Supervisão no contexto da DPEC.

- 4. Qual a sua percepção acerca do lugar que a Supervisão ocupa tendo em conta as atribuições da DPEC, enquanto Órgão do Aparelho do Estado que superintende a Educação ao nível da Província? (Pode enunciar as alíneas que, nesse Regulamento/Estatuto se relacionem com a Supervisão):**
- 5. Qual deve ser o contributo da DPEC no concernente à Supervisão, à vista do respectivo Regulamento/Estatuto Orgânico?**
- 6. À vista, ainda, desse Regulamento/Estatuto Orgânico, como percebe suas próprias tarefas no contexto da Supervisão?**

V. Meios e Recursos

6. No Capítulo VII do REGFAE, que se refere à Remuneração, na sua Secção I Artigo 34, são referidos, o *Vencimento* e o *Suplemento*. Por sua vez na Secção II Artigo 47, entre os Suplementos, na alínea b), se nomeiam as *Ajudas de Custo*, ou seja, o suplemento ao vencimento que suportam, nos termos

legais, “[...] as despesas resultantes das deslocações dos funcionários e agentes do Estado em território nacional, por motivo de serviço [...] [p. 268-(7)]”.

c) o que concerne às *Ajudas de Custo* (AC) recebidas por conta do desenvolvimento de actividades supervisoras, assinale abaixo, de acordo com a sua experiência:

- a1) Eu nunca recebi Ajudas de Custo ----- ____ ;
- a2) As AC mal chegam para custear as despesas de alojamento e alimentação, não constituem, por isso, incentivo para a prática da supervisão----- ____ ;
- a3) Embora as AC custeiem o alojamento e alimentação, elas não compensam o esforço do trabalho da supervisão ----- ____ ;
- a4) Enquanto valioso suplemento ao vencimento, as AC tornam as missões de supervisão bastante apetecíveis ----- ____ ;
- a5) Por causa das AC, em certo sentido as missões de supervisão são alvos de disputas e até mesmo, de alguns actos ilícitos ----- ____ ;
- a6) Dada a importância da supervisão, eu sou de opinião de que outras formas de compensação pela realização deste trabalho deveriam ser equacionadas ----- ____ ;

Como, Por Exemplo:

VI. A DESCENTRALIZAÇÃO no contexto da Reforma do Sector Público.

Com certeza, tem acompanhado os debates e as acções desenvolvidos no contexto deste assunto. No contexto da Educação se espera que tal tenha repercussão inclusive, no processo da Supervisão.

1. Em sua opinião existe alguma razão/fundamento para a extensão da descentralização à Educação, em particular na supervisão? (Por Favor, Assinale):

-----Sim ____; Não ____ ;

Explicita-a/as se a/as houver:

2. Quais têm sido as implicações disso no contexto do seu trabalho do dia a dia na DPEC? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- a) Nenhuma influência ----- ____ ;
- b) Com isso tenho tido que trabalhar mais intensamente do que antes ----- ____ ;
- c) Passei a trabalhar mais isoladamente, sem nenhum tipo de troca de experiência com colegas de outras províncias----- ____ ;
- d) Passou a haver maiores incentivos para o trabalho colectivo com colegas de outras províncias-----
- e) Com isso, nós os técnicos da Província passamos a poder visitar mais frequentemente as Escolas, ZIPs e os SDEJT----- ____ ;
- f) Nossos contactos com a ZIP passaram a ser mais regulares e intensos----- ____ ;
- g) Nosso trabalho passou a estar mais confinado aos gabinetes da DPEC, uma vez que as ZIPs e Escolas passaram a trabalhar de forma mais independente ----- ____ ;

h) Passamos a ter alguma liberdade para propor, experimentar e promover algumas alterações no que concerne ao funcionamento das escolas da nossa Província-----___ ;

i) Passamos a ter alguma liberdade para propor, experimentar e promover algumas alterações curriculares e didáctico-metodológicas nas Escolas da Província-----___ ;

j) O Mined passou a ter maior consideração para com a DPEC enquanto espaço privilegiado para a discussão de assuntos que dizem respeito às Escolas -----___ ;

l) Diminuíram as nossas possibilidades de viajar para outras províncias do país-----___ .

3. Qual tem sido o impacto dos aspectos que assinalou acima no seu trabalho enquanto técnico de referência no que diz respeito à Supervisão?

VII Participação em eventos (consultas, aperfeiçoamento / formação continuada, troca de experiências, visitas de estudo e outros)

5. Por quantas vezes participou nos últimos dois anos, de encontros de qualquer um dos assuntos a cima mencionados ou outros? (Por Favor, Assinale Abaixo):

q) De nível nacional:			
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes	
☐	☐	☐	
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes		
☐	☐		
r) De nível provincial:			
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes	
☐	☐	☐	
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes		
☐	☐		
s) De nível da Cidade/Distrito:			
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes	
☐	☐	☐	
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes		
☐	☐		
t) Do nível da escola:			
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes	
☐	☐	☐	
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes		
☐	☐		

Pergunta adaptada de Selimane (2011)

VIII Da utilização dos manuais

3. Da utilização dos manuais de supervisão e similares (da ZIP, Conselho de Escola, Descentralização dos Fundos de Supervisão, etc.):

- i) Qual/is desses manuais têm sido utilizados por si ou por outros supervisores no desenvolvimento da Supervisão?
- j) Em que circunstâncias se faz o uso deles?
- k) Que outros instrumentos têm sido utilizados durante a acção supervisora na Província?
- l) Como avalia o impacto da utilização de todos esses instrumentos?

APÊNDICE 07

Questionário a **Técnicos** dos Órgãos de **Nível Central**

Prezado/a Técnico/a, Caríssimo/a Colega.

Queira, em primeiro lugar, aceitar os meus mais calorosos cumprimentos e me permitir tomar algum do seu precioso tempo.

Chamo-me *Remane Selimane* e sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC-SP – Brasil.

No âmbito da minha formação estou desenvolvendo uma pesquisa que versa a Supervisão no actual contexto do processo da Descentralização e, dentre outros aspectos, dedicarei especial atenção à compreensão que os/as senhores/as Técnicos/as têm sobre o processo. Nesse contexto, tenciono explorar, através da aplicação deste questionário e de entrevistas essa mesma compreensão. Apraz-me agradecer-lo/a, desde já, por ter acedido a participar deste estudo.

As respostas a este questionário, que serão um contributo de inestimável importância para esta pesquisa, serão tratados de modo anónimo em uma perspectiva de conjunto e o resultado obtido será única e exclusivamente utilizado para o seu fim.

Seguem as questões logo depois dos Dados de Identificação:

I. Dados de Identificação Pessoal e Profissional

21. Sexo: F ☐ M ☐

22. Idade

20 a 30	30 a 40	40 a 45	+45
☐	☐	☐	☐

23. Habilitações Literárias/Académicas: _____ .

f) Formação Psicopedagógica

Sim ☐

Não ☐

b) Se sim:

Nível Médio	Nível Superior	Bacharelato
☐	☐	☐
Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
☐	☐	☐

24. Anos de Experiência de Docência:

0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	+ 20
☐	☐	☐	☐	☐

Anos de Experiência como Coordenador de ZIP

0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	+ 20
☐	☐	☐	☐	☐

Nome: _____

Direcção Nacional do Departamento _____

Números: Escolas____: Professores ____ .

II. Acerca do Conceito, Lugar e Importância da Supervisão (Da definição de Supervisão e funções inerentes):

1. Como você se define profissionalmente? (Por Favor, Assinale Abaixo):

Professor ____; Supervisor ____; Inspector ____; Avaliador (Educativo) ____;
 Legislador ____; Administrador (Educativo) ____; Metodólogo ____;
 Orientador (Educativo) ____; Especialista (Ensino/Didáctica, p. ex.) ____;
 Elaborador de Material Didáctico ____; Especialista em EAD ____; Outra ____ ,

Qual? _____ .

1.1 Em que se baseia na sua auto definição acima? (Por Favor, Assinale Abaixo);

- a) na minha formação académica/profissional ----- ____;
- b) no meu enquadramento nas carreiras profissionais ----- ____;
- c) no conteúdo do meu trabalho do dia a dia ----- ____;
- d) no alinhamento com as funções/tarefas do órgão a que presto serviço ----- ____;
- e) por ter sido aqui colocado/afectado/nomeado ----- ____.

2. É comum ouvir-se dizer que a Supervisão começa e decorre dentro da própria ESCOLA.

a) **Você concorda com esta posição? (Por Favor, Assinale)** -a1) Sim ____ ; a2)

Não ____ .

b) Se sim, de que forma é que você acha que a sua Direcção deve incentivar esse processo na ESCOLA? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- b1) Incentivando as acções de *controlo* e *fiscalização* por parte das Direcções de ESCOLAS
- b2) Incentivando acções/actos/práticas de aconselhamento entre os professores --____;
- b3) Incentivando acções/actos/práticas de trocas de experiência entre os professores
- b4) Incentivando a promoção de sessões de estudo colectivo desenvolvidas pelos professores de forma voluntária no INTERIOR das ESCOLAS -----____;
- b5) Incentivando a promoção de sessões/cursos de orientação desenvolvidos pelos professores mais experientes no INTERIOR das ESCOLAS -----____;
- b6) Nós os técnicos de nível central devemos visitar mais frequentemente as Escolas para que isso aconteça -----

f) Em sua opinião, de que forma é que aquelas acções influenciariam o trabalho dos professores no seu dia a dia? (Por Favor, Assinale Abaixo):

- c1) Ajudar-lhes-ia a compreenderem melhor as directrizes de ensino plasmadas na documentação normativa -----____;
- c2) Contribuiria para a melhor compreensão deles acerca dos conteúdos a leccionar (sua complexidade e exigências) -----____;
- c3) Ajudar-lhes-ia a crescerem profissionalmente, em especial na sua actuação didáctico-metodológica -
- c4) Contribuiria para a sua maior aderência aos propósitos das mudanças pretendidas na Educação do País ----- ____.
- c5) Permitiria a que os professores compreendessem os pressupostos das mudanças pretendidas na Educação do País, em especial no que diz respeito a:

3. As palavras, expressões e frases seguintes se referem a características ou funções e a atribuições de supervisores a partir de diferentes pontos de vista.

3.1 Com qual dos grupos se identifica? (Por Favor, Escolha o Grupo A, B, C ou D Abaixo):

A

Estabelecimento e manutenção de um bom clima afectivo-emocional;
 Acondicionamento do desenvolvimento humano e profissional do professor;
 Acondicionamento da manutenção do gosto do ensino pelo professor;
 Desenvolvimento do ensino reflexivo, auto-conhecimento e inovação;
 Propiciar a análise crítica dos Programas de Ensino e dos Textos de Apoio, etc., planificação do processo de ensino-aprendizagem;
 Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
 Identificação de problemas e dificuldades decorrentes dos processos educativos;
 Estabelecimento de um plano de observação, determinando os aspectos a observar e as respectivas estratégias de observação;
 Análise e interpretação dos dados observados;
 Definição e execução de planos de acção, etc.

B

Melhoria dos processos instrutivos e de formação;
 Desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos sujeitos de aprendizagem;
 Estimular a prática do questionamento e da reflexão dos sujeitos aprendentes em todas as fases desse processo;
 Promoção da capacidade de organização;
 Criação de ambientes de trabalho autorrenováveis e da cultura de desenvolvimento profissional.

C

Informar – fornecimento de informação relevante e actualizada em supervisão, observação e didáctica;
 Questionar – capacidade de problematizar o saber e a experiência e de interrogar a realidade observada;
 Equacionar – interrogação sobre a realidade observada equacionar os problemas de suas práticas e confrontar opções alternativas;
 Sugerir ideias, práticas, soluções susceptíveis de motivar e impulsionar a realização de projectos da responsabilidade conjunta do supervisor e do professor;
 Encorajar – tocando particularmente o âmbito do relacionamento interpessoal e assume um papel fundamental na relação em supervisão. Sua carga afectiva influencia significativamente o equilíbrio emocional do professor bem como a sua postura global no contexto da sua formação profissional;
 Avaliar – sempre presente em supervisão, o seu encarar na sua vertente formativa é essencial para a monitorização da prática pedagógica.

D

Controle;
 Divulgação;
 Fiscalização;
 Dinamização;
 Incentivo;
 Legislação;
 Monitorização.

3.3 Qual o fundamento da sua escolha?

4. Ao longo dos últimos anos várias designações foram adoptadas para Supervisão: Supervisão Multisectorial; Supervisão Integrada; Supervisão Descentralizada e Supervisão Escolar.
- j) Qual o significado/conteúdo de cada uma destas designações? (Por Favor, Explique nas linhas Abaixo);
- a1) Supervisão Integrada:
 - a2) Supervisão Multisectorial:
 - a3) Supervisão Descentralizada:
 - a4) Supervisão Escolar
- k) Conhece as circunstâncias em que se originaram essas designações ou se deu a sua alteração? ----- b1) Sim ____ ; b2) Não ____ .
- b3) Se sim, explique essas circunstâncias:
- l) Que implicações em termos dos objectivos e do conteúdo de trabalho aquelas modificações imprimiram no processo?
- d) Em quantas vezes nos últimos dois anos você realizou visita no âmbito daquelas modalidades de supervisão: (Por Favor, Assinale a baixo):
- d1)----- Para a ZIP? ____ vez/es;
 - d2) ----- Para os SDEJT? ____ vez/es;
 - d3) _____ Para as Escolas? ____ vez/es;

III. Da Preparação, Realização, Ganhos e Resultados da Supervisão.

1. No seu trabalho do dia a dia, no gabinete aqui no Mined, *quanto tempo* dedica para tarefas relacionadas com a supervisão? (Por Favor, Assinale Abaixo):
- a) Cerca de ____ hora(s)/dia;
 - b) Cerca de ____ dia(s)/semana;
 - c) Cerca de ____ semana(s)/mês;
 - d) Somente na véspera de uma missão de supervisão ----- ____;
 - e) Normalmente dias após a missão de supervisão ----- ____;
 - f) Dedico-me a aspectos de supervisão a tempo inteiro ----- ____;
2. Quais são os aspectos concretos de supervisão em que se ocupa no tempo em que a ela se dedica nesses seus trabalhos do dia a dia, no seu gabinete?
3. Caso não se dedique à supervisão a tempo inteiro, enuncie as outras tarefas que ocupam o resto do seu tempo de trabalho do dia a dia, no seu gabinete:
4. Seu entendimento acerca do *lugar de realização da Supervisão* é de que: (Por Favor, Assinale Abaixo):
- a) Eu só posso realiza-la quando me desloco até à escola onde posso interagir com o supervisionado -----

- b) Posso, também, realiza-la intercalando minha presença, ora na escola, ora no meu gabinete aqui no Mined ----- ____;
- c) Posso realiza-la, também, a partir do meu gabinete aqui do Mined ----- ____;
- d) Nas condições de descentralização, só posso realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui no Mined ----- ____;
- e) Não tenho hipótese nenhuma de realizar supervisão a partir do meu gabinete, aqui do Mined -----

5. Assinale, agora, o que mais conta, de acordo com a sua experiência, no seu exercício da função supervisora ou de Apoio Pedagógico:

- a) Os recursos da minha formação acadêmica e profissional ----- ____;
- b) A experiência acumulada no meu desempenho como professor ----- ____;
- c) Disponibilidade de meios e recursos ----- ____;
- d) O poder que a minha posição hierárquica me confere frente aos supervisionados- -----

- e) Outros aspectos:

6. Como caracteriza o ambiente e o relacionamento supervisor/supervisionado no decorrer da acção supervisora?

7. Face às constatações, contributo e à reacção dos supervisados; ao ponto de situação actual/estágio da supervisão e seus propósitos; quais são, a seu ver, as tarefas imediatas, aquelas a curto, médio e longo prazos, que você entende como desafios da Supervisão?

8. Seleccione daquelas tarefas que apontou a cima, as que considera realisticamente possível de serem realizadas?

IV. A Supervisão a partir dos Órgãos Centrais.

7. Qual a sua percepção acerca do lugar que a Supervisão ocupa tendo em conta as atribuições do Mined, enquanto Órgão do Aparelho do Estado que superintende a Educação ao nível do País? (Pode enunciar as alíneas que, no Regulamento/Estatuto Orgânico se relacionem com a Supervisão)

8. Qual deve ser o contributo da sua Direcção no concernente à Supervisão, à vista do respectivo Regulamento/Estatuto Orgânico?

9. À vista, ainda, desse Regulamento/Estatuto Orgânico, como percebe suas próprias tarefas no contexto da Supervisão?

V. Meios e Recursos

7. No Capítulo VII do REGFAE, que se refere à Remuneração, na sua Secção I Artigo 34, são referidos, o *Vencimento* e o *Suplemento*. Por sua vez na Secção II Artigo 47, entre os Suplementos, na alínea b), se nomeiam as *Ajudas de Custo*, ou seja, o suplemento ao vencimento que suportam, nos termos legais, “[...] as despesas resultantes das deslocações dos funcionários e agentes do Estado em território nacional, por motivo de serviço [...] [p. 268-(7)]”.

d) No que concerne às *Ajudas de Custo* (AC) recebidas por conta do desenvolvimento de actividades supervisoras, assinale abaixo, de acordo com a sua experiência:

- a1) Eu nunca recebi Ajudas de Custo -----;
- a2) As AC mal chegam para custear as despesas de alojamento e alimentação, não constituem, por isso, incentivo para a prática da supervisão -----;
- a3) Embora as AC custeiem o alojamento e alimentação, elas não compensam o esforço do trabalho da supervisão -----;
- a4) Enquanto valioso suplemento ao vencimento, as AC tornam as missões de supervisão bastante apetecíveis -----;
- a5) Por causa das AC, em certo sentido as missões de supervisão são alvos de disputas e até mesmo, de alguns actos ilícitos -----;
- a6) Dada a importância da supervisão, eu sou de opinião de que outras formas de compensação pela realização deste trabalho deveriam ser equacionadas -----;

Como, Por Exemplo:

VI. A DESCENTRALIZAÇÃO no contexto da Reforma do Sector Público.

Com certeza, tem acompanhado os debates e as acções desenvolvidos no contexto deste assunto. No contexto da Educação se espera que tal tenha repercussão inclusive, no processo da Supervisão.

- 4. Em sua opinião existe alguma razão/fundamento para a extensão da descentralização à Educação, em particular na supervisão? (Por Favor, Assinale):**

Não _____;

1.1 Explícite-a/as se a/as houver:

- a. **Enuncie as acções desenvolvidas a partir da sua Direcção tendentes à concretização das exigências da Descentralização:**
 - b. **Qual o impacto dessas acções e a que nível ele se tem feito sentir (por exemplo – Escola, ZIP, SDEJT, etc.)?**
- 5. Quais têm sido as implicações da Descentralização no contexto do seu trabalho do dia a dia no Mined? (Por Favor, Assinale Abaixo):**
- a) Nenhuma influência -----;
 - b) Com isso tenho tido que trabalhar mais intensamente do que antes -----;

- c) Passei a trabalhar mais isoladamente, sem nenhum tipo de troca de experiência com colegas em exercício nas províncias----- ____ ;
- d) Passou a haver maiores incentivos para o trabalho colectivo com colegas em exercício nas províncias, nos distritos e nas ZIPs ----- ____ ;
- e) Com isso, nós os técnicos em exercício nos Órgãos Centrais passamos a poder visitar mais frequentemente as províncias, distritos, ZIPs e Escolas ----- ____ ;
- f) Com isso, nós os técnicos em exercício nos Órgãos Centrais passamos a poder visitar, apenas esporadicamente, as províncias, distritos, ZIPs e Escolas ----- ____ ;
- g) Nossos contactos com a ZIP passaram a ser mais regulares e intensos ----- ____ ;
- h) Nosso trabalho passou a estar mais confinado aos gabinetes do Mined, uma vez que as DPECs, os SDEJT, as ZIPs e Escolas passaram a trabalhar de forma mais independente
- i) Passamos a poder propor menos, a experimentar menos e a intervir menos no que concerne ao funcionamento das escolas, já que tudo isso passou a fazer parte das atribuições exclusivas das ZIPs, dos SDEJTs e das DPECs----- ____ ;
- j) O Mined passou a ter maior consideração para com a DPEC enquanto espaço privilegiado para a discussão de assuntos que dizem respeito às Escolas ----- ____ ;
- k) Diminuíram as nossas possibilidades de viajar pelas províncias do país ----- ____ ;
- l) Como consequência de tudo isso, nosso conhecimento sobre a realidade prevalecente das Escolas, suas condições, alunos, professores, técnicos dos SDEJTs e DPECs descaiu muitíssimo -----
- m) Se assinalou na alínea anterior, que solução sugeriria para ultrapassar aquela situação:
- n) Como consequência de tudo isso, deixou de ser preocupação nossa, o conhecimento sobre a realidade prevalecente das Escolas, suas condições, alunos, professores, técnicos dos SDEJTs e DPECs, o que nos tem dado tempo para nos dedicarmos a questões de definição de políticas a nível macro

6. Qual é a sua avaliação geral de todas estas e outras que dizem respeito ao estágio actual da Supervisão?

VII. Participação em eventos (consultas, aperfeiçoamento/formação continuada, troca de experiências, visitas de estudo e outros)

6. Por quantas vezes participou nos últimos dois anos, de encontros de qualquer um dos assuntos a cima mencionados ou outros? (Por Favor, Assinale Abaixo):

u) De nível nacional:			
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes	
☐	☐	☐	
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes		
☐	☐		
v) De nível provincial:			
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes	
☐	☐	☐	
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes		
☐	☐		
w) De nível da Cidade/Distrito:			
Nenhuma vez	Apenas 1 vez	Por 2 vezes	
☐	☐	☐	
Por 3 vezes	Mais de 3 vezes		
☐	☐		

x) Do nível da escola:

Nenhuma vez

☐

Apenas 1 vez

☐

Por 2 vezes

☐

Por 3 vezes

☐

Mais de 3 vezes

☐

Pergunta adaptada de Selimane (2011)

VIII. Da utilização dos manuais**4. Da utilização dos manuais de supervisão e similares (da ZIP, Conselho de Escola, Descentralização dos Fundos de Supervisão, etc.)****m) Qual/is desses manuais têm sido utilizados por si ou por outros supervisores no desenvolvimento da Supervisão?****n) Em que circunstâncias se faz o uso deles?****o) Que outros instrumentos têm sido utilizados durante a acção supervisora? (Por Exemplo, Fichas, Guiões, etc.)****p) Como avalia o impacto da utilização de todos esses instrumentos?**

APÊNDICE 08

Quadro 9 - Dados sobre os depoimentos coletados nas províncias entre Dezembro de 2012 e Novembro de 2014

N/O	Designação	Província	Data	Notas
1	DEPTE01	WAN	01/10/2014	
2	DEPTE02	WAN	01/10/2014	
3	DEPTE03	WAN	01/10/2014	
4	DEPTE04	WAN	01/10/2014	
5	DEPOE05	WAN	01/10/2014	
6	DEPTE06	WAN	01/10/2014	
7	DEPTE07	WAN	30/09/2014	
8	DEPTE08	WAG	17/11/2014	
9	DEPTE09	WAG	17/11/2014	
10	DEPTE10	WAG	17/11/2014	
11	DEPTE11	WAG	13/11/2014	
12	DEPTE12	WAG	13/11/2014	
13	DEPTE13	WAG	13/11/2014	
14	DEPOE14	KA	21/10/2014	
15	DEPTE15	KA	21/10/2014	
16	DEPTE16	KA	21/10/2014	
17	DEPTE17	FUM	11/09/2014	
18	DEPTE18	FUM	15/09/2014	
19	DEPTE19	FUM	15/09/2014	
20	DEPOE20	MANG	10/01/2014	
21	DEPTE21	MANG	19/12/2013	
22	DEPOE22	MANG	13/12/2013	
23	DEPOE23	MANG	12/12/2013	
24	DEPTE24	MANG	12/12/2013	
25	DEPTE25	MANG	24/01/2013	
26	DEPTE26	MANG	17/01/2013	
27	DEPOE27	MANG	16/01/2013	
28	DEPTE28	MANG	19/12/2012	
29	DEPTE29	MANG	13/12/2012	

Legenda:

DEPTE – Depoente

WAN, WAG, KA, FUM, MANG – acrónimos atribuídos para designar cada uma das cinco províncias onde foram colhidos os depoimentos.

Nota: depoentes ouvidos ao nível do Mined foram espalhados por cada uma das cinco províncias para despistar qualquer possibilidade da sua identificação.

APÊNDICE 09

Quadro 10 – Sumula das Respostas Quantificáveis
(indica respostas e sinalizações às respostas dadas no questionário)

Tema	Pergunta	PESePEP		DESeDEP		CZI		TED		TEPRO		TEPEC	
		Bloco pergunta	Respostas	Bloco pergunta	Respostas	Bloco pergunta	Respostas	Bloco pergunta	Respostas	Bloco pergunta	Respostas	Bloco pergunta	Respostas
Acerca do conceito, lugar e importância da supervisão desenvolvida no interior da Escola Acerca do conceito, lugar e importância da supervisão desenvolvida no interior da Escola	No que concerne à sua ESCOLA esta afirmação corresponde à realidade do que se passa?	II 1a	a1 - 22 (100%)	II 2a	a1 - 05 (100%)								
	Se sim, de que forma é que isso se realiza na sua ESCOLA?	II 1b	b1 - 16 (39.04%) b2 - 04 (9.17%) b3 - 10 (24.39%) b4 - 02 (4.87%) b5 - 07 (17.07%)	II 2b	b1 - 04 (66.66%) b4 - 02 (33.33%)			II 2b	a1 - 07 (77.77%) a2 - 02 (22.22%)	II 2b	b1 - 02 (18.18%) b2 - 03 (27.27%) b5 - 01 (9.09%) b6 - 04 (36.36%)	II 2b	b1 - 06 (24%) b2 - 02 (8%) b3 - 07 (28%) b4 - 02 (8%) b5 - 05 (20%)
	De que forma essa acção supervisora influencia o seu trabalho do dia a dia?	II 1c	c2 - 10 (16.94%) c3 - 09 (15.26%) c4 - 16 (25.42%) c6 - 09 (15.26%)	II 2c	c6 - 04 (36.36%) c2 - 03 (27.27%) c4 - 03 (27.27%) c5 - 01 (09.09%)			II 2c	c1 - 02 (18.18%) c2 - 01 (9.09%) c3 - 04 (36.36%) c5 - 04 (36.36%)	II 2c	c1 - 02 (18.18%) c2 - 02 (18.18%) c3 - 03 (17.17%) c4 - 02 (18.18%) c5 - 02 (18.18%)	II 2c	c1 - 02 (10.52%) c2 - 02 (10.52%) c3 - 08 (42.10%) c4 - 02 (10.52%) c5 - 05 (26.31%)
	Com qual dos grupos se identifica?					II 2a	A - 02 (50%) B - 01 (25%) C - 01 (25%)	II 3a	A - 02 (25%) B - 03 (37.5%) C - 02 (25%) D - 01 (12.5%)	II 3.1	A - 02 (40%) B - 01 (20%) C - 02 (40%) D - 01 (20%)	II 3 1.1	A - 07 (63.3%) B - 02 (18.1%) C - 01 (9.09%) D - 01 (9.09%)
	Conhece as circunstâncias em que essas designações foram adoptadas e em que se realizaram essas modificações?			II 6a	a1 - 03 (60%) a3 - 02 (40%)	II 3b	b1 - 02 (40%) b2 - 01 (20%) b3 - 02 (40%)	II 4b	b1 - 02 (20%) b2 - 06 (60%) b3 - 02 (20%)			II 4b	a1 - 03 (33.33%) a2 - 03 (33.33%) a3 - 03 (33.33%)
	Em que se baseia na sua auto definição acima?			II 1.1	a - 03 (50%) b - 01 (16.66%) c - 01 (33%)	II 1 1.1	a - 02 (28.57%) b - 01 (14.28%) c - 02 (28.57%) d - 01 (14.28%)	II 1 1.1	a - 05 (62.5%) c - 02 (25%)	II 1 1.1	a - 04 (44.44%) b - 01 (11.11%) c - 02 (27.27%) d - 02 (27.27%)	II 1 1.1	a - 07 (46.46%) b - 01 (6.66%) c4 - 04 (26.26%) d - 03 (20%)

	Qual a prática da sua escola no cumprimento dessas diretrizes?	II 2a	a1 - 10 (34.48%) a2 - 08 (27.58%) a3 - 05 (17.24%) a4 - 04 (13.79%) a5 - 02 (6.89%)	II 3a	a1 - 04 (66.66%) a3 - 02 (33.33%)								
	Qual a avaliação que faz sobre o papel desses encontros de planificação?	II 3a	a1 - 06 (6.31%) a2 - 04 (4.21%) a3 - 15 (15.78%) a4 - 17 (17.89%) a5 - 02 (2.10%) a6 - 10 (10.52%) a7 - 12 (12.63%) a8 - 04 (4.21%) a9 - 10 (10.52%) a10 - 15 (15.78%)	II 4a	a10 - 04 (36.36%) a4 - 02 (18.18%) a7 - 02 (18.18%) a1 - 01 (9.09%) a3 - 01 (9.09%) a6 - 01 (9.09%)								
	Assinale Abaixo a/as razão/ões que, do seu ponto de vista, podem estar concorrendo para a sua não participação ou para a participação esporádica nas reuniões/encontros de planificação	II 4	a - 01 (2.68%) b - 01 (2.68%) c - 12 (31.57%) d - 15 (39.47%)	II 5	a3 - 01 (25%) a4 - 03 (75%)								
Da preparação, realização, ganhos e resultados da supervisão	Seu entendimento acerca do lugar de realização da supervisão é de que					IV 4	a - 02 (33.33%) b - 04 (66.66%)	III 4	a - 05 (62.5%) b - 01 (12.5%) c - 01 (12.5%) d - 01 (12.5%)	III 4	a - 01 (20%) b - 01 (20%) c - 01 (20%) d - 01 (20%)	III 4	b - 09 (64.28%) c - 03 (21.43%) d - 01 (7.14%)

	Assinale, agora, o que mais conta, de acordo com a sua experiência, no seu exercício da função supervisora ou de Apoio Pedagógico					IV 5	a - 02 (28.57%) b - 04 (57.14%) c - 01 (14.28%)	III 5	a - 02 (16.66%) b - 03 (25%) c - 03 (25%) e - 01 (8.33%)	III 5	a - 03 (60%) b - 02 (40%)	III 5	a - 02 (14.28%) b - 10 (71.42%) c - 01 (7.14%) e - 01 (7.14%)
A descentralização no contexto da Reforma do Sector Público	Quais têm sido as implicações disso no seu trabalho do dia a dia na Escola?	III 1a	a2 - 13 (25.49%) a3 - 01 (1.96%) a4 - 13 (25.49%) a5 - 02 (3.95%) a6 - 03 (5.88%) a7 - 13 (25.49%) a8 - 07 (13.72%)	III 1a	a2 - 01 (12.5%) a4 - 01 (12.5%) a6 - 02 (25%) a7 - 02 (25%) a8 - 01 (12.5%)	VI 1a	a2 - 03 (15.78%) a4 - 02 (10.52%) a5 - 01 (5.26%) a7 - 02 (10.52%) a8 - 01 (5.26%) a10 - 03 (15.78%) a11 - 04 (21.05%)			VI 1	a - 02 (16.66%) c - 01 (8.33%) e - 01 (8.33%) f - 01 (8.33%) h - 02 (16.66%) i - 01 (8.33%) j - 01 (8.33%) l - 02 (16.66%)	VI 2	a - 02 (14.22%) d - 02 (14.28%) f - 03 (21.42%) i - 03 (21.42%) l - 02 (14.28%) ll - 02 (7.14%)
O ambiente/clima escolar no momento da realização das visitas externas de Supervisão	Como qualifica o seu relacionamento enquanto professor, com os supervisores?	IV 1	a - 06 (15%) b - 05 (12.5%) c - 12 (30%) d - 03 (7.5%) f - 13 (32.5%) g - 01 (2.5%)	IV a	a2 - 01 (14.28%) a3 - 02 (28.57%) a6 - 02 (28.57%) a7 - 01 (14.28%)								

APÊNDICE 10

Participação nos últimos dois anos, em eventos (de consultas, aperfeiçoamento/formação continuada, trocas de experiências, visitas de estudo e outros)” dos Directores de escolas; Coordenadores de ZIP; e Técnicos Pedagógicos de nível distrital

Quadro 11 - Directores de Escolas

Resposta	Nível Nacional	Nível Provincial	Nível Distrital	Escola	Total
Nenhuma Vez	1	-	-	-	1
Apenas 1 Vez	1	1	1	-	3
Por 2 Vez	1	2	1	-	4
Por 3 vezes	1	-	-	-	1
Mais de 3 Vezes	-	-	1	4	5
NR	1	2	2	1	6
Total	5	5	5	5	20

Quadro 12 - Coordenadores de ZIP

Resposta	Nível Nacional	Nível Provincial	Nível Distrital	Escola	Total
Nenhuma Vez	3	1	-	-	4
Apenas 1 Vez	1	2	1	-	4
Por 2 Vez	-	-	1	-	1
Por 3 vezes	-	-	1	1	2
Mais de 3 Vezes	-	1	1	3	5
NR	-	-	-	-	0
Total	4	4	4	4	16

Quadro 13 - Instrutores e Técnicos Pedagógicos actuando ao nível do distrito

Resposta	Nível Nacional	Nível Provincial	Nível Distrital	Escola	Total
Nenhuma Vez	3	3	-	1	7
Apenas 1 Vez	3	-	2	-	5
Por 2 Vez	-	1	1	-	2
Por 3 vezes	-	1	-	-	1
Mais de 3 Vezes	1	-	3	2	6
NR	2	4	3	6	15

Total	9	9	9	9	36
--------------	---	---	---	---	----