

Universidade Católica de Moçambique

Faculdade de Educação e Comunicação - Nampula

Entre o Controlo e a Formação: Percepções sobre a Supervisão Pedagógica na Formação de Profissionais de Saúde

Between Control and Training: Perceptions of Pedagogical Supervision in Health Professional Education

MSc. Benito Mutessa, Mestre em Educação em Ciências de Saúde¹.

Prof. Dr. Mahomed Nazir Ibraimo PhD².

Profª. Drª. Neusa da Silva Pereira PhD³.

Resumo: A supervisão pedagógica desempenha um papel estratégico na qualidade da formação de profissionais de saúde e no desenvolvimento profissional dos formadores. Todavia, a sua prática é frequentemente marcada por tensões entre a dimensão avaliativa e o seu potencial formativo. Este estudo qualitativo analisa as percepções de formadores, supervisores pedagógicos e do Director Adjunto Pedagógico sobre a supervisão pedagógica num Instituto de Ciências de Saúde em Moçambique. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e submetidos à análise de conteúdo. Os resultados revelam uma ambiguidade na compreensão e execução da supervisão: muitos formadores associam-na ao controlo e à avaliação, o que gera resistência e desconforto, enquanto outros reconhecem o seu valor quando conduzida de forma dialogante e colaborativa. Entre os supervisores, observam-se oscilações entre práticas fiscalizadoras e abordagens orientadoras. A perspectiva institucional enfatiza o desenvolvimento profissional, embora reconheça limitações na implementação. Conclui-se que a supervisão pedagógica só poderá cumprir o seu papel transformador quando assumida como processo formativo, reflexivo e participativo, sustentado por clareza de objectivos e capacitação adequada dos supervisores.

Palavras chave: Supervisão pedagógica; Desenvolvimento profissional; Formação em saúde.

Abstract: Pedagogical supervision plays a strategic role in the quality of health professional education and in the professional development of trainers. However, its practice is often marked by tensions between its evaluative dimension and its formative potential. This qualitative study analyzes the perceptions of trainers, pedagogical supervisors, and the Deputy Director of Pedagogy regarding pedagogical supervision at a Health Sciences Institute in Mozambique. Data were collected through semi-structured interviews and subjected to content analysis. The results reveal ambiguity in the understanding and implementation of supervision: many trainers associate it with control and evaluation, generating resistance and discomfort, while others recognize its value when conducted in a dialogical and collaborative manner. Among supervisors, oscillations are observed between monitoring practices and guiding approaches. The institutional perspective emphasizes professional development, although it acknowledges limitations in implementation. It is concluded that pedagogical supervision can only fulfill its transformative role when embraced as a formative, reflective, and participatory process, supported by clear objectives and adequate supervisor training.

Keywords: Pedagogical supervision; Professional development; Health education.

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

Email – nsilva@ucm.ac.mz³

1. INTRODUÇÃO

A supervisão pedagógica constitui-se como um dos pilares fundamentais para a garantia da qualidade educativa e para o desenvolvimento profissional dos formadores, especialmente nas instituições de formação em saúde. No contexto moçambicano, marcado por desafios educacionais e pela necessidade de integrar dimensões técnicas e humanas na formação dos profissionais de saúde, a supervisão pedagógica assume um papel estratégico na promoção de um ensino reflexivo e comprometido com as exigências sociais.

O Instituto de Ciências de Saúde X, em Nampula, representa um espaço privilegiado para compreender como a supervisão pedagógica é vivenciada e percebida pelos diferentes actores institucionais como formadores, supervisores pedagógicos e o Director Adjunto Pedagógico. Este estudo tem como propósito descrever as percepções desses intervenientes sobre a prática da supervisão pedagógica nas salas de aula, considerando-a não apenas como uma actividade de controlo, mas como um processo formativo que envolve diálogo, acompanhamento e reflexão crítica sobre a prática docente.

Com base nessa perspectiva, o estudo tem como objectivo geral analisar as percepções dos formadores, supervisores pedagógicos e do Director Adjunto Pedagógico sobre a supervisão pedagógica no Instituto de Ciências de Saúde X. De forma específica, procura: (i) identificar as percepções dos formadores sobre a supervisão nas suas aulas; (ii) compreender as percepções dos supervisores pedagógicos acerca do exercício da sua função; e (iii) analisar a visão do Director Adjunto Pedagógico sobre o papel da supervisão no processo de ensino e aprendizagem.

Ao abordar essas dimensões, pretende-se contribuir para o fortalecimento das práticas da supervisão na formação em saúde, favorecendo uma cultura de acompanhamento orientada

para a melhoria contínua da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional dos formadores.

A pesquisa adoptou uma abordagem qualitativa, de acordo com as orientações de Bardin (1977), pela sua flexibilidade em explorar percepções e experiências em profundidade. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados e a análise de conteúdo como técnica de tratamento e interpretação. Participaram do estudo cinco supervisores pedagógicos, quatro formadores e um Director Adjunto Pedagógico, todos com experiência profissional entre três e vinte anos, o que assegurou uma diversidade de perspectivas relevantes.

O artigo estrutura-se em cinco partes: introdução, revisão da literatura, metodologia, apresentação e discussão dos resultados, e considerações finais. A revisão bibliográfica oferece uma síntese teórica sobre a supervisão pedagógica e o seu papel formativo; a metodologia descreve o percurso da investigação; e a análise dos resultados discute as percepções recolhidas, articulando-as com contributos teóricos relevantes. Por fim, apresentam-se recomendações destinadas ao aprimoramento da supervisão pedagógica nas instituições de formação em saúde.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura constitui uma etapa essencial no processo de investigação, pois permite compreender o estado actual do conhecimento sobre o tema em estudo e situar a pesquisa no contexto teórico e empírico. No caso presente, busca-se compreender as percepções dos formadores, supervisores pedagógicos e do Director Adjunto Pedagógico sobre a prática da supervisão pedagógica nas salas de aula do Instituto de Ciências de Saúde X, em Nampula. Essa compreensão requer uma abordagem que articule o conceito de supervisão, a evolução histórica e pedagógica da prática supervisiva, bem como o seu contributo na construção da profissionalidade docente e na formação dos futuros profissionais de saúde.

Ao longo deste capítulo, são revisitadas concepções clássicas e contemporâneas de supervisão pedagógica, desde as suas origens marcadamente fiscalizadoras até às suas formas mais reflexivas e colaborativas. Considera-se ainda a evolução da supervisão pedagógica no contexto moçambicano e a sua importância no fortalecimento da qualidade do ensino técnico e profissional em saúde.

2.1 Conceito de Supervisão

O termo *supervisão* tem origem no latim *supervidere*, que significa “ver de cima” ou “observar atentamente”. Inicialmente, a supervisão estava associada à ideia de controle e fiscalização do trabalho docente, reflectindo um modelo hierárquico e autoritário (Alarcão, 2002). No entanto, com o desenvolvimento das ciências da educação e das teorias sobre a formação de professores, o conceito evoluiu para uma visão mais democrática, dialógica e formativa.

Para Acheson e Gall (2011), a supervisão é um processo de apoio sistemático destinado a melhorar o ensino e a aprendizagem, mediante a observação, o feedback e a reflexão partilhada entre o supervisor e o supervisionado. Já Alarcão e Tavares (2019) consideram a supervisão um processo de *mediação pedagógica*, orientado para o desenvolvimento profissional, em que o supervisor actua como facilitador da aprendizagem docente.

Schön (1983) introduz uma viragem epistemológica ao propor a noção de *profissional reflexivo*, sugerindo que o professor, tal como outros profissionais, constrói o seu saber a partir da reflexão sobre a acção. Essa conceção influenciou fortemente a supervisão pedagógica, que passou a ser entendida como um espaço de diálogo e co-aprendizagem, onde o formador reflecte sobre as suas práticas com apoio de um supervisor crítico e empático (Zeichner, 2010).

Autores mais recentes reforçam essa dimensão reflexiva e colaborativa. Para Fidalgo e Martins (2021), a supervisão é um processo contínuo de acompanhamento, escuta e problematização, centrado na valorização das experiências dos docentes. Segundo Carvalho e Vieira (2022), a

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

Email – nsilva@ucm.ac.mz³

supervisão deve ser compreendida como um instrumento de desenvolvimento organizacional e profissional, e não apenas como uma ferramenta de controlo institucional.

Assim, o conceito contemporâneo de supervisão pedagógica incorpora dimensões técnicas, humanas e éticas, ultrapassando a mera verificação de desempenho. Trata-se de uma prática de natureza formativa e emancipadora, que visa promover a qualidade educativa, a autonomia docente e a construção coletiva do conhecimento pedagógico (Alarcão, 2021).

2.2 Supervisão Pedagógica no Mundo

A supervisão pedagógica tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas, acompanhando as mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e formação de professores. Historicamente, a supervisão surgiu no contexto norte-americano, no início do século XX, associada à administração escolar e ao controlo de qualidade do ensino. O modelo inicial, denominado *inspetivo*, baseava-se em observações unilaterais e relatórios avaliativos (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2018).

Nos anos 1960 e 1970, com o avanço das teorias humanistas e construtivistas, emergiram novos paradigmas de supervisão, mais colaborativos e formativos. Nesse período, modelos como o da *supervisão clínica* (Cogan, 1973; Goldhammer, 1973) passaram a valorizar o diálogo entre supervisor e professor, com etapas estruturadas de planeamento, observação e reflexão conjunta. Esse modelo influenciou significativamente as práticas de supervisão em diversos contextos educacionais, incluindo os países africanos de língua portuguesa.

Na Europa, as reformas educativas das décadas de 1980 e 1990 enfatizaram a importância da supervisão como ferramenta de *desenvolvimento profissional contínuo*. Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão, ao ser integrada nas políticas de formação docente, contribuiu para consolidar culturas de colaboração, investigação e inovação pedagógica. Em Portugal, por

exemplo, a supervisão deixou de ser vista como mera fiscalização e passou a constituir uma estratégia formativa essencial à qualidade educativa (Vieira, 2013; Alarcão, 2018).

Na América Latina, o conceito de supervisão também evoluiu de práticas burocráticas para abordagens formativas e participativas. Segundo Cruz e Estrela (2020), em muitos países latino-americanos, a supervisão pedagógica é hoje reconhecida como um instrumento de acompanhamento e apoio técnico-pedagógico, cujo foco é o fortalecimento das competências docentes e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Mais recentemente, com os desafios impostos pela globalização, pela digitalização e pela pandemia da COVID-19, as funções do supervisor pedagógico foram ampliadas. Estudos como os de Miranda e Oliveira (2023) apontam que o supervisor contemporâneo precisa actuar não apenas como orientador pedagógico, mas também como gestor de mudanças, promotor de inovação e mediador de relações interpessoais complexas nas instituições educativas.

Portanto, a supervisão pedagógica no mundo actual é concebida como um processo dinâmico, integrador e colaborativo, que procura alinhar o desenvolvimento individual dos docentes com os objectivos institucionais e sociais da educação.

2.3 Evolução da Supervisão Pedagógica em Moçambique

A supervisão pedagógica em Moçambique tem evoluído de forma gradual, acompanhando as mudanças nas políticas educativas e as transformações socioeconómicas e culturais do país. No período pós-independência, em 1975, a supervisão era predominantemente de carácter *administrativo e fiscalizador*, inspirada no modelo colonial herdado de Portugal. O principal objectivo era garantir o cumprimento das normas e programas escolares, assegurando uma educação uniforme em todo o território nacional (Mucavele, 2017).

Durante os anos 1980, o sistema educativo moçambicano enfrentou grandes desafios relacionados à guerra civil e à escassez de recursos humanos qualificados. Nesse contexto, a

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

Email – nsilva@ucm.ac.mz³

supervisão pedagógica manteve um carácter essencialmente *burocrático e hierarquizado*, limitando-se ao controlo das práticas docentes e ao preenchimento de relatórios administrativos (Mutisse, 2019). Entretanto, a partir da década de 1990, com a implementação da reforma educativa e a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), observou-se uma tentativa de *reorientação do papel do supervisor*, no sentido de promover o acompanhamento pedagógico e o apoio formativo aos professores (Ministério da Educação, 1995).

O início do século XXI marcou uma nova fase de *profissionalização da supervisão pedagógica*. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2016) reforçou a necessidade de os supervisores actuarem como mediadores pedagógicos, com enfoque no desenvolvimento profissional e na melhoria da qualidade do ensino. Essa visão foi influenciada por autores como Alarcão (2018), que defende uma supervisão centrada na reflexão e na partilha de saberes entre pares.

Nos Institutos de Formação de Professores e nas instituições de ensino técnico-profissional, como os Institutos de Ciências de Saúde, a supervisão pedagógica passou a ser entendida como uma prática essencial para a *melhoria das competências pedagógicas dos formadores*.

Contudo, a realidade moçambicana ainda enfrenta desafios significativos. Estudos de Nhavoto (2021) e Chitambo (2022) apontam que a prática supervisiva continua, em muitos casos, centrada em tarefas de verificação documental e cumprimento de horários, em detrimento de uma abordagem formativa e dialogante. Essa situação reflecte a necessidade de fortalecer a formação dos supervisores, dotando-os de competências pedagógicas, comunicacionais e éticas adequadas às exigências actuais da educação moçambicana.

Assim, a evolução da supervisão pedagógica em Moçambique revela uma trajectória de *transição entre o controlo e a formação*, marcada por tensões entre o modelo burocrático e o paradigma formativo. O desafio contemporâneo consiste em consolidar uma cultura de

supervisão participativa, centrada na aprendizagem e no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e formadores.

2.4 O Papel do Supervisor Pedagógico na Construção da Profissionalidade Docente

A profissionalidade docente é entendida como o conjunto de saberes, valores, atitudes e competências que caracterizam o exercício qualificado da docência (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 2001). Nesse sentido, a supervisão pedagógica desempenha um papel determinante na *construção e consolidação da identidade profissional do professor*, promovendo o desenvolvimento de práticas reflexivas, colaborativas e éticas.

Segundo Alarcão (2021), o supervisor é um agente mediador entre o saber teórico e o saber experiential do professor. Ele cria condições para que o docente analise criticamente a sua prática, identifique problemas pedagógicos e encontre soluções contextualizadas. Schön (1983) acrescenta que a reflexão-na-acção constitui o núcleo da profissionalidade docente, permitindo ao professor compreender a complexidade do seu trabalho e aprender continuamente com a experiência.

A actuação do supervisor, portanto, ultrapassa a dimensão técnica de acompanhamento das aulas. Envolve a *escuta activa, o feedback construtivo e a promoção de processos colaborativos*, que favorecem o crescimento pessoal e profissional dos docentes (Vieira, 2013). Em contextos formativos, como os Institutos de Ciências de Saúde, o supervisor é responsável por orientar o formador a articular os conteúdos científicos com as metodologias de ensino, de modo a garantir uma aprendizagem significativa e contextualizada (Fidalgo & Martins, 2021).

Além disso, a supervisão contribui para o fortalecimento de uma *ética profissional docente*. De acordo com Carvalho e Vieira (2022), o supervisor pedagógico deve estimular práticas baseadas em valores de responsabilidade, respeito e compromisso com a qualidade da formação. Essa

dimensão ética é particularmente relevante na formação de profissionais de saúde, onde o ensino está intrinsecamente ligado ao cuidado humano e ao bem-estar social.

Em Moçambique, o papel do supervisor pedagógico ainda se encontra em processo de afirmação. Contudo, estudo recente (Nhavoto, 2021) indica uma crescente consciência sobre a necessidade de repensar a função supervisiva como elemento de desenvolvimento profissional, e não apenas de controlo institucional. Assim, o supervisor deve ser visto como um *formador de formadores*, um orientador capaz de inspirar e apoiar práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

2.5 Contributos da Supervisão Pedagógica na Formação de Profissionais de Saúde

No contexto dos Institutos de Ciências de Saúde, a supervisão pedagógica adquire um papel estratégico na formação de técnicos de saúde competentes, críticos e éticos. O processo formativo desses profissionais exige uma articulação constante entre teoria, prática e valores, o que torna a supervisão uma ferramenta indispensável para assegurar a qualidade da aprendizagem e a coerência pedagógica das actividades desenvolvidas.

Segundo Perrenoud (2001), a formação de profissionais reflexivos requer ambientes de aprendizagem onde o acompanhamento e a avaliação formativa sejam contínuos. A supervisão pedagógica, ao proporcionar observação, feedback e reflexão conjunta, cria condições para o desenvolvimento das competências clínicas, comunicacionais e éticas essenciais ao desempenho profissional.

Para Lima (2020), o acompanhamento sistemático dos formadores durante o processo de ensino-aprendizagem permite identificar lacunas, ajustar estratégias e promover práticas pedagógicas centradas no estudante. Nos cursos da área da saúde, esse acompanhamento torna-se ainda mais relevante, pois o erro pedagógico pode repercutir em erros futuros na prática clínica.

A literatura contemporânea também destaca que a supervisão pedagógica em saúde deve incorporar princípios de *aprendizagem baseada em problemas (ABP)* e *aprendizagem colaborativa*, que favorecem o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes (Silva & Matusse, 2022). Assim, o supervisor e o formador tornam-se co-responsáveis pelo desenvolvimento integral do formando, garantindo que este adquira não apenas habilidades técnicas, mas também sensibilidade ética e capacidade de decisão.

Além disso, a supervisão pedagógica contribui para o fortalecimento institucional, ao promover uma cultura de avaliação, partilha e inovação. O supervisor actua como elo entre a gestão pedagógica e os formadores, assegurando coerência nas práticas educativas e alinhamento com as políticas do Ministério da Saúde e do MINEDH (MINEDH, 2016).

Em síntese, a supervisão pedagógica é um instrumento essencial para a qualidade da formação em saúde, pois garante a integração entre saber, saber-fazer e saber-ser, pilares fundamentais da formação de profissionais capazes de responder às necessidades da população moçambicana.

3. METODOLOGIA

Este estudo adoptou uma abordagem qualitativa, com o propósito de compreender em profundidade as percepções e experiências dos participantes sobre a supervisão pedagógica. Como técnica de recolha de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, permitindo uma interacção flexível com os entrevistados e a obtenção de informações detalhadas e contextualizadas.

O campo de pesquisa foi uma instituição de formação profissional que realiza supervisões pedagógicas de forma sistemática, garantindo um ambiente propício à investigação. A seleção dos participantes seguiu critérios intencionais, envolvendo supervisores pedagógicos, formadores e gestores directamente ligados ao processo de supervisão.

Para o tratamento e análise dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo, que possibilitou a categorização e interpretação das respostas, permitindo identificar padrões e significados nas narrativas dos entrevistados. A pesquisa observou os princípios éticos da investigação científica, assegurando o consentimento informado, o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

3.1 Categorias e Categorização

De acordo com Lima e Pacheco (2006), a categorização consiste em classificar e simplificar dados relevantes, reorganizando-os para atender aos objectivos da investigação. As categorias são unidades conceptuais que emergem durante a análise, permitindo agrupar informações significativas e revelar o sentido subjacente dos dados.

Neste estudo, definiu-se uma categoria principal — *Percepções sobre a Supervisão Pedagógica* — subdividida em duas subcategorias:

1. Avaliação da supervisão pedagógica, relacionada à percepção do papel da supervisão no crescimento profissional dos formadores.
2. Perceção geral da actividade de supervisão, que abrange as opiniões dos formadores e supervisores sobre a prática supervisiva e a sua contribuição para o fortalecimento da professionalidade docente.

Essas categorias foram formuladas com base em aspectos essenciais à supervisão pedagógica nas salas de aula, buscando compreender de que forma essa prática contribui para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos nesta pesquisa visa responder às questões norteadoras e atingir o objectivo central de “descrever a percepção dos formadores relativamente à supervisão pedagógica às suas aulas”. Os resultados são apresentados e discutidos à luz do referencial teórico, procurando estabelecer relações entre os dados empíricos e os pressupostos teóricos.

Assim, não se pretende apenas interpretar os resultados, mas também identificar implicações práticas e teóricas para a supervisão pedagógica no contexto da formação em saúde, destacando convergências e divergências entre as percepções dos diferentes actores.

4.1 A Supervisão Pedagógica em Debate: Percepções Divergentes entre Formadores e Supervisores

4.1.1 Percepções dos Formadores

Quando questionados sobre como percebem a actividade da supervisão pedagógica e o seu papel no desenvolvimento profissional, os formadores apresentaram opiniões distintas. Para alguns, o processo é desconfortável, sobretudo quando ocorre de forma inesperada:

“Nós, formadores, não nos sentimos à vontade sendo monitorados, especialmente durante supervisões não anunciadas, quando não estamos preparados” (F1).

Outros reconhecem que a prática assume um carácter avaliativo, embora admita-se também uma vertente de apoio técnico:

“Todas as supervisões realizadas na instituição possuem um caráter avaliativo, embora eu reconheça a existência de supervisões voltadas para o apoio técnico...” (F2).

Há ainda percepções mais neutras e descriptivas, que a entendem como parte do processo de acompanhamento pedagógico:

“Percebo a supervisão pedagógica como um processo em que uma equipe vem observar como as aulas estão sendo conduzidas, avaliando o entendimento entre o formador e o formando ao longo do processo de ensino-aprendizagem, conforme o que foi planeado” (F3).

“Bem, entendo a supervisão pedagógica como uma actividade destinada a verificar todo o processo pedagógico, abrangendo o ensino, a administração pedagógica e a própria gestão pedagógica” (F4).

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

Email – nsilva@ucm.ac.mz³

A partir dessas respostas, nota-se uma tensão entre a função formativa e a função avaliativa da supervisão. Parte dos formadores associa o processo a um controlo institucional que gera insegurança, enquanto outros o concebem como mecanismo de aperfeiçoamento pedagógico. Essa ambiguidade confirma a análise de Oliveira e Santos (2016), segundo os quais a supervisão pode contribuir para a profissionalização docente, mas enfrenta resistência quando é percebida apenas como instrumento de controlo.

4.1.2 Percepções dos Supervisores Pedagógicos

A análise das respostas dos supervisores pedagógicos (SP1 a SP5) evidencia concepções igualmente diversas. Alguns reconhecem a resistência dos formadores e tentam compreender suas causas.

“Alguns formadores faltam deliberadamente às aulas nos dias de supervisão porque sabem que estão fazendo algo que não deveriam” (SP1).

“Alguns formadores evitam comparecer às aulas no dia da supervisão devido à falta de hábito de trabalho regular” (SP2).

Esses testemunhos revelam uma visão da supervisão como mecanismo de fiscalização, o que pode reforçar o distanciamento entre formadores e supervisores. Em contraste, outros supervisionados demonstram uma concepção mais orientadora e construtiva:

“Vejo a supervisão pedagógica como uma actividade orientadora que promove o desenvolvimento das actividades necessárias ao cumprimento dos objectivos institucionais e considero como imprescindível para o sucesso profissional” (SP3).

No entanto, a percepção de apoio é por vezes acompanhada de receios e tensões.

“Acredito que a supervisão pedagógica tem como propósito apoiar o desenvolvimento do supervisionado. No entanto, alguns formadores, por falta de pregar, preferem evitar o

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

Email – nsilva@ucm.ac.mz³

processo de supervisão por receio de que suas fragilidades sejam expostas ou até por medo de ridicularização. Além disso, há supervisores que carecem de uma postura profissional adequada em termos de comportamento, atitude e competência na condução das actividades de supervisão” (SP4).

O SP5 oferece uma visão abrangente, definindo a supervisão como monitoria e avaliação contínua:

“A supervisão pedagógica é, para mim, um processo de avaliação do ensino que abrange o início, o decorrer e o pós-desenvolvimento das atividades pedagógicas, com o objetivo de identificar problemas e propor medidas corretivas. Eu a comparo ao processo de monitoria e avaliação no âmbito educacional” (SP5).

Ele complementa:

“Acredito que as pessoas percebem a supervisão pedagógica como uma actividade voltada exclusivamente para avaliar o formador. Assim, se o formador não está preparado ou não possui os instrumentos necessários para a sala de aula, ele teme ser exposto, avaliado e receber uma nota que, em sua percepção, o desqualifica. O medo central é de ser avaliado, e não de receber apoio, pois os formadores internalizaram a ideia de que supervisão pedagógica é sinônimo de avaliação” (SP5).

E acrescenta:

“Na verdade, a avaliação surge no processo de supervisão pedagógica porque muitos formadores não se preparam adequadamente. É por essa razão que alguns optam por faltar às aulas, reconhecendo que não estão preparados para ministrá-las” (SP5).

Essas percepções confirmam a dualidade histórica da supervisão, apontada por Carlos et al. (2019), que a descrevem ora como suporte essencial, ora como mecanismo de controlo. Também corroboram Gomundanhe e Choe (2022), que destacam que a forma de execução da

supervisão influencia a sua aceitação — podendo gerar resistência se privilegiar a dimensão avaliativa em detrimento da formativa.

Em síntese, enquanto alguns supervisores reconhecem o carácter orientador da supervisão, outros a associam a um processo avaliativo e fiscalizador. Essa divergência reflete uma relação ainda marcada por tensões e desconfianças, evidenciando a necessidade de uma postura profissional e ética mais sólida por parte dos supervisores.

4.1.2.1 Síntese Analítica

A análise conjunta das percepções dos formadores e dos supervisores revela um quadro de ambiguidade. Para muitos formadores, a supervisão é vista com receio e desconforto, especialmente quando não é previamente comunicada, sendo associada à avaliação. Já os supervisores oscilam entre entendê-la como processo formativo e avaliativo, reconhecendo, contudo, que sua eficácia depende da forma como é conduzida.

Conforme Oliveira e Santos (2016), a resistência docente resulta da conotação avaliativa da supervisão; já Carlos et al. (2019) destacam que a sua ambiguidade histórica reforça a tensão entre suporte e controlo. Tais perspectivas encontram eco nos depoimentos recolhidos, confirmando que a prática da supervisão pedagógica continua a ser percebida de forma ambivalente, o que limita seu potencial de promover o desenvolvimento profissional.

4.1.3 Percepção do Director Adjunto Pedagógico (DAP)

Para compreender a visão institucional sobre a supervisão pedagógica, foi também ouvido o Director Adjunto Pedagógico (DAP), que expressou a seguinte posição:

“(...) Reconhecemos que a implementação pode ter falhas, mas o objectivo central é o desenvolvimento profissional e o cumprimento das metas estabelecidas, uma vez que as recomendações ministeriais consideram todos esses aspectos” (DAP).

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

Email – nsilva@ucm.ac.mz³

O DAP adota uma perspectiva institucional e conciliadora, reconhecendo as dificuldades de implementação, mas reiterando que o propósito principal é o desenvolvimento profissional e o cumprimento das diretrizes ministeriais. Essa posição revela alinhamento com o discurso oficial, ainda que contraste parcialmente com a realidade descrita por formadores e supervisores.

Selimane (2015) adverte que, em Moçambique, a supervisão enfrenta limitações relacionadas à falta de preparação dos actores locais para atuar num contexto descentralizado, o que compromete a sua eficácia. Abreu (2020) reforça que, sem capacitação adequada, o processo tende a perder a sua essência formativa, reduzindo-se a uma prática burocrática.

Essas análises indicam que as falhas mencionadas pelo DAP podem ser mais estruturais do que circunstanciais, ligadas à carência de formação e acompanhamento técnico. Tal constatação sugere a necessidade de repensar o modo como a supervisão é planeada e executada, de modo que cumpra efetivamente o seu papel formativo e promova a construção da profissionalidade docente.

4.2 Síntese Final

A análise das percepções de formadores, supervisores e do DAP demonstra que a supervisão pedagógica no Instituto de Ciências de Saúde X é um processo ainda marcado por ambiguidades. Enquanto uns a percebem como controlo e avaliação, outros a valorizam como apoio e orientação profissional. A falta de clareza quanto aos seus objectivos e a postura inadequada de alguns supervisores agravam a resistência dos formadores.

Conforme destacam Oliveira e Santos (2016), Gomundanhe e Choe (2022) e Carlos et al. (2019), a supervisão só se torna um instrumento de desenvolvimento profissional quando assume carácter essencialmente formativo e participativo. Para que isso aconteça, é imprescindível investir na formação dos supervisores, na clareza dos objectivos e na criação de um ambiente de confiança que valorize o diálogo e a reflexão conjunta. Somente assim a supervisão

pedagógica poderá cumprir o seu papel transformador na construção da profissionalidade dos formadores de profissionais de saúde.

5 Considerações Finais

A análise das percepções dos formadores, supervisores pedagógicos e do Director Adjunto Pedagógico evidencia que a supervisão pedagógica é um processo indispensável, mas ainda marcado por tensões entre o seu carácter avaliativo e a sua dimensão formativa. Persistem divergências quanto à forma como é compreendida, conduzida e recebida no contexto institucional.

Os formadores revelam, em geral, desconforto e resistência perante práticas de supervisão com carácter fiscalizador, que geram insegurança e distanciamento. Contudo, reconhecem o seu potencial formativo quando esta é conduzida de modo colaborativo e orientado para o aperfeiçoamento profissional.

Os supervisores pedagógicos, por sua vez, apresentam visões distintas: alguns mantêm uma abordagem controladora, centrada na verificação de falhas; outros adoptam uma postura mais formativa e de apoio ao desenvolvimento docente. Essa dualidade confirma o carácter ambíguo e histórico da supervisão, já apontado por Carlos et al. (2019) e Oliveira e Santos (2016).

O Director Adjunto Pedagógico reconhece limitações na implementação, mas defende a supervisão como instrumento de desenvolvimento profissional e de cumprimento das metas institucionais. No entanto, autores como Selimane (2015) e Abreu (2020) sublinham que a falta de capacitação dos actores envolvidos torna o processo burocrático e distante da sua função emancipadora.

Conclui-se, portanto, que a supervisão pedagógica na instituição estudada enfrenta desafios estruturais e formativos. A ausência de clareza nos objectivos, o predomínio de práticas

avaliativas e a insuficiente preparação dos supervisores comprometem o seu papel de promover a profissionalidade docente e a melhoria contínua da qualidade educativa.

5.1 Recomendações

1. Reorientar a prática supervisiva para uma abordagem formativa, colaborativa e reflexiva, centrada no desenvolvimento profissional dos formadores e não apenas na avaliação do desempenho.
2. Investir na capacitação contínua dos supervisores pedagógicos, assegurar-lhes competências técnicas, comunicativas e relacionais que permitam conduzir a supervisão de modo ético, respeitoso e construtivo.
3. Promover espaços de diálogo e reflexão conjunta entre formadores e supervisores, de modo a fortalecer o vínculo profissional, reduzir resistências e favorecer a construção de uma cultura de confiança e aprendizagem mútua.
4. Clarificar os objectivos e procedimentos da supervisão pedagógica em documentos institucionais e nas práticas diárias, para que todos os intervenientes compreendam que se trata de um processo de apoio e desenvolvimento, e não de punição.
5. Assegurar condições institucionais adequadas como tempo, recursos e apoio técnico para que a supervisão possa ocorrer de maneira sistemática, coerente e com impacto real sobre a qualidade do ensino.
6. Incentivar a supervisão participativa e descentralizada, conforme preconizam as políticas educacionais, de modo que os próprios formadores participem activamente da definição das metas e estratégias de acompanhamento.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. (2020). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas no contexto educacional moçambicano*. Maputo: Escolar Editora.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2011). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications* (6th ed.). Wiley.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2018). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (2ª ed.). Cortez.
- Alarcão, I. (2021). *Supervisão e colaboração: Caminhos para o desenvolvimento profissional docente*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2019). *Supervisão e colaboração: Uma nova visão da prática educativa*. Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carlos, F., Mendes, T., & Chissano, A. (2019). *Supervisão pedagógica: entre o controle e a formação docente*. Revista Moçambicana de Educação, 7(2), 45–62.
- Carvalho, M., & Vieira, F. (2022). Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Perspetivas e desafios contemporâneos. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 45–63.
- Chitambo, A. (2022). *A prática supervisiva nas escolas de formação de professores em Moçambique*. Universidade Pedagógica de Maputo.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin.
- Cruz, R., & Estrela, M. T. (2020). Supervisão pedagógica na América Latina: Perspectivas e desafios. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 82(1), 95–113.
- Fidalgo, S., & Martins, A. (2021). Supervisão e formação: Práticas reflexivas no desenvolvimento docente. *Educação e Pesquisa*, 47(1), 1–15.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Pearson.

Goldhammer, R. (1973). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Holt, Rinehart and Winston.

Gomundanhe, E., & Choe, M. (2022). *Percepções de gestores escolares e professores sobre as visitas de supervisão pedagógica*. Revista Educação e Desenvolvimento, 14(3), 87–103.

Lima, C. (2020). O papel da supervisão pedagógica na formação de técnicos de saúde. *Revista Africana de Educação e Saúde*, 5(2), 77–91.

Lima, L., & Pacheco, J. A. (2006). *A formação de professores: Contextos, problemas e perspectivas*. Porto: Porto Editora.

MINEDH. (2016). *Plano Estratégico da Educação 2016–2025*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Mucavele, C. (2017). *Supervisão pedagógica e qualidade do ensino em Moçambique*. Universidade Pedagógica.

Mutisse, M. (2019). *Supervisão e desenvolvimento profissional docente em Moçambique*. Universidade Pedagógica.

Nhavoto, M. (2021). Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores em Moçambique. *Revista de Educação e Formação*, 8(2), 35–54.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Oliveira, J., & Santos, L. (2016). *A prática da supervisão pedagógica e o desenvolvimento da profissionalidade docente*. Revista Brasileira de Supervisão Educacional, 8(1), 55–71.

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Selimane, M. (2015). *A supervisão educacional em Moçambique: desafios e perspectivas num contexto de descentralização*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

Silva, R., & Matusse, E. (2022). Supervisão pedagógica e práticas reflexivas na formação em saúde. *Revista Moçambicana de Educação e Saúde*, 2(1), 101–118.

Email – benitomutessa@gmail.com¹

Email – mibraimo@ucm.ac.mz²

Email – nsilva@ucm.ac.mz³

Vieira, F. (2013). *Supervisão e desenvolvimento profissional docente: Das palavras às práticas.*
Universidade do Minho.