

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

Feliciano Henriques Magaissa¹
Evangelina Bonifácio²

RESUMO: O presente artigo reflete sobre “a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional: percepções e reflexões” resultou de uma pesquisa de maior dimensão realizada no contexto do programa de doutoramento em Ciências da Educação e cujo tema central eram as questões em torno da supervisão pedagógica. Partindo de uma situação profissional vivenciada numa escola secundária, foi-se constatando que as visitas supervisivas eram caracterizadas por ações rotineiras, visitas repentinas e com falta de *feedback* aos supervisionados, não facilitando o entendimento das ações supervisivas. Este facto despoletou algumas reflexões e daí emergiu a questão central de pesquisa: *quais são as percepções dos professores sobre a supervisão pedagógica enquanto contributo para o desenvolvimento profissional docente?* Nesse sentido, o objetivo principal era analisar a visão dos professores sobre o processo de supervisão pedagógica enquanto caminho para o aperfeiçoamento da profissão docente. Assim, a pesquisa baseou-se numa metodologia de cariz qualitativa e elegeu-se a entrevista semi-estruturada dirigida a cinco professores para a recolha de dados. Como principais resultados, o estudo demonstrou que refletir com base no agir profissional promove o desenvolvimento profissional docente, quando os interlocutores supervisionados são envolvidos e comprometidos no seu aperfeiçoamento pedagógico.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica. Desenvolvimento Profissional Docente. Aperfeiçoamento Pedagógico. 1074

ABSTRAT: This article on ‘Pedagogical supervision and professional development: perceptions and reflections’ is the result of a larger piece of research carried out as part of a doctoral programme in Educational Sciences, the central theme of which was the issues surrounding pedagogical supervision. Starting from a professional situation experienced in a secondary school, it became apparent that supervisory visits were characterised by routine actions, sudden visits and a lack of feedback to those being supervised, which did not facilitate understanding of the supervisory actions. This triggered some reflections and the central research question emerged: what are teachers’ perceptions of pedagogical supervision as a contribution to teachers’ professional development? In this sense, the main objective was to analyse teachers’ views on the process of pedagogical supervision as a way of improving the teaching profession. Thus, the research was based on a qualitative methodology and semi-structured interviews with five teachers were chosen for data collection. The main results of the study show that reflection based on professional action promotes professional development in teaching, when supervised interlocutors are involved and committed to their pedagogical improvement.

Keywords: Pedagogical Supervision. Teacher Professional Development. Pedagogical Improvement.

¹Doutorando em Inovação Educativa na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, Nampula, Moçambique; Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8529-4885>.

²Orientadora na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, Nampula, Moçambique. Pós-doutorada em Ciências da Educação - área de Pedagogia Social pela Universidade Católica Portuguesa. CITED – Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento, Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5556-3984>.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procurou abordar as percepções e reflexões dos professores sobre a supervisão pedagógica enquanto contributo para o desenvolvimento profissional docente. Portanto, trata-se uma investigação empírica que procurou analisar o processo de supervisão pedagógica enquanto caminho para o aperfeiçoamento e a construção da profissão docente, vivenciada numa instituição de ensino secundário geral, no distrito de Macomia, província moçambicana de Cabo Delgado.

O desenvolvimento do tema emergiu do interesse dos investigadores relativamente às questões da Supervisão Pedagógica (SP) e do desenvolvimento profissional docente. Ao verificar que, na escola em estudo, a supervisão pedagógica acontecia, mas nem sempre os professores supervisionados recebiam o respectivo *feedback*, foi emergindo a vontade de refletir e estudar esta situação, pois importa que este processo leve os professores a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, que sejam auscultados e implicados enquanto principais interlocutores do processo. Nesse sentido, recorreu-se à reflexão e leitura de autores de referência que abordam a temática e que revelam que este processo poderá conduzir ao aperfeiçoamento profissional. Consideram que este processo permite aos docentes aperfeiçoarem a sua *práxis* enquanto profissionais de educação, o que possibilita estabelecer pontes entre os saberes académicos e a experiência vivenciada no exercício docente. Neste seguimento, comunga-se com as ideias defendidas por Cordeiro; Guerra; Tomeno; Mesquita, (2024, p. 7) ao referirem que:

a supervisão pedagógica incide na análise dos modos como o trabalho docente se coloca (ou não) ao serviço de uma pedagógica e de um desenvolvimento pessoal, profissional, social e ético, assente em valores de sustentabilidade e de (trans)(in)formação, identificando os constrangimentos estruturais e apontando rumos de ação.

Nesta lógica, “a assistência às aulas é uma estratégia de apoio à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e obedece a um ciclo de observações interdependentes” (Ministério de Educação, 2013, p. 17) que compreende três fases, a saber: *a)* encontro de pré-observação; *b)* observação da aula; e *c)* encontro de pós-observação.

Actualmente, na escola em estudo, as visitas supervisivas são realizadas de forma repentina e, em geral, não são comunicadas com antecedência aos principais actores envolvidos. Igualmente, os supervisores, dificilmente, analisam as aulas observadas e raramente enviam os relatórios de supervisão à escola visitada, implicando que os supervisionados não recebem o

feedback destas visitas e, por isso, são privados de um crescimento pessoal e profissional. Diante desta situação emergiu a seguinte questão de pesquisa: *quais são as percepções dos professores sobre a supervisão pedagógica enquanto contributo para o desenvolvimento profissional docente?*

Na perspectiva de responder ao problema levantado, esta pesquisa pretendeu analisar a visão dos professores sobre o processo de supervisão pedagógica enquanto caminho para o aperfeiçoamento e construção da profissão docente.

Face a este cenário, e considerando que os estudos indicam que a SP pode contribuir para o desenvolvimento profissional enquanto indutora de reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, deverá traduzir-se na adoção de novas metodologias e novas formas de ensinar e aprender, optou-se por realizar um estudo de caso, elegendo uma metodologia qualitativa, dando voz aos professores a partir de uma entrevista semi-estruturada em que participaram cinco professores que exercem as suas funções nesta instituição de ensino.

Estruturalmente, o artigo compreende uma breve revisão da literatura, em seguida, são esclarecidas as opções metodológicas utilizadas, depois são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa e, por fim, são reservadas as considerações finais, além das referências bibliográficas dos autores que suportam a pesquisa.

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO CAMINHO(S) DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Etimologicamente, o termo supervisão íntegra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de ‘sobre’) e ‘vídeo’ (com significado de ‘ver’). Neste sentido, tal como Gaspar; Seabra; Neves (2012), Matos (2016) e Amaral (2019), convergem na concepção de um ‘olhar ou ver de ou por cima’ considerando a perspectiva da ‘visão global, abrangente’ do que observa, assumindo as funções de inspeccionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor, associando-se com as de regular, orientar e liderar.

No entanto, as funções referenciadas anteriormente são, geralmente, perspectivadas como uma concepção de um controlo vertical sobre as actividades de outros que se encontram na base do poder hierárquico, o que implica um controlo mais abrangente do trabalho de outrem. Assim, considera-se que quem vê de cima, de um ponto mais alto, vê mais distante e com maior abrangência.

Nesta sequência, o observador tem a possibilidade de obter a visão geral do objecto observado. Isto é, não vê apenas as acções de forma isolada, mas também o contexto envolvente.

A este propósito, Ferreira (1992, apud Amaral, 2019, p. 25) salienta que “tudo tem o seu lado superficial e o seu lado profundo, o visível e o seu invisível, a realidade imediata e a outra. E é isto que nos afecta, para sermos quem somos, naquilo que nos rodeia”.

Assim, os intervenientes do processo de supervisão pedagógica, supervisores, professores e estudantes, são vistos como parceiros de aprendizagem e (trans)formação das condições do contexto.

Desta forma, a supervisão tendo lugar num tempo continuado, ela pode proporcionar ao professor o desenvolvimento profissional, situando-se no âmbito da orientação de uma acção profissional em sala de aula, contribuindo de certa forma para a melhoria da qualidade de ensino.

A este respeito, Alarcão; Tavares (2003, p. 16) concebem a supervisão do professor como sendo “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais formado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. É neste entendimento que Nóvoa (2022, p. 78) sublinha que “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes”.

Neste processo, pressupõe-se que é proporcionado um espaço interactivo de troca de experiência entre o supervisor e professor, o que implica segundo Barbosa; Piedade (2016, pp. 69-70), “a assistência directa aos professores, com o propósito de ajudá-los no seu desenvolvimento curricular e criar condições para que haja uma preparação em relação à sua tarefa diária”.

Assim, compreende-se que a supervisão pedagógica corresponde ao processo de acompanhamento permanente, orientada para a problematização das práticas docentes e tendo subjacente a ideia de que este processo pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional. De salientar que o processo superviso tem enfoque na acção do professor, na medida em que o desenvolvimento profissional docente proporciona a criação de condições básicas para a melhoria do processo de ensinar e aprender.

No que toca ao trabalho do professor, o processo de crescimento e desenvolvimento docente, coloca a ênfase e recai na promoção de práticas reflexivas de ensino, promoção do crescimento pessoal e profissional, mudando o carácter da escola e do ensino (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Significa, portanto, que tendo por base os saberes adquiridos e as competências detidas pelo profissional, abre-se a possibilidade de ir (re)significando a sua *práxis* a partir de

experiência individual e colectiva quando partilhada e reflectida com os pares. Face a esta abordagem, Reis (2011, p. 55), sublinha que o desenvolvimento profissional pode ser visto como “um processo interno de crescimento e desenvolvimento gradual, fundamentado no pensamento e na acção dos professores com uma dimensão emocional considerável na medida em que decorre apenas quando compensa afectivamente e se traduz em satisfação pessoal e profissional”.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA – OPORTUNIDADES E DESAFIOS PARA SER E TORNAR-SE PROFESSOR/A

No contexto da supervisão pedagógica, o desenvolvimento profissional parte, em grande medida, do esforço desenvolvido pelo próprio professor perante a reflexão e a revisitação que faz das suas práticas contextualizadas, pois a sala de aula (território educativo) é o espaço de referência e onde, normalmente, ocorre a actividade de ensino e aprendizagem.

Ao falar de desenvolvimento profissional docente está em causa um processo considerado evolutivo de progresso de conhecimentos, de competências e de faculdades, tanto pessoais como profissionais, através das acções reflexivas que se traduzam na melhoria da qualidade de ensino. Este processo segundo Nascimento et al. (2017, p. 25) “parte da relação intrínseca entre os conhecimentos da formação e da prática, para a mobilização dos saberes docentes”.

1078

Neste quadro, Alarcão; Canha (2013, p. 51) referem que “o desenvolvimento profissional do professor abrange um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão”, o que “possibilita a construção e reconstrução de conhecimentos (...)” (Gelo; Dias; Matandire, 2023, p. 297), defendendo-se que cabe aos profissionais implicarem-se e considerarem-se “sujeitos autónomos e protagonistas” do processo educativo (Cusati, 2024, p. 15).

Em síntese, o desenvolvimento profissional dos professores constitui-se como o processo que, segundo Ferreira (2021, p. 60), transporta “movimentos que são delineadores de suas características e é marcado pela tendência de produção de conhecimento sobre a docência e as mudanças (na escola, na pessoa do professor, no ensino, nos contextos de desenvolvimento)”.

Contudo, a colaboração no processo de supervisão pedagógica deve ser encarada como uma prática pedagógica centrada no aperfeiçoamento pedagógico, ao considerar que o trabalho conjunto permite a troca de experiências, discussão de ideias e resolução dos problemas

identificados entre as partes, como ressalta Nóvoa (2022, p. 67) quando afirma que “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” .

Este processo é, por isso, (re)conhecido como uma pedagogia de supervisão e orientação (trans)formadora, pela abrangência ao nível pessoal e profissional e daí o facto de se revelar essencial para o desenvolvimento integral dos professores. A este respeito, os autores são unânimes em defender que possibilita a construção de um espírito crítico, constituindo-se a SP como uma prática formativa, partindo da análise da *práxis* e reflexão sobre as situações do ensino.

No contexto nacional, as actividades de formação contínua de professores em exercício, em termos gerais, são levadas a cabo pelos núcleos pedagógicos, centros de formação de professores e instituições de ensino superior, bem como através de jornadas pedagógicas, capacitações e supervisões pedagógicas. De facto, concorda-se com as afirmações de Araújo et al. (2019, p. 24) quando destacam que “é importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor”.

1079

Igualmente, recorrendo às pesquisas de Souza e Souza; Negreiros (2021, p. 669), torna-se pertinente ressaltar que “a formação continuada/permanente por meio do contexto escolar pode contribuir para o (re) pensar daquilo e do modo que se produz e desencadear os processos de ação-reflexão-ação”. Assim, segundo Carvalho et al. (2025, p. 75) “esta abordagem reconhece o professor como um profissional reflexivo e produtor de conhecimentos”.

Importa acrescentar que, quer seja pela formação prática dos professores ou pela necessidade de saber-fazer, conforme o contexto concreto, torna-se indispensável a existência de supervisores pedagógicos com conhecimentos interdisciplinares e de diferentes áreas do saber.

Como advoga Cabral (2016), a formação contínua de professores está mais centrada na compreensão e interpretação da mudança face ao desenvolvimento profissional e quando ela é pensada de forma conjunta com os professores contribui para a construção de novos conhecimentos, enquanto agentes de transformação do Outro e de si mesmos.

Deste modo, Oliveira-Formosinho (2002a, p. 18) sublinha que “o alargamento do âmbito da supervisão à formação contínua de professores e a reconceptualização das funções do

supervisor como membro do corpo docente da escola poderão trazer uma mais-valia aos contextos de desenvolvimento profissional dos professores”. Igualmente, se atinge este objectivo através da formação focada na reflexividade, procurando encontrar as respostas ajustadas às situações que se manifestam no ambiente escolar.

Nesta ordem de ideias, Libâneo (2004) defende que o professor deve ter neste processo um papel de intelectual crítico, profissional reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, bem como participante qualificado na organização e gestão da escola.

Deste modo, o valor da reflexão sobre as diferentes teorias, sobre as práticas e as experiências vivenciadas, traduz-se em conhecimento(s) na e sobre a acção tal como referem Amaral et al. (1996), Pimenta (2005), Filho; Quaglio (2008), Gaspar (2019) que destacam a importância das seguintes reflexões:

- *A reflexão na acção* – consiste na reflexão do professor durante a acção e vai reformulando, ajustando-a assim às novas situações (Amaral et al., 1996). Em síntese, “refere-se ao processo de pensamento” (Gaspar, 2019, p. 59);
- *A reflexão sobre a acção* – “representa a reconstrução mental da acção, analisando-a de forma retrospectiva, agregando a vivência ao repertório de experiências práticas” (Filho; Quaglio, 2008, p. 58);
- *A reflexão sobre a reflexão na acção* - processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional dos professores, tal como advoga Pimenta (2005) como sendo uma meta-reflexão que leva o docente a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas. Igualmente, Filho; Quaglio, (2008, p. 58) referem que “é o processo que, com base no conjunto de reflexões, leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer”;
- *O conhecimento na acção* - manifesta-se no saber fazer, é a componente inteligente que orienta toda a actividade humana (Gaspar, 2019), isto é, “o conhecimento que os profissionais utilizam na execução da acção” (Filho; Quaglio, 2008, p. 58).

No processo reflexivo, Gaspar (2019, p. 59) sustentam que “a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção fazem referência aos processos de pensamento que ocorrem numa perspectiva retrospectiva sobre uma situação problemática”.

Esta lógica, remete para a ideia de que a reflexão da acção acaba por delinear os conhecimentos e a experiência reflexiva das práticas, em que são referenciadas as dimensões de carácter individual, que “consiste na capacidade de os professores aprenderem com a própria

prática, por meio da reflexão, considerando os processos e estratégias possíveis” (Araújo et al., 2019, p. 28).

Assim, pressupõe-se a necessidade do trabalho conjunto entre professor e supervisor, em que estes assumem as suas responsabilidades na resolução de determinada acção. Admite-se, portanto, que levar o docente a reflectir sobre as práticas pedagógicas com base nos estudos e experiências vivenciadas, eleva cada vez mais as suas capacidades de actuação durante o exercício profissional, originando o crescimento contínuo e o aperfeiçoamento pedagógico. Quer isto dizer que a potencialidade da reflexão sobre a prática face ao desenvolvimento profissional docente torna-se fundamental para a construção de novos saberes. De acordo com Reis (2011), reflectir sobre a acção ajuda a solucionar alguns problemas, permitindo ao professor ser crítico da sua compreensão inicial de uma determinada situação e construir uma nova teoria baseada nas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva e de acordo com Nascimento et al. (2017), esta forma de agir permite ao docente desenvolver-se a nível profissional e nos contextos formais, a partir da reflexão centrada na sua própria prática ou mediante as experiências demonstradas pelos colegas. Assim, a reflexão docente sobre as práticas pedagógicas nas suas diferentes dimensões, alarga os níveis de saber, o que garante a aprendizagem qualitativa e a promoção do desenvolvimento profissional.

1081

Nesta perspectiva e segundo Reis (2011), através da acção reflexiva sobre a sua actividade, abrem-se possibilidades para que estes alterem, construam e desenvolvam os currículos, de modo a desenhar o melhor método para o alcance dos objectivos definidos. Deste forma, o processo de reflexão sobre as próprias experiências, eleva a autonomia profissional e permite construir argumentos racionais sobre esta mesma experiência.

DESENHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, que segundo Marconi; Lakatos (2019, p. 302), difere da quantitativa pois não utiliza “um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema e por não pretender numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”. Dir-se-ia que a investigação qualitativa “é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Aires, 2015, p. 14).

Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de um estudo de caso, pois a natureza do objecto do estudo centra-se no processo de supervisão pedagógica, compreendendo “o como” e “o porquê” (Amado; Freire, 2014, p. 125) de determinadas ocorrências, contextualizando-se em concreto numa escola secundária do distrito de Macomia, “procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Silveira; Córdova, 2009, p. 39). Ora, de acordo com Amado; Freire (2014, p. 124), trata-se de um “estudo em profundidade (...) que reflecte a perspectiva dos participantes (...) envolvidos”.

Ademais, optou-se por este tipo de pesquisa, pois segundo Aires (2015, p. 22):

o estudo de casos constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar. Este método desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções.

Relativamente aos participantes da pesquisa, participaram no estudo 5 professores que se entendeu representam o conjunto dos sujeitos e contextos da escola em que se levou a cabo esta investigação. Estes foram seleccionados de forma intencional por representatividade, tendo em conta o pensamento de Nobre et al. (2017) que referem o critério de validade, confiabilidade e precisão.

Entendeu-se, além disso, que estes participantes possuem larga experiência no exercício que varia entre 5 e 37 anos de funções docentes, o que permitiu representar o público identificado para fazer parte do presente estudo.

No processo de recolha de dados elegeu-se a entrevista semi-estruturada, pois tal como referem Sousa; Baptista (2011, p. 53) “a escolha da técnica depende do objecto do estudo”.

Nesta técnica, conforme Costa (2012, p. 151), “predominam perguntas que estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, exprimir a sua opinião ou a justificar o seu comportamento” e, neste caso, “o pesquisador tende a ceder o controle do processo de investigação ao pesquisado” (Fairbrother, 2015, p. 105), com “a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (Cusati et al., 2021, p. 341).

DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O processo de recolha de dados alicerçou-se na entrevista semi-estruturada, tal como anteriormente já explicitado. Assim, na análise dos dados das entrevistas, os discursos são

apresentados de forma sistematizada, atendendo à codificação entendida como “uma transformação, efectuada segundo regras precisas, dos dados em bruto do texto, transformação esta, por recorte (escolha das unidades), agregação (escolha das categorias) e enumeração (escolha das regras de contagem), o que permite atingir uma representação do conteúdo, ou a sua expressão” (Bardin, 2014, p. 129).

Referenciar, ainda, que para esta pesquisa se considerou o princípio ético da confidencialidade pelo que se optou por preservar a identidade dos entrevistados, que serão aqui referenciados através de um código alfanumérico. Assim, utilizar-se-á, a letra P (indicativo de professor) e o número que significa a ordem pela qual foram realizadas as entrevistas (de P1 a P5).

Relativamente aos testemunhos que traduzem as percepções e reflexões dos professores sobre a supervisão pedagógica e os caminhos para o desenvolvimento profissional, emergiram três categorias, a saber: *a*) percepção sobre as estratégias utilizadas; *b*) reflexão da prática docente *versus* desenvolvimento profissional; e *c*) percepção sobre os resultados práticos.

Este conjunto de ideias poderá permitir, tal como afirmam Cusati; Santos; Cusati (2021, p. 345), construir uma análise “a partir da organização dos dados num processo de revisão do material teórico já consultado, fase que demanda do pesquisador evidenciar novas explicações e abstrações sobre o objeto estudado, originando um novo olhar sobre este objeto”, com o objetivo de “elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização (Amado; Costa; Crusoé, 2014, p. 313) com base nas percepções dos participantes do estudo e decorrente da análise do investigador.

Deste modo, segundo Amado; Vieira (2014, p. 400), pode-se compreender e “alcançar, para além da riqueza de pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, uma visão do contexto e da complexidade dos fenómenos”.

Em relação à primeira categoria, *percepção sobre as estratégias utilizadas*, constatou-se, junto dos entrevistados, que os supervisores utilizam diferentes estratégias de monitorização do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

Referem, também, que tais estratégias se encontram focadas no aperfeiçoamento pedagógico, nas acções dos docentes na sala de aula e no processo reflexivo conjunto sobre a prática do professor, o que pode concorrer para a melhoria do PEA.

Nesta perspectiva, os discursos dos entrevistados testemunham esta percepção quando foi referido que as acções de supervisão pedagógica (...) são realizadas através de assistência de aulas, seminários, encontros de debate, jornadas pedagógicas e capacitações para poder melhorar a prática docente (...) (P2).

Nesta locução, observa-se que a assistência de aulas é uma das opções estratégicas preferidas pelos supervisores, considerada como uma acção que acompanha o decurso do PEA. Dito por outras palavras, esta estratégia de observação de aula permite e facilita ao supervisor compreender, directamente e de forma pormenorizada, as principais actividades desenvolvidas tanto pelo professor como pelos estudantes.

Em conformidade com o explicitado, concorda-se com Reis (2011) quando ressalta que a observação de aulas constitui um processo colaborativo entre o supervisionado e o supervisor, sendo que estes se tornam beneficiários do desenvolvimento pessoal e profissional. Aqui se estabelece uma relação, directa ou indirecta, entre o processo de assistência de aulas, a reflexão sobre os episódios visualizados, permitindo desta forma a construção de novas competências tanto pelo supervisor como pelo professor supervisionado.

O autor, ainda, enfatiza que o processo de observação e de reflexão são conducentes ao pensamento crítico do professor sobre a sua *práxis*, considerando que:

A observação e a reflexão regulares sobre o nível cognitivo e a frequência das questões que um professor formula nas suas aulas promove a melhoria das suas competências de questionamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades de pensamento dos seus alunos (Reis, 2011, p. 35).

Outra estratégia que foi elencada pelos participantes do estudo prendeu-se com o encontro de debate sobre o PEA que, geralmente, acontece no momento de pós-observação relativo à análise da *práxis*.

Esta prática proporciona aos participantes, professores e supervisores, o alargamento das suas percepções sobre as práticas pedagógicas pois que, na concepção de Estanqueiro (2012, p. 54), “o debate permite aprofundar conhecimentos e desenvolver competências de comunicação”.

É com base nesta perspectiva, que Gussule (2023, p. 89) sublinha que “a sua contribuição prioritária é de prestar assistência pedagógico-didáctica aos professores nas suas respectivas disciplinas, no que diz respeito aos trabalhos interactivos com os alunos”.

Relativamente a segunda categoria, *reflexão da prática docente versus desenvolvimento profissional*, averiguou-se que levar os professores a reflectir sobre as suas práticas lhes possibilita

compreenderem algumas situações decorrentes do PEA de modo a caminharem rumo à sua autonomia profissional.

Igualmente, foi demonstrado que o processo reflexivo no contexto da SP, melhora, consideravelmente, a acção prática do professor supervisionado.

Nesta linha de pensamento, os participantes do estudo exteriorizaram, consensualmente, a relevância da reflexão, sobre as suas práticas, ao proferirem que estas acções *contribuem muito, na medida em que os professores tomam juízos de que, o que foi constatado hoje não deve acontecer mais com outra equipa superior (...). É daqui que o professor procura meios de elevar o processo a um nível positivo (...)* (P3). Isso significa que o professor tem a sua formação para o exercício da actividade docente e a supervisão promove (...) o professor a fazer uma reflexão sobre como ele faz e como deve fazer para melhorar a sua prática na sala de aula (P5).

Face a estes testemunhos, pode deduzir-se que o processo reflexivo sobre a prática docente promove o desenvolvimento profissional do próprio professor. Nesta senda, Cordeiro et al. (2024, p. 9), sublinham que “o processo reflexivo é importante, no sentido em que permite recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre a prática educativa, sobre a rotina diária, sobre a gestão dos comportamentos e da sala de aula, sobre a qualidade das relações (...)”. Este processo, “pode contribuir para o (re) pensar (...) do modo que se produz e desencadear os processos de acção-reflexão-acção” (Gelo et al. 2023, p. 669).

1085

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores de acordo com Mesquita e Roldão (2017, p. 72) “passa pela capacidade de mobilização de competências que coloca em acção e pela capacidade de aprender a partir das experiências, refletindo criticamente sobre a sua própria acção”. As autoras destacam, ainda, que aqui, o supervisor assume o papel de facilitador de modo a apoiar e encorajar a experimentação e promove a reflexão sobre a acção.

Igualmente, Cordeiro et al. (2024, pp. 5-6), explicitam que

A supervisão reflexiva procura que o professor supervisionado, além da aquisição dos conhecimentos, seja capaz de transformar esses conhecimentos em acção e reflecta nessa mesma acção, enquanto ela decorre. Neste sentido, o supervisor adquire um papel fundamental para ajudar o professor a compreender e a saber-agir perante as situações, sistematizando o conhecimento que deriva da interacção entre a acção e o pensamento. O supervisor tem a especial função de encorajar o professor (...) a explorar as suas capacidades, a sua capacidade de interagir e aprender em acção.

Pode dizer-se, então, que o processo reflexivo “poderá significar que a pessoa em formação enfrenta um conjunto de experiências significativas que podem potenciar a sua ação profissional no futuro” (Mesquita; Sanches; Freire-Ribeiro, 2020, p. 305).

Nesta perspectiva, segundo Mesquita et al. (2020, p. 305) “a supervisão assume um papel preponderante no processo de formação sendo necessária uma implicação mais imbricada de todos os atores envolvidos”, especialmente, dos professores supervisionados e dos próprios supervisores.

Porém, tal como já foi dito anteriormente, a reflexão sobre o aperfeiçoamento pedagógico que decorre do processo de supervisão pedagógica, conduz ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e supervisores envolvidos na acção. Contudo, tal não dispensa a existência do compromisso ético-deontológico (de ambos), face ao desenvolvimento de competências profissionais inerentes ao ser e ao tornar-se professor(a).

Por fim, na terceira categoria, *percepção sobre os resultados práticos*, emergiram discursos que resultam das atribuições e responsabilidades que cada um dos interlocutores detém em contexto escolar, como ilustra a tabela 1 que a seguir se apresenta:

Tabela 1. Resultados práticos na percepção dos professores

Participantes	Resultados práticos
P ₁	Refere as mudanças do comportamento de colegas supervisionados; Destaca que o supervisionado passa a alterar a sua actuação prática.
P ₂	Destaca a interacção supervisor-supervisionado, a reflexão da prática do próprio docente e a mudança de comportamento.
P ₃	Diz que quando os professores apresentam dificuldades os supervisores dão oportunidade para partilharem e avaliarem as suas práticas pedagógicas.
P ₄	Refere a realização de um encontro de balanço sobre a supervisão pedagógica e, ainda, o debate sobre os aspectos lacunares e as respectivas recomendações.
P ₅	Enfatiza a importância da realização do balanço junto com a direcção da escola e a apresentação das recomendações dadas pelos supervisores.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Com base na informação, constante nesta tabela, é possível inferir que os participantes do estudo apresentam diferentes perspectivas no que se refere aos resultados concretos proporcionados pela SP e, particularmente, para os supervisionados e para a escola. Como já foi

dito, este olhar dos interlocutores pode (e deve) estar associado às diferentes funções desempenhadas em contexto escolar.

Assim, em síntese, foi destacada a importância do processo de assistência de aulas que permite vivenciar as reais situações da prática docente e reflectir sobre as mesmas. Esta acção, promove, geralmente, um comportamento de compromisso com a melhoria da *práxis* que pode ser consolidado nos encontros pedagógicos reflexivos, alicerçados no processo interactivo entre as partes, supervisor e professor, com a finalidade de melhorar as práticas docentes.

Esta estratégia pretende ajudar a sanar as dificuldades encontradas no momento da supervisão, tal como foi referido por um dos participantes ao sublinhar que *tive a sorte de ser assistido nas minhas aulas quase duas ou três vezes neste ano, primeiro foi a direcção da escola, depois o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) e a Direcção Provincial de Educação (DPE). Todos esses, depois da assistência tivemos o momento de pós-observação. Foi muito bom porque as constatações da direcção da escola foram melhorando na supervisão do SDEJT e as constatações desta foram melhorados na supervisão da DPE e esta teve poucas constatações, isso foi muito positivo para mim e motiva o próprio professor a empenhar-se muito mais neste PEA (P5).*

Nesta perspectiva, verifica-se que os participantes do estudo reiteraram, ainda, que a SP de todos os níveis (nacional, provincial, distrital e escolar), opta maioritariamente por desenvolver o processo supervisiivo a partir de assistência de aulas.

1087

Este processo, tal como sublinham Martínez-Figueira; Raposo-Rivas (2021, pp. 30-31), permite ao supervisor, principalmente:

observar y analizar com profundidad la formación y el establecimiento de rutinas en la vida cotidiana, la continuidad y evolución de las actividades del aula, y la progresión en los aprendizajes; aproximarse y participar en la realidad del día a día de la actividad docente, y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

Igualmente, Mouraz; Pinto (2021, p. 49) reforçam o que foi afirmado quando sustentam que a prática de observação de aula:

assenta num mecanismo que proporciona a reflexão sobre as práticas letivas desenvolvidas na sala de aula, que suporta a inovação e a capacidade de mudança dos professores, que promove o seu desenvolvimento profissional e que permite o reconhecimento e o respeito mútuos entre os docentes.

Portanto, assistir à aula com o olhar crítico e construtivo direcionado para as práticas docentes e reflectir sobre elas pode permitir aos professores supervisionados o aperfeiçoamento considerável da *práxis*.

Acresce referir, sobre os resultados práticos da supervisão, que se constatou que, de forma geral, os professores supervisionados beneficiam do apoio dos supervisores levando-os a criar um espírito crítico e uma maior atenção sobre o trabalho que pretendem desenvolver em contexto prático. Isso implica que, as partes envolvidas no processo, professor e supervisor, interagem, mutuamente, sempre que entendam ser necessário e oportuno dialogar sobre a aula observada, visando ajudar o supervisionado em alguns aspectos constatados.

Nesta perspectiva, foi assegurado que os supervisores contribuíram com o seu apoio para a superação das dificuldades através do diálogo, tal como se pode constatar no discurso que refere que *o apoio que posso focar é aquele de interacção, tenho visto que depois de assistência de aulas, estão sentados, juntos, a abordar o decurso da actividade, acredito que aquele é um apoio (...)* (P2).

Nesta ordem de ideias, concebe-se que o processo de interacção entre as partes envolvidas na supervisão e se devidamente contextualizada, podem promover a ocorrência de algumas mudanças nas práticas pedagógicas. Assim, torna-se “possível a compreensão das inter-relações das partes entre si e delas no conjunto do todo, permitindo ao grupo ver mais longe, para além de ultrapassar as perspectivas individuais” (Silva; Vasconcelos, 2010, p. 68). Por outro lado, fomenta a “qualificação de pesquisadores, de professores reflexivos” (Souza e Souza; Negreiros, 2021, p. 669).

1088

Os participantes do estudo testemunharam, ainda, que os professores supervisionados demonstravam algumas mudanças significativas referentes ao comportamento, sobretudo no desempenho profissional dos mesmos. Assim, verificou-se que estes profissionais, passaram a reconhecer e a valorizar os procedimentos sobre as práticas pedagógicas e a refletir sobre as mesmas.

Desta feita, os entrevistados demonstram que (...) *o comportamento de um colega depois de supervisão há algumas mudanças, o que significa que a posição que tomava aquele colega era mesmo posição profissional. Também (...) promove o respeito dos procedimentos das actividades pedagógicas* (P1). Daí que se pode considerar que *os supervisores pedagógicos conduzem à reflexão da prática do próprio docente pois verifica-se a mudança do comportamento (...)* (P2).

Face a estas locuções, parece legítimo afirmar que o processo de supervisão pedagógica cria processos de mudanças, nos indivíduos beneficiários, que em regra se traduzem no

desenvolvimento profissional dos professores, pois segundo Cusati et al. (2021, p. 346), emergem “mudanças nas ações laborais dos professores levando a um crescimento profissional e também pessoal”.

Para as autoras, o desenvolvimento profissional remete para a ocorrência de transformação dos docentes, como um processo ao longo da vida ou mesmo a partir de uma ação formativa permanente e para a qual a SP pode (e deve) ser um recurso substancial. Diante deste processo, “o professor analisa e questiona a sua prática, o que constitui o primeiro passo para uma mudança de comportamento e um maior controlo das suas acções” (Reis, 2011, p. 57).

Nesta sequência de pensamento, Martínez-Figueira; Raposo-Rivas (2021, p. 33) destacam três aspectos fundamentais de incidência da reflexão: “reflexionar sobre la actividad en el aula para innovar y mejorar la labor docente; (b) crear propuestas de mejora realistas e idóneas; (c) así como participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste percurso investigativo que se pretendeu dar voz aos participantes/professores a propósito das suas percepções e reflexões sobre a supervisão pedagógica, no sentido de compreender se poderá (ou não) este processo tornar-se um contributo para o desenvolvimento profissional, averiguou-se que os professores têm várias leituras sobre esta questão. De um modo geral, constatou-se que havia acções que promoviam o aperfeiçoamento pedagógico através de acções reflexivas que instigam “a pensar e a reflectir sobre o que se faz, para tentar compreender a acção realizada” (Morgado, 2005, p. 41).

Assim, quando os professores refletem sobre as suas próprias práticas compreendem, detalhadamente, algumas situações que ocorrem no PEA o que acaba por possibilitar, de igual modo, a sua autonomia profissional e o seu modo(s) de ser e de se tornar professor/a.

Concorda-se, por isso, que “um professor autónomo sabe o que faz com os seus alunos e consegue justificá-lo junto dos outros, assumindo a responsabilidade pelo seu ensino, mas também implica assumir a autonomia como uma finalidade educativa” (Moreira, 2010, p. 96).

Tal como já foi dito anteriormente, a reflexão sobre o aperfeiçoamento pedagógico decorrente da supervisão pedagógica, conduz ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos. Nesse sentido, é importante, para tal, que exista o comprometimento

dos diferentes interlocutores e, desta forma, ser mais fácil ocorrer o desenvolvimento de competências profissionais inerentes ao ser e ao tornar-se professor(a) reflexivo(a).

Sobre este processo, Cusati et al. (2021, p.1122) defendem que para tal

Depende del profesor comprometerse en crecer profesionalmente, porque nada es más decisivo en el aprendizaje que la propia voluntad de desarrollarse. Es decir, aprender durante el proceso de formación y desarrollo profesional puede llevar a una mejora en el aprendizaje de los estudiantes y a un cambio de postura, que surge de este proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

Acresce sublinhar que se tornou evidente que o processo de observação de aulas permite vivenciar *in loco* as reais acções docentes e reflectir sobre as mesmas. Assim, esta prática, compromete e implica o docente com a (re)construção da *práxis*, que também poderá ser consolidada na escola através dos encontros pedagógicos de reflexão entre o supervisor e o professor supervisionado ou, até, entre os professores.

Neste sentido, julga-se importante referir que os docentes, geralmente, são incentivados pelos supervisores. Tal situação poderá promover a criação do pensamento crítico e um entendimento mais sustentado sobre a importância do aperfeiçoamento pedagógico ao longo da vida profissional, pois trata-se de um processo que exige continuidade e carece do compromisso do professor/a, pelo que é inacabado. A análise desenvolvida, leva a acreditar que o processo supervisivo se for transparente e respeitar os procedimentos previstos na legislação poderia alavancar mudanças significativas no desempenho profissional. Acresce que nada poderá acontecer sem o profissionalismo e o compromisso ético-deontológico dos profissionais de educação a quem cabe fazer acontecer, ou seja, reconhecer, valorizar e reflectir sobre as suas práticas pedagógicas.

Comunga-se, por isso, da opinião de alguns investigadores que consideram que esta acção não é da responsabilidade exclusiva apenas dos supervisores, mas também pode ser desenvolvida pelos próprios docentes e pelos gestores escolares.

Pelo que foi sendo explicitado, conclui-se que os estudos indicam que a SP visa a melhoria da *práxis* e, conseqüentemente, obriga à reflexão na e sobre a *práxis*. Ora, esta reflexão a partir do agir profissional contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, mas só quando estes se sentem implicados e comprometidos com o processo de supervisão pedagógica, isto é, quando deixam de ser entendidos como meros "objectos" observados e passam a ser entendidos como "sujeitos" de transformação.

Nesta lógica de pensamento, Moreira (2010, p. 93) evidencia que:

Enquanto espaço de transformação, a actividade de supervisão pedagógica implica a aquisição/aprofundamento de competências, aliadas à capacitação para a tomada de decisões e para a acção colectiva e informada por valores éticos e pedagógicos indissociáveis de processos de autonomização pessoal e profissional. A supervisão pedagógica se torna uma prática de transformação dos sujeitos e dos contextos de desenvolvimento humano, visando a sua emancipação pessoal e profissional.

Em geral, no contexto moçambicano, urge a necessidade de repensar, reflectir e avaliar as acções supervisivas que, por vezes, são realizadas por supervisores "contingenciais", dado que, pelo facto, de exercerem algumas funções de gestão é-lhes atribuída esta responsabilidade para a qual nem sempre se encontram vocacionados e preparados.

Contudo, concebe-se também que o desenvolvimento profissional dos professores assenta no aprofundamento e reconstrução do conhecimento para a melhoria da prática docente, que “compreende, pois, um processo de aprendizagem, que exige grandes investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão; Canha, 2013, p. 51). Importa sublinhar que a reflexão na e sobre a acção é fundamental para a melhoria da *práxis*, pois permite analisar e (re)construir a profissionalidade docente e os modos de vivenciar a profissão.

1091

Assim, espera-se que, de algum modo, os resultados obtidos a partir da reflexão produzida ao longo deste estudo possa contribuir para que os diferentes interlocutores e, em especial os supervisores exerçam as suas funções com lisura e numa perspectiva de respeito pelo Outro, visando facilitar as relações humanas e a promoção da consciencialização dos professores rumo a uma educação libertadora e (trans)formadora. Para tal, torna-se decisivo que as práticas supervisivas que, por vezes, ainda manifestam um cariz inspectivo sejam (re)pensadas e assumam uma nova lógica de cariz reflexivo e dialógico, considerando o contexto de cada escola e de cada país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, L. Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. **Portugal: Universidade Aberta**, 2015.

ALARCÃO, I.; CANHA, B. Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento. **Porto: Porto Editora**, 2013.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. Supervisão de práticas pedagógicas: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. **2. ed. Coimbra: Almedina**, 2003.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica de análise de conteúdos. In: AMADO, J. (Coord.). Manual de investigação qualitativa em educação. **2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2014. 301 – 351. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

AMADO, J.; FREIRE, I. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, J. (Coord.). Manual de investigação qualitativa em educação. **2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2014. 121 – 143. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

AMADO, J.; VIEIRA, C. C. A validação da pesquisa qualitativa. In: AMADO, J. (Coord.). Manual de investigação qualitativa em educação. **2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2014. 357 – 417. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: Alarcão, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. **Porto: Porto Editora**, 1996. 89 – 122.

AMARAL, M. M. C. A. F. Supervisão pedagógica, avaliação e eficácia das escolas. 2019. 324. Tese (Doutorado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2019. <https://hdl.handle.net/10316/87597>

ARAÚJO, R. M. B.; SILVA, M. D.; SILVA, M. C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 3, 17-38, 2019. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n32019p17a38>

1092

BARBOSA, A. G.; PIEDADE, B. Coaching, supervisão e liderança nas instituições educativas do ensino superior. In: BARBOSA, A. G. et al. (Coords). Os desafios da educação – ensino superior. **Nampula: Década das Palavras**, 2016. 61-89.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. **4. ed. Lisboa: Edições 70**, 2014.

CABRAL, I. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: oportunidades e desafios. In: BARBOSA, A. G. et al. (Coords). Os desafios da educação – ensino superior. **Nampula: Década das Palavras**, pp. 221-237, 2016.

CARVALHO, J. S. et al. Formação continuada de professores no século xxi: necessidades e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n. 1, 2025. Doi: doi.org/10.51891/rease.viii.17790

CORDEIRO, S. et. al. Construindo um protocolo de observação para a supervisão pedagógica entre os pares: rumo a uma cultura colaborativa, reflexiva e inovadora. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, V. 9, 1-24, 2024. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1648>

COSTA, D. A recolha de dados: técnicas utilizadas. In: SILVESTRE, H. C.; ARAÚJO, J. F. (Coords.). Metodologia para a investigação social. **Lisboa: escolar**, 2012. 141-170.

- CUSATI, I. C. Contribuições da abordagem qualitativa nas pesquisas em educação matemática: conceitos, características e reflexões sobre formação e desenvolvimento profissional docente. **Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora**, Curitiba, v. 21, n. 7, 01-24, 2024. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n7-051>
- CUSATI, I. C., SANTOS, N. E. P.; AVELAR, A. C. Ciudades educadoras, territorios educacionales y desarrollo profesional docente: entre prescripciones y singularidades. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 39, 1115-1134, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2204>
- CUSATI, I. C.; SANTOS, N. E. P.; CUSATI, R. C. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 21, n. 7, 335-351, 2021. Doi:10.53660/CONJ-423-216
- ESTANQUEIRO, A. Boas práticas na educação: o papel dos professores. 2. ed. Lisboa: **Editorial Presença**, 2012.
- FAIRBROTHER, G. P. Enfoques quantitativos e qualitativos na educação comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.. (Orgs.). Pesquisa em Educação Comparada Abordagens e Métodos. **Brasília: Liber Livro**, 2015. 101-124.
- FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, 58-80, 2021. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/508/255/2004>
- FILHO, A. T.; QUAGLIO, P. Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. **Revista da Faculdade de Educação**, ano VI, n. 9, 55-71, 2008. <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/download/3593/2881>
- GASPAR, M. I. (Coord.). Supervisão: Modelos e processos. Porto: **Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa**, 2019.
- GASPAR, M. I., SEABRA, F.; NEVES, C. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, 29-57, 2012. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3374/3272>
- GELO, A. J.; DIAS, J. L.; MATANDIRE, D. J. S. A Supervisão Pedagógica como ferramenta de desenvolvimento profissional: estudo de caso da Escola Primária do 1º e 2º Grau de Bengo – Chimoio. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 3, n. 1, 293-306, 2023. <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>
- GUSSULE, A. T. O papel do gestor escolar no processo de ensino-aprendizagem. **Maputo: Laços**, 2023.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola – teoria e prática. 5. ed. Goiânia: **Alternativa**, 2004.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M. E.; RAPOSO-RIVAS, M. Las prácticas supervisadas considerando la voz de los escolares de infantil y primaria. In: BARREIRAM, C.; OLIVEIRA, I. (Eds). Supervisão e desenvolvimento profissional docente. Lisboa: LE@D, Universidade Aberta. 2021. 21-37. <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- MATOS, A. I. R. T. A Supervisão de Professores: entre o Mito e as Metáforas. Contributos de um estudo de caso para a avaliação e o desenvolvimento profissional e organizacional escolar. 2016. 218. Dissertação (Mestrado em Formação e Supervisão de Professores), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016. <http://hdl.handle.net/10362/24219>
- MESQUITA, E., SANCHES, A.; FREIRE-RIBEIRO, I. Contributos da supervisão pedagógica para a formação docente em Portugal. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 22, n. 2, 301-321, 2020. <http://hdl.handle.net/10198/22449>
- MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. C. Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Manual de apoio à supervisão escolar. Maputo: MINED, 2013.
- MOREIRA, M. A. A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A. (Orgs.). Supervisão pedagógica e educação em Línguas. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2010. 91-110.
- MORGADO, J. C. Currículo e profissionalidade docente. Porto: Porto Editora, 2005.
- MOURAZ, A.; PINTO, D. A observação de pares como estratégia de supervisão colaborativa: procedimentos e resultados. In: BARREIRAM, C.; Oliveira, I. (Eds). Supervisão e desenvolvimento profissional docente. Lisboa: LE@D, Universidade Aberta, 2021. 48-61. <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- NASCIMENTO, F. S. C.; MAGALHÃES, N. R. S.; MORAIS, J. S. Formação e o desenvolvimento profissional na percepção do professor do Brasil e de Portugal. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, 22-34, 2017. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68460088003>
- NOBRE, F. C. et al. amostragem na pesquisa de natureza científica em um campo multiparadigmático: peculiaridades do método qualitativo. **Revista Espácios**, v. 32, n° 22, 13-23, 2017. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n22/a17v38n21p13.pdf>
- NÓVOA, A. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC, 2022.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Introdução. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). A supervisão na formação de professores – da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002a. 9-18.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). A supervisão na formação de professores – da sala à escola. **Porto: Porto Editora**, 2002b.121-143.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividades docente. **4. ed. São Paulo: Cortez**, 2005.15-34.

REIS, P. Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. **Lisboa: Edição Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Coleção Cadernos do CCAP-2**, 2011. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

SILVA, R. M. F.; VASCONCELOS, T. Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. **Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional**, v. x, n. 1, 65-90, 2010.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/490/1/Supervis%C3%A3o%20da%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica.pdf>

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; Silveira, D.T. (Orgs.). Métodos de pesquisa. **Porto Alegre: UFRGS**, 2009. 31 – 42.

SOUSA, M. J.; BAPTISTA, C. S. Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. **Lisboa: Pactor**, 2011.

SOUZA E SOUZA, É. S.; NEGREIROS, A. M. O trabalho docente: concepções, trajetória, condições de trabalho e a formação de professores. **Conedu: escola em tempos de conexões**, v. 3, 656 – 679, 2021. Doi: 10.46943/vii.conedu.2021.03.032