



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de professores e Humanidades
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

ANCHA QUIMUENHE

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES
POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NO INTERIOR DAS ESCOLAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Goiânia

2022

ANCHA QUIMUENHE

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES
POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NO INTERIOR DAS ESCOLAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC).

Linha de pesquisa: Teorias de Educação e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Prof.^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Goiânia

2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

Q6s Quimuenhe, Ancha

Supervisão pedagógica em Moçambique : implicações políticas e pedagógicas no interior das escolas da educação básica / Ancha Quimuenhe. -- 2022.
184 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022.

Inclui referências: f. 165-172.

1. Supervisão escolar - Moçambique. 2. Educação básica - Moçambique. 3. Escolas públicas - Moçambique. I. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes - 1954-. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 25/08/2022. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.09(043)



Pro-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPP
Instituição de Pós-Graduação Stricto Sensu – 121439
Escola de Formação de Professores e Humanidades – OFPH

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NO INTERIOR DAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 25 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)

Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás

Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás

Faculdade de Educação de Goiânia

UNIVERSIDADE MARIA DE LIMA PESSONI

Campos de Goiás/GOIÁS - 74060-000

Website em <https://webfacedaube.com.br>

Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FACMAIS

Prof. Dr. Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse / Universidade Rovuma – Moçambique

Faculdade de Educação de Goiânia

UNIVERSIDADE MARIA DE LIMA PESSONI

Campos de Goiás/GOIÁS - 74060-000

Website em <https://webfacedaube.com.br>

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos / FACMAIS

Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente)

Dra. Daniela Couto Lôbo / FACMAIS (Suplente)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos meus pais.

Que Deus lhes conceda o eterno descanso!

É para vocês, meus pais, que de forma sábia me deram a base da educação que serviu de lanterna para enxergar além, me tornando uma mulher corajosa e responsável, premissas para enfrentar a vida com audácia, de maneira a permitir a passagem de testemunho para as gerações vindouras.

Aos meus filhos.

Para vocês meus filhos, que cedo souberam compreender as razões da minha ausência.

Bênçãos infinitas!

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento vai em primeiro lugar à Deus, Todo Poderoso, pela minha vida, pela minha saúde e por toda misericórdia que me tem concedido até então, mesmo sem merecer. Obrigada meu Deus!

Meu muito obrigado ao Prof.º Doutor Mário Jorge Caetano Brito dos Santos – Reitor da Universidade Rovuma - Moçambique, pela oportunidade que me concedeu a autorização para continuar com os estudos neste imenso Brasil. Obrigada!

Seguidamente, agradeço a mim mesma, primeiro pela coragem de atravessar o oceano atlântico e chegar até aqui onde cheguei com muita dedicação. Percebo que adquiri muita aprendizagem nesta longa jornada de 3,5 anos, não me arrependo, faria tudo novamente se isso fosse preciso. Obrigada!

Um agradecimento muito especial à minha Orientadora, Profª Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, que com muita dedicação, sabedoria e competência profissional me apoiou com suas valiosas contribuições para que este trabalho de pesquisa fosse uma realidade. Minha orientadora foi uma mãe para mim, que me deu todo apoio moral em vários momentos difíceis da minha vida, durante a minha estadia cá em Goiânia. Muito obrigada Profª!

Um especial agradecimento vai para minha irmã de coração, minha irmã adotiva que Deus colocou na minha vida, a Ana Maria da Conceição Silva, que as palavras da minha gratidão por ela são infinitas e não cabem neste pequeno papel. Muito obrigada minha irmã!

Sou grata ao meu marido, Issufo Selemene, pelo apoio moral e compreensão da minha ausência neste período de estudo cá do lado do atlântico. Obrigada meu marido!

Muito obrigada aos meus filhos: Yussan Yossufo Selemene, Anifa de Zuleika Yossufo Selemene, Júdana Salistella Yossufo Selemene, e Sacugy Amin Yossufo Selemene, que com muita dor e mesmo sem compreender os meus objetivos, conseguiram suportar a minha ausência durante longos dias distante de mim. Obrigada meus filhos, é pensando em vocês que me torno mais forte e corajosa.

O meu obrigado vai igualmente para meus irmãos: Sara Ismail, Domingos Ibraimo, Zaruque Quimuenhe e, um especial agradecimento à minha irmã Tima Quimuenhe, que incansavelmente foi mãe social dos meus filhos durante a minha ausência no país que me viu a nascer - Moçambique. Obrigada mana!

A minha gratidão vai para a Magdalena Ferreira, amiga minha e colega que em vários momentos me deu apoio em termos materiais e moral. Estou grata amiga pelo seu acolhimento!

Agradeço aos meus Professores do curso de Doutorado pela partilha de vários conhecimentos e experiência durante o período de aulas, enriqueceram bastante o meu manancial de conhecimento. Obrigada meus professores, convosco aprendi muito!

O meu agradecimento se estende aos meus colegas da turma de 2019 do curso de Doutorado em educação da PUC/Goiás, que com muita sabedoria partilharam as suas experiências em diversas temáticas, sem esquecer da afetividade que recebi deles, em especial o meu amigo Eduardo que incansavelmente me deu apoio moral para conseguir me manter neste tempo de incertezas causado pela pandemia da covid-19. Obrigada meus colegas!

A minha gratidão vai para os colegas da turma de mestrado de 2019 da PUC/Goiás, que de forma sábia igualmente partilharam as suas reflexões em vários assuntos debatidos nas disciplinas ou matérias que juntos pegamos durante do ano em alusão, e que contribuíram grandemente para a minha aprendizagem. Obrigada meus colegas!

Meu obrigado vai a todo pessoal da secretaria da Pós-graduação da PUC/Goiás, pela recepção carinhosa, e sempre em prontidão para satisfazer as minhas frequentes dúvidas ao longo do curso. Vocês me fizeram sentir em casa pelo vosso amparo, por isso, Gratidão infinita a vocês!

E, finalmente, meu agradecimento se estende para todos aqueles que direta ou indiretamente me apoiaram moralmente, dando muita força ao logo desta longa caminhada estudantil.

A todos, meu muito obrigado, *nishukuro pakulo!*

De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

Edna Castro de Oliveira

RESUMO

A Supervisão Pedagógica em Moçambique: implicações políticas e pedagógicas no interior das escolas básicas, tema desta pesquisa, apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) na Escola de Formação de Professores e Humanidades, na linha de pesquisa Teorias de Educação e Processos Pedagógicos, busca responder a questão: Quais são as implicações políticas e pedagógicas do exercício da supervisão pedagógica nas escolas da educação básica da rede pública no contexto moçambicano? Assim, o objetivo central desta pesquisa é analisar as implicações políticas e pedagógicas do exercício da supervisão pedagógica no interior das escolas da educação básica na rede pública de Moçambique, por forma a descortinar a verdadeira função do supervisor pedagógico no interior da escola. De forma mais específica e detalhada da pesquisa, primeiro se faz uma descrição da história da educação de Moçambique para explicitar os aspectos que deram abertura à supervisão pedagógica, e caracterizar as formas de funcionamento da supervisão educacional/pedagógica de Moçambique. segundo, ainda de forma específica, o estudo traz uma explicitação das relações de poder e os processos de reprodução que a supervisão pedagógica desempenha nas escolas da educação básica na rede pública. Em terceiro momento, o estudo traz uma análise da função política e pedagógica da supervisão pedagógica nas escolas da educação básica da rede pública moçambicana na perspectiva da fala do sujeito da entrevista. E por último, ainda especificamente, traz uma abordagem indicando perspectivas transformadoras da supervisão pedagógica para o sistema educacional de Moçambique e nas escolas numa perspectiva democrática, humanizadora e emancipadora. Assim, para sustentar a análise da pesquisa numa forma metodológica, recorre-se às explicações do Michael Foucault, tentando mostrar como o poder se organiza, se estrutura no interior da escola, através das ações disciplinares do sujeito. E ainda na abordagem do Pierre Bourdieu sobre a escola como aparelho reprodutor da sociedade de classes, mantendo a hierarquia de poder. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de campo e se recorre também aos documentos jurídicos legais atinentes à educação moçambicana. Para a pesquisa de campo, recorre-se à realização de entrevistas aos sujeitos que convivem com o fenômeno em pesquisa, de forma presencial, com perguntas abertas. Diante das discussões, os resultados da pesquisa evidenciam que, a prática da supervisão pedagógica no contexto moçambicano, remota desde o período colonial, época que foram instituídas as primeiras escolas em Moçambique, e que esta atividade foi sempre ligada à vigilância e ao controle, pois é uma herança colonial. Trata-se de uma ideologia da classe dominante, uma estratégia do mundo capitalista instituída nas escolas sob vários denominadores dependendo da atividade, é hierarquizada e bem dissimulada. O que mostra que, a supervisão pedagógica é uma atividade de controle instituída numa relação de poder hierárquico.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Relações de Poder; Educação da Escola Básica.

ABSTRACT

The pedagogical supervision in Mozambique: the political and pedagogical implications inside the basic schools, the topic of this research, presented to the post-graduation program "Stricto Sensu" in Education of Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) at the school of teachers and humanity training in the scope of research of theories of education and pedagogical processes, seeks to respond to the question: what are the political and pedagogical implications to the exercise of the pedagogical supervision at the schools of basic education of the public network in the Mozambican context? So, the main objective of this research is to analyze the political and pedagogical implications of the exercise of pedagogical supervision inside the schools of basic education in the public network of Mozambique, to spy on the true function of the pedagogical supervision inside the school. In the most specific and detailed form of the research, first, it's described the Mozambican history of education to explain the aspects that gave the opening of pedagogical supervision and to characterize the forms of operation of educational/pedagogical supervision in Mozambique. Second, by the most specific form as well, the study brings explicitness of relations of power and the processes of reproduction that the pedagogical supervision plays at the schools of the basic education in the Mozambican public network in the perspective speaking of the subject in the interview. And finally, with a specific form as well, it brings an approach indicating the manufacturing perspectives of the pedagogical supervision for the educational System of Mozambique and at the schools through democratic, humanizing, and emancipative perspectives. So, to sustain the analysis of the research by methodological form, it's betaken the explanation of Micheal Foucault, trying to demonstrate how the power is organized and structured inside the school through the disciplinary actions of the Subject. And yet, in the approach of Pierre Bourdieu about the school as a reproductive System of the society of class, keeping the hierarchy of power. This research is bibliographic, of field, and is betaken the juridic legal documents related to the education of Mozambique. For the field, research has betaken the realization of interviews with the subjects who are used with the phenomenon under investigation, presently, with the open-ended questions. During the discussions the outcomes of the investigation evidence that the practice of pedagogical supervision in the Mozambican context remotes from the colonial period, the period that institutionalized the first schools in Mozambique, and that this activity was always connected with vigilance and control because it's colonial inheritance. It's an ideology of the dominant class, a strategy of the capitalist world found at the schools by different dominators depending on the activity, it's hierarchized and well dissimulated. This demonstrates that pedagogical supervision is an activity of control found in a relation to hierarchical power.

keywords: pedagogical supervision, relation of power, basic school education

LISTA DE QUADROS, TABELAS, IMAGENS, ORGANOGRAMAS E ESQUEMA

Esquema 1: supervisor como orientador e coordenador da práxis educativa156

Imagem 1: Mapa de África com destaque ao mapa de Moçambique30

Imagem 2: Mapa de Moçambique com a distribuição por províncias30

Imagem 3: Mapa de Moçambique com destaque a Província de Nampula102

Organograma 1 – Subsistema do Ensino Geral.....106

Organograma 2: Estrutura hierárquica da supervisão pedagógica140

Quadro 1 - Demonstrativo de números de escolas e alunos de 1978 – 1985 no ensino Primário48

Quadro 2: comparativo do Sistema Nacional de Educação Moçambicana53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEA	Alfabetização e Educação Adultos
CR	Constituição da República
CZ	Coordenador da Zona de Influência Pedagógica
DAE	Diretor Adjunto da Escola
DDP	Departamento de Direção Pedagógica
DE	Diretor da Escola
DNEG	Direção Nacional de Educação Geral
DPE	Direção Provincial da Educação
EB	Ensino Básico
EM	Ensino Médio
EOME	Estatuto Orgânico do Ministério da Educação
EP	Ensino Primário
EP1	Escola primária do 1º grau
EP2	Escola primária do 2º grau
EPC	Escola Primária Completa
ES	Ensino Secundário
ESG	Ensino Secundário Geral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IFP	Instituto de Formação de Professores Primários
IMAP	Instituto do Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAE	Organização Política e Administrativa das Escolas
OTEOs	Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias
P	Professor
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PCEP	Plano Curricular do Ensino Primário

PEA	Processo de Ensino-Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
PNE	Política Nacional de Educação
PPI	Plano Prospectivo Indicativo
REG	Repartição da Educação Geral
REGEP	Regulamento Geral do Ensino Primário
SDEJT	Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologias
SEG	Subsistema de Educação Geral
SNE	Sistema Nacional de Educação
SP	Supervisor Pedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: O LUGAR SOCIAL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA REDE ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE	29
1.1 Localização geográfica de Moçambique	29
1.2 As premissas da atividade de supervisão	31
1.3 Pressupostos da supervisão em Moçambique	32
1.3.1 A supervisão educacional em Moçambique na era colonial.....	34
1.3.2 A supervisão educacional a partir de início da luta armada de libertação de Moçambique.....	38
1.3.3 A supervisão educacional após a independência de Moçambique	41
1.4 Sistema Nacional de Educação em Moçambique e a supervisão educacional ...	49
1.5 O contexto atual da supervisão pedagógica.....	63
CAPÍTULO II: A RELAÇÃO DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA	76
2.1 A disciplina como o poder de controle no interior da escola.....	76
2.2 O poder simbólico no interior da escola	82
2.3 A legitimação das desigualdades educativas	88
2.4 Contrapondo à lógica mercadológica da educação.....	98
CAPÍTULO III: A FUNÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	101
3.1 Descrição do campo da pesquisa	101
3.1.1 A educação escolar básica em Moçambique - Lei 18/2018	103
3.2 Descrição dos sujeitos entrevistados	107
3.2.1 Caracterização do sujeito / critérios de escolha do supervisor pedagógico	114
3.2.2 Normativa orientadora da supervisão pedagógica	123
3.2.3 Concepção de supervisão pedagógica	128
3.3 A Função político-pedagógica da supervisão pedagógica	142

CAPÍTULO IV: UM OLHAR REFLEXIVO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	147
4.1 Supervisão como atividade de coordenação da práxis educativa	147
4.2 O supervisor na escola.....	154
4.3 Educação tarefa de todos.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS TÉCNICOS DISTRITAIS DA EDUCAÇÃO.....	173
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DA ZIP; DIRETOR DA ESCOLA; DIRETOR ADJUNTO DA ESCOLA E PROFESSOR	175
APÊNDICE 3: QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM MOÇAMBIQUE	177
APÊNDICE 4: Quadro de DISSERTAÇÕES E teses do banco de catálogo da CAPES/MEC/Brasil	179

INTRODUÇÃO

Supervisão pedagógica em Moçambique: implicações políticas e pedagógicas no interior das escolas da educação básica, tema desta pesquisa -, faz uma análise da função que a supervisão pedagógica desempenha na rede pública escolar de educação básica moçambicana. Falar das implicações políticas e pedagógicas na prática da supervisão pedagógica não requer apenas analisar o exercício de uma atividade profissional prescrita, aquilo que vem determinado legalmente para a profissão supervisora, mas também perceber a função social deste profissional no contexto social em que esse sujeito atua. O que acarreta, realçar as intencionalidades inseridas nos instrumentos legais e normativos, a incidência desses instrumentos no funcionamento das escolas e a correspondência entre o prescrito e as condições de infraestrutura e recursos humanos e materiais das escolas.

Por tal, pesquisar sobre essa temática requer, considerar a função real desta atividade a partir das relações que se estabelecem entre o supervisor pedagógico e o poder político, bem como, analisar o sentido histórico, pedagógico, social, institucional no conjunto das atribuições que lhe são dadas enquanto profissional e, em especial, o significado da ação desses agentes nas instituições de ensino.

Gênese do problema

O tema desta pesquisa surge no âmbito das inquietações da pesquisadora sobre a atividade de supervisão pedagógica nas escolas da educação básica, na rede pública moçambicana, em particular na província de Nampula, em duas vertes:

1. Experiência docente

A autora atua como docente da universidade Pedagógica- delegação de Nampula, atual UNI-ROVUMA. E, durante as aulas na cadeira de supervisão e inspeção escolar, em uma disciplina lecionada no 3º nível do curso de graduação em Administração e Gestão Educacional e no curso de licenciatura em Ensino Básico, era frequente haver debates sobre a função de supervisão pedagógica nas escolas do ensino básico, na rede pública. Nessas ocasiões, era comum que cada estudante apresentasse o seu ponto de vista ou entendimento em relação ao assunto em debate. Alguns reconheciam que a função da supervisão pedagógica na escola era de apoiar, ajudar tecnicamente o professor para melhorar a sua prática educativa; outros

pontuavam o lado hierárquico do supervisor em função da sua forma de agir e afirmavam que os supervisores pedagógicos eram chefes que se deslocavam para a escola para controlar e ajudar o professor em seu planejamento, bem como a direcionar suas aulas. Isso porque no contexto moçambicano, o supervisor, é um profissional da educação, ou seja, um técnico da educação que é indicado pelo órgão máximo de tutela da educação a nível distrital, provincial e nacional.

Os debates sobre esse tema mostraram, portanto, que, embora os estudantes tivessem consciência desse lado controlador do supervisor, sabiam que não tinham outra escolha a não ser se submeter a esta prática, pois trata-se de uma atividade que foi instituída legalmente, com aparência de ajuda, apoio, mas que esconde a outra face. Desse modo, se realmente a atuação desse profissional fosse no sentido de ajuda, então o supervisor deveria ser alguém que convive com o cotidiano e a realidade da escola.

2. Debates e discussões do governo ligados a questões de qualidade da educação moçambicana

Além da experiência como docente e dos debates realizados durante a disciplina supracitada, a gênese da problemática que permeia esta pesquisa estão no contexto educacional moçambicano. Trata-se de um assunto presente nas sessões do governo, tanto em nível nacional, como provincial ou ainda distrital, nas quais o cenário da educação escolar sempre surge com indagações sobre a qualidade da educação em Moçambique, que deixa a desejar por estar muito abaixo da média esperada dos alunos. Uma forma adotada pelo governo para minimizar a situação da baixa qualidade do ensino no contexto da escola de educação básica moçambicana que, dia após dia, se mostra menos adequada, foi a implantação da atividade de supervisão pedagógica.

O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2003), assim como o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP, 2020) definem que “a educação é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento” (MOÇAMBIQUE, 2003b, p.7; MOÇAMBIQUE, 2020b, p. 6). E, uma das formas de garantir a continuidade, em um processo dinâmico, busca-se as melhores estratégias para dar resposta aos novos desafios de transformação e desenvolvimento que a sociedade impõe (MOÇAMBIQUE, 2003b; 2020b).

Nesse quesito, procura-se, em cada etapa, desenvolver estratégias educativas como uma forma a responder ou atenuar os desafios que se colocam diante do momento atual da globalização, com ênfase no ensino básico. Pois, para PCEB, a educação básica constitui a estratégia fundamental para o desenvolvimento do país.

Por sua vez, o Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (PEE), como um instrumento que orienta as intervenções do governo no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, com vistas a alargar a oferta dos serviços educacionais e a assegurar a qualidade da educação, descreve que:

A qualidade da aprendizagem depende da qualidade dos inputs e processos no sistema (p.e., os professores e outros profissionais da educação, o currículo e os materiais didáticos, a língua de ensino, as práticas e as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem) que definem os resultados e correspondente desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (MOÇAMBIQUE, 2020a, p. 41).

E se justifica ainda no mesmo documento que,

A eficiência externa está intrinsecamente relacionada com a qualidade da aprendizagem, uma vez que analisa a correspondência entre o produto de saída do sistema educativo (i.e., os alunos que completam um determinado nível de ensino) com as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral (MOÇAMBIQUE, 2020a, p. 41).

Sendo assim, esse documento evidencia “a necessidade urgente de melhorar as competências dos professores” (MOÇAMBIQUE, 2020a, p.42).

Assim, as concepções apresentadas no PEE 2020 -2029, fazem parecer que a baixa qualidade da educação se deve às metodologias utilizadas pelo professor na interação do PEA. Isso vem comprovado na análise sobre a definição de qualidade de educação feita por Castiano, Ngoenha e Guro (2012), ao pontuarem que:

No debate público atual em Moçambique o termo "qualidade" aplicado à educação tem sido referido considerando diversos elementos ou componentes; em frequentes circunstâncias se refere mais na consideração das competências do professor na sua qualidade de *pedagogo* - guia das crianças (CASTIANO; NGOENHA; GURO, 2012, p. 23).

De acordo com esses autores, quando se fala da qualidade de educação, a preocupação primeira são as competências do professor, aquilo que ele trabalha na sua disciplina, o domínio das técnicas e métodos de ensino. Portanto, esses autores reconhecem que existem outras significações na definição de qualidade de educação em Moçambique, que são: a avaliação da disponibilidade dos meios didáticos, as condições físicas, as competências dos alunos na escrita, na leitura, na aritmética e

contagem, na cognição da matéria de cada disciplina, nas habilidades técnico-profissionais, práticas dos alunos.

No entanto, todas essas vertentes estão amarradas no quadro de parâmetros da educação definidos no interior das escolas (CASTIANO; NGOENHA; GURO, 2012). De acordo com esses autores, “qualquer que seja a vertente em que o debate atual se concentra, notamos que ela é quase sempre “medida” em função dos planos e programas que a educação traça a partir da perspectiva governamental moçambicana” (CASTIANO; NGOENHA; GURO, 2012, p. 24).

A partir desse entendimento, seria a atividade de supervisão pedagógica através da assistência de aulas por técnicos da educação, a garantia da qualidade da educação, em meio de várias razões ou motivos que concorrem para essa baixa qualidade, ou existem outras razões para a realização dessa atividade pelos técnicos da educação no interior da escola?

Ainda no sentido de culpar ao professor, o PEE 2020-2029, pontua que:

Um dos fatores que contribui para a baixa qualidade da educação é a limitada competência de alguns professores, resultante da deficiente base de partida dos programas de formação e formadores dos IFP, associada à insuficiente supervisão e apoio pedagógico, no exercício das funções (MOÇAMBIQUE, 2020a, p. 69).

Embora o PEE 2020-2029 enfatize essas razões da baixa qualidade da educação escolar em Moçambique, o documento destaca que a redução de tempo de instrução (atualmente reduzida para 2 horas e 38 minutos por dia) para o ensino primário aliado ao rácio¹ alunos-professor que cresceu de forma significativa, isso tudo tem consequências na qualidade de aprendizagem (MOÇAMBIQUE, 2020a).

A *Agenda 2025* descreve que existem vários motivos que estão por trás da baixa qualidade de educação escolar em Moçambique, entre eles:

- Insuficiente qualificação pedagógica dos professores;
- Condições difíceis e precárias em que trabalham os professores;
- Pouco apoio em termos pedagógicos;
- Baixos salários e atrasos no pagamento de salários;
- Falta de motivação por parte dos professores que abraçaram a carreira como um emprego de recurso à espera de um outro melhor;
- Falta de reconhecimento e incentivos aos professores mais dedicados;
- Falta de reciclagem periódica. Igualmente, as condições de aprendizagem dos alunos são afetadas por: Falta de alimentação e vestuário;
- Escassez de recursos financeiros;
- Escolas com direções fracas e deficientes ligação com as comunidades;

¹ O rácio aluno/ aluna - professor/ professora corresponde ao número médio de alunos e alunas por professor ou professora num determinado nível de ensino, com base no número de alunos e alunas e professores e professoras (Disponível em: <https://inee.org/pt/eie-glossary/racio-alunoa-professora>)

- Longas distâncias entre a escola e o local de residência do aluno;
- Doenças;
- Casamentos prematuros dos alunos, sobretudo das alunas;
- Pouca cooperação dos pais que acham ser mais importante arranjar emprego para o filho do que motivá-lo a estudar;
- Falta de laboratórios nas escolas e condições básicas para aulas práticas (experimentação);
- Inexistência de incentivos aos melhores alunos do ensino primário e secundário, através de bolsas de estudos e oferta de material escolar;
- Falta de centros de excelência que concentrem e promovam o saber dos alunos mais dotados (MOÇAMBIQUE, 2003c, p. 30).

Entretanto, todos esses motivos são ignorados nos outros documentos já citados, e, nesse caso, culpabiliza-se o professor pela situação da qualidade da educação escolar.

Ademais, analisando-se o contexto da educação escolar em Moçambique, sobretudo, no ensino básico da rede pública, pode-se afirmar que existem vários outros fatores que contribuem para essa baixa qualidade da educação. E, principalmente, na província de Nampula onde a pesquisadora vivencia à docência, o rácio professor-aluno é de 80 - 100 alunos em uma sala em que as dimensões físicas não coadunam com o número de alunos, verificando-se por um lado, turmas numerosas e do outro lado salas superlotadas. Além disso, é importante ressaltar as condições físicas de algumas escolas moçambicanas, especialmente aquelas situadas nos setores periféricos das cidades, em que existem turmas que funcionam embaixo de árvores. Outro fator importante é a longa distância entre a casa e a escola, tanto do professor quanto do aluno. Desse modo, observa-se que há fatores sociais, culturais e históricos que também concorrem e interferem para a baixa qualidade da educação escolar em Moçambique.

Foi olhando nesses fatos arrolados que surgiu o problema desta pesquisa: Quais são as implicações políticas e pedagógicas do exercício da supervisão pedagógica nas escolas da educação básica da rede pública no contexto moçambicano?

Tomar a jornada desta pesquisa requer voltar no tempo, considerar os aspectos relacionados à história de educação em Moçambique a partir de 1930, período que o governo Português instituiu escolas diferenciadas, uma escola para os filhos dos colonos portugueses e filhos dos assimilados, chamada o ensino oficial, e, escola para os nativos, chamado ensino indígena. Para isso, é preciso perpassar pelo período de luta de libertação Nacional de Moçambique; em seguida o período após a independência Nacional de Moçambique; mais tarde, sobre o regimento da primeira

lei do Sistema de Educação Nacional de Moçambique, Lei 4/83 - revogada pela Lei 6/92 - e, atualmente, a lei 18/2018 que preceitua o Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

Diante dessa configuração legal da supervisão em que se sustenta a educação moçambicana, é preciso recuar no tempo para garantir a busca de conceitos que constituíram para fundamentar a criação dessa figura do supervisor.

Assim, analisar a história da educação moçambicana possibilitou construir bases suficientes para entender as implicações políticas e pedagógicas da supervisão pedagógica e descortinar a verdadeira função desta atividade no contexto da educação escolar básica, na rede pública de ensino. Isso porque, todo o processo de mudanças contém contradições que se manifestam entre aqueles defendem as mudanças, assim como entre aqueles que se opõem a elas. Não há processo equilibrado e homogêneo no fluxo da história. Há sempre uma tendência ideológica que prepondera e predomina sobre as demais, deixando à margem, de forma não evidente, outras posições que são antagônicas ou mesmo próximas, mas não coincidentes, com aquelas que predominam. Não obstante, mesmo reconhecendo as contradições e os antagonismos presentes no movimento da história, para esta pesquisa foi considerado a concepção de supervisão pedagógica que prepondera no exercício desta profissão nas escolas básicas de Moçambique.

Justificativa

Ao analisar a supervisão pedagógica em Moçambique e suas implicações políticas e pedagógicas no interior das escolas da educação básica, na rede pública de ensino no contexto de moçambicano, espera-se produzir conhecimento útil à compreensão de potencialidades, limitações e contradições desta atividade de supervisão pedagógica, tido como um instrumento de promoção do desenvolvimento profissional e da mudança educativa e, desta forma, trazer subsídio para a melhoria desta prática.

Embora os resultados do estudo não possam ser generalizados, espera-se que representem um contributo relevante para o debate acerca da supervisão pedagógica na escola da educação básica no contexto moçambicano na rede pública. Isto porque, em Moçambique a base do currículo nacional da educação é comum, portanto, tudo é definido em nível central e válido para todos os pontos do país, assim como

demostrou Selimane (2015, p. 36) que, “a administração educacional em geral e a escola em especial, assentam em um sistema de administração pública fortemente centralizado”.

Assim, no contexto de um sistema fortemente centralizado, acredita-se que investigar esta temática pode favorecer a procura de soluções para a melhoria da prática da supervisão pedagógica nas escolas do nível básico moçambicano, com efeitos nos processos de desenvolvimento profissional do professor e nos processos de ensino-aprendizagem. Espera-se, ainda, produzir um conjunto de ideias, pensamentos e concepções do que deve ser a supervisão pedagógica no atual contexto democrático e multicultural de Moçambique, tentando colocar este profissional da educação em posição horizontal, como ditam os princípios democráticos.

Assume-se que todo o manancial de conhecimentos a adquirir e difundir sejam de aplicação prática no campo da educação escolar e da formação de professores em Moçambique. Nesse sentido, assume-se que existe o interesse de garantir que sejam trazidas abordagens que possam contribuir efetivamente com o *modus vivendi*, *modus operandi* em relação à atividade de supervisão pedagógica, na expectativa dos membros das comunidades escolares ao nível da província de Nampula, especialmente aos professores da escola da educação básica, uma vez que não existem estudos da temática ao nível do país que traduzam a peculiaridade desta província e da discussão sobre essa vertente da análise da supervisão pedagógica, suas implicações políticas e pedagógicas na escola da educação básica, na rede pública moçambicana.

O estudo também pode contribuir no incremento às pesquisas que são feitas em Nampula, tanto no nível da Universidade Rovuma, onde atuo como docente, quanto no sentido de buscar soluções aos problemas que afetam o setor de educação escolar em Moçambique, principalmente na questão de qualidade da educação.

Ao analisar os aspectos gerais da educação como um todo, da escola como instituição educativa e de aspectos pedagógicos, isto é, aspectos particulares ligados à prática educativa, alguns autores designam por supervisão educacional, outros ainda por supervisão escolar e outros por supervisão pedagógica, mas tudo se refere à mesma prática, pois o fim último da supervisão é o de apoio técnico ao professor. Assim, no que se refere aos aspectos gerais, particulares e metodológicos da prática educativa, Rangel (2008) explica que a supervisão educacional extrapola as

atividades da escola para alcançar em nível macro, os aspectos estruturais e sistêmicos da educação, isto é, diz respeito a todas as questões relacionadas à educação como um todo. A supervisão escolar, segundo essa autora, diz respeito à supervisão da escola em seus aspectos de funcionamento no geral, incluindo os administrativos e pedagógicos. E, a supervisão pedagógica diz respeito às condições de coordenação e orientação, bem como atua no sentido de colaborar com a prática educativa (RANGEL, 2008).

Desse modo, ao longo do texto, os autores das bibliografias moçambicanas utilizam terminologias diferentes, como por exemplo, Supervisão Educacional, as vezes supervisão Escolar, e ainda Supervisão Pedagógica; mas os três termos - educacional, escolar e pedagógica -, nas várias definições, possuem o objetivo ou a sua intencionalidade de apoio técnico para a melhoria da práxis-educativa, consequentemente a melhoria da qualidade de educação escolar.

Assim, para o alcance dos resultados almejados nesta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar as implicações políticas e pedagógicas do exercício da supervisão pedagógica no interior das escolas da educação básica na rede pública de Moçambique.

Objetivos específicos

Como forma de responder ao problema de pesquisa, considerando o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos, que serviram de caminhos para o alcance dos resultados da pesquisa:

- a) descrever a história da educação de Moçambique para explicitar os aspectos que deram abertura à supervisão pedagógica e caracterizar as formas de funcionamento da supervisão educacional/pedagógica de Moçambique;
- b) explicitar as relações de poder e os processos de reprodução que a supervisão pedagógica desempenha nas escolas da educação básica na rede pública;
- c) analisar a função política e pedagógica da supervisão pedagógica nas escolas da educação básica da rede pública moçambicana;

d) indicar perspectivas transformadoras para a supervisão pedagógica no sistema educacional de Moçambique e nas escolas numa perspectiva democrática, humanizadora e emancipadora.

O percurso da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Para sustentar a pesquisa, recorreu-se a alguns documentos legislativos emitidos pelo governo de Moçambique. O campo da pesquisa foram escolas da educação básica da rede pública moçambicana, província de Nampula, em 7 municípios desta mesma província, quais sejam: Ribaué, Malema, Nacala-porto, Monapo, Ilha de Moçambique, Angoche e Nampula. Esses distritos foram escolhidos porque são administrativamente grandes e possuem autonomia financeira para a auto-gestão, possuem infraestruturas suficientes e possuem fatores histórico-culturais, portanto, são distritos municipais. A escolha das escolas da educação básica foi porque, “educação Básica é muitas vezes tratada como um passaporte para a vida” (MOÇAMBIQUE, 2003c, p. 135).

Essa constatação presente no documento do país destaca o entendimento geral de que a educação básica deve satisfazer as necessidades básicas do indivíduo para que este possa sobreviver, como por exemplo: desenvolver capacidades comunicativas que incluem a alfabetização, aritmética, conhecimentos de educação cívica, científica e cultural gerais assim como valores e atitudes; desenvolver a capacidade de manter uma vida sã e sustentável que inclui prática de higiene, sanidade e o planeamento familiar; e, capacidades de produção para o seu próprio sustento (MOÇAMBIQUE, 2003c).

Sendo assim, para a realização desta pesquisa nos 7 municípios estavam previstas 35 entrevistas, sendo 5 sujeitos para cada distrito, nomeadamente: 1 técnico distrital da educação (supervisor pedagógico); 1 coordenador da Zona de Influência Pedagógica (ZIP); 1 diretor da escola; 1 diretor adjunto da escola; e 1 professor. Nesse sentido, seriam 7 técnicos distritais da educação, 7 coordenadores das ZIPs, 7 diretores das escolas, 7 diretores adjuntos das escolas e 7 professores. Foi possível trabalhar com os técnicos distritais da educação e trabalhou-se também com uma escola em cada distrito, o que totalizou 7 escolas pertencentes às respectivas ZIPs, conforme estava previsto para a pesquisa.

Entretanto, foi possível realizar apenas 30 entrevistas em função dos problemas causados pela pandemia da covid-19². Durante o período da pesquisa, que coincidiu com o da pandemia, a permanência dos profissionais no posto de trabalho era por escala, como assegurou o Decreto Presidencial nº 11/2020 que declara o Estado de Emergência por razões de calamidade pública em todo o território Nacional. Nesse decreto, no seu artigo 4 sobre a execução administrativa, nº 1, alínea i, estabelece que:

Art.1. Fica o Conselho de Ministros habilitado a tomar providencias necessárias e adequadas ao combate da epidemia do covid-19, designadamente: i) Introdução de rotatividade laboral ou outras modalidades em função das especificidades da área de trabalho, assegurando, contudo, mecanismos de controle da efetividade (MOÇAMBIQUE, 2020c).

Tendo em vista que quem controla a efetividade são membros da direção, estes faziam a modalidade de escala de permanência no posto de trabalho, razão pela qual houve discrepância em relação ao número de entrevistas previstas para este grupo. O mesmo não aconteceu com as outras categorias profissionais. A título de exemplo, todos os professores deviam estar presentes nas escolas, pois devido à pandemia da covid-19, as classes que antes vinham funcionando com turmas numerosas foram repartidas em 2 ou 3 turmas, dependendo de número de alunos. Isso aconteceu para que fosse possível organizar os alunos mantendo o distanciamento físico eles, garantindo, minimamente a segurança e não propagação do vírus. Por isso, foi possível completar o número de entrevistas previstas para a categoria de professores.

Foram entrevistados, de fato: 6 técnicos distritais da educação; 7 coordenadores das ZIPs; 7 diretores das escolas; 3 diretores adjuntos; e, 7 professores, o que totalizou 30 sujeitos entrevistados.

A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada com perguntas abertas de maneira individual com cada sujeito entrevistado. As entrevistas foram realizadas em 2021, de março a maio do mesmo ano. Embora fosse um ano atípico por causa da pandemia da covid-19, as entrevistas foram realizadas de forma presencial, pois existia o sistema de rodízio, que consistia em uma escala de trabalhar por turnos, o que facilitou a realização das entrevistas.

As perguntas da entrevista foram elaboradas para dois grupos de sujeitos: um roteiro para os técnicos distritais da educação - supervisores pedagógicos (ver

² Covid-19 – Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2

apêndice 1) e outro roteiro para os demais sujeitos da entrevista, que são os coordenadores das ZIPs, os diretores das Escolas e seus diretores adjuntos, e os professores (ver apêndice 2).

A pesquisa bibliográfica foi realizada em duas etapas: levantamento bibliográfico dos estudos investigativos já realizadas sobre a temática desta pesquisa e identificação de autores que pudessem subsidiar a análise teórica e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa de campo.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Google Acadêmico, tendo como critério de busca: área de Educação, Supervisão pedagógica/escolar/educacional nos últimos dez anos, de 2012 – 2021, em Moçambique. Seguindo estes critérios foi possível localizar 05 (cinco) trabalhos, sendo 02 (duas) dissertações e 03 (três) teses, (ver apêndice 3).

Recorreu-se também para este levantamento bibliográfico, ao catálogo de dissertações e teses da CAPES/MEC/Brasil³, para o levantamento de pesquisas realizadas na pós-graduação em educação, usando como descritores: *educação e relação de poder* e como principal referência teórica Bourdieu e Foucault. E, desse levantamento de dissertações e teses foram identificadas 15546 (quinze mil e quinhentos e quarenta e seis) trabalhos. Após realizar a leitura atenta dos objetivos das pesquisas, foram selecionados apenas 14 (catorze) trabalhos que se fundamentam em abordagens do Bourdieu e Foucault em diferentes temáticas (Ver apêndice 4).

Contudo, em nenhum desses trabalhos, tanto os de Moçambique, quando os do catálogo de dissertações e teses da CAPES/MEC/Brasil, traz uma análise crítica das implicações políticas e pedagógicas do exercício da Supervisão nas escolas de Educação Básica em Moçambique.

Portanto, as categorias de análise para este estudo sobre a supervisão pedagógica são as relações de poder na sociedade e as relações de poder na escola a partir das abordagens de Foucault e Bourdieu.

Assim, para essa pesquisa usou-se como principais autores Foucault (1999; 2014; 2021) e Bourdieu (1989; 2002; 2004; 2015; 2021). Ao trazer esses autores, não se teve a pretensão de trazer toda a obra desses autores para uma discussão mais

³ Biblioteca virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que reúne e disponibiliza as pesquisas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa no Brasil, apresentadas sob a forma de Dissertações e Teses.

epistemológica de suas preposições, mas sim, buscou-se nestes autores as categorias de análise por eles formuladas que ajudam na compreensão do objeto desta pesquisa.

Em Foucault buscou-se as categorias *disciplina* e *docilização dos corpos*, trazendo a partir destas, uma explicação de como o poder se organiza e se estrutura dentro da instituição escolar, através de ações disciplinares do sujeito, numa mecânica do poder, tornando a pessoa dócil, através da distribuição de poder em todos os setores dentro da organização.

Em Bourdieu, buscou-se as categorias, *poder simbólico* e *habitus*, para a partir destas compreender como a escola promove a reprodução do poder, pois a escola se torna um aparelho reprodutor da sociedade de classes, através do *poder simbólico* e do *habitus*, mantendo a hierarquia de poder.

Para além desses autores, o trabalho também se sustenta em outros autores como: Charlot (1986; 2013); Saviani (1979;1999; 2008; 2013; 2015); Libâneo (2012; 2013; 2016; 2017; 2018; 2020a; 2020b, 2021), que se debruçam sobre a temática em questão. É importante ressaltar que, para cada um desses autores utilizados, houve um propósito específico de trazê-lo neste trabalho; e, não necessariamente que haja uma unicidade de pensamento entre eles, mas sim cada um traz uma abordagem que, de algum modo, contribuiu para esta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em capítulos, segundo a seguinte estrutura:

O capítulo I, intitulado - O lugar social do supervisor pedagógico na rede escolar em Moçambique - apresenta uma descrição das primeiras impressões da figura de supervisor em Moçambique, considerando o período colonial, que foi o período em que se instituíram as primeiras escolas em Moçambique, até chegar à figura atual do supervisor com viés capitalista.

No capítulo II se faz uma análise da relação de poder no interior da escola, concentrada na abordagem de Foucault. A intenção deste capítulo é mostrar como o poder se organiza e se estrutura dentro da escola por meio das ações disciplinares do sujeito. Realiza-se, ainda, uma análise de como esta mesma escola reproduz e legitima as desigualdades sociais, considerando, para isso, a abordagem de Bourdieu. Por fim, esta parte do texto traz uma abordagem sobre a legitimação do poder através dos organismos internacionais na perspectiva do Libâneo.

O capítulo III versa sobre a função política e pedagógica do supervisor pedagógico na escola. Este capítulo evidencia a função do supervisor pedagógico na escola na perspectiva do sujeito, para, em seguida, focalizar a abordagem de Charlot sobre a mistificação da verdadeira função da educação escolar, tentando mostrar como a educação escolar oculta a verdadeira função de seus agentes.

O capítulo IV apresenta uma concepção transformadora da supervisão pedagógica para o contexto do sistema educacional e das escolas moçambicanas, evidenciando a possibilidade de abordagens da supervisão mais democráticas, humanizadoras e emancipadoras sob a percepção de vários autores que discutem o objeto em análise.

Diante deste estudo, espera-se que as informações que ora se apresentam possam contribuir para explicitar as implicações políticas e pedagógicas do exercício da supervisão pedagógica nas escolas da educação básica da rede pública no contexto de moçambicano, trazendo como resultados da pesquisa, a proposta de uma abordagem da prática de supervisão pedagógica mais humanizada e democrática, em um clima mais cooperativo de todos os envolvidos do PEA, como sujeitos ativos desta prática educativa, em busca de uma melhor qualidade para a educação básica em Moçambique.

CAPÍTULO I: O LUGAR SOCIAL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA REDE ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE

O principal objetivo deste capítulo é explicitar os aspectos que constituíram a premissa da supervisão pedagógica no contexto da escola da educação básica da rede pública em Moçambique. Para isso, o texto descreve o percurso da educação em Moçambique, desde a época colonial até ao momento presente. A busca por compreender o lugar social do supervisor pedagógico nas escolas da educação básica da rede pública de Moçambique implica, primeiramente, na imersão na História da Educação em busca dos aspectos que fundamentaram mesmo de forma não oficial, a implementação desse profissional na educação escolar e, principalmente, no contexto moçambicano. Isso implica em uma outra explicação formulada por Bourdieu, na percepção de que, para pensar a pesquisa é necessário começar por estudar intensivamente um fragmento limitado do conjunto teórico que está desprovido da justificativa científica e não começar por estudar o elemento do objeto já construído (BOURDIEU, 1989). Isto é, segundo esse autor é necessário romper com o senso comum, com as representações oficiais frequentemente inscritas nas instituições, na objetividade das organizações sociais e nos cérebros, colocar em causa o pré-construído, rompendo com representações partilhadas por todos (BOURDIEU, 1989); isso significa que um pesquisador não pode ser instrumento daquilo que ele pretende pesquisar, pois o pré-construído está em toda a parte (idem).

Assim, na intenção de situar o leitor quando ao *lócus* da pesquisa, considera-se a necessidade de uma descrição sucinta da localização geográfica moçambicana.

1.1 Localização geográfica de Moçambique

Moçambique é um país do continente África que fica localizado na costa oriental, região austral, a sul do equador. Possui uma extensão territorial de 801.590km², com uma população de 27,9 milhões (senso de 2017). É um país banhado pelo oceano Índico a leste, a norte faz fronteira com a República de Tanzânia; a noroeste ficam a República de Malawi e a Zâmbia; a oeste faz limites com África do Sul, Suazilândia e a República de Zimbabwe.

Ex-colônia de Portugal, com sua capital Maputo, Moçambique obteve a sua independência a 25 de junho de 1975, tem como língua oficial, a língua Portuguesa.

Imagem 1: Mapa de África com destaque ao mapa de Moçambique



Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images>

Na constituição da República de Moçambique, no Título I, sobre princípios fundamentais, no seu capítulo I, no art.7 sobre a organização territorial do país, prescreve que,

Art.7, nº1. A República de Moçambique organiza-se territorialmente em províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações. nº2. As Zonas urbanas estruturam-se em cidades e vilas (MOÇAMBIQUE, 2018b).

Nesse sentido, de forma resumida, o país possui 11 províncias que são: Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Gaza, Inhambane, Maputo e a cidade de Maputo, distribuídas em três regiões que são: Norte, composta por três províncias; Centro, que abrange quatro províncias; e, Sul com quatro províncias, conforme mostra o mapa a baixo.

Imagem 2: Mapa de Moçambique com a distribuição por províncias



Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images>

1.2 As premissas da atividade de supervisão

Pesquisar a história da supervisão, segundo Saviani (2008), é retomar essa trajetória porque ela remonta desde as comunidades primitivas, uma vez que para discorrer sobre o trabalho de supervisão, é preciso fazer o rastreio da história da educação em geral e das ideias pedagógicas em particular. Isto porque cada função ou particularidade da educação vai construindo uma representação mental da supervisão em cada tempo ou época histórica. Conforme Saviani (2008) entre as comunidades primitivas onde não havia escolas, a educação coincidia com a própria vida, em que os modos de vida produziam sua existência em comum e, fazendo isso, se educavam, pois, os adultos de forma indireta e por meio de vigilância discreta, protegiam as crianças de todos os perigos da natureza.

Com o desenvolvimento das sociedades e, conseqüentemente, com a divisão do trabalho, já na Grécia antiga, os supervisores eram os escravos que tomavam conta da criança, controlando-a, vigiando-a (SAVIANI, 2008). Ainda de acordo com Saviani (2008, p.17), “a função de supervisão também se fazia presente na educação dos escravos”.

Em consonância com as percepções de Saviani (2008) quanto à existência dos supervisores, Ponce (2005) relata a educação do homem antigo, principalmente entre Esparta e Atenas. Conforme esse autor, à medida que a extensão da terra foi aumentando, o proprietário foi se afastando do trabalho direto e do trato afável em relação aos seus escravos. A partir desse afastamento, o proprietário passou a confiar aos cuidados de ‘escravos encarregados’ de fazer produzir para seus amos e, conseqüentemente, o proprietário não visitava com frequência, mas sim raras vezes.

E, isso implicou ideologizar o escravo ou o trabalhador, tornando-o dócil e ativo, através da divisão do trabalho entre eles; e, desse modo, uns tornaram-se ‘superiores’ por dirigir os outros escravos, embora todos fossem escravos, fazendo assim com que o proprietário não sentisse a necessidade de trabalhar direto com as terras (PONCE, 2005). Segundo esse autor:

É preciso não nos esquecermos de que entre eles a terra era a forma fundamental da riqueza, e que o labrador elogiado por Xenofonte, não era o homem que trabalha a terra com os seus próprios braços e sim o que dirige e aleta os seus trabalhadores como um general, os seus soldados, pois quem deseja ser um bom agricultor, deve procurar capatazes dóceis e ativos (PONCE, 2005, p. 45)

A ideia de delegar ‘chefes ou dirigentes’ em cada setor da vida na sociedade, de forma escalonada, é uma prática antiga. Isso constitui uma forma de dominação, por meio da qual quem detém do poder controla de forma permanente a todos, sem que este esteja presente, pois o sistema em si, todos se controlam. Assim, pode-se afirmar que a história da supervisão é algo que está ligado ao homem, pois, o âmago da supervisão está atrelada à concepção de vigilância discreta e proteção da criança (comunidades primitivas), um cuidado e proteção do adulto à criança (antiguidade clássica), passando pelo controle dos escravos (sociedade escravagista), até chegar ao estágio atual no qual em todo o sistema existe um controle permanente (sociedade capitalista).

1.3 Pressupostos da supervisão em Moçambique

Em Moçambique, os primeiros vestígios de supervisão já estavam presentes muito antes da chegada dos colonos portugueses em Moçambique, em 1498. Antes desse período, a educação consistia e estava voltada para a própria vida da comunidade sem prescrição legal. Era tarefa de todo adulto da comunidade passar para os jovens, todas as suas experiências acumuladas ao longo do tempo da sua existência. Essa era uma atividade feita de forma coletiva por meio da oralidade e por imitação, com intuito de ajudar a inserir e a orientar o jovem para a vida adulta da comunidade. Esta tarefa de todo adulto dedicar-se a orientar, ou seja, passar as suas experiências à criança, pode-se afirmar que era uma forma de supervisão, se considerarmos a supervisão como um processo que implica mostrar aos outros como

se faz o trabalho, exercendo, ao mesmo tempo, um controle sistemático para que o mesmo trabalho seja bem feito conforme pontou (NIVAGARA, 2004).

Nesse contexto, a supervisão se constitui como uma atividade em que, a princípio, alguém com mais experiência, orienta, ajuda, apoia alguém com menos experiência, para que também as tenha. E, era tarefa de todo adulto da comunidade passar as suas experiências aos mais jovens. De acordo com Mazula (1995, p. 35), “cada sociedade organiza a sua educação de acordo com a sua realidade e seus interesses”.

Considerando esse interesse e os objetivos que cada sociedade almeja alcançar, pode-se afirmar que o povo moçambicano, antes da chegada dos colonos portugueses, tinha a sua forma própria de educação que era através de ritos de iniciação nos quais o jovem era inserido na vida adulta da comunidade por meio da oralidade e imitação. Assim, a lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique, descreve que:

Na sociedade tradicional moçambicana, a educação consistia na transmissão de conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza (MOÇAMBIQUE, 1983).

Conforme aponta esse documento a criança era educada e preparada a aceitar a exploração como lei natural, por meio da iniciação e rito, pelo dogma e pela superstição, pela religião e magia, pela tradição e, dessa forma, o indivíduo reproduzia os ensinamentos no seu grupo etário, na família, na sua tribo, etnia (MOÇAMBIQUE, 1983).

Segundo Mazula (1995) a educação praticada em Moçambique antes da ocupação colonial era uma educação comunitária na qual todos os membros da comunidade participavam; uma educação criativa em que, através do trabalho, o homem era educado na dimensão físico-econômica (produção e reprodução das necessidades) e na dimensão antropológica (quando o homem tem a liberdade de criar, sujeito ativo e criativo).

Assim, diante dessas constatações e considerando a explicação apresentada pelo Nivagara (2004), em que a supervisão consiste em mostrar e controlar ao mesmo tempo a outro, o caminho certo de como executar de forma correta a tarefa, pode-se dizer que nessa comunidade moçambicana na era anticolonial, o supervisor era todo adulto da comunidade, cuja função consistia em cuidar e mostrar boas práticas aos

mais jovens por meio da oralidade e imitação e, ao mesmo tempo, controlá-lo como forma a garantir a convivência harmoniosa entre os membros da comunidade.

Desta forma, a ideia de supervisão como uma atividade de vigilância e de controle é um entendimento antigo e que permanece até aos momentos atuais em todas as esferas da vida em sociedade, e vai se reinventando conforme os objetivos implícitos que se pretende alcançar. Através do poder de gestão se procura sempre um mecanismo de controlar a todos, instituindo, desse modo, uma hierarquia social.

Hoje em dia, no campo da educação escolar não é diferente, pois se trata de um espaço que a classe dominante usa para difundir as suas ideologias de maneira dissimulada, mantendo seu poder de dominadores. Esses fatos corroboram com os pressupostos de que a supervisão sempre esteve presente ao longo da existência do homem na sociedade, e que ela foi se desenvolvendo historicamente até chegar ao estágio atual em que alguns a utilizam para controle, vigilância dos programas centralizados pela administração pública (supervisão tecnicista) que consiste no controle das ações propostas, e outros com tendências mais democráticas (supervisão humanizada) em que as ações são dialogadas entre os partícipes.

1.3.1 A supervisão educacional em Moçambique na era colonial

A chegada do colono português em Moçambique ocorreu no século XV, mais especificamente em 1498. O ano de 1889 marcou a ocupação efetiva da colônia e Moçambique passou a ser considerada como província ultramarina de Portugal. Em 1930, com a institucionalização racista e discriminatória, estabeleceu-se dois tipos de ensino pelo governo português: ensino oficial e ensino indígena. E, ao longo desse período, a função de supervisor foi se sustentando, tomando várias denominações.

Desse modo, entre 1930 até 1974 o sistema educacional, ainda direcionado pela colônia portuguesa, estabeleceu dois tipos de ensino. Durante esse período Moçambique vivenciou a luta de libertação nacional, de 1964 a 1974, seguindo-se o período após a independência nacional de Moçambique, em 1975, com a prescrição da primeira lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, a lei 4/83. Após nove anos, em 1992, foi implementada a lei 6/92, e, atualmente, a lei 18/2018, que rege todo o sistema Nacional de Educação moçambicano. A designação de

supervisão foi mudando ao longo de todo esse tempo até chegar ao estágio atual, mas sempre com mesma essência, o controle.

Considerando a história da educação escolar moçambicana, a supervisão pedagógica remonta ao período colonial, em finais do século XIX. Com a necessidade de formar a força de trabalho especializada que pudesse responder às exigências da economia fundamentada na indústria, a classe colonial dominante viu na educação um espaço e instrumento de popularização das suas ideologias (MAZULA, 1995). E, em 1930, iniciou-se na colônia, o movimento de popularização e assimilação da ideologia que era uma forma de tornar suas ideias e valores em 'senso comum' no seio dos colonizados e conseguir domínio sobre a sociedade colonizada (MAZULA, 1995). Esse autor explica que, ao considerar seus interesses econômicos na exploração das riquezas da colônia, o governo português organizava a evolução do sistema de ensino na colônia (MAZULA, 1995).

Nessa mesma lógica, Gasperini (1989) acrescenta que, em Moçambique, a escola como instituição educativa nasce em função da necessidade de formação de uma elite colonial, num contexto caracterizado pela oposição entre trabalho manual e intelectual, isto em finais do século XIX e primórdios das primeiras décadas do século XX, que tinha objetivos bem claros: a preparação dos colonos portugueses à direção política e econômica de Moçambique, na altura província ultramarina de Portugal.

Destarte, Gasperini (1989) pontua que, a partir 1930, o governo português instituiu escolas para os filhos dos colonos portugueses (ensino oficial) e escolas para os nativos (ensino indígena). Este último por controle e gestão da igreja católica. Conforme o autor, a educação para os indígenas tinha o objetivo doutrinar o nativo com a fé cristã, para melhor explorar, sem oferecer nenhuma resistência. Portanto, "era uma educação que se destinava mais à submissão ideológica e cultural de mão-de-obra, do que a formação técnica ou profissional do povo nativo" (GASPERINI, 1989, p.13).

Para Mazula (1995), ensino indígena não só tinha o objetivo de formação da mão-de-obra e a submissão ideológica, como também a dominação do nativo moçambicano em todos os seus aspectos. Isso vem confirmado na explicação do Mazula ao pontuar que:

O Sistema de Educação Colonial em Moçambique estava organizado em dois subsistemas de ensino, de forma distinta, um ensino oficial, destinado aos

filhos dos colonos ou assimilados⁴, e outro ensino indígena, habilidosamente articulado à estrutura do sistema de dominação colonial em todos seus aspetos (MAZULA, 1995, p. 80).

Esse autor esclarece que “a assimilação era um processo de alienação cultural e forma de encobrir o racismo, ou seja, forma cultural de dividir mais os nativos moçambicanos, que consistia ao reconhecimento oficial da entrada de um homem na comunidade lusíada” (MAZULA, 1995, p.97). Desta forma, “os assimilados, aparentemente integrados na classe dominante, eram concebidos para ser uma figura intermediária entre os “indígenas⁵” e o “cidadão⁶”, isto é, um porta-voz e divulgador da ideologia colonial, no meio igualmente indígena” (MAZULA, 1995, p.98).

Gasparini (1989) também descreve que os filhos de camponeses e artesãos, depois de terem estudado, iam trabalhar como “pides” – informantes da polícia política; “capatazes” – supervisores de produção; administradores, “sipaio” – auxiliares da política, intérpretes, padres ou professores. Todos esses atuavam como agentes da administração colonial, tinham a tarefa de fazer respeitar a lei, como supervisores de produção e controlavam a força do trabalho, e, como funcionários da ideologia, legitimavam o regime.

Outro fato histórico que Mazula (1995, p.100) evidencia é “a subclassificação de todos estes colonizados que, era na verdade, uma subdivisão tática de conveniência para melhor dominar e explorar”. Ainda de acordo com esse autor, “na realidade somente o colonizador era cidadão e o colonizado continuava sempre sendo indígena” (MAZULA, 1995, p. 98). Como se pode perceber, o próprio assimilado que era encarregado de controlar o outro, não tinha a percepção de que ele próprio estava sendo controlado, pois era visto apenas como um instrumento utilizado pela classe dominante colonial para alcançar os seus objetivos.

Gasparini (1989) afirma que em relação aos colonizados, por um lado, o estado mantinha para si a função de dominação direta e a exercitava através da força, e por outro lado, delegava a direção cultural à igreja católica que ideologizava os nativos,

⁴ Assimilados – eram indivíduos com nacionalidade portuguesa reconhecida que lhe conferia um documento. Esta nacionalidade podia ser adquirida por qualquer nativo, desde que tivesse resignado os seus hábitos culturais e adquirido pensamentos ou ideologias coloniais.

⁵ Indígena – era o povo nativo de Moçambique; indivíduos de raça negra que ainda não possuíam a cultura e o hábitos exigidos pelo governo português; eram indivíduos que se regiam pelos usos e costumes das respetivas sociedades onde faz parte.

⁶ Cidadão – era o colono português.

usando a escola como o principal meio da reprodução e legitimação das ideologias dominantes. Conforme Gasperini:

Os sacerdotes pretos, de origem camponesa, eram usados como mediadores entre os outros africanos e o colono, e o mesmo acontecia com os professores formados nas escolas do magistério primário para pretos, e sem saberem assumiam o papel de funcionários do estado colonial e de mediadores da economia (GASPERINI, 1989, p.18).

Nesse sentido, o governo português manipulava as convicções populares para obter, com custos muito inferiores, os mesmos efeitos que teria usando a força e a violência física (GASPERINI, 1989). Recorrendo à explicação de Campos (2005) em relação ao sistema de crença, o poder se apresenta de forma menos perceptível, ou seja, como um conjunto de valores, de ideias, cujo objetivo é caracterizá-lo como algo certo, amado e reverenciado por todos.

Os fatos aqui apresentados mostram e justificam como a classe dominante com suas ideologias serve-se de várias técnicas para dominar, cada vez mais, os dominados sem o uso da força; nesse caso, através da distribuição de poderes para melhor controlar e dominar a classe explorada.

Diante da existência de dois tipos de ensino também existiam pessoas distintas que os controlavam: no ensino oficial, gerido e supervisionado pelo governo português para a formação de uma elite portuguesa, eram os supervisores desse ensino, os próprios colonos portugueses, ou seja, o governo português na província ultramarina; e, no ensino indígena, os supervisores eram os padres, os missionários da igreja católica, estes responsabilizados da direção cultural do povo nativo. Esse tipo de ensino na colônia, marca os primeiros indícios de supervisores pedagógicos em Moçambique, ora os próprios colonos portugueses (ensino oficial), ora os religiosos, padres, missionários, estes últimos assumindo a direção cultural do ensino indígena.

Paralelamente à educação formal, ou seja, ao ensino ministrado no país, existiu também outra classe de controladores de diversas atividades que também podemos dizer que eram supervisores, eram os assimilados, estes encarregados de controlar os outros homens em sua vida cotidiana, distribuídos em vários setores da vida social conforme o referido acima que são “os pides”, “os sipaios” e “os capatazes”.

1.3.2 A supervisão educacional a partir de início da luta armada de libertação de Moçambique

Em 25 de setembro de 1964 iniciou-se a luta armada de libertação de Moçambique, que teve a duração de 10 anos. Durante este período (1964 a 1974) a educação nas “zonas libertadas⁷” estava na gestão da FRELIMO⁸. O nome foi escolhido pelos três movimentos de luta contra a dominação colonial portuguesa que foi fundado em 25 de junho de 1962 em Dar-es-Salam - Tanzânia, com a fusão de três movimentos: UDENAMO⁹, criado em 1960 na Rodésia do sul (atual Zimbabwe), cujos membros eram trabalhadores e emigrados da região de Manica, Sofala, Gaza e Lourenço Marques (atual Maputo); o MANU¹⁰, formado em 1961 em Mombaça – Quênia, onde os membros eram de origem da etnia makonde de Cabo-Delgado; e, o UNAMI¹¹, constituído em 1960 no Malawi por moçambicanos oriundos de Tete, Zambézia e Niassa (MONDLANE, 1975).

Conforme explica Mondlane (1975), uma das razões que favoreceu a formação dos movimentos nacionalistas no exílio, para além de muitas antigas colônias terem a sua independência em finais dos anos cinquenta e princípio dos anos sessenta, foi também o massacre de Mueda – Cabo-delgado, ocorrido a 16 de junho de 1960, quando mais de 500 pessoas perderam a vida.

Assim, com a constituição da Frente, ainda em 1962, foi nomeado o sociólogo e antropólogo Eduardo Chivambo Mondlane para organizar o I congresso da FRELIMO, que aconteceu de 23 a 28 de setembro do mesmo ano em Dar-es-Salam, cujo objetivo principal era a liquidação total da dominação estrangeira e a conquista da independência total e completa de Moçambique (ESCOLA VIRTUAL, 2021).

Assim, com a sede em Dar-es-Salam, em 1963, a FRELIMO iniciou a preparação militar, a formação de quadros, como um dos aspectos definidos no congresso da FRELIMO, quando escrevem: “Promover e acelerar a formação de quadros” (MONDLANE, 1975, p. 90). Para a concretização desse postulado, a FRELIMO teve apoio de países como a China, a União das Repúblicas Socialistas

⁷ Zonas Libertadas - eram territórios fora de controle da administração portuguesa, ocupadas pela Frelimo.

⁸ FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique, criado em junho de 1962.

⁹ UDENAMO - União Democrática Nacional de Moçambique.

¹⁰ MANU - Mozambique African National Union.

¹¹ UNAMI - União Africana de Moçambique Independente.

Soviéticas (URSS), Argélia, Tanzânia, Egito, Gana, Israel. Dessa forma, liderados por Eduardo Mondlane, com a autodeterminação e consciência de que o povo deveria se unir para alcançar a vitória, pois a unidade nacional era um dos pontos delineados no I Congresso da FRELIMO (MONDLANE, 1975).

Com a recusa do governo português de conceder a independência a Moçambique por meios pacíficos, em 1964, já com o preparo militar de alguns moçambicanos, se deu o início à luta armada. Em 1968, foram aprovadas as diretrizes socialistas e reeleito Eduardo Chivambo Mondlane como presidente da FRELIMO. Mais tarde, após a morte deste, em fevereiro de 1969, a liderança da frente foi assegurada por triunvirato constituído por Samora Moisés Machel, Marcelino dos Santos e Uria Timóteo Simango, em abril do mesmo ano, e em maio de 1970, Samora Moisés Machel foi indicado como presidente da FRELIMO (MAZULA, 1995).

Nesse período de luta armada pela libertação de Moçambique, as escolas localizadas nas regiões designadas por “Zonas libertadas” estavam sob a gestão dos membros da frente (FRELIMO). Isso porque, na ocasião da realização do I Congresso, a FRELIMO definiu como uma das prioridades e ações imediatas para “promover imediatamente a alfabetização do povo moçambicano, criando escolas onde quer que seja possível” (MONDLANE, 1975, p. 90). Dessa forma, nos territórios fora do controle da administração portuguesa, a educação escolar era uma educação política, principalmente ideológica, gerida pela FRELIMO, “enquanto lugar privilegiado da inculcação das ideias da Frelimo, com o principal lema *Formação do homem novo*” (MAZULA, 1995, p.111). Conforme Gasparini (1989), esta educação coordenada pela FRELIMO orientou os professores e os alunos das zonas libertadas para serem ao mesmo tempo produtores, combatentes e militantes empenhados na concretização da democracia no ensino, em razão de que promover um ensino e a ajuda mútua; a cooperação entre professores e alunos; a gestão coletiva e democrática da escola; a luta contra o autoritarismo e a burocracia e a ligação teoria-prática eram temas habituais confrontados e discutidos no seio das práticas pedagógicas entre professores e alunos.

Um outro aspecto evidenciado pelo autor foram os seminários de avaliação realizados mensalmente, o que leva a crer que também constitui o processo de supervisão pedagógica naquela época. De acordo com Mazula:

Era dada especial atenção à formação e educação de professores. Eram realizados seminários mensais que reuniam professores para avaliação conjunta das aulas dadas no mês anterior e preparação para os meses seguintes e até para o ano seguinte. Os seminários serviam como momentos de reciclagem para superar deficiências científicas e pedagógico-didáticas e garantir a uniformização dos programas, pois os professores e os responsáveis da educação, eram quem elaborava os textos e manuais, de acordo com o programa de ensino (MAZULA, 1995, p. 115).

É possível perceber que essa era uma forma de gestão e supervisão pedagógica que consistia em discutir assuntos pontuais a serem ultrapassados, uma forma de evitar futuros erros, pois se tratavam de professores sem formação pedagógica - didática no geral. O que significa que, eram professores que não tinham uma preparação sólida em termos de metodologias próprias de ensino-aprendizagem, de como mediar os conhecimentos para que o aprendiz/aluno assimilasse criticamente os conhecimentos.

Assim, através de seminários mensais que envolviam todos os membros da escola, eram limadas as pequenas arestas de desvio do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a supervisão pedagógica como um processo humanizado e democrático para o desenvolvimento do aluno, da escola e profissionalização do trabalho docente. Dessa maneira, a solução de problemas relativos à educação escolar era partilhada e discutida por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que, de forma coletiva, encontravam possíveis soluções.

Embora houvesse essa atuação conjunta na resolução de problemas do processo educativo, observa-se que era uma pedagogia tradicional. Isso é possível ser percebido com base na explicação de Saviani (1999) em relação à pedagogia tradicional. Conforme esse autor, nesse tipo de atuação pedagógica a iniciativa cabe ao professor, este como sujeito do processo e elemento decisivo e decisório do processo educativo. Mesmo assim, com a iniciativa e o centro das atenções reservadas ao professor, pode-se dizer que no período de luta armada de libertação nacional de Moçambique, os supervisores pedagógicos eram todos os membros da escola, eram eles que discutiam e resolviam os problemas emergentes do quotidiano do processo de ensino-aprendizagem, de forma conjunta e democrática.

1.3.3 A supervisão educacional após a independência de Moçambique

Com o acordo de Lusaka (Zâmbia), em 7 de setembro de 1974, que punha fim à guerra, conseqüentemente houve a proclamação da Independência de Moçambique, em 25 de junho de 1975. No mesmo ano, a 16 de setembro de 1975, Moçambique se tornou membro das Nações Unidas (ONU).

Após a independência, o país continuou com os mesmos ideais da educação, e os problemas educacionais eram discutidos pelos professores que, em conjunto, buscavam solução para o problema emergente (GASPERINI, 1989). Ainda em um momento de transição, em janeiro de 1975, foi realizado o I Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Nesta ocasião, reuniram-se diversos professores com experiência em educação em zonas libertadas, cujo objetivo era definir mecanismos para implementação de princípios ideológicos da FRELIMO, métodos de organização e planejamento correspondentes nas escolas (MAZULA, 1995). Um mês após a proclamação da independência do país, as escolas foram nacionalizadas e, com uma educação política, por meio de fluxos de informações e de pensamento-ação, a FRELIMO conseguia fazer compreender e criar a consciência na população em relação ao valor criador e transformador do trabalho (MAZULA, 1995). Mesmo após a nacionalização, conforme esclarecem Gasperini (1989) e Mazula (1995), o país continuava com o sistema educativo anterior, contudo houve a separação com os elementos que se consideravam contraditórios com a constituição do novo estado independente, como por exemplo a retirada do ensino religioso; a abolição dos tipos de ensino particular; e, a proibição da igreja na gestão de instituições de formação ficando sob gestão apenas do Ministério da Educação e Cultura; a africanização dos conteúdos programáticos (retirada das disciplinas de história e geografia de Portugal); introdução da disciplina de educação política.

Com a nacionalização do sistema educativo do país, a direção das escolas passou a ser coletiva. Desde então, professores, alunos e funcionários da escola passaram a participar do processo de reconstrução nacional, por meio do qual se dedicavam e discutiam diversos aspectos da vida da escola, desde as questões ligadas às turmas, como comportamentos, resultados escolares, métodos de ensino, relações interpessoais, ligação escola – comunidade, planejamentos didáticos, as condições de trabalho, as relações com outros componentes da vida escolar, problemas políticos e sociais, cultura, desporto, saúde – higiene. As discussões eram

feitas, primeiro em pequenos grupos conforme o assunto e depois num grupo maior (GASPERINI, 1989). Não restam dúvidas de que, desta forma, todos eram sujeitos ativos em sua realidade, haja vista que havia um envolvimento coletivo, considerando todos os membros como sujeitos de uma realidade sociocultural e histórica.

De acordo com Gasperini (1989), nesse período, os textos didáticos eram produzidos e impressos localmente ou mesmo eram manuscritos pelos professores. Isto porque eram, geralmente, o único instrumento didático à disposição, o que testemunha a criatividade e empenho desses sujeitos na reconstrução do país de forma coletiva. Segundo Mazula:

A educação implantava-se pela mobilização popular, a Frelimo, servia-se dela para mobilizar as populações para o seu projeto global de reconstrução nacional. [...] os setores de direção da educação, eram selecionados por critérios de militância política, e uma mínima sensibilidade profissional pelo setor, sem se ater muito as qualificações profissionais, face ao desfalque criado com o abandono de funcionários portugueses que preenchiam todo aparelho de Estado colonial (MAZULA, 1995, p. 148 – 149).

Para Mazula (1995, p. 149), “essas eram expressões concretas do compromisso da população com as linhas gerais do projeto de desenvolvimento da Frelimo, tornando-se espaço de fala e de ação coletiva”. Esse autor evidencia, ainda, que,

Fornece-se às escolas um documento sobre a Organização Política e Administrativa das Escolas (OPAE), que definia os métodos de trabalho coletivo, métodos de direção, apontava formas de democratização e aprendizagem do exercício do poder, através de coletivos de alunos e professores, dando orientações para a Ligação Escola-Comunidade (LEC) (MAZULA, 1995, p. 152).

Gasperini (1989) destaca que eram os guerrilheiros da luta de libertação nacional de Moçambique que assumiam as responsabilidades em muitos setores de atividade social, e que muitos sem conhecimentos e habilidades que o setor requeria, e iam adquirindo tais habilidades no meio na prática por meio de tentativas e erros.

Mazula (1995) salienta que nessa época os ideais da educação moçambicana se constituíam em três eixos da revolução, e que a palavra de ordem era “*estudar, produzir e combater*”. Isso porque a educação não era somente para crianças e professores, mas também envolvia o próprio exército militar.

Ao ler as descrições de caráter históricos apresentados por Mazula, identifiquei-me com o percurso. Lembro-me que, em 1981, quando eu frequentava a 1ª classe, eu fazia parte do grupo dos continuadores, assim como era designado o grupo que

entoava as canções escolares. Nesse ambiente dos grupos dos continuadores e de militância, mesmo sem entender o que significavam aquelas ações, quando a cidade onde eu morava recebia uma visita dos membros dirigentes da FRELIMO, tinha uma canção que dizia o seguinte:

*Boas vindas camaradas¹²
Boas-vindas. E como estão?
Nós estamos bem contentes, para cumprir com o nosso dever:
Estudar, produzir e combater, são nossos deveres.*

Eu, fazendo parte do grupo de militância para a revolução moçambicana, entoava uma outra canção que expressa nos versos abaixo:

*Nós somos continuadores
Da revolução, moçambicana*

*Nós somos continuadores
Da revolução moçambicana*

*O nosso tio
É tio Kaunda*

*A nossa mãe
É mama Josina*

*O nosso pai
É papa Samora*

*E o nosso avo
É vovó Nyerere.*

Esses ideais permaneceram durante o período de luta armada de libertação de Moçambique até o início dos anos de 1980. Embora este estudo não faça uma apresentação específica dos nomes mencionados nessa canção, é importante evidenciar que dizem respeito a heróis africanos que contribuíram para a independência nacional de Moçambique.

Em síntese, todas essas canções continham um conteúdo revolucionário e eu fazia parte do canal para disseminação dos ideais do governo da FRELIMO, no seio da comunidade da qual eu fazia parte. E, assim, as escolas eram geridas pelos militantes políticos da FRELIMO no país recém independente. Essas canções aqui

¹² Camarada – é como se tratavam entre os membros da FRELIMO, uma forma de não existir hierarquias entre os membros.

apresentadas são apenas um exemplo para mostrar como a educação escolar constitui um meio para a disseminação das ideologias em qualquer época.

Diante das ideias acima apresentadas, Nivagara (2004) evidencia que na gestão, para além do planejamento, organização, direção, controle de atividades e dos resultados na base dos recursos disponibilizados, implica também a supervisão. Para este autor, a realização do trabalho docente deve ser acompanhada e controlada, sistematicamente, como forma a direcionar o processo de ensino-aprendizagem para garantir a qualidade da educação (NIVAGARA, 2004). A partir desse entendimento de que a supervisão é uma componente e atividade na gestão escolar, pode-se afirmar que neste período, a supervisão educacional/supervisão escolar/supervisão pedagógica era tarefa de todos intervenientes do processo educativo, partindo dos gestores da escola, professor, aluno, funcionário da escola, pois todos interviam de forma ativa e coletiva na vida da escola.

Essa coletividade durou pouco tempo, até os primeiros anos após a independência nacional de Moçambique, ela foi desaparecendo paulatinamente, dando lugar ao individualismo exacerbado, característico das relações sociais em sociedades capitalistas. Mazula (1995) explica que, em fevereiro de 1977, dois anos após a proclamação da independência Nacional de Moçambique, realizou-se o III congresso da FRELIMO que, até então, era movimento nacionalista, e foi transformado em um partido marxista-leninista com orientação socialista, pois já havia demonstrado essa capacidade e já havia conquistado a credibilidade do povo, ao conduzir a luta de libertação do país.

No âmbito da transformação da FRELIMO para um partido único, Mazula (1995, p. 159) evidencia que, “em pouco tempo o partido transformou-se em “partido burguês”, apoiado na acumulação centrada no estado e numa redistribuição seletiva de bens nacionais”. Isso porque, conforme o autor, “o partido não soube reservar a sua natureza de revolucionário” (idem). E, segundo Gasperini (1989), ainda nos anos de 1970, após a independência Nacional de Moçambique, observa-se a burocracia que é cristalizada pelos dirigentes que se apoderam do Estado como se fosse sua propriedade privada, formando uma casta com objetivos de defender seus interesses pessoais e de classe, como detentores do monopólio do saber e das decisões. Isso se deve, de acordo com Gasperini (1989), ao fato de que os novos dirigentes eram indivíduos jovens, sem formação adequada para a área e aliado à falta de experiência,

tudo isso fazia com que estes dirigentes procurassem garantir sua autoridade, criando um distanciamento em relação ao resto do corpo docente e alunos.

Naquele período o país ficou mergulhado em uma situação econômica e militar deteriorada, índice alto de analfabetismo, e com o agravante da guerra civil da RENAMO¹³. Mazula (1995, p. 160) destaca que esses fatos permitiram ao congresso:

1) definir um programa de ações consideradas prioritárias e a curto prazo, para o período de 1977 – 1980, e orientar o Ministério de Educação e Cultura (MEC) para 2) uma planificação mais centralizada da educação e um maior controlo do funcionamento das escolas e para 3) a criação de um Sistema Nacional de educação a médio e longo prazos.

Dessa forma, por má interpretação, e movidos pela ganância do poder por alguns técnicos membros do estado da FRELIMO, estavam lançadas as primeiras bases legais para o controle da escola no geral e do professor em particular. E, tratando-se de um momento de reconstrução nacional, diante das ideologias da FRELIMO, sob uma orientação socialista, o indivíduo se sentia pertencente a um grupo da elite recém-formada, mas que não passava de um instrumento para o alcance dos objetivos e interesses particulares de alguns, e jamais coletivos. Como descreveu Gasperini (1989, p.34), “aparece nas escolas uma tendência burocrática e centralizadora que se esvazia aos poucos o sentido adotado pela Frelimo “centralismo democrático”, e assim reduzia-se gradualmente o espaço para a criatividade e para as iniciativas da base”. Isto porque, dentro da FRELIMO surgiram duas concepções diferentes, uma que defendia um planejamento racional baseado no diálogo com a sociedade, professores e trabalhadores de educação, e a outra que era uma visão de técnicos que defendiam uma racionalidade fundamentada na adequação da educação aos recursos disponíveis sem atentar-se para os processos culturais que ocorrem na população (MAZULA, 1995). Desse modo, segundo Mazula (1995, p. 167):

Instala-se uma luta intestina entre o *político* representada pela figura da Ministra que queria entender mais os fenômenos sociais na sua totalidade dialética, e o *técnico-burocrata* emergente que, à medida que foi se especializando na sua tecnicidade, mais foi vai se afastando da realidade.

¹³ RENAMO - - Resistência Nacional Moçambicana, criado em 1977 por Kenneth David Flowers (Rodesia) cujo objetivo era desestabilizar os países independentes da região. Em Moçambique teve como primeiro comandante André Matadi Matsangaissa, e mais sucedido por Afonso Marceta Macacho Dhlakama, passando a ser considerado como um partido político da oposição

Para Mazula (1995), esse era o início de uma luta de classe que se instalava de forma imperceptível no seio do próprio Ministério da Educação, que foi se definindo e se impondo no próprio estado e na FRELIMO. Desta forma, à medida que o grupo de interesses particulares foi se firmando na sociedade, e com as circunstâncias inversas ao crescimento do país, como a seca, a guerra civil e outras calamidades, este grupo foi crescendo e formou-se a mentalidade de que planejar é definir e controlar as metas numéricas.

Por causa da situação da crise econômica que o país estava a viver como consequência da seca e da guerra civil, em 1977, surge o *programa de emergência* para socorrer as famílias afetadas diretamente (MAZULA, 1995). Esse autor esclarece que, em meio a esse programa, na distribuição e redistribuição de bens de consumo, começaram a se criar situações de privilégio, favorecendo a apropriação de certas quantidades e qualidades de bens por parte de alguns indivíduos no seio do Partido e do Estado, o que acelerou o surgimento de uma classe privilegiada, com poder econômico, provenientes da condição política e/ou na sua facilidade de influências no seio dos dirigentes que, aos poucos, foi se impondo e desafiando a princípio o poder político e no final foram se aliando eles.

Dessa forma, o país seguia um exemplo típico de acumulação de riqueza nas mãos da minoria privilegiada, sem produção propriamente dita, mas sim em decorrência da seca e fome que assolava o país (MAZULA, 1995). Esse autor explica que a condição política se transformou em condição de benefícios, de privilégios, e jamais condição à serviço da sociedade, mas sim uma condição de emprego no Estado e no Partido como uma prioridade de participação para obter regalias. Assim, os beneficiários, investidos de algum poder político, se cercam de amigos, familiares, geralmente recrutados por afinidade e não por competência profissional, uma forma de garantir a distribuição e controle de bens e condições de privilégios (MAZULA, 1995). Conforme Mazula (1995, p. 175) “no seu limite, constitui-se um aparelho de Estado nas mãos de um número reduzido de famílias ou grupos dominantes”.

Mazula (1995) descreve que à medida que a nova classe dominante foi se constituindo pela sua condição de privilegiado, o discurso crítico foi sendo substituído pelo discurso *doutrinário, autoritário, legitimador*, e a elite dirigente foi buscando estratégias de participação da população através de cumprimento das orientações definidas a nível central.

Esses fatos mostram que a preocupação maior de alguns técnicos dirigentes e membros da frente era de firmar o seu poder, sem se preocupar com a maioria do povo. Assim, nessa época, começaram a surgir um novo grupo de supervisores educacionais em uma Moçambique que estava em processo de reconstrução. Esses novos supervisores eram membros da nova elite no poder – o técnico-burocrata, preocupados em controlar tudo para o seu benefício pessoal. E, como estratégia, o recrutamento para os postos de direção era feito com base na amizade, familiaridade, afinidade, e não pela competência. Sob esse entendimento, controla-se a escola, controla-se, principalmente o professor, por ser este que coloca em prática todos os programas curriculares definidos ao nível central como forma a garantir o cumprimento dos mesmos.

Mazula (1995) evidencia que com a permissão de surgimento do burguês emergente no seio do governo da FRELIMO, aliado ao analfabetismo que constituía o maior obstáculo ao desenvolvimento, o país se viu obrigado a entender e aceitar as orientações da FRELIMO, começando a reestruturar a educação como forma de enquadrá-la no campo da historicidade para a construção de moçambicanidade. Dessa forma, a FRELIMO traça um plano de ação a curto prazo, pensado para ser desenvolvido de 1977 a 1980, a fim de responder às necessidades urgentes e imediatas do momento refletindo-se no quadro de analfabetismo generalizado e a falta de pessoal técnico qualificado. Esse plano estabelecia que até 1980 deviam formar 3000 professores para o nível primário; formando anualmente 800 professores com o nível de 6ª classe; graduar 60.000 estudantes com 4ª classe, até o ano de 1980; ampliação do ensino primário às aldeias comunais com o apoio do partido; mobilização de alunos com 4ª classe completa ou graus superiores para darem aulas às classes mais baixas, isso quando necessário (MAZULA, 1995).

E, como resultado dessas ações, até 1980, haviam 5.730 escolas com 1.387.192 alunos inscritos de 1ª a 4ª classe; e, no mesmo período haviam 99 escolas lecionando da 5ª a 6ª classes com 79,899 alunos, em todo o país (MAZULA, 1995, apud UNESCO, 1986). Segundo Mazula (1995), esta explosão escolar constituiu-se em motivação imediata para o planejamento da educação, pois o Ministério da educação e Cultura (MEC) já tinha dificuldades de controle e gestão da rede escolar, o que refletiu na qualidade de ensino, pois ultrapassava a capacidade nacional de fornecimento de professores formados para cobrir a demanda de números de escolas e alunos.

Diante dessa situação, Mazula (1995) pontua que em uma V sessão realizada de 14 a 16 de junho de 1979 pelo comitê central da FRELIMO, a equipe realizou um planejamento da educação para que fosse possível ajustar ao crescimento de estudantes em consonância com a quantidade de escolas, devendo melhorar a qualidade de ensino, sem comprometer a quantidade (idem).

A *Agenda 2025* descreve que:

Ainda no cenário das agressões externas, as sanções e da guerra civil, isso também prejudicou os esforços, sobretudo ao nível das zonas rurais, não somente devido à deslocação da população para as cidades, com especial destaque para alunos e professores, também se deveu à destruição de 46% da rede escolar de nível primário, e cerca de 300.000 crianças deixaram de ter acesso ao ensino primário (MOÇAMBIQUE, 2003c, p. 29).

Mazula (1995, apud MINED, 1998) acrescenta que esse contexto de muitas dificuldades econômicas que o país vinha enfrentando, aliado ao fenômeno de explosão escolar que ultrapassava os recursos, também justificou a contenção de recursos e/ou racionalização de recursos da educação, o que resultou na diminuição de números de escolas e, conseqüentemente, diminuição de números de estudantes nas escolas, fora do cenário de destruição causada pela guerra civil de 16 anos, como demonstrou Mazula (1995) no quadro a baixo:

Quadro 1 - Demonstrativo de números de escolas e alunos de 1978 – 1985 no ensino Primário

Ano	Total de alunos	Nº de escolas
1978	1.488.942	Sem informação
1979	1.580.130	Sem informação
1980	1.467.081	5.730
1981	1.286.714	5.709
1982	1.247.095	Sem informação
1983	1.162.617	5.886
1984	1.237.817	4.990
1985	1.248.074	4.616

Fonte: Extraído em dados apresentados por Mazula (1995 apud UNESCO, 1986).

Diante dos dados apresentados, observa-se que com a contenção e racionalização dos recursos, causados pela situação econômica do país, o número de escolas foi reduzindo, exceto o ano da introdução da Lei do Sistema Nacional de

Educação em que houve um aumento. Em contrapartida, no mesmo período, houve a diminuição de números de alunos, que se explica pela situação de guerra, em que houve uma destruição de infraestruturas do Estado, população deslocada, aliado à fome e à seca que assolaram o país.

De acordo com Mazula (1995), a redução de número de alunos e escolas se deve ao esforço de racionalização dos recursos na rede escolar, ou seja, pela visão tecnicista de planejamento. Isto porque, segundo o autor, “esta explosão não pode ser analisada apenas em termos de sobrecarga horária dos professores, das implicações orçamentais” (MAZULA, 1995, p. 169). Diante desse cenário, o Ministério da Educação e Cultura, deve criar condições para que o ensino não se sustente na qualidade seletiva e discriminatória como acontecia no passado colonial, mas sim criar mecanismo de oportunidades no ensino que se fundamente na articulação racional de quantidade e qualidade (MAZULA, 1995).

Esse autor evidencia que apenas dessa forma a independência assumiria seu verdadeiro sentido, que é a possibilidade de o povo participar na construção da sua própria historicidade, apropriando-se do conhecimento do saber, pois o povo aspira atingir os níveis mais altos do conhecimento, independentemente do seu estágio de conhecimento que se encontra (idem).

1.4 Sistema Nacional de Educação em Moçambique e a supervisão educacional

Sob o contexto de crise econômica que o país estava enfrentando após a independência nacional de Moçambique, em 1983, surge a lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), lei nº 4/83 de 23 de março, em cumprimento às orientações do III Congresso do partido FRELIMO, através do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), apresentado como um plano de ajuste da situação econômica e de modernização da sociedade (MAZULA, 1995). O Sistema Nacional de Educação moçambicano se constituiu como um instrumento que veio responder às exigências e estratégia do desenvolvimento dos países socialistas (MAZULA, 1995). E, o objetivo central era a formação do homem novo, construtor da Pátria Socialista, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial (MOÇAMBIQUE, 1983).

A lei 4/83 definiu o Sistema Nacional de Educação como um processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas

experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições econômicas e sociais, sendo que a educação constitui um desafio cultural planejado e organizado conforme as características da sociedade. Esta lei se constituiu em instrumento jurídico que estabeleceram os fundamentos, princípios e objetivos da educação na República Popular de Moçambique.

O capítulo I desse documento, sobre princípios e objetivos gerais, no art.1, sobre os princípios gerais, determina em seu Art.1 que “e) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição” (MOÇAMBIQUE, 1983).

Coadjuvando com o Capítulo III da mesma lei do SNE, sobre a Direção e Administração do sistema, no seu artigo 38, postula que “Art. 38. O ministério da educação e cultura é responsável pela planificação, direção e controlo da administração do sistema Nacional de Educação, assegurando a unicidade do sistema” (MOÇAMBIQUE, 1983).

Por meio desse documento, a educação escolar ficou definida como um sistema de ensino com conteúdo, estrutura e método voltados para a formação do homem novo, um homem socialista, que dá o melhor do seu trabalho e encontra a sua realidade e afirmação pessoal, um homem capaz de acompanhar o processo de transformação social (MAZULA, 1995).

Mazula (1995) explica que, com o país em reconstrução e, em meio à crise econômica que atravessava como consequência de períodos prolongados de estiagem e guerra civil, isso após a proclamação da independência nacional, a nova classe dos prestigiados que surgiram no seio do Estado-Partido preocupados com seu bem-estar econômico particular, fruto da distribuição e redistribuição desigual de bens materiais, criam nas pessoas uma ilusão de bem-estar que influenciou, fortemente, às novas gerações a mentalidade de riqueza fácil e, conseqüentemente, definição da educação imediatista.

Com uma classe de burguesia nacional já formada, resultado do privilégio do poder político, esta aliada a outros grupos econômicos internacionais, acabou pressionando o partido no IV Congresso ocorrido em 1983, a abrir uma política de liberação da economia. E, em 1986, o governo de Moçambique assinou um acordo com Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, e mais tarde ratificado

no V Congresso, em 1989 (MAZULA, 1995). A partir dessa data, por ser um país periférico, Moçambique passou a depender dos organismos internacionais, cumprindo com as exigências impostas por eles, na condição de devedor.

Ainda no século XX, a situação de pobreza que Moçambique estava enfrentando e os efeitos da guerra civil resultaram em uma economia destruída, populações deslocadas e refugiadas, falta de divisas, dentre outras dificuldades, a fome, a seca e outros fatores (FERRÃO, 2002). Diante dessa realidade, houve a necessidade de reajustar as disposições contidas na lei 4/83 às condições sociais e econômica que o país vivenciava. Com a transição do modelo de governo monopartidário para a introdução do regime multipartidário como início da democracia em Moçambique, aliado ao fim da guerra civil, em 1992, a lei 4/83 foi revogada, dando lugar a uma nova lei, a lei 6/92 de 6 de maio, com o objetivo primeiro de construção de uma educação para a cidadania.

Essa lei (6/92) abriu espaço para a participação de outras entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo, bem como assegurou a idade de 6 anos para a entrada da criança na escola, revogando a lei 4/83 que prescrevia que apenas o Estado deveria oferecer a educação escolar e a entrada para a escola era de 7 anos de idade.

Além disso, com a nova lei (6/92), o Sistema Nacional de Educação manteve a mesma estrutura que vinha funcionando conforme prescrito na lei 4/83, na qual o ensino primário correspondia à educação escolar básica, era constituído por 7 classes, subdivididas em dois graus: 1º Grau - 1ª à 5ª classes; e 2º Grau - 6ª à 7ª classes.

Conforme a lei 6/92, no seu capítulo VI, sobre a Direção e Administração da Educação, o art.36, nº1, sobre a responsabilidade do Ministério da educação, estabelece que “o Ministério da educação é responsável pela planificação, direção e controle da administração do Sistema Nacional de educação, assegurando a sua unicidade” (MOÇAMBIQUE, 1992).

Diante da lei anterior (4/83), um momento em que a democracia era um fato novo, o sistema de ensino era parte do “Estado” e controlado pelos membros dirigentes do Estado-partido, uma vez que só eles geriam as escolas. E, mesmo diante da entrada de novas entidades para a gestão do processo educativo, o governo, continuava a administrar todo o sistema de educação moçambicano e gerir apenas o ensino público.

Foi no século XXI, devido à necessidade de proceder à revisão da SNE, ao abrigo disposto no número I, do art. 178 da constituição da República de Moçambique, sobre o estabelecimento do regime jurídico específico das fundações¹⁴, que a lei 6/92 foi revogada, dando lugar à nova lei do sistema Nacional de educação em Moçambique, lei a 18/2018 de 28 de dezembro.

A educação básica compreendia de 1ª a 7ª classes, isto é, a escolaridade obrigatória conforme prevista nas leis 4/82 e a 6/92, respectivamente, foi revogada pela lei 18/2018, que prescreve a escolaridade obrigatória até a 9ª classe, o que significa que, a educação básica de acordo a nova lei é compreendida da 1ª a 9ª classe. Portanto, a educação escolar básica compreende o ensino primário, da 1ª a 6ª classes, e o 1º ciclo do ensino secundário, que é de 7ª a 9ª classes. A Lei 18/2018, estabelece no art. 7, que: “A criança que complete 6 anos até 30 de junho do ano em referência, isto é, o ano de ingresso, deve ser obrigatoriamente matriculada na 1ª classe” (MOÇAMBIQUE, 2018a).

E, no art.8, nº1, na mesma lei, postula que: “Art. 8, nº1. Apenas o ensino primário é gratuito nas escolas públicas, pois os alunos estão isentos ao pagamento taxas de matrícula” (MOÇAMBIQUE, 2018a).

Essa Lei também prescreve no capítulo IV sobre a Gestão, direção do Sistema Nacional de Educação, no seu art. 21, Gestão do Sistema Nacional de Educação, número 1, que: “Art. 8. Compete ao Conselho de Ministros coordenar a gestão do SNE assegurando a sua unicidade”.

Ainda na lei 18/2018, no mesmo capítulo IV, sobre a Gestão, direção do Sistema Nacional de Educação, em seu art. 22 sobre a Direção e Administração, sustenta que: “Art. 22. O ministério que superintende a área da educação é responsável pela planificação, direção e controlo da administração do SNE, assegurando a sua unicidade” (MOÇAMBIQUE, 2018a).

Os pressupostos legais apresentados relacionados à direção e gestão da educação demonstram a presença do termo controle. Este termo vai se repetindo diversas vezes, o que mostra que todo sistema educativo está sendo controlado permanentemente pela classe que detém o poder, isto é, uma cerca fechada que não deixa espaço nenhum vazio, ou seja, controla tudo e a todos a todo o momento.

¹⁴Fundação – pessoa jurídica de direito privado e sem fim lucrativo, dotado de patrimônio suficiente e irrevogavelmente afeto à prossecução de fins de interesse social, cultural e recreativo.

Quadro 2: comparativo do Sistema Nacional de Educação Moçambicana

	Lei 4/83	Lei 6/92	Lei 18/2018
Base	Aprovada a lei do sistema nacional de educação que define os princípios e fundamentos na sua aplicação, e teve como base na alínea a) do artigo 44 da Constituição da República popular de Moçambique de 1975	Reajusta e adequa as disposições contidas na lei 4/83, consoante as condições sociais e económicas do país, e teve como base, do número 1 do artigo 135 a Constituição da República de Moçambique de 1990	Estabelece o regime jurídico do sistema de educação Nacional em Moçambique, tendo como base o número 1 do artigo 178 da Constituição da República de Moçambique de 2018
Regime político	Monopartidário	Democracia	Democracia
Princípios gerais	O ensino público é laico	O ensino público é laico	O ensino público é laico
Gestão da educação	Somente o estado	Estado e outras entidades: privadas, comunitárias, cooperativas, empresariais	Estado e outras entidades: privadas, comunitárias, cooperativas, empresariais
Idade de ingresso	7 anos	6 anos	6 anos
Nível básico	1ª – 7ª classes	1ª – 7ª classes	1ª – 9ª classes
Organização de ensino	Em graus de aprendizagem	Em graus de aprendizagem	Em ciclos de aprendizagem
Direção e administração da educação	Ministério da Educação de Moçambique	Ministério da Educação de Moçambique	Ministério da Educação de Moçambique

	planifica, dirige e controla a administração do SNE, assegurando a unicidade	planifica, dirige e controla a administração do SNE, assegurando a unicidade	planifica, dirige e controla a administração do SNE, assegurando a unicidade
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base na lei 4/83; lei 6/92; e lei 18/2018

Portanto, o quadro acima, apresenta em poucas palavras as mudanças ocorridas na lei do sistema Nacional de educação ao longo dos anos, desde a introdução da lei 4/83, que define o SNE após a independência de Moçambique à luz da primeira Constituição da República popular de Moçambique, passando pela lei segunda lei 6/92, que dá espaço, para além do Estado, à entrada de outras entidades na gestão de escolas, com a implementação do regime democrático multipartidário em Moçambique tendo como base, a constituição da República de Moçambique de 1990, até a nova lei 18/2018, em vigor atualmente, cujo a implementação efetiva será em 2023.

Não há dúvidas do grande salto qualitativo que se deu na gestão da educação, com a abertura para outras entidades na gestão das escolas. Porém, é preciso mais atenção ao ensino público, cuja gestão está sob égide do estado. Portanto, mesmo com o alargamento do ensino básico de 7 classes para 9 classes, enquanto não se criar condições adequadas para aprendizagem de qualidade nas escolas da rede pública, continuar-se-á a culpabilizar o professor como o responsável pela baixa qualidade de ensino em termos de resultados apresentados pelos alunos. Nessa vertente, a supervisão pedagógica estará sempre no enalço e controle do professor da escola pública que trabalha sob várias dificuldades em termos de equipamentos, meios didáticos e muito mais.

Evidenciado com clareza na resolução 1/2011 de 14 de abril sobre Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (EOME), no seu Capítulo I sobre Disposições Gerais, no ser art.3 sobre as áreas de atividade, estabelece que:

Art. 3. Para a realização das suas atribuições e funções específicas, o Ministério da Educação organiza-se de acordo com 5 áreas de atividade a destacar: Educação e formação; Desenvolvimento curricular e investigação educacional; Supervisão, controle e regulamentação; Gestão e garantia de qualidade; e, Administração e planificação da educação (MOÇAMBIQUE, 2011).

Assim, das 5 áreas de atividades do Ministério da Educação, referenciadas, destaca-se que a supervisão, o controle e a regulamentação se encontram no mesmo plano de ação, o que mostra que a função de supervisão é controlar e regular as atividades, logo, a supervisão está implicitamente vinculada ao controle.

Observa-se, ainda, na mesma resolução do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, no seu Capítulo II, sobre Sistema Orgânico, no seu art. 4 sobre a estrutura do Ministério da Educação, entre as 19 direções e departamentos arrolados, não existe Direção da supervisão pedagógica, mas sim a de Inspeção Geral da educação, o que mais uma vez evidencia que a supervisão é uma atividade cuja função ainda não foi bem delineada, dificultando sua verdadeira função no processo educativo.

No mesmo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, no seu capítulo III, sobre Funções das Unidades Orgânicas, art.7, sobre Inspeção Geral da Educação, entre as funções descritas, verifica-se a presença dos termos - controle, fiscalização, verificação, investigação, propostas de medidas corretivas - a se realizarem nas instituições educativas. Nessa conjuntura, a falta de uma direção própria da supervisão pedagógica, é premissa de que esta atividade seja realizada pelos inspetores, cuja funções referidas no parágrafo anterior confundem a supervisão com a inspeção. Por isso, mesmo considerando a inspeção como uma supervisão que começa nos processos administrativos de uma escola para chegar até ao professor, de uma e de outra forma, ela desempenha a função de controle, tanto sobre os membros da direção da escola como sobre o professor, este último como o agente responsável por implementar o currículo na sala de aula, na interação do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa situação exposta, os inspetores são agentes designados pelo poder hierárquico para realizarem a supervisão pedagógica que, ao desenvolverem a atividade de supervisão, confundem as funções das duas atividades, pois o que mais sobressai é o controle das atividades educativas no geral e do professor em particular, e a consequente punição psicológica.

Em conformidade com a resolução 1/2011 do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, no capítulo III, sobre as Funções das Unidades Orgânicas, no art.8 sobre Direções de Ensino, no nº1 postula que:

Art. 8, nº1. As Direções Nacionais de Ensino Primário, de ensino Secundário, de formação de Professores, de Educação Técnico-Profissional e de Alfabetização e Educação de Adultos têm como áreas de atuação, respetivamente, o ensino pré-primário e primário, o ensino secundário geral, a formação de professores e técnicos da educação, nos níveis elementares,

básico e médio do ensino técnico, bem como a alfabetização e educação de adultos (MOÇAMBIQUE, 2011).

E, no seu nº 2, sobre funções das Direções referenciadas no nº1 do mesmo artigo, no que tange às áreas de atuação, entre as várias funções arroladas, na f) pontua que, “tem a função de regular e orientar as atividades relativas à supervisão pedagógica e administrativas das instituições de ensino”. Ainda em relação a esta lei, o art.9, sobre Direção de Gestão e Garantia da Qualidade, do mesmo capítulo, constitui uma das suas funções referenciadas na i), fazer supervisão às instituições do setor da educação no âmbito da melhoria da qualidade de ensino (MOÇAMBIQUE, 2011).

Diante do postulado, acreditava-se que a supervisão realizada nas instituições de ensino teria a função de melhorar a qualidade do ensino.

A Política Nacional de Educação (PNE) e estratégias de implementação, sobre o ensino primário, na sua política geral, pontua que “na conjuntura atual, o ensino primário corresponde à educação básica que o governo procura dar a cada cidadão, à luz da Constituição da República e da Declaração Mundial de Jomtien, o qual Moçambique é subscrito” (MOÇAMBIQUE, 1995, p.17 -18). Assim, neste documento, o Ensino Primário constitui o eixo do sistema educativo, pois desempenha um papel fundamental no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais, como a leitura, a escrita e o cálculo (MOÇAMBIQUE, 1995).

No que se refere à melhoria da qualidade de ensino, o PNE enaltece a necessidade de se priorizar a formação inicial e o aperfeiçoamento contínuo dos professores em exercício, através de intervenção centrada nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e com apoio das instituições de formação de professores (MOÇAMBIQUE, 1995). Conforme esse documento, para a motivação dos professores, no âmbito da revitalização das ZIPs, os serviços de supervisão pedagógica serão reforçados para permitir um acompanhamento mais sistemático das atividades docentes. A constituição da supervisão e inspeção como atividades que acompanham o desenvolvimento das atividades escolares com vistas à melhoria da qualidade de ensino, evidenciam que, o que mais ocorre é a inspeção que tem a tarefa de controlar, verificar, avaliar as atividades educativas, como acima referido na Resolução 1/2011, pois em nenhum desses documentos destaca as funções específicas da supervisão.

O Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020 – 2029, instituído como um instrumento que orienta a intervenção do governo de Moçambique no setor da educação, para a visão e a missão deste setor, foram definidas a partir de uma perspectiva integrada, fundamentada em uma aprendizagem ao longo da vida e nos quatro pilares da educação, definidos pela UNESCO em 2016, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a viver juntos. E, a concepção constitui-se em: formar cidadãos com conhecimentos, habilidades, valores culturais, morais, cívicos e patrióticos capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e adaptada ao mundo em constante transformação; e com a Missão de: implementar um sistema nacional de educação “inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade e ao longo da vida” (MOÇAMBIQUE, 2020a, p.14). Dessa forma, para responder à questão colocada, considerando a visão e a missão do setor da educação, segundo PEE, foram definidos os seguintes objetivos estratégicos, “garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção; assegurar a qualidade da aprendizagem; e assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz” (MOÇAMBIQUE, (2020a, p. 14 – 15).

Diante das questões apontadas para este estudo, deter-se-á de forma mais intensa no segundo objetivo estratégico, que faz menção de assegurar a qualidade de aprendizagem. Os debates em torno da educação escolar, sobre a função de supervisão pedagógica nas escolas da educação básica de Moçambique, mostram que a supervisão pedagógica se constitui em apoio técnico ao professor que visa assegurar e garantir a qualidade de ensino – aprendizagem, principalmente no ensino primário, por meio da assistência ao professor na sala de aulas. Assim, no PEE e na Lei 18/2018 no seu art. 6, lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, referem-se ao fato de que este nível inicial de escolarização é fundamental para o desenvolvimento da personalidade das crianças e para preparação delas para o ingresso na vida produtiva, com ênfase ao seu papel social e de cidadania, fornecendo a estas crianças um conhecimento geral sobre o mundo que os rodeia e possíveis meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com PEE assegurar a qualidade de aprendizagem no Ensino Primário, de forma equitativa em todo o território, “exige um foco na implementação curricular centrada nas competências básicas de leitura e de conhecimentos matemáticos, na formação e capacitação de professores do ensino primário”

(MOÇAMBIQUE, 2020a, p. 15). E, um dos programas setoriais do PEE é o Ensino Primário que visa assegurar que “todas as crianças tenham a oportunidade de acender e concluir o Ensino Primário inclusivo e de qualidade” (MOÇAMBIQUE, 2020a, p.16). Esta qualidade está ligada à análise e à correspondência entre o produto de saída do sistema educativo; isto porque em um ensino centrado em competências, o que mais importa é o resultado e não a aprendizagem para a vida e para o mundo do trabalho, mas sim competências para mercado do trabalho.

De acordo com o Plano Curricular do ensino Primário (PCEP) – Moçambique, as competências que a escola primária deve desenvolver estão escalonadas em sete áreas, a saber:

- a) Linguagem e comunicação; (b) saber científico, técnico e tecnológico; (c) raciocínio e resolução de problemas; (d) relacionamento interpessoal; (e) desenvolvimento pessoal e autonomia; (f) bem-estar, saúde e ambiente; e (g) sensibilidade estética e artística (MOÇAMBIQUE, 2020b, p.14).

Seguindo essa premissa,

O Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP), constitui um instrumento de trabalho na nobre tarefa de formar os alunos, dotando-os de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis para a sua inserção na sociedade, e é aqui em que são estabelecidas as orientações de base para a implementação do Currículo do Ensino Primário, revisto à luz da Lei 18/2018, de 28 de dezembro (MOÇAMBIQUE, 2020b, p. 5).

A Lei 18/2018, no seu art. 12, nº1, sobre o Ensino Primário, preconiza que:

Art.12, nº1, o Ensino Primário é o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade (MOÇAMBIQUE, 2018a).

E, neste contexto, entende-se como:

Ensino de qualidade, na escola primária, aquele que contribui para o desenvolvimento de práticas apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, habilidades e valores, transformando-os em ação, em que os alunos aprendem a saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal (MOÇAMBIQUE, 2020b, p.14).

Diante dos aspectos referenciados nos documentos jurídicos legais aqui discutidos, pode-se dizer que o sistema de ensino moçambicano e, principalmente no ensino básico, pauta-se em um ensino que trabalha em competências que o aluno deve desenvolver no final do aprendizado. Compreendendo que no ensino centrado em competências, o conteúdo a ensinar fica em segundo plano, a preocupação maior é o produto final. Em conformidade com Libâneo (2020b), no currículo de resultados baseado em competências, a função da escola se reduz à oferta de um “kit” de

habilidades para o mercado capitalista, no qual o ensino consiste em simples transmissão de conhecimentos úteis e treinamento de habilidades para a sobrevivência social.

Nesse sentido, os professores são responsabilizados pelos resultados obtidos pelos alunos, o que faz com que se adotem critérios uniformes para avaliar este produto final. Desta forma, o professor passa a ser um executor de tarefas, torna-se um técnico de ensino, sem nenhuma autonomia na sua atividade docente, converte-se em objeto do seu trabalho e não sujeito da sua atividade docente. Em consequência disso, por outro lado, forma-se um aluno acrítico, mero receptor, contribuindo para que a supervisão pedagógica passe a ser um ato técnico de controle de todo o processo educativo, como forma de garantir a implementação dos programas curriculares traçados a nível do governo, de maneira a evitar desvios.

Observa-se, diante dos pressupostos contidos desde a primeira lei do sistema nacional de educação, lei 4/83, até a presente lei em vigor no país, lei 18/2018, que não houve avanços significativos em termos de gestão da educação escolar. Até então, as mudanças verificadas foram: a idade de ingresso passou de 7 anos na lei 4/83, para 6 anos de idade na lei 6/92; a entrada de entidades privadas para a gestão da educação escolar; e, extensão do ensino básico para 9 classes, isto é, o ensino básico (ensino obrigatório) compreende o ensino primário mais o 1º ciclo do ensino secundário (7ª - 9ª classes).

Quanto às legislações pertinentes à supervisão no contexto da educação escolar básica moçambicana até então instituídas, apresentam muitas falhas, uma vez que o ensino centrado em competências é um aspecto que, *a priori*, coloca o supervisor no lugar de controlador, uma vez que este desenvolve o currículo fundamentado em competências cujo o objetivo é a formação do homem executor, homem imediatista para o mercado do trabalho, competitivo e utilitarista, alinhado com o mundo capitalista. Assim sendo, controla-se a escola, o professor, o currículo, as metodologias, como forma a silenciar o professor, retirando-lhe toda a autonomia didática, e tornando-o objeto do seu trabalho. Isto porque, o ensino centrado nas competências utiliza os conteúdos como fins em si mesmo, constituindo-se em meio para preparar o indivíduo para o mundo de trabalho, munindo-o de autonomia de conhecimentos. Contudo, Rangel explique que:

No sentido social, ético, humanista, as escolas devem entender os conteúdos como meios e não fins, em que se privilegia as linguagens que os produzem

e os comunicam, as metodologias diversas pelas quais se ensinam, e a afetividade e o sentimento de quem os aprende (RANGEL, 2008, p. 86).

Diante do percurso da educacional de Moçambique, desde o período colonial até o momento atual em que esta sociedade capitalista dissemina seus preceitos, pode-se dizer que a história da supervisão pedagógica nas escolas, ou seja, a supervisão educacional, é abrangente, e envolve os três grandes marcos históricos quanto aos seus objetivos ou interesses da classe. O primeiro momento surge na época colonial em que existiam duas classes de supervisores escolares. Uma classe de supervisores escolares constituído por colonos portugueses, membros da elite que geriam o ensino oficial destinado aos filhos dos colonos portugueses, com uma educação voltada para a formação da elite colonial. E, outra classe de supervisores que eram os padres da igreja católica com uma educação disfarçada, ou seja, dissimulada, com o objetivo de controlar o comportamento do povo nativo, formando-o e tornando-os submissos à ideologia dominante e obediente à elite colonial.

O segundo grande momento da supervisão em Moçambique ocorreu no início de 1964, com o desencadear da luta armada de libertação de Moçambique, quando surgiram as primeiras escolas sob controle dos dirigentes da FRELIMO, nas chamadas zonas libertadas. A gestão das escolas neste período de 10 anos de luta armada, pautava-se por uma gestão participativa, mais democrática e humanizada, em que havia um envolvimento de todos os membros da escola (professores, funcionários da escola e alunos), seus fatores histórico-sociais, a comunidade, portanto, todos se dedicavam, de algum modo, à vida da escola; o que caracterizou uma forma de supervisão pedagógica como componente da gestão das escolas.

Esse tipo gestão participativa, democrática e consequente supervisão pedagógica mais humanizada nesse período foi devido à existência de um inimigo comum que precisava ser eliminado; razão pela qual o povo passou pela fase de unir as forças para combater o inimigo comum, seguindo o preceito popular: “a união faz a força”. Durante esse ciclo houve, de fato, um envolvimento de todos os sujeitos no processo educativo, comungando com os mesmos ideais da frente. Desse modo uma das definições na ocasião da realização do I Congresso da FRELIMO em 1961, era de unidade nacional para juntos vencer o colonialismo português, e que mais tarde, o cenário veio a mudar logo após a independência nacional de Moçambique.

O terceiro momento inicia logo após a independência Nacional de Moçambique, momento da reconstrução do país, que vai desde de 1975, passando pela constituição

da primeira lei do Sistema Nacional de Educação, lei 4/83, depois revogada pela lei 6/92 até ao momento atual, com a lei 18/2018. O período que vai de 1975 a 1983, com a introdução da nova lei do SNE foi a fase de lançamento das primeiras bases legais sobre a organização, constituição e estruturação do Sistema de educação próprio do país recém independente. Neste período, surgiram entre os dirigentes militantes do partido, tendências de constituir-se uma elite privilegiada, consequentemente observa-se o desaparecimento da relação dialética entre dirigentes e dirigidos, constituindo, desse modo, um grupo minoritário com um poder político, em detrimento da maioria desfavorecida, neste caso a população.

E, aliado à crise econômica que o país estava vivendo devido à escassez de chuvas e à guerra civil, emerge o técnico burocrata que controla tudo para obter regalias e benefícios próprios. Com a preocupação de riqueza fácil e bem-estar de alguns privilegiados membros dirigentes do Estado-partido, a definição da política da liberação da economia, consequentemente a preocupação de uma educação imediata para responder ao mercado do trabalho, surgem os supervisores pedagógicos, que são profissionais da educação instituídos numa hierarquia de uma certa relação de poder com os membros privilegiados dirigentes do Estado-partido, e estão a serviço deste mesmo poder. Estes, por sua vez, controlam e fiscalizam o processo educativo, com camuflagem de ato coletivo, que não passa de objetivos e atuação de interesse individual.

Portanto, a estes fatos que ocorreram dentro do sistema educativo desde a época colonial até o presente momento, com uma pequena ruptura no período de luta de Libertação Nacional de Moçambique se equipara à corrida de estafeta, em que cada atleta corre para cumprir a sua meta e entregar o bastão a outro atleta, sendo uns mais velozes que outros. O que significa que, desde o período colonial, a função do supervisor foi sempre de controlar o professor como forma evitar desvios na implantação das políticas dominantes, formando assim um homem obediente às ideologias dominantes. E, a nova classe de dominadores com técnicas dissimuladas, disseminava os mesmos objetivos da classe dominante e, com isso, forma o homem acrítico, imediatista, competidor, individualista, uma força de trabalho no mercado capitalista. Enfim, uma atuação no sentido de dominar a população sem fazer o uso força física para manutenção do *status quo*.

É possível afirmar que em todas estas épocas da história da educação em Moçambique, exceto o momento de início da luta pela libertação nacional do país, um

período de 10 anos, o objetivo principal da educação é o lucro, a formação de homem “máquina” para o mercado do trabalho, o mais importante em momentos do capitalismo avançado. E, para isso, é designado o supervisor pedagógico para controlar a implementação dos programas de forma a garantir a sua fidelidade.

Mesmo diante dessas várias mudanças verificadas no âmbito das leis do SNE moçambicano, a história da educação desse país apresenta um cenário de controle em que prevalece e se materializa, em grande escala, como acima se demonstrou, significando que, mudam os tempos, mudam os regimes, mas a educação escolar é algo que não muda. Isto tem ocorrido porque os interesses das elites dominantes falam mais alto e estão acima de tudo e a escola torna-se o principal veículo para disseminar, reproduzir e legitimar as ideologias dominantes em todas as épocas da sua existência como instituição social. Portanto, no passado o controle era exercido de maneira direta sem nenhuma camuflagem, algumas vezes usando a força, ou seja, a violência. E, no momento atual, o controle da educação escolar é exercida de forma velada.

Recorrendo à abordagem freiriana apresentada em - *Pedagogia do Oprimido* - pode-se afirmar que a luta pela independência nacional de Moçambique e a sua consequente conquista, trouxe consigo outro grupo de opressores. Infelizmente, essa educação ideológica, mas não racista, permanece até os dias atuais, mas de uma maneira camuflada. Trata-se de uma herança colonial, resultado de muitos anos de opressão. Conforme Freire,

Os oprimidos em lugar de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também ou subopressores, pois a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se formam (FREIRE, 1987, p. 18).

Este cenário observado constituiu-se o jogo de passagem de testemunho, que vai de geração em geração com a entrega do *ismo*, que a cada momento histórico vai se reinventando. E, no caso concreto de Moçambique, como conta a própria história da educação, saiu-se do colonialismo para o capitalismo, em que a característica reinante é o individualismo; tudo isso em pleno século XX. E, a supervisão – o controle, herança desse colonialismo, agora de maneira mais dissimulada, em que há controle de tudo e de todos, como um farol montado acima do nível mais alto, vai iluminando tudo, sem deixar nada às escuras e nem se descuidar de nenhum aspecto, garantindo a implementação e cumprimento dos programas com objetivos implicitamente

definidos pela minoria dos privilegiados da elite dominante constituída em Moçambique.

1.5 O contexto atual da supervisão pedagógica

Se no passado a preocupação maior era de resolver assuntos relacionados à educação no geral, hoje, com a precarização da educação escolar pública, a inquietação maior é como ensinar, ou seja, os procedimentos metodológicos, as técnicas de ensino. Portanto, foi-se o tempo em que o sujeito do processo educativo era o professor (pedagogia tradicional), passou pelo tempo em que a preocupação maior era dirigida ao aluno, este como centro das atenções de todo processo educativo (pedagogia nova), e agora as atenções estão voltadas às técnicas, (pedagogia tecnicista). Como salienta Saviani (1999), o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, enquanto o professor e o aluno ficam como algo secundário e o seu controle fica a cargo de um especialista supostamente habilitado, neutro, objetivo e imparcial.

Em Moçambique, é latente na memória um passado recente de uma educação discriminatória e racista, que se constituía como algo precioso que apenas a minoria tinha acesso. Esse fato é justificado pela taxa de analfabetismo em Moçambique que após a independência em 1975, correspondia a 93% da população. No momento atual, em meio à procura de acesso à educação para todas as crianças, e sua consequente retenção para permanência da criança na escola, como um direito, ainda é presente a situação da baixa qualidade de educação que, dia após dia, ia se deteriorando, mesmo sem atingir a quantidade que tanto se objetiva alcançar.

Moçambique é um país com uma população maioritariamente jovem, 46% são pessoas entre 0 aos 14 anos; 50,1% na faixa etária de 15 a 64 anos; e, apenas 3,3% de população com mais de 65 anos. Esses dados são referentes ao censo de 2017, o que revela, segundo PEE 2020-2029, “a necessidade de um investimento significativo, nas primeiras classes do ensino básico” (MOÇAMBIQUE, 2020a, p. 21). De acordo com esse documento, apesar de esforços desenvolvidos nas últimas décadas, a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais, continua baixa, pois os dados apresentados pelo censo de 2017 estimam que 39% da população moçambicana nessa idade não sabiam ler e nem escrever, sendo que, 49,4% eram mulheres e 27,2% eram homens (MOÇAMBIQUE, 2020a). Dados também revelam que, em 2016,

apenas 4,9% de crianças da 3ª classe sabiam ler, que é a competência definida para esse nível (MOÇAMBIQUE, 2020a). Outro fenômeno descrito no PEE 2020 - 2029 relaciona-se às desistências e reprovações: em 2017, na Escola primária do 1º grau (EP1), 8,9% de alunos desistiram e 12,5% reprovaram; na Escola primária do 2º grau (EP2), 7,4% desistiram, e 13,7% eram reprovados (MOÇAMBIQUE, 2020a). Dessa forma, há em Moçambique, a situação de acesso à escola, a permanência ou retenção da criança, e ainda as reprovações, tudo contribuindo para o cenário da baixa qualidade de educação escolar.

Diante disso, nas reflexões sobre a baixa qualidade de ensino no contexto de Moçambique, a primeira preocupação é com qualidade de ensino, a melhoria da aprendizagem, mesmo sem se alcançar a educação para todos, como foi recomendado na - Declaração Mundial sobre Educação para Todos -, em conferência realizada Jomtien, Tailândia em março de 1990, da qual Moçambique é signatário.

Considerando a *Agenda 2025*, de fato houve um aumento no número de escolas e de ingressos de alunos nas escolas do nível primário, tendo como referencial o final do século XX e início do século XXI, mas não quer dizer que já se atingiu a *educação para todos*, conforme preconizado no referido evento. Os dados mostram que houve muita evolução em termos de acesso à escola para muitas crianças, contrariando o período em que a educação era reservada apenas à elite colonial. Assim, conforme a *Agenda 2025*, de 1999 a 2002:

[...] 56,7% da população adulta, sendo 71,2% mulheres e 40,2% homens era a taxa nacional do analfabetismo em 2001; - O grau de analfabetismo entre os jovens do grupo etário de 15 a 19 anos perfaz 40,9%; - 7.771 escolas do Escola primária do 1º grau - EP1 (1ª à 5ª classes) em 2002 contra 6.588 em 1999; - A escolarização subiu de 43,6% (1999) para 62,6%, em 2002; - Em cada 100 crianças com idade compreendida entre 6 e 10 anos de idade, só se escolarizavam 44 crianças em 1999, tendo o número de escolarizados subido em média para 64 em cada 100 crianças em 2002; - Cerca de 2.644.405 Crianças em 2002 frequentaram o EP1 contra as cerca de 2.074.708 em 1999; - O número de escolas subiu ao nível de EP1 de 448, em 1999, para 823, em 2002; e, - O número de alunos de cerca 185.979, em 1999, ao nível de EP1 subiu para 302.912, em 2002 (MOÇAMBIQUE, 2003c, p. 29).

Ainda de acordo com esse documento, apesar do aumento tanto da rede escolar como do número de crianças que frequentam as escolas, a oferta dos serviços educacionais ainda não é abrangente pelo que nem sempre oferece muitas oportunidades de progressão para outros níveis de ensino. Isto porque, nem todos os alunos que transitam da escola primária do 1º grau para a escola primária do 2º grau, podem continuar com os seus estudos devido à falta de escolas de nível subsequentes

localizadas mais próximo de seus locais de residência (MOÇAMBIQUE, 2003c). Diante desse contexto, pode-se verificar que, até então, é o fenômeno de acesso e retenção da criança na escola que também constitui uma preocupação para aqueles que elaboram as políticas públicas de Moçambique.

Ao instituir-se a atividade de supervisão pedagógica como apoio técnico ao professor para o alcance da qualidade da educação, evidenciam-se apenas os aspectos metodológicos do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA). No entanto, existem vários motivos que explicam a baixa qualidade de ensino, pois, conforme descreve a *Agenda 2025* “de uma forma geral, o sistema de educação enfatiza pouco o saber fazer, a formação moral e ética, pois os valores transmitidos nem sempre correspondem à realidade cultural, social e local” (MOÇAMBIQUE, 2003c, p. 30). Isso porque, qualidade de educação implica na utilização prática dos conteúdos ou conhecimentos para a transformação da realidade social em benefícios de todos, e não algo particular.

Assim, a supervisão pedagógica como garantia de qualidade de ensino, no *Manual de apoio a supervisão escolar*, define:

A supervisão escolar como uma atividade sistemática dos técnicos pedagógicos de todas as Unidades Orgânicas do Ministério da Educação, com vista a dar assistência e apoio aos professores, através da planificação, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e desenvolvimento de ensino-aprendizagem na escola (MOÇAMBIQUE, 2013, p. 7).

Esse *manual de apoio à supervisão escolar* descreve que o supervisor é um profissional da educação designado a acompanhar os processos ligados à gestão pedagógica, administrativa, financeiras e dos recursos humanos, com competências para apoiar, facilitar o processo de reflexão, de mudança e de controle da implementação das políticas definidas a nível central (MOÇAMBIQUE, 2013). E, um dos requisitos para ser indicado como supervisor pedagógico é ter a competência didática-pedagógica (metodologias de ensino no geral), isto é, ter a competência técnica e possuir 5 anos de experiência na área de direção de uma instituição educativa (SIMBINE, 2009).

Pode se depreender que o conceito apresentado no *manual de apoio a supervisão escolar*, traz consigo um aspecto puramente tecnicista de controle de programas, com viés atrelado a uma hierarquia de poder, pois quem realiza a supervisão é um profissional ou técnico na educação com uma certa relação com o

poder hierárquico e não um especialista da educação ou específica da área. Sob essa concepção de supervisão, recorre-se à explicação de Alonso (2008), que pontua,

Ela está sempre associada a um cargo e corresponde a uma determinada hierarquia, e quando aplicada na situação escolar, essa concepção acarreta sérios prejuízos, na medida que supõe uma divisão entre o pedagógico e o administrativo (ALONSO, 2008, p. 171).

A palavra supervisão, apesar de comportar dois prefixos na sua origem etimológica, o *super* – *visão*, implica em uma atividade de coordenador e orientador dos mesmos processos de ensino-aprendizagem como demonstra Nigavara (2004, p. 70 – 71) “a Supervisão é, no sentido lato, entendida como uma função de guiar e coordenar a atividade dos membros de uma organização para alcançar os objetivos definidos”.

Conforme esse autor, o objetivo fundamental da atividade de supervisão é fazer com que os objetivos da educação sejam atingidos (NIVAGARA, 2004). Esse conceito possui uma tendência mais humanizada, apesar de que o mesmo autor evidencia que, quem deve realizar a atividade de supervisão pedagógica são todos os funcionários da educação, designadamente: inspetores, técnicos pedagógicos, formadores, educadores e tutores, responsáveis nacionais e provinciais de departamentos pedagógicos, tutores do ensino a distância, monitores pedagógicos, diretores das escolas e seus adjuntos, coordenadores das ZIPs, grupos de disciplinas, os próprios professores, e outros técnicos ligados ao desenvolvimento do currículo (NIVAGARA, 2004). Isso vem confirmar que a atividade da supervisão pedagógica no contexto de Moçambique é realizada por qualquer profissional da educação, desde que tenha a componente didática-pedagógica.

Essa supervisão realizada por qualquer profissional da educação desde que possua a componente didática-pedagógica, ou seja, um professor, é a que Alarcão e Tavares (2003) designaram de supervisão da prática pedagógica, que consiste na orientação, acompanhamento no processo formativo, como condição necessária para a qualificação de professores e/ou outros profissionais, para o desempenho de determinadas funções com vistas à construção de uma escola de qualidade, democrática e autônoma.

O *manual de apoio à supervisão escolar*, estabelece que “a atividade de supervisão constitui um momento crucial para o desenvolvimento de ações com vista

à obtenção de informações relativas ao processo de implantação das políticas educacionais” (MOÇAMBIQUE, 2013, p. 5). Considerando a afirmação contida nesse manual, no contexto da educação escolar de Moçambique, fica evidente que a supervisão pedagógica é uma atividade que foi instituída com o objetivo de garantir da qualidade de ensino, maior desafio do setor educacional, através de observação ou assistência de aula ao professor, acompanhamento, controle, avaliação do PEA. E, diante desse propósito de garantir a qualidade de ensino por meio da observação, segundo Nivagara (2004):

Em supervisão, a observação é uma técnica que tem por objetivo geral, o estudo da situação de ensino-aprendizagem e a descoberta de soluções com problemas encontrados, tendo por foco a planificação da aula e o seu desenvolvimento, o desempenho do professor na sala de aulas, o comportamento dos alunos em face do processo, as interações entre professor e os alunos e ainda as condições materiais do ensino, tais como físico, o material didático (NIGAVARA, 2004, p. 76 – 77).

Essa justificativa do autor, está em consonância com os documentos relativos à supervisão educacional acima referenciados que afirmam que a supervisão pedagógica é o que garante a qualidade de ensino.

Percebe-se que são deixados de fora os vários fatores que interferem na qualidade de ensino no contexto da educação escolar. Portanto, existem vários fatores que concorrem para a qualidade da educação, para além das condições de trabalho do professor e da própria escola. É preciso considerar, ainda, as condições didáticas que se processam o ensino-aprendizagem, o nível de comunicação dentro da escola, os fatores sócio históricos e culturais da comunidade em que se está inserida a escola, tudo isso e mais, contribuem para a eficiência desse processo. Outro fator que precisa ser destacado é a péssima remuneração dos professores, não apenas os da educação escolar básica, como em todos os níveis. Esse fator faz com que esses profissionais não tenham tempo para refletir sobre a suas práticas educativas, limitando-se a pequenos negócios (venda de cosméticos, roupas, utensílios domésticos, e outros produtos) em tempos livres do magistério.

Em razão dessa falta de tempo para a reflexão da ação educativa por parte do professor, segundo Ronca e Gonçalves (2006), surge um verbalismo vazio e inócuo que não leva a nada. E, neste contexto, os autores acrescentam que o papel do supervisor é justamente de lutar contra o ativismo e verbalismo. Ativismo no sentido de falta de revisões pedagógicas dos professores e o verbalismo no sentido de

ausência de reflexões dos educadores sobre a sua prática educativa, o que faz com que se tornem alienados e alienantes (RONCA; GONÇALVES, 2006).

Existe um outro aspecto a refletir sobre a prática educativa escolar, que pode contribuir para a baixa qualidade da educação conforme evidenciam Ronca e Gonçalves (2006): é o relacionamento entre os intervenientes do processo educativo, tendo em vista a complexidade que a escola de hoje exige - o trabalho em equipe. Por isso, conforme os autores, é preciso que as pessoas se disponham em trabalhar juntos ou em equipe e, nesse ambiente, a tarefa do supervisor é de criar condições ou estratégias para que se efetive esse relacionamento de vários intervenientes do PEA, que são direção-professor, professor-aluno, aluno-direção, direção-comunidade, professor-comunidade, de forma saudável.

Para além dos fatores aqui mencionados, existem outros que contribuem para a baixa qualidade do ensino, posto que a escola é um sistema aberto que recebe e sofre influências de várias maneiras dos agentes sociais. Por isso, é possível muitas crianças terem acesso à educação, mas não significa que se atingiu a educação para todos, e muito menos sinônimo de qualidade de educação. E, mesmo existindo um agente instituído das relações de poder que possa controlar, promovendo a fiscalização do processo educativo para o cumprimento efetivo das decisões tomadas no nível macro, sem olhar os vários fatores que concorrem ou interferem para a qualidade educativa, torna-se uma utopia ou um pesadelo sem hora para acordar. Isto porque, o que dita a qualidade de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, buscando sempre uma didática que articule de conteúdos com a maneira de aprender dos alunos, as práticas socioculturais que caracterizam a vivência cotidiana desses alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais (LIBÂNEO, 2020a).

Falar da qualidade da educação, ainda é um tema muito complexo, pois garantir a qualidade não é se limitar ao gerenciamento ou controle da implementação dos programas curriculares através da supervisão pedagógica. É verdade sim, que a qualidade de ensino depende de várias concepções, daquilo que o sistema quer prover à sociedade.

Assim, conforme Simbine (2009), entre os vários fatores que concorrem para o fracasso escolar em Moçambique, uma das formas de minimizar a situação e melhorar o seu funcionamento, é:

Impor-se uma verdadeira "FISCALIZAÇÃO" sobre a implementação do PEA através da supervisão pedagógica, sobretudo aos professores, por ser estes que implementam o PEA, e este é o elemento preponderante para a transição sólida e segura do aluno (SIMBINE, 2009, p. 14 – 15).

Nessa mesma lógica, Nivagara (2004) evidencia que a supervisão é um processo administrativo que acompanha o curso de trabalho em cada fase para assegurar que este seja realizado de acordo com o estabelecido, exercendo um controle sistemático garantindo a execução do trabalho. Em consonância com as considerações do autor, consta no *manual de apoio à supervisão escola*, que o objetivo da supervisão no nível da escola é, justamente, o PEA, a garantia da implementação do currículo, o cumprimento dos programas de ensino, o processo de seleção de livros didáticos e a verificação do seu uso na sala de aula, o planejamento do ensino, o decurso das aulas, a avaliação e, até a execução do plano da aula (MOÇAMBIQUE, 2013).

Essas teses apresentadas por Simbine (2009) e Nivagara (2004) e conciliados com os pressupostos apresentados no *manual de apoio à supervisão escolar*, trazem consigo uma perspectiva puramente técnica que concebe a ação supervisora como uma atividade controladora da prática educativa e com viés autoritário. Portanto, estabelece-se uma hierarquia, escalonado na posição vertical, na qual se institui chefe que controla, comandante que comanda, gerente que gere de forma autoritária as atividades escolares. Essa ideia foi contestada por Vieira (2006). Conforme esta autora, essa prática de supervisão prescrita, em que alguém controla a outrem garantindo a reprodução do estado das coisas, constitui-se como uma prática de dominação.

Para Ronca e Gonçalves (2006), os setores conservadores da sociedade utilizam-se não somente dos conteúdos das disciplinas para manterem a sua ideologia dominante, como também do vínculo das relações entre os educadores e, também, entre educadores e educandos que, de maneira generalizada na sociedade, melhor servirão aos interesses dominantes. Essa forma de compreender a supervisão está configurada à origem etimológica da palavra “*super*” e “*visão*”, como a ação de velar sobre alguém, objetivando a garantia do funcionamento e do cumprimento de certos propósitos, ou mesmo a garantir certos comportamentos. Logo, sob essa acepção, trata-se de uma supervisão tecnicista a serviço da classe da elite no poder.

Segundo Ferreira (2008), quando a palavra supervisão é compreendida sob a perspectiva etimológica – “visão sobre” - o conceito é trazido da administração, este

contribui para que a supervisão seja entendida como gerência para controlar o executado; e, quando aplicado à educação, passa a ser exercida como controle do processo educativo. Logo, de acordo com Alonso (2008), é uma supervisão nos moldes do Taylor, na qual esta atividade desempenha o papel de intermediário entre o operário e a administração, isto é, uma supervisão tecnicista. Neste tipo de supervisão a preocupação maior é a maximização dos resultados, aquilo que Alarcão e Tavares (2003) designaram de modelo clínico de supervisão, no qual impera a rigidez e burocracia dessa atividade supervisora. Alarcão e Tavares explicam que:

Este modelo acabou por arrastar a supervisão para uma perspectiva excessivamente industrial que pretendia levar a escola a imagem e a dinâmica de uma "fábrica" em ordem de programa-las e prepara-las os seus agentes para executarem as diferentes atividades dentro do sistema de controlo em que a eficiência e a produtividade são as palavras de ordem, (ALARCAO e TAVARES, 2003, p.116).

Nesse modelo de supervisão em que a escola é equiparada a uma fábrica e o supervisor estaria a usar a técnica sem contexto, num tipo de setorização que divide, desagrega, enfraquece a escola no seu interior e na relação com o seu entorno, e submete-a às regras de interesse da política socioeconômica (RANGEL, 2008).

Assim, considerando as percepções de Simbine (2009) quanto à importância que a supervisão pedagógica:

A supervisão pedagógica surge como um dos principais caminhos para o melhoramento do trabalho dos técnicos pedagógicos, dos coordenadores das zonas de Influência pedagógica (ZIPs), das direções de escolas e dos professores, e principalmente na interação do professor-aluno, de maneira a garantir ao aluno a sua passagem qualitativa e quantitativa de uma classe para outra no fim de cada ano letivo" (SIMBINE, 2009, p.13).

Nesse caso, trata-se uma supervisão pedagógica com adoção de princípios capitalista, formação de homem acrítico, destacando apenas o resultado final, formação do homem imediatista para o mercado do trabalho. Nesse tipo de supervisão referenciado pelo autor, o professor torna-se tarefeiro, sem autonomia didática no seu trabalho docente, objeto do seu trabalho, pois o que mais importa é o produto final, neste caso, o aluno pronto para o mercado de competitividade laboral.

Dessa forma, Simbine evidencia que:

A supervisão pedagógica resume-se na verificação superior das atividades pedagógicas dos escalões relativamente inferiores com o objetivo de verificar, acompanhar, avaliar e apoiar a implementação do processo educativo, inteirando-se dos avanços, problemas ou irregularidades que durante o período letivo, possam estar a ocorrer numa determinada instituição ligada ao ensino. Consequentemente a supervisão contribui para a melhoria da ação das intuições em os aspetos, permitindo a tomada de medidas de melhoramento e/ou corretivas em momento oportuno (SIMBINE, 2009, p. 13).

Na mesma lógica, Selimane pontua que:

A Supervisão Educacional (SE), joga um importante papel na criação de necessária rotina dos processos não apenas nos estabelecimentos escolares, como também nos próprios órgãos gestores centrais, provinciais, distritais e os de base (SELIMANE. 2015, p. 60),

Para o autor, a rotina no sentido de englobar aspectos mais básicos do funcionamento da instituição educativa, como a sistematização dos processos de relacionamento entre várias instâncias, pontualidade, assiduidade por parte de todos os membros da instituição educativa, planejamento de acordo com o que se espera, e implementação adequada do processo de ensino-aprendizagem e outros aspectos da vida escolar (SELIMANE, 2015). Compreendido sob tais pressupostos, pode-se dizer que se trata de uma concepção tecnicista da supervisão em que ao supervisor é atribuída uma posição de superior hierárquico na disposição vertical em termos de poder e de cargos de chefia. Isso porque, segundo Feldfeber, Redondo e Thister (2008, p.155), “à medida que se reforçam os aspetos vinculados ao controle burocrático e regulamentadas, desvaloriza-se mais a possibilidade de intervenção sobre os afazeres pedagógicos ligados ao ensino-aprendizagem”. Ainda de acordo com esses autores,

O posicionamento dos sujeitos constrói-se uma trama da qual se inscrevem não apenas o lugar que ocupam na hierarquia, mas também as condições históricas em torno da própria supervisão, experiências locais, posicionamentos político-pedagógicos a sua própria trajetória docente (FELDFEBER; REDONDO; THISTER, 2008, p. 144).

Na busca por compreender essa relação, Feldfeber, Redondo e Thister (2008) salientam que devido à tensão que eles vivenciam como profissionais com saberes técnico-pedagógicos atualizados para o desempenho do cargo, e o destaque da posição na estrutura e o dever de obediência aos superiores hierárquicos, os supervisores estão numa rede de relações de poder que se desloca a possibilidade de produzir outros sentidos sobre a sua responsabilidade na construção de uma escola pública de qualidade. Conforme esclarece Coomonte, que:

Ao se falar da qualidade da escola como conquista da excelência em termos de rendimento, resultado ou produto escolar, não se faz no vazio, mas sim em relação aos fins explícitos ou implicitamente preestabelecidos por uma legitimação política (COOMONTE, 2008, p. 42).

Seguindo esse raciocínio, o autor salienta, ainda, que “a qualidade educativa não pode ser construída a partir de um vazio empírico, sobre uma realidade

desfigurada ou encoberta, já que isso supõe mascarar sua própria ordem interna” (COOMONTE, 2008, p.49).

Considerando as percepções desse autor no que se refere ao contexto da educação escolar básica de Moçambique, a supervisão pedagógica garantiria a qualidade de ensino e o supervisor é visto aos olhos dos professores como agente dotado de saberes únicos e que lhes conferem esse poder. Portanto, existe a tradição dominante do trabalho individual por parte do supervisor, e não como um trabalho coletivo que envolve vários fatores na busca de solução emergente na situação escolar, ou seja, atividade educativa.

Contrapondo a esse entendimento, Alonso (2008, p.168), afirma que “a educação não se processa de forma individualizada, mas sim num contexto social organizado, de forma mais abrangente e ambiciosa, em condições previamente estabelecidas”. O autor acrescenta que, para que a supervisão produza os melhores resultados, é necessário que seja estimulado e conduzido por alguém reconhecido e que possua experiência, capaz de transformar o processo de reflexão individual em um processo coletivo, de forma a buscar novos caminhos que transforme a ação orientada para objetivos mais amplos assumidos coletivamente pelo grupo (ALONSO, 2008). Caso contrário, ela cumpre a sua função política, enquanto relação de poder hierárquico (SAVIANI, 1979).

A supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos a sua função é explicitada, pois quanto mais se apresenta sob roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais a supervisão é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes (SAVIANI, 1979, p. 106).

Essa afirmação do autor justifica que a supervisão pedagógica desempenha uma função política camuflada, não apenas para quem executa esta atividade que age por símbolos, como também para quem recai a atividade supervisora, pois ela é anunciada como algo bom, amado por todos.

No contexto desta pesquisa em que o supervisor pedagógico aparece com a função de controlar o professor no exercício das suas atividades, o professor se sente intimidado com a presença do supervisor. Isto porque o supervisor não se apresenta como um colega com um pouco de experiência, mas sim como um chefe cumprindo atividades administrativas de controle ao professor, criando um distanciamento e divisão das áreas pedagógica e administrativa, pois as ações do supervisor aparentam mais um controle das determinações oficiais.

Compreendendo a educação como uma tarefa que possui caráter coletivo, é importante que o supervisor contribua de forma decisiva para a formulação coletiva de projetos de saídas para os desafios propostos, primeiro pela escola, pela educação e pela sociedade no geral (RONCA; GONÇALVES, 2006). E, para que isso aconteça, conforme Coomonte (2008, p. 51) que, “requererá entrar na profundidade das relações íntimas da escola com a sociedade para conhecer o laço estrutural que as une”; pois, conforme este autor:

A utopia deve ser a meta a que se espira, mas antes deve se colocar os pés no chão e explicar as peculiaridades das condições educativas que a sociedade em que se vive possui ou na qual se luta para mudar essas condições e poder se viver de outra forma (COOMONTE, 2008, p. 48).

Assim, o supervisor tem a função de rever os vínculos implícitos na prática educativa, atuando como um supervisor educador, e não como gerente controlador, o que faz com que substitua o seu fundamental no crescimento e amadurecimento da escola como um todo, para controlador e programador das atividades escolares de forma unilateral e individualista (RONCA; GONÇALVES, 2006). Para Alonso (2008), a supervisão não deve comportar uma única definição ou encaminhamento, mas sim, levar em conta todos os direcionamentos necessários ao funcionamento da escola, isto é, deve dirigir-se a uma definição clara dos objetivos da escola. Nesse mesmo sentido, escreve Coomonte que:

Na compreensão de escola, deve se ter em conta a conjuntura dinâmica de variáveis sociais que incidem no desenvolvimento de sua atividade, ou seja, deve se valorizar o contexto social da escola como um contexto histórico e historicamente condicionado (COOMONTE, 2008, p. 40).

Ainda conforme esse autor, “a escola equivale a um sistema escolar que tem por definição uma dinâmica educativa que se desenvolve institucionalmente na dinâmica do sistema social e se concretiza no âmbito de determinada coletividade” (idem). Essas considerações estão em consonância com as percepções de Vieira (2009), pois para essa autora, uma perspectiva transformadora de supervisão requer um esforço para a democratização das relações interpessoais e de processos de construção de conhecimento dirigido à busca de libertação e emancipação. Isto porque, para Vieira (2009, p. 200), “na expressão supervisão pedagógica, o adjetivo reporta-se não apenas ao objeto da supervisão – a pedagogia, mas também a sua função potencialmente educativa”. Segundo esta autora, quando orientada por uma concepção crítica da pedagogia, a supervisão torna a ação pedagógica mais

consciente, deliberada e suscetível à mudança (VIEIRA, 2009). Uma supervisão no âmbito das práxis educativas, assunto com grande prestígio e valor democrático para esta temática em análise.

Nessas circunstâncias não se nega a importância da supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade da educação, mas a maneira como o supervisor é colocado a agir no contexto da escola pública de Moçambique oculta a sua verdadeira responsabilidade de agente de mudança e de transformação da realidade educativa para qualidade de ensino-aprendizagem que se pretende que cumpram e alcancem.

Quando a supervisão é vista e usada como técnica, ela serve aos interesses da política da elite no poder, pois ela se apresenta de maneira hierárquica, tendo em vista que o supervisor se coloca como chefe em uma posição vertical que fragmenta, setoriza e divide a educação escolar para melhor controlar conforme os objetivos dominantes. Portanto, é preciso que se rompa com essa ideia de posição vertical em que se coloca o supervisor pedagógico; deve ser construída uma perspectiva de envolvimento de todos os profissionais da educação no contexto escolar, desde os gestores da escola, os coordenadores ou responsáveis das diferentes áreas da escola, o supervisor, o professor e o aluno, em uma pesquisa da própria prática educativa, tudo de forma horizontal.

Sob tais pressupostos, o supervisor de uma escola deve atuar no sentido de criar condições, de maneira que os educadores revejam a sua atuação, e não apenas para constatar os aspectos que vão mal, mas principalmente perceber o seu papel neste contexto e, juntos, procurarem soluções para melhorar a situação ou trazer a solução do problema encontrado (RONCA; GONÇALVES, 2006). Nessa mesma asserção, Alarcão e Tavares enaltecem que:

O professor sendo um dos principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, terá de ser verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida. E para isso, não basta que alguém do exterior venha dizer o que devo e como devo fazer, mas tem de ser ele a descobrir por si próprio, a melhor forma de atuar e a responsabilidade que lhe cabe do processo (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 116).

Isso significa que deve haver uma inserção de todos envolvidos no processo educativo, pois isso é fundamental na construção de esforços coletivos, para que haja a melhoria da aprendizagem e do desempenho da escola, e não apenas esperar que alguém venha de fora para ensinar como se deve realizar o processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é preciso uma pesquisa - reflexão constantes da prática

escolar para todos os intervenientes do processo e, principalmente, do professor, pois é ele quem responde à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Talvez seja nesse contexto que o supervisor tenha sua participação efetiva para reflexões sobre a situação ou contexto concreto da escola (MATOS, 2018). Assim, a supervisão deve conferir às práticas educativas de transformação pessoal e social inscrita nos valores democráticos, que contrariem uma perspectiva hierárquica, instrumental e reprodutora da escola (VIEIRA, 2006).

CAPÍTULO II: A RELAÇÃO DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA

O objetivo deste capítulo é explicitar a relação de poder que a supervisão pedagógica desempenha na escola da educação básica na rede pública no contexto moçambicano. Para isso, o texto está pautado nas concepções e abordagens de Foucault (1999; 2014; 2021), explicitando como as instituições mantêm o poder por meio das ações disciplinares aplicadas ao sujeito através de uso de vários instrumentos legais utilizados para tornar a pessoa dócil e obediente sem o uso de força e nem violência.

O texto destaca, em conformidade com as percepções de Bourdieu (2002; 2004; 2015; 2021), como as escolas se organizam para assegurar a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais, conforme as ideologias do poder dominante. Esta relação de poder, presente no mundo globalizado, faz com que o estado se torne devedor dos organismos internacionais que, conseqüentemente, interferem e regulam os sistemas de educação dos países devedores.

O foco desses organismos internacionais que direcionam as políticas públicas de educação é a formação imediata de mão de obra para o mercado capitalista. Nessa relação de poder hierárquico, observa-se que a escola se torna um meio para efetivação dos objetivos da minoria dominante, legitimando a reprodução das desigualdades sociais.

2.1 A disciplina como o poder de controle no interior da escola

Para compreender o poder sob a perspectiva de Foucault (2021), é importante captar o poder nas suas formas e instituições mais rigorosas locais, na medida que ele se prolonga e penetra nas instituições, se corporiza em técnicas e utiliza-se de instrumentos de intervenção material. Isto porque, segundo o autor, o poder é algo que funciona, ou seja, circula em cadeia e jamais se localiza em um lugar certo, mas sim, é exercido em rede, com indivíduos em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo (FOUCAULT, 1999).

Segundo Foucault (1999, p. 35), “o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles”. Desse modo, o autor explica o que faz com que o poder se mantenha

ou seja aceito, é que ele não pesa apenas como uma força que diz isto, mas sim, ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discurso (FOUCAULT, 2021). O poder constitui-se como uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto para os que exercem, quanto aqueles os quais se exerce, pois ele estabelece uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social (FOUCAULT, 2021). Isto porque, conforme o autor, onde há poder, ele se exerce em determinada direção, uns de um lado e outros de outro lado, ninguém é titular e não se sabe quem o detém, mas se conhece quem não o possui (FOUCAULT, 2021). Portanto, o poder não se dá e sim se troca, ele se exerce, só existe em ação, não somente na manutenção e reprodução das relações econômicas, mas principalmente na relação de forças, ele é repressivo (FOUCAULT, 2021).

Para Campos (2005), o poder constitui a capacidade de produzir efeitos desejados. Isso ocorre quando alguém faz agir a outrem numa relação de verticalidade e desigualdade. Conforme esse autor, a essência do poder está na ação de controlar ou influenciar o comportamento do indivíduo. Essa afirmação está em consonância com Foucault (2021), que evidencia que dentro do poder existe uma luta que se desenvolve em torno de interesses e focos particulares.

De acordo com Campos (2005), controlar e influenciar o comportamento do indivíduo, depende de sua crença, do valor que é atribuído e de como são difundidas certas ideias no seio da sociedade, e que elas podem ter influência política. Essa influência, conforme a classificação das tipologias de poder apresentados por Campos (2005), recaem sobre o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. E, como salienta Foucault (2021, p. 44), “a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material”.

Para este estudo evidencia-se, especificamente, o poder ideológico e o poder político, apresentados por Campos (2005). Esses dois tipos de poder estão no cerne desta pesquisa de forma interligada, como poder político-ideológico. Para atender esse pressuposto, investigou-se em Campos (2005) a definição do poder político e poder ideológico que, segundo esse autor, constitui-se na capacidade do saber, da doutrina, usados para controlar ou influenciar psicologicamente o comportamento do indivíduo a certa ação, fundamentando-se em instrumentos jurídicos legais. E, no contexto da educação, este poder político-ideológico é exercido por meio de normas, leis e regulamentos. Ele prescreve para pessoas uma forma de controle do indivíduo

sem o uso de coerção, mantendo ou reprimindo um comportamento desejável para quem o deseja ou o define, tornando assim o indivíduo alienado do trabalho. Conforme Foucault (2021), o poder político constitui a continuação de uma relação de dominação.

Assim, os instrumentos jurídicos legais, as normais, os regulamentos, são instituídos como um poder que impõe essas obrigações ou proibições, mantêm ou modificam certos comportamentos, dependendo das determinações da minoria no poder. Em instituições disciplinares, para obter os resultados eficientes das proibições ou obrigações sem o uso da força e nem violência, são usadas várias técnicas de poder político-ideológico, que Foucault (2014) denominou disciplinas.

Para Foucault (2014, p.135), as “disciplinas constituem métodos que permitem o controlo minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade”. Tratam-se, pois de “fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 2014, p.135), uma vez que, as disciplinas têm um discurso e são criadas de um aparelho de saber e de vários domínios de conhecimento (FOUCAULT, 2021)

Compreendendo a disciplina como um poder de controle, Foucault (2014, p. 134) explica que, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Ao ampliar o conceito, o autor explica que a disciplina aumenta a utilidade do homem, aumenta as habilidades, aumenta a sujeição do homem, tornando-o objeto do trabalho. Isto porque, a disciplina permite a formação de uma relação que torna o homem mais obediente e mais útil na medida que se constitui uma nova política de coerções, em que são trabalhados o corpo, manipulados os seus elementos, seus gestos e seus comportamentos. Esse processo, o homem se encontra numa maquinaria de poder que o explora, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2014). Portanto, as disciplinas portam consigo um discurso que está alheio ao da lei, portam um discurso de regra natural, de algo normal (FOUCAULT, 2021).

Sob essa acepção, a disciplina constitui uma anatomia política e uma mecânica do poder, que determina como se pode dominar o outro, como controlar o homem para que ele faça o se quer e como se quer, e, com mais eficiência, aquilo que a classe burguesa determinar (FOUCAULT, 2014). Segundo esse autor, “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’, a disciplina aumenta as forças do

corpo em termos econômicos de utilidade, e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência” (FOUCAULT, 2014, p 135 – 136).

O poder da disciplina é uma técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício; é um poder modesto, desconfiado que funciona ao modo de uma economia calculada, mas de forma permanente; isto é, um poder disciplinar que adentra para retirar e se apropriar, ainda mais e melhor, do indivíduo; é um poder que procura ligar todas as forças como forma a multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 2014). Esse poder é forte porque produz efeitos positivos naquilo que se deseja (FOUCAULT, 2021).

Foucault (2014, p. 167) evidencia que, “o sucesso deste poder disciplinar, se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples, o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação”.

Sob essa lógica, pode-se afirmar que através do poder da disciplina, que funciona como normas, regulamentos e, obedecendo a distribuição de cargos de chefia em cada espaço burocrático, se consegue ter o domínio e controle sobre o indivíduo sem o uso da força e nem violência porque o indivíduo se torna submisso e, conseqüentemente, objeto do seu trabalho. Segundo Foucault (2014), quanto mais se fortifica a disciplina, maior é a dominação e submissão. Tais pressupostos esclarecem como as instituições disciplinares constituem procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada em todo o corpo social (FORCAULT, 2021). Esse autor destaca que essas novas técnicas de poder são muito eficazes e muito menos dispendiosas. Sob essa acepção, a disciplina se converte em uma técnica do poder que instrumentaliza o indivíduo, controla e transforma o comportamento do indivíduo sem nenhuma resistência e é menos duvidoso em seu resultado.

Para Foucault (2014, p. 169), “as pedras podem tornar dócil e conhecível”. Isso significa que, para tornar possível a vigilância sobre os indivíduos, poder controlá-los e transformá-los, é preciso “agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre o seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 2014, p. 169).

Nesse cenário de vigilância hierarquizada, as instituições fazem a distribuição de cargos de chefia (funções administrativas de direção), assegurando o controle minucioso do comportamento e funcionamento da instituição, de acordo com os seus

propósitos discretos definidos pela minoria; tendo em vista que, segundo Foucault (2014, p. 174) “o poder da vigilância hierarquizada funciona como uma máquina”.

Desse modo, Foucault (2014) esclarece sobre o funcionamento da vigilância hierarquizada que se fundamenta em uma rede de relações de alto para baixo e vice-versa e perpassa pelos efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros, pois existe uma rede de relações que se constituem em “fiscais permanentemente fiscalizados” (FOUCAULT, 2014, p. 174). Essa é uma organização estruturada sob forma de pirâmide, em que cada nível burocrático se institui um chefe e o aparelho todo produz poder e distribui os indivíduos nesse campo de forma permanente e contínua (FOUCAULT, 2014).

Conforme esse autor, um olhar disciplinar considera a atividade dos homens, seu conhecimento técnico, a maneira de fazê-lo, sua rapidez, seu zelo, seu comportamento, realizado por prepostos fiscais controladores e contramestres, o que torna a vigilância uma função definida e parte integrante do processo de produção (FOUCAULT, 2014). Isso porque, as instituições disciplinares produzem uma maquinaria de controle que funciona como um microscópio do comportamento, e as divisões suaves e analíticas por elas realizadas formam, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento, uma vez que um aparelho disciplinar perfeito capacita um único olhar que tudo vê de maneira permanente, portanto, um olhar perfeito que nada escapa e um centro em direção ao qual todos os olhares convergem (FOUCAULT, 2014).

Desta forma, o autor afirma que “a vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é, ao mesmo tempo, uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 2014, p.172). Para atender as exigências do poder disciplinar, um olhar é bastante completo, não deixa lacunas, tem a possibilidade de se espalhar sobre toda a superfície a controlar, é muito discreto, portanto, se integra à disciplina como uma função que lhe aumentar os efeitos possíveis (FOUCAULT, 2014). Esse olhar entra na mecânica do poder disciplinar na medida que não acarreta muitos custos, não necessita de arma e nem violência física, apenas um olhar (FOUCAULT, 2021).

Para obter o efeito controlador do poder da disciplina é usada a observação permanente como a principal técnica integrada, fazendo com que os que exercem este poder de disciplina o façam de forma a torná-lo invisível e discreto,

contrariamente para os que se submetem a este poder de disciplina, eles sentem e vêem que devem fazer por obrigação (FOUCAULT, 2014). Desta forma, a disciplina funciona numa relação de poder e, por um lado ela é indiscreta, na medida em que está em toda a parte e sempre atento e em alerta para não deixar escapar nenhum detalhe e controla continuamente mesmo os encarregados de controlar; e, por outro lado ela é discreta, pois funciona sempre no silêncio (FOUCAULT, 2014). Daí a explicação de Foucault (2014, p. 170) na qual “um aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente”.

Portanto, por meio desse poder da disciplina imbricado em vários documentos juridicamente legais - as normais - se consegue controlar as presenças e ausências, instaurar comunicações úteis e interromper as outras não desejáveis, vigiar o comportamento de todos, medir as qualidades ou méritos, sancionar e/ou apreciar o indivíduo; tudo isso constitui-se em procedimentos para dominar e utilizar o indivíduo (FOUCAULT, 2014). Isto porque, por serem obscuras, as disciplinas constituem a mecânica do poder que trabalha em profundidade e de forma silenciosa, se camufla enquanto exercício efetivo de poder (FOUCAULT, 2021).

No contexto desta pesquisa, usando o poder da disciplina e valendo-se de várias técnicas de poder imbricadas em vários documentos jurídicos legais, é possível operar transformações no indivíduo, dominar seu comportamento, oferecer-lhe um certo conhecimento ideologizado, modificá-lo até obter dele efeitos do poder, simbolicamente, sem que o indivíduo subjugado perceba o domínio exercido sobre ele; pois, segundo Foucault (2021), o poder se fundamenta nas técnicas de dominação.

Nessa conjuntura, a supervisão pedagógica pode ser considerada como uma técnica de dominação e/ou instrumento do poder disciplinar utilizada para o controle, para vigiar e/ou transformar o comportamento do professor, tornando-o submisso aos interesses da minoria. Portanto, isso tudo constitui aquilo que Foucault (2021) designou por micromecânica do poder. Conforme o autor, a micromecânica do poder constitui-se em técnicas de vigilância e de controle representados por um interesse da minoria em determinado momento, contexto e determinadas razões e com certa utilidade política que delas derivam (FOUCAULT, 2021).

Desse modo, pode-se considerar a atividade de supervisão pedagógica no contexto moçambicano como um poder disciplinar de controle, um dispositivo constituído que permite ter com todos os detalhes dos acontecimentos no processo

educativo. O emprego dessas normas e regulamentos definidos para a prática da supervisão pedagógica é que permite a minoria no poder ter o "Raio X" de todo o processo educativo sem escapar o mínimo detalhe. Essas normas, os regulamentos estão em todo espaço burocrático da escola, aliados à distribuição dos cargos de chefia numa relação de poder hierárquico, todos colocados intencionalmente com intuito de fornecer toda as informações acerca da escola. Assim, em cada espaço, institui-se um chefe através das relações de confiança com a hierarquia de poder. Controlam-se a escola e o professor em todos os seus aspectos. À vista disso, a minoria no poder, por meio de um olhar único, utiliza-se de várias estratégias de dominação para conseguir alcançar os seus interesses particulares.

Nessa lógica, a escola não é usada apenas como um espaço para controlar a fiel implementação dos programas curriculares definidos a nível da classe no poder, como forma a evitar desvios na sua implementação, mas também é usada como um espaço e veículo útil para legitimar e reproduzir as desigualdades sociais do modo de produção capitalista. Isto porque, conforme Foucault (2021), enquanto os mecanismos de poder funcionarem fora, abaixo e ao lado do aparelho do Estado num nível mais elementar, fácil e quotidiano, nada mudará na sociedade; tendo em vista que determinados lugares são definidos para satisfazer, não apenas a necessidade de vigiar e de romper as comunicações perigosas para a classe dominante, como também constitui um espaço útil para a difusão das suas ideologias dominantes (FOUCAULT, 2014).

2.2 O poder simbólico no interior da escola

O poder simbólico constitui-se em um instrumento que cumpre a função política de imposição ou de legitimação da dominação, contribuindo para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (BOURDIEU, 1989). É um poder que está em toda a parte, porém, é difícil de identificá-lo porque é invisível e só é exercido com a cumplicidade dos que não se reconhecem como sujeitos ou, ainda, o exercem (BOURDIEU, 1989). Segundo esse autor, poder simbólico é um poder no qual o sujeito exerce e permite ao seu detentor exercer a força legal com toda ênfase, é um poder que subjuga as pessoas. Conforme Bourdieu:

O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito, dá aquele que o exerce, um crédito com que ele o acredita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que

ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe (BOURDIEU, 1989, p. 188).

Esse autor explica que o poder simbólico existe porque as relações de força simbólicas contribuem para garantir a sua permanência dentro dessas relações (BOURDIEU, 1989). E, o poder simbólico é transfigurado e legitimado de outras formas de poder que pode produzir efeitos reais sem desperdício de energia (BOURDIEU, 1989). Para o Bourdieu (1989), as produções simbólicas relacionam-se com os interesses da classe dominante na medida que são ideologias coletivamente apropriadas, mas servem aos interesses particulares e tendem a se apresentarem como interesses universais, comuns e coletivos. Dessa forma, ao se estabelecer as distinções hierárquicas que atribui os sujeitos, a classe dominante consegue legitimar a ordem das classes sociais. Daí a afirmação de Bourdieu (1989, p. 10) que, “as produções simbólicas são instrumentos de dominação”. Corroborando com as considerações desse autor, pode-se afirmar que a atividade de supervisão pedagógica representa um instrumento de poder simbólico, resultado de relações de forças de um sistema simbólico hierarquicamente organizado, conforme a estrutura desse espaço social (BOURDIEU, 1989).

Segundo Bourdieu (1989), se estabelece um campo no sentido de um sistema de desvios de níveis diferentes, instituições, agentes, atos ou discursos que se produzem. E, esse poder só tem sentido senão relacionalmente, por meio de jogo das posições e das distinções. Isto porque, o campo constitui o mundo social que obedece às leis sociais mais ou menos específicas, dotado de leis próprias que aparecem como disciplinas, que dão esse grau de autonomia (BOURDIEU, 2004).

Para Bourdieu (1989), o poder simbólico resulta das relações de comunicação, da forma e do conteúdo, do poder material ou simbólico acumulados pelos agentes ou pelas instituições envolvidas nessas relações sociais que permeiam as lutas políticas passadas, para além do dom da pessoa ou a oferta de bens, que também podem permitir para acumular o poder simbólico. Este mesmo poder tem uma função política, pois conforme Bourdieu (1989), quanto mais se apresentar como interesses universais, mais serve aos interesses particulares. E, quanto mais se usar o poder como instrumento de comunicação e de conhecimento, mais se cumprirá sua função política de instrumento de imposição e ou de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra (BOURDIEU, 1989). Daí a explicação do autor ao assegurar que:

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta simbólica para imporem a definição do mundo social conforme os seus interesses (...), e que esta luta pode ser conduzida diretamente e ou por procuração, portanto por meio de especialistas de produção simbólica (produtores a tempo inteiro) através do poder legitimado [...] (BOURDIEU, 1989, p. 11 – 12).

Socialmente, a cultura dominante se vale do seu poder para, através das relações com os produtores dos símbolos e a hierarquização dos profissionais, legitimar sua ordem social conforme os seus interesses particulares. Desta forma, quem detém o poder econômico é quem define os critérios da diferenciação social, por meio dos produtores das ideologias conservadoras e produtores simbólicos, todos estes na condição de intermediários da classe dominante (BOURDIEU, 1989). Nesse sentido, de acordo com esse autor:

A classe dominante é um lugar de luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo o seu poder assenta no capital econômico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação, quer por própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores, os quais só servem verdadeiramente aos interesses dos dominantes (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Posto que o poder simbólico é um poder constituído, é um poder mágico que permite obter aquilo que seria obtido pela força, uma vez que existem aqueles que se submetem e acreditam neste poder mágico. A partir dessa lógica, pode-se afirmar que a supervisão pedagógica pode ser compreendida como uma técnica de poder que permite alcançar os seus objetivos implícitos, pois, nela, se percebe que existe uma dominação legal, exercida pelo poder que foi conferido aos supervisores. Em conformidade com Bourdieu (2015), a hierarquia de valores oferece aos manipuladores prestígios de palavras e ideias de superioridade sobre os servidores técnicos, tendo em vista que a lógica de um sistema tem a função objetiva de conservar os valores que fundamentam a ordem social.

Bourdieu (1994) explica que são os atos que constituem o sujeito, isto é, a estruturação entre o seu objetivo (estrutura própria do indivíduo) e subjetivo (experiência primeira do indivíduo), que o autor designou por *habitus*. Segundo Bourdieu (2021, p. 165) o “*habitus* é um esforço para responder à pergunta sobre a maneira como o social existe”. O autor acrescenta que o *habitus* se manifesta por um lado através de processos de aquisição e incorporação, e por outro pela sua efetivação. Nesse sentido, para Matos (2018), o *habitus* faz a ligação entre o passado,

presente e o futuro, o social e o individual, o objetivo e o subjetivo, a estrutura e a ação do agente.

Conforme Bourdieu (1989), o *habitus* constitui um poder gerado pelo agente em ação, pela disposição incorporada quase pela postura ou cargo que ocupou anteriormente. Trata-se, conforme o autor, de um *habitus* político do profissional, em que se supõe a existência de uma preparação especial, produzido e acumulado pela experiência ou trabalho político do profissional no presente e no futuro ou das capacidades gerais de domínio de certa retórica ou linguagem política, inerentes à imposição ou submissão de valores hierárquicos aos humildes servidores. Daí a explicação de Bourdieu (1989, p. 165) em que, “a intenção política só se constitui na relação com um jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de ação e de expressão que ele oferece em dado momento”.

Esse autor evidencia, ainda, que:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante, assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os de outras classes, portanto existe uma integração fictícia da sociedade no seu conjunto, na medida que existe falsa consciência das classes dominadas para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distintas hierarquias para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Dessa forma, pode-se afirmar que a supervisão pedagógica é jogo político que consiste em controlar a todos envolvidos no processo de supervisão, uma forma de reproduzir, legitimar e a garantir os interesses particulares dominantes e dos mandatários. Acerca desse pressuposto, Bourdieu destaca que,

O capital político é uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que eles lhes reconhecem (BOURDIEU, 1989, p. – 187 – 188).

Percebe-se que dessa premissa advêm o papel das crenças na sociedade, visto que as crenças desempenham um papel importante na vida em sociedade, na medida que elas podem ter influência no poder político, pois a forma como algumas crenças são difundidas nas relações sociais, o seu domínio é aceito como certo e bom, uma vez que as relações humanas em sua maioria não se fundamentam apenas em fatos positivos, mas também em juízos de valor (CAMPOS, 2005).

A crença na legitimidade das palavras daquele que as pronuncia, de acordo com Bourdieu (1989), é que permite o poder das palavras, bem como as palavras de ordem se manterem. E, para isso, “basta que as ideias sejam professadas por

responsáveis políticos, para se tornarem em ideias-forças capazes de se imporem à crença ou mesmo palavras de ordem capaz de mobilizar ou desmobilizar” (BOURDEIU, 1989, p. 187).

Tudo isso torna este jogo político mais forte e aceitável por todos na medida em que os agentes responsáveis politicamente conseguem o empenho de um grupo capaz de realizar este ato. Assim, sob os pressupostos capitalistas, quanto mais se proclamam ideias democráticas, melhor se protege os privilégios, mais do que a transmissão aberta de próprios privilégios (BOURDIEU, 2015). Nesse terreno ideológico, a classe dominante identifica na escola uma instituição encarregada de perpetuar e transmitir de forma camuflada os privilégios que não existem de fato, pois os privilégios estão reservados a eles próprios - a classe dominante (BOURDIEU, 2015).

No campo educativo, Bianchetti (1999, p. 93) afirma que, “existe um apoio exercido dentro do sistema educativo para a execução de determinados lineamentos impulsionados a partir da estrutura do poder político”. Esse postulado está também consubstanciado à ideia da Arendt (2020, p. 57) ao afirmar que, “todas as instituições políticas são a manifestações e materialização do poder, pois enquanto elas se petrificam e decaem, tão logo o poder vivo do povo deixa de sustenta-las”. Isso porque, o poder é usado como um meio em função do qual o homem domina o outro homem, pois quando se diz que alguém tem poder, é porque este alguém foi empossado por certas pessoas para agir em seu nome (ARENDT, 2020).

Assim, o vínculo entre os regimes políticos e os sistemas de educação explica o uso da educação pelo Estado para, por meio das crenças, fazer penetrar na consciência das pessoas os valores que orientam o regime político de cada sociedade (BRZEZINSKI; RODRIGUES, 2018). Conforme esses autores:

O argumento justifica a utilização ideológica do conhecimento pela classe dominante para estabelecer nexos entre a educação e a estrutura da sociedade, visto que a classe dominante no mundo capitalista, ela fará da educação o instrumento primordial do desenvolvimento das capacidades humanas para promover a reprodução de suas lógicas (BRZEZINSKI; RODRIGUES, 2018, p. 85).

Ao se compreender a educação como uma política, ela de forma explícita ou velada, transmite os ideais políticos da classe dominante que usa a escola como um instrumento para a difusão dos seus ideais, suas finalidades ideológicas (CHARLOT, 1986). Conforme esse raciocínio, pode-se afirmar que dentro das normativas que

orientam a prática de supervisão pedagógica na escola da educação básica no contexto moçambicano, na rede pública, existe, e está colocado de maneira implícita, um poder que legitima e dá aos manipuladores um certo prestígio de controle. Essa legitimação tem em Campos (2005, p. 54) a ideia de que, “no mundo moderno desenvolveu-se uma forma de legitimação do poder que tem base a norma, a lei, na qual de funda o estado, cujo elemento de controle se expressa na administração burocrática”. E, a burocracia constitui-se um tipo de poder com suporte de política autoritária (CARDOSO, 2006).

Cardoso (2006, p. 79) evidencia que, “enquanto a dominação travestida de impessoalidade, supõe um mínimo de legitimação, onde as regras do jogo são aceites tanto pelo dominador, quanto pelo dominado, o ato administrativo minimiza a realidade brutal da dominação”. Diante do exposto, pode-se afirmar que a supervisão pedagógica é uma atividade socialmente produzida e construída por um grupo minoritário, a classe dominante, dissimulada como um trabalho coletivo da realidade social, e que, por isso, é percebido como algo bom, aceito e apreciado por todos. Nesta lógica, pode-se considerar que a supervisão pedagógica nada é fora das suas relações com o poder, na medida que as instituições escolares asseguram a reprodução e legitimação das ideologias dominantes, o que leva a supor que o supervisor pedagógico cumpre uma função de poder determinada pelas relações hierárquicas com a minoria no poder.

Outrossim, considerando-se a educação como um setor primordial para o desenvolvimento humano em todos os âmbitos, seja econômico, científico, cultural, político, tecnológico, ela deveria (ou utiliza-se do discurso de) garantir a promoção da igualdade social. No entanto, em Moçambique, ou em qualquer outro lugar do mundo, o investidor tira grande proveito deste setor impondo suas exigências conforme os seus objetivos particulares e dominantes. Desta forma, a escola passa a ser usada como uma instituição por meio da qual são colocadas em prática as ideologias da classe dominante. Por sua vez, a supervisão pedagógica constitui-se um instrumento ou técnica de controle da escola e do professor para a implementação e efetivação dos interesses particulares, evitando assim, o desvio dos objetivos particulares da minoria dominante.

Posto isso, entende-se que a minoria dominante intervém no setor da educação e define com que objetivo se forma o aluno (finalidades da educação), bem como que tipo de aluno se quer formar (qualidade de educação), deixando o setor vulnerável.

Isso leva ao entendimento de que o capitalismo tornou vulnerável o setor da educação porque a classe dominante se serve da instituição escolar para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais; e, ainda, que para a classe dominante controlar melhor os dominados, ela procura legitimar o poder através de normas, regulamentos, como recursos de legalidade para a sua ideologização e dominação. Desta forma, obtém-se o controle da sociedade no geral.

Segundo Bourdieu (2015), na a lógica capitalista o sistema de ensino se limita a selecionar os alunos capazes de satisfazer às exigências do sistema capitalista, e tem como função objetiva, conservar os valores que fundamentam a ordem social. E, ao realizar essa seleção, esse autor assegura que a escola consagra as desigualdades reais e contribui para perpetuar tais desigualdades e, ao mesmo tempo, legitimá-las (BOURDIEU, 2015). Isso acontece porque a instituição investe naqueles que investiram na instituição, quer em termos de obediência às instruções quer em conformidade às suas exigências, o que faz com que a instituição não tenha autoridade própria, assumindo o papel de devedor diante dos investidores (BOURDIEU, 1989).

Sob tais pressupostos, fica evidente que a função do supervisor pedagógico na escola é de controlar a execução das políticas educacionais, dos programas definidos a nível central. Estes, por sua vez, como mandatários da classe dominante, numa sociedade dominada pelas políticas de modelo capitalista, salvaguardam os interesses da minoria dominante.

2.3 A legitimação das desigualdades educativas

Ao longo da história da humanidade educação escolar tem sido utilizada como um mecanismo para proporcionar o pleno desenvolvimento das faculdades humanas, preparando o homem para o mundo de trabalho. E, no mundo capitalista, em vez disso, segundo Brzezinski e Rodrigues (2018), a educação é marcada pela ideologia do bloco histórico hegemônico na medida em que se presta a satisfazer às necessidades de quem detém o poder, ou cumprir as exigências de quem investe na educação como se esta fosse uma mercadoria a serviço do capital.

Assim, a classe dominante por meio dos seus mandatários, valendo-se da educação escolar, consegue alcançar os seus objetivos, que é a formação do homem

para o mercado de trabalho, um homem competitivo, alinhado ao modelo de produção capitalista. Isso ocorre porque, atualmente, o interesse capitalista é promover uma educação escolar por meio da qual são reproduzidas e legitimadas as desigualdades sociais, uma vez que são definidas as finalidades e qualidade da educação conforme o interesse do mundo capitalista. Libâneo (2018) explica que o interesse da classe dominante é o de transformar a instituição escolar em uma empresa, na qual vigoram os princípios de eficiência, produtividade, competitividade, na medida em que o currículo se resume apenas a conhecimentos e habilidades úteis para o mercado de trabalho. Assim, a escola atua para o aperfeiçoamento da ordem social do sistema capitalista (LIBÂNEO, 2014).

Sob esta lógica, a educação passa a ser aquela que ensina a obedecer, uma educação acrítica conforme os objetivos capitalistas, ou do investidor, que é a formação imediata para o trabalho, com uma ligação direta com o mercado (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). De acordo com esses princípios, pode-se afirmar que as políticas educacionais têm grande interesse na educação escolar voltada para o desenvolvimento das competências utilitaristas e instrumentalizadas, na qual a preocupação maior é com o fazer imediato para atender o mercado capitalista.

Diante disso, considerando-se o objeto desta pesquisa, são criadas várias ferramentas ou estratégias para o alcance desses interesses capitalistas que, neste caso, identifica-se a supervisão pedagógica. A supervisão pedagógica é pontuada como uma atividade que possui como premissa apoiar ao professor para o alcance de resultados eficientes da aprendizagem, mas que não passa de uma vigilância que controla a escola e o professor, além de contribuir para a produção do aluno acrítico, explicitando assim, a finalidade da educação que é a formação imediata de mão de obra para o mercado do trabalho. Diante dessa realidade, verifica-se a conversão do saber de potência intelectual em potência material (SAVIANI, 2013).

Lenoir (2016) evidencia que a partir dos anos de 1990 surgiram as novas determinações para a educação como consequência das mudanças sociais, econômicas e políticas ocasionadas pela globalização, com a participação da maioria dos países do mundo. Esse autor destaca que essas transformações propuseram aos sistemas educativos dos participantes, recorrerem às abordagens por competências. Tais transformações se devem também em grande medida à Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, organizado pelo Banco Mundial (LENOIR, 2016).

A partir desse evento e do documento que foi produzido na ocasião, as políticas, diretrizes e normas em relação às políticas educacionais de países em desenvolvimento passam a ser formuladas, de forma mais direta, pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (LIBÂNEO, 2016; 2018).

Conforme Libâneo (2016), essas decisões foram marcadas por três eventos: a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990; a Conferência de Nova Delhi, na Índia (1993); e, Dacar na África (2000), que constituíram grandes marcos históricos em relação às influências supranacionais na educação em todos os países do mundo. Assim, dos documentos produzidos nessas conferências, o que mais tem sido referenciado e servido de orientação para as políticas educacionais dos países participantes, é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), organizado pelo Banco Mundial (idem).

Libâneo (2016) esclarece que nesse documento, em seu Artigo 1, sobre os objetivos da Educação para todos, estabelece o princípio de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, prescrevendo claramente que, a finalidade da educação é a formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia. Essas afirmações do autor justificam o que vem descrito no artigo 1, nº 1, sobre objetivos do referido documento:

Art.1. nº1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (UNESCO, 1990).

Por meio das considerações supracitadas, fica evidente que a preocupação dos organismos internacionais quanto às políticas educacionais para os países signatários é o de garantir que a criança adquira as aprendizagens para a sua sobrevivência no mercado de trabalho, deixando de lado aquilo que constitui a função educação escolar, que é de desenvolver integral e harmoniosamente a personalidade da criança e de suas capacidades intelectuais, de forma a prepará-lo para o mundo de trabalho. E, no caso de Moçambique, campo desta pesquisa, é importante salientar que o país

assinou o acordo com o FMI e o Banco Mundial desde de 1986, mais tarde ratificado em 1989 (MAZULA, 1995). E, portanto, entra nesse cenário de dependência dos organismos internacionais e na formação do indivíduo ao sistema produtivo capitalista.

Como explicam Libâneo e Freitas (2018), nessas diretrizes existe um discurso supostamente humanista e democrático em que se deixa transparecer o estabelecimento de relação entre a educação e a redução de pobreza, que na realidade, se constitui em o discurso carregado de uma concepção econômica e mercadológica que se expressam na produção de um currículo instrumental e imediatista para a formação do homem para o mercado do trabalho, de acordo com a exigência do mundo capitalista globalizado. Isso significa que, em todas as políticas educacionais, os programas curriculares, principalmente dos países periféricos, sofrem sempre a influência supranacionais.

Os investidores dos países ricos impõem suas exigências ou regras que devem ser cumpridas ou obedecidas em conformidade com as exigências ou interesses desse grupo que compõe minoria dominante, garantindo, desta forma, a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais. Em vista disso, a educação de todos os países devedores passa a reproduzir e a legitimar as desigualdades sociais nessa relação de poder que se estabeleceu com os organismos internacionais, que coloca os países periféricos na condição de dependentes e cumpridores das exigências determinadas pela classe dominante, estabelecendo uma ideologia e técnicas de “prestação de contas” como afirma Apple (2014).

Em meio a essa uniformização das políticas educativas em escala mundial, verifica-se que os organismos internacionais como a FMI, o Banco Mundial, a UNESCO, com seus objetivos e estratégias passam a influenciar em planos, programas, diretrizes e formas de execução ligados às políticas econômicas, financeiras e sociais nos país signatários, mesmo que esses países possam ajustar a suas realidades sociais, passando a valorizar, ainda mais, a competitividade (LIBÂNEO, 2013).

Dessa forma, as orientações do Banco Mundial para o ensino básico ganham centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos, pois estas têm a função primordial de desenvolver as novas habilidades cognitivas e competências, adaptando do indivíduo ao novo paradigma produtivo, formando o consumidor competente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Em consequência disso, de acordo com esses autores, a nova configuração estrutural e educacional no

plano mundial, impôs novos desafios ao setor da educação com um discurso voltado ao capitalismo de concorrência global e de um paradigma de liberdade econômica. E, como esse corolário, a deficiência da qualidade caminha de forma avassaladora na medida que o Banco Mundial requer que a educação escolar esteja articulada aos novos códigos da modernidade capitalista (idem). Segundo Libâneo,

As políticas influenciadas por organismos multilaterais no contexto da expansão do mercado globalizado, mesmo inspiradas nos motes “educação para todos” e “aprendizagem para todos”, na verdade, produzem a desfiguração das funções da escola, principalmente aquela que se refere à promoção das condições institucionais, curriculares e pedagógicas para a apropriação do conhecimento constituído social e historicamente e, por meio dele, alcançar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (LIBÂNEO, 2020, p. 34).

As políticas públicas dos organismos internacionais definiram uma escola visando à preparação dos indivíduos como mão de obra capacitada para atender ao mercado, deixando de lado, uma escola voltada para a formação da cidadania e emancipação dos sujeitos com distintos focos, ora de movimentos sociais, ora dos organismos internacionais (LIBÂNEO, 2017). Sob esse propósito de atender às determinações de políticas para a educação, observa-se que a definição de finalidades e objetivos dela têm implicações econômicas, sociais, políticas, ideológicas, tanto nos âmbitos políticos quanto ideológicos que estão vinculados a interesses de grupos e às relações de poder nos níveis nacional e internacional (LIBÂNEO, 2017).

Nessa perspectiva, a educação está prestes a ser transformada em um mercado competitivo e os alunos a serem transformados em empresários empreendedores competitivos, pois, os estudos humanísticos, o pensamento crítico e a estética são valorizados apenas na medida em que possibilitam aos que detêm o poder a manterem-se na mesma posição social elitista (HURSH, 2006). Nesse ambiente educacional voltado aos interesses do capital, conforme esse autor, o professor passa a ser tarefeiro com a missão de produzir a mão de obra para o mercado do trabalho, transformando a educação escolar em uma organização administrada que responde perante indivíduos numa relação de mercado. E, a escola passa a ter a função de preparar os indivíduos para uma disciplina laboral, na competitividade do mercado empresarial (HURSH, 2006).

Em consonância com tais pressupostos, Camargo e Rosa (2018, p. 285) destacam que “a educação escolar ganha ênfase no cenário produtivo, e a escola é

atribuída a responsabilidade pela formação flexível e o preparo polivalente dos novos trabalhadores”. Assim, enquanto a elite se constitui como uma classe dominante no mundo capitalista, ela irá se apropriar da educação escolar e fará dela de um instrumento primordial do desenvolvimento das capacidades humanas para promover a reprodução da sua lógica de mercado (BRZENZINSKI; RODRIGUES, 2018).

Estudioso desse assunto, Hursh (2006) explica que foi no início do século XXI que as concepções políticas neoliberais da sociedade, com ênfase na competitividade econômica e no mercado, mudaram completamente o discurso educacional, marginalizando as concepções críticas e democráticas e, conseqüentemente, diminuiu a liberdade e a democracia. Nesse cenário, houve um aumento da desigualdade social, amparado pelo discurso neoliberal que, por sua vez, incorporou todos os aspectos da sociedade, às instituições e atividades humanas. E, isso acontece porque essa corrente doutrinária neoliberal é conservadora, preconiza a ideia de estado mínimo, diminui a economia com plena liberação das forças de trabalho e dá liberdade à iniciativa econômica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No contexto educacional, o neoliberalismo tem a função de desenvolver a inteligência instrumentalizadora, adaptando o indivíduo à lógica do mercado produtivo, em que se privilegia as competências técnicas, o saber fazer e exclui o indivíduo da possibilidade de escolha, limitando seu acesso ao conhecimento sistematizado e seu pensamento autônomo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nessa mesma lógica, Libâneo (2014) explica que os conteúdos se reduzem ao conhecimento observável e mensurável, são informações estabelecidas e ordenadas por um especialista, em uma sequência lógica e psicológica. Por sua vez, os métodos de ensino constituem os procedimentos técnicos de arranjo e de controle que asseguram a transmissão da matéria por parte do professor e a recepção do conteúdo por parte do aluno. Nesse caso, a atuação do professor é de elo entre o aluno e o conteúdo pré-definido (LIBÂNEO, 2014). Diante da tendência liberal tecnicista, tanto o professor como o aluno, “são espectadores diante da verdade objetiva” (LIBÂNEO, 2014, p. 31). E, a relação professor/aluno é apenas técnica, exclusivamente para garantir a transmissão eficaz de conhecimentos e garantir os resultados preconizados (LIBÂNEO, 2014).

As percepções de Libâneo estão em consonância com as concepções apresentadas por Hursh, ao quando afirmar que:

O neoliberalismo regula todos os aspetos da educação, transforma a maneira como se organiza a educação, muda os objetivos da educação, transforma

as práticas educativas do individual do aluno para os governos nacionais, através da criação de mercados competitivos (HURSH, 2006, p. 185 -186).

Portanto, no mundo capitalista é consenso que a educação constitui um fator de modernização tanto do estado quanto do modo de produção vigente que favorece a aquisição de conhecimentos relativos aos valores da nação e de formação dos trabalhadores, posto que, o ensino está voltado exclusivamente para o mercado competitivo e a produtividade, descaracterizando desta forma a sua verdadeira função que é a emancipação do homem (BRZENZINSKI; RODRIGUES, 2018).

O Estado tem o papel de criar condições apropriadas, leis e instituições necessárias para os mercados funcionarem, o que inclui a produção e reprodução de certos discursos, práticas e técnicas que permitam que o neoliberalismo persista e prospere (HURSH, 2006). Isso contribui para que a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencie ideologicamente um discurso de crise e fracasso da escola pública como decorrência da incapacidade de administração e financiamento da gestão do bem comum pelo estado e a reestruturação da escola pública advogando a iniciativa privada. Desta forma, o estado distancia-se cada vez mais da obrigação de custear as despesas da educação pública, pois valoriza mais a iniciativa privada para o desenvolvimento individual e social (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Para Lenoir (2016), é sob essa lógica que o objetivo primeiro da função educativa escolar no mundo capitalista, não é o de instruir por uma perspectiva emancipatória, mas sim, inculcar, convencer, transmitir um sistema de valores tendo em vista responder aos interesses particulares e não humanistas e universalistas, reproduzindo as suas ideologias dominantes. Em conformidade com Marx e Engels (2013, p. 41) que, “as ideias dominantes de cada época sempre foram as ideias da classe dominante”.

Neste cenário, as reformas no campo da educação são todas do domínio das políticas neoliberais para salvaguardar os seus interesses dominantes. Assim, a educação se compromete com essas ideologias, reproduzindo e legitimando a ordem social, conforme as exigências deste grupo minoritário, conservador e elitista. Nessa conjuntura, escolas passam a ter a função de divulgar e legitimar a ordem do mercado capitalista através de estratégias despolitizantes que são consideradas naturais e neutras, governados por esforços e mérito, em que são ajustados mecanismos para fornecer evidências de eficiência e eficácia do empreendedorismo, valorizando a

competição e a perspectiva privada. Sob tais princípios, a escola colabora para gerar desigualdades sociais na medida que desvaloriza a ação coletiva, dando lugar ao individualismo exacerbado, característica do capitalismo (APPLE, 2014).

Assim, enquanto se perpetuar um discurso de igualdade social, mascarando uma realidade na qual apenas alguns são beneficiados, os ricos continuarão ricos e os pobres continuarão sempre na mesma condição; e, na educação existirão sempre as desigualdades entre os favorecidos e os desfavorecidos (HURSH, 2006).

Saviani (2015) assegura que a educação escolar no século XXI encontra-se diante de dois futuros possíveis, o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo na atualidade, na qual a educação em geral e a escolar em particular se curvam às imposições do mercado, e que essa tendência toma a educação como objeto de investimento capitalista assim como nas ações das organizações não governamentais ligadas a grandes grupos econômicos. O segundo futuro apontado pelo autor é o mais desejável, pois corresponde à tendência de resistência ao primeiro futuro, um esforço em construir uma escola unitária desejada pelas forças produtivas (SAVIANI, 2015). Na sequência de novas tendências impostas pelo mercado capitalista, Saviani explica que:

Surgem novas supostas teorias travestidas de últimas novidades com designações como "*pedagogia das competências*", "*pedagogia da inclusão*", "*pedagogia social*", "*pedagogia corporativa*", e que estas vão penetrando na escola, descaracterizando as escolas, convertendo-as em espaços insignificante, esvaziando assim a função própria da educação que é de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2015, p. 167).

Por meio dessas novas teorias travestidas de grandes novidades se torna fácil expandir o processo de alienação das crianças e jovens (SAVIANI, 2015). Esta constitui a fase do florescimento do capitalismo liberal e da razão positivista, em que são expostas a concepção da racionalidade e de um indivíduo universal apto para as modalidades técnicas requeridas para pretender a conquista completa da natureza a um progresso contínuo, em que a figura do "homem íntegro" declina de diversas maneiras, e se torna como referência do ideal os conceitos como: o empreendedor, o intelectual, o ideólogo, o sábio, o burocrata (LENOIR, 2016).

Diante dessas afirmações, percebe-se que organismos internacionais que determinam os significados de qualidade da educação a serem adotados pelos países em via de desenvolvimento, os primeiros como investidores (credores) e os últimos como devedores (LENOIR, 2016). Assim, a qualidade da educação a que se refere é

a formação de homem competitivo e imediatista para o mercado de trabalho, na medida que a qualidade de educação depende dos parâmetros de qualidade de cada período de tempo em que a sociedade vive, o significa que ela é socialmente construída.

De acordo com Libâneo (2018), a qualidade da educação implica juízos de valor concernentes ao tipo da educação desejada para formar a sociedade, tendo em vista que a qualidade está intrinsicamente ligada às finalidades definidas. Essa educação escolar no modo de produção capitalista se apoia na aquisição de conceitos lógicos e precisos que sirvam para a adequação à nova ordem tecnológica (CAMARGO; ROSA, 2018).

Diante desta situação atual na esfera educacional, influenciada pelos organismos internacionais, Libâneo (2012) destaca que surge outro cenário, a escola passa a desempenhar duas funções: uma escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada para filhos de ricos e outra escola de acolhimento social e dedicada aos filhos de pobres, com a missão de assistência social. Nesse cenário, a escola para filhos de pobres tem a função de formar trabalhadores imediatos para suprir as suas necessidades imediatas, que se pode também designar por “educação para todos” (LIBANEO, 2012).

Se a educação já foi concebida como processo de desenvolvimento integral e harmonioso do homem, hoje, com a hegemonia neoliberal, a educação passa a ser concebida como processo de formação do homem para o trabalho, para a produtividade e a competição. Ainda sob esses princípios, a educação escolar é tomada como um meio através da qual são fomentadas e legitimadas as políticas de segregação e exclusão social, segundo os interesses capitalistas dominantes. Isto porque, no capitalismo atual quem detém do poder econômico é o mesmo que está em condições de investir no capital cultural e fazer escolha no mercado e conseguir se proteger dentro do mercado capitalista.

Contrariamente ao pobre na sua condição de economicamente desfavorecido, encontra sempre desvantagens, sem muitas oportunidades de escolha na sua condição de desfavorecido. Para Libâneo e Freitas (2018), a escola do conhecimento e da aprendizagem é substituída por escola funcional, voltada para fornecer a força do trabalho para o mercado capitalista, uma vez que a escola passa a ser controlada pelos mecanismos de avaliação, ignorando os fatores internos, as condições adequadas de trabalho do professor e sua formação profissional, bem como os

elementos pedagógico-didáticos que concorrem para a qualidade de ensino-aprendizagem, imputando a culpa pelo fracasso escolar e a péssima qualidade de ensino ao professor.

Nesse contexto, a prática escolar se centra de pedagogia liberal, também denominada em pedagogia acrítica, na qual não se questionam os determinantes socioestruturais da educação. Nesse caso, a ideia que se tem para a escola é a de preparar os indivíduos aptos para fazer face os papeis sociais que a sociedade de classe exige (LIBÂNEO, 2014). Assim, de forma a garantir o cumprimento das finalidades na formação do homem para o mercado do trabalho, controla-se a escola, os conteúdos, o professor, o comportamento do aluno, controla-se também a aprendizagem que são definidas através de competências.

Conforme Libâneo (2014), na tendência liberal tecnicista, a aprendizagem é a modificação do desempenho, que depende das condições estimuladoras, desde que o aluno saia diferente de como entrou para a classe ou nível. Essa forma de perceber a aprendizagem diz respeito aos sistemas de instrução que visam o controle de comportamento do indivíduo conforme os objetivos preestabelecidos, uma vez que o ensino está centrado no controle das condições do comportamento do indivíduo (LIBÂNEO, 2014). Essas percepções estão justificadas na explicação do Libâneo e Freitas, ao pontuarem que:

No consenso neoliberal, a escola tornou-se lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias: desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 28).

Diante disso, pode-se afirmar que a educação escolar está a serviço de interesses capitalistas com o objetivo de formar o indivíduo de capacidades adaptativas e de flexibilidades para o trabalho visando o lucro (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). Pode-se afirmar, ainda, que na lógica capitalista, a escola se tornou uma fábrica que produz a mão-de-obra que o mercado capitalista exige, não importa mais o conhecimento crítico, mas sim o saber técnico.

Desta forma, segundo Paro (2017), a escola que devia desenvolver a consciência crítica para a transformação social, como sua função, infelizmente, atua como reprodutora da ideologia dominante, é negadora dos valores dos dominados e, ainda, é legitimadora da injustiça social, na medida que, recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

Para que isso seja possível, são definidos os conteúdos, os métodos, controla-se a escola, o professor valendo-se de várias técnicas ou instrumentos de vigilância e, conseqüentemente, legitimação das desigualdades sociais frente à educação escolar. Nesse ambiente normativo, a supervisão pedagógica é constituída como uma ferramenta que controla ao professor para cumprir com as metas segundo as exigências impostas pelos mandantes, tendo em vista que existe um vínculo de prestação de contas entre o devedor (os países periféricos) e o credor (organismos mundiais).

2.4 Contrapondo à lógica mercadológica da educação

Conforme observou-se no tópico anterior, a educação pautada nos princípios neoliberais tem defendido, mesmo que de forma velada, uma concepção sobre a finalidade da educação escolar definida pela classe dominante, reduzindo a escola a funções de preparação imediata do indivíduo para o mercado do trabalho. Contrários a essa ideia, Libâneo e Freitas (2018) evidenciam que a função da escola é de assegurar a apropriação da experiência social e histórica, visando o desenvolvimento do indivíduo orientado para a formação da sua personalidade.

Essa educação escolar deve promover socialmente o indivíduo, desenvolver a sua inteligência, suas capacidades intelectuais, afetiva e psicomotoras, formando-o para que se torne dono do seu destino laboral, isto é, dotá-lo de conhecimentos teóricos e científicos que o permita enquadrar no mundo do trabalho, e nunca no mercado do trabalho. Segundo Libâneo (2014), a escola compreendida como um lugar de ensino e difusão de conhecimento se constitui em um meio educativo de socialização do aluno para o mundo social adulto e, para tal, o ensino deve dar a todos uma formação cultural e científica, deve socializar a criança, deve cuidar da formação da personalidade do aluno, como uma mediação sociopolítica.

Certamente, a educação escolar deve estar em consonância com o desenvolvimento econômico da sociedade, mas nunca se subordinar à lógica da economia do mercado capitalista. Isto porque, a educação deve ser entendida como uma produção social humana criada e determinada por condições históricas do desenvolvimento do homem (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). Portanto, “o conhecimento teórico científico consiste na reflexão sobre a práxis humana social e histórica que

possibilita estabelecer seus vínculos com as necessidades humanas, e as atividades humanas em atendimento a essas necessidades” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 25).

Sobre essa lógica apresentada pelos autores, Libâneo e Freitas (2018), destacam que a educação escolar deve emancipar o homem, tornando-o parte da sua própria história, considerando seus aspectos sócio, culturais e políticos, segundo as suas necessidades e realidade social. Dessa forma, o papel da escola deve ser de libertar, de promover discussões em que se questiona a realidade das relações com a natureza e com os homens, uma educação crítica que visa a transformação da realidade social (LIBÂNEO, 2014).

Para esse autor, a prática educativa emancipatória requer que o educador tome uma posição histórica e consciente, como forma a desconstruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem do seu desenvolvimento como humano. Para tal, os conteúdos devem ser extraídos na problematização da vida prática dos educandos, despertando para o entendimento em relação às experiências quotidianas; os métodos devem se pautar em discussões em grupos, cabendo o professor dinamizar as atividades e as discussões numa relação horizontal, em que o educador e o educando são sujeitos do conhecimento (LIBÂNEO, 2014). Todas essas práticas podem contribuir para se construir a concepção de educação na qual o educando compreenda suas experiências e, conseqüentemente, promova o conhecimento crítico da realidade social (LIBÂNEO, 2014).

Em conformidade com Freire (2014, p. 38), “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, o homem deve transformar a realidade”. Isso porque, tendo em vista que o homem é sujeito da sua ação, ele deve criar e transformar o mundo em prol das suas necessidades (FREIRE, 2014). E, como a educação é uma prática social de formação humana, os seus objetivos devem se assentar na democracia e justiça social para todos os diferentes segmentos sociais (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

O poder na esfera política deveria se legitimar pelo consenso, o qual constitui um dos pressupostos da condição humana, que se relaciona com a esfera pública, uma vez que o bem comum é construído pelo concerto coletivo e nunca individual (BRZEZINSKI, RODRIGUES, 2018). Esses autores evidenciam que é possível uma transformação social, bem como a ampliação, a participação e o diálogo em busca de uma racionalidade capaz de impor valores e princípios socialmente aceitos e politicamente favorável a todos.

Para que essa aspiração se materialize, é preciso que haja uma reforma educativa que crie condições para que a escola e todos os envolvidos neste processo educativo (gestores escolares, supervisores escolares, professores, alunos, pais/encarregados de educação e a comunidade), transformem a prática educativa em um instrumento que potencializa o indivíduo na sua luta como classe trabalhadora. Tudo isso, para que se possa transformar a realidade atual em atitude crítica através de ação-reflexão-ação, considerando os fatores que ditam a realidade educativa escolar, fatores socioculturais, fatores históricos. Apenas assim seria possível alcançar a qualidade de educação que se almeja de forma inclusiva.

De acordo com Libâneo (2020b, p. 55) “precisa articular os conteúdos, a metodologia de ensino e as demais ações escolares com a diversidade sociocultural dos alunos evidenciada nas práticas socioculturais e institucionais que vivenciam”. Isto porque, uma instituição escolar justa deve criar condições para colocar em prática um currículo de formação aberto e flexível, junto com ações pedagógico-didáticas que compensem as desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2021). Portanto, trata-se de organizar uma escola que internamente possa minimizar as desigualdades escolares para que não aprofundem cada vez mais as desigualdades sociais.

Assim, pode-se afirmar que o papel do supervisor pedagógico cingir-se-ia na coordenação das atividades escolares como forma a apoiar nas ações pedagógico-didáticas da escola no geral e do professor em particular, sem descorar dos fatores socioculturais da realidade concreta. Sob tais princípios, educar constitui-se em um desafio de toda a sociedade sem discriminação de raça, sexo nem status social, e nunca ato individual ou reservado a uma certa elite ou classe social. Assim seria possível superar as desigualdades educativas frente às desigualdades sociais, construindo para a construção de uma escola inclusiva em uma sociedade justa, democrática e igualitária.

CAPÍTULO III: A FUNÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Este capítulo apresenta uma análise da função política e pedagógica do supervisor pedagógico no contexto da rede pública de escola da educação básica em Moçambique, a partir da perspectiva dos agentes implicados no exercício dessa função na rede escolar moçambicana. Para isso, recorre-se aos dados obtidos por meio de entrevistas com esses sujeitos, os quais foram agrupadas em 2 grupos de por categorias: o primeiro grupo é constituído pelos técnicos supervisores das direções distritais da educação; o segundo grupo de entrevistados é composto de coordenadores das ZIPs (Zona de Influência Pedagógica), de diretores das escolas e de seus adjuntos pedagógicos e professores.

Para a análise proposta foi considerada a função mistificada da educação na perspectiva de Charlot (1986; 2013), evidenciando como a educação escolar oculta a verdadeira função de seus agentes.

Portanto, a organização deste capítulo estabeleceu-se da seguinte forma: primeiro algumas informações relevantes sobre o campo da pesquisa por meio de uma descrição concisa; em seguida, uma análise sobre a educação escolar básica em Moçambique, mais especificamente sobre a Lei 18/2018; a descrição dos entrevistados na pesquisa; a caracterização do sujeito e os critérios para a escolha do supervisor pedagógico; reflexões em relação à normativa orientadora da supervisão pedagógica; considerações sobre a concepção de supervisão pedagógica; e, por fim, a função político-pedagógica da supervisão pedagógica.

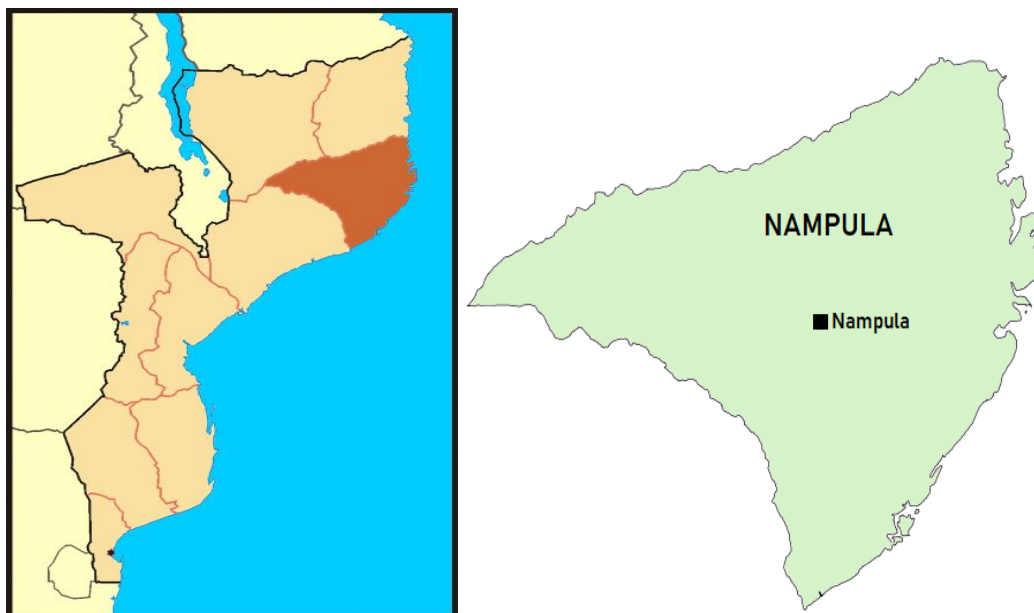
3.1 Descrição do campo da pesquisa

Esta pesquisa sobre a supervisão pedagógica foi desenvolvida na província de Nampula - Moçambique. Nampula fica situada na região norte de Moçambique, cuja capital possui o mesmo nome, Nampula. Esta província localiza-se a cerca de 2.150 km, ao norte da cidade de Maputo, a capital do país. Seu território ocupa uma área de 81.606 km² e uma população de 6.102 867 habitantes¹⁵ em 2017. Localizada no

¹⁵ Dados do III Censo Geral da População e Habitação (INE, 2017).

nordeste de Moçambique, a província de Nampula faz fronteira ao Norte, através do rio Lúrio, com as províncias de Cabo Delgado e Niassa. Ao Sudoeste está separada pelo rio Ligonha, na Zambézia, e ao Leste é banhado pelo Oceano Índico, conforme o mapa a baixo.

Imagem 3: Mapa de Moçambique com destaque a Província de Nampula



Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images?p=nampula+prov%C3%ADncia&fr=mcafee&type=E211BR0G0&imgurl=https%3A%2F%2Fupload>.

A província de Nampula está dividida em 23 distritos: Angoche, Erati, Lalaua, Malema, Meconta, Mecuburi, Memba, Mongicual, Mogovolas, Moma, Monapo, Mossuril, Muecate, Murrupula, Nacala-a-Velha, Nacala-Porto, Nacarôa, Ribaué, Ilha de Moçambique, Larde, Líupo Rapale e Nampula Cidade. Assim, segundo a Lei 8/2003, Lei dos Órgãos Locais do Estado, os 7 distritos foram elevados à categoria de municípios, nomeadamente: Angoche, Ilha de Moçambique, Malema, Monapo, Nacala Porto, Nampula cidade e Ribáuè (MOÇAMBIQUE, 2003a).

A escolha desses distritos para a realização da pesquisa foi em função autárquica, pois são distritos que possuem autonomia financeira. No que se refere ao seu nível de desenvolvimento financeiro, possuem infraestruturas suficientes; os aspectos físicos; o número de habitantes; possuem fatores histórico-culturais que favorecem o funcionamento e gestão financeira autônoma. E, conforme a lei 2/97, lei

de Bases das Autarquias em Moçambique, no seu art.5, sobre fatores de decisão, no seu número 2, determina que:

Art. 5. nº2. A Assembleia da República, na apreciação das iniciativas que visam a criação, extinção e modificação das autarquias locais, deve ter em conta: a) fatores geográficos, demográficos, económicos, sociais, culturais e administrativos; b) interesse de ordem nacional ou local em causa; c) razões de ordem Histórica e cultural; avaliação da capacidade financeira para prossecução das atribuições que lhe estiverem cometidas (MOÇAMBIQUE, 1997).

São esses fatores, acima mencionados, que criaram condições para que os referidos distritos se elevem à condição de municípios. Por essas especificidades esses municípios se tornaram campo desta pesquisa, visto que dos vinte e três distritos que a província possui, foram escolhidos sete distritos que reuniram as condições exigidas para tal feito.

3.1.1 A educação escolar básica em Moçambique - Lei 18/2018

A Lei 18/2018 constitui a base e o suporte para toda a organização do sistema educacional de Moçambique, pois é ela que determina a organização do processo de transmissão de experiências e de valores culturais para as novas gerações. Assim, na Lei 18/2018 de 28 de dezembro, o Sistema Nacional de Educação de Moçambique está constituído 6 subsistemas de educação que são: Subsistema de educação Pré-escolar; Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Educação Profissional; Subsistema de Educação e Formação de Professores; e, Subsistema de Ensino Superior (MOÇAMBIQUE, 2018a). Para compreender a função de cada um desses subsistemas, destacam-se abaixo breves considerações sobre cada um.

O Subsistema de Educação Pré-escolar é o que se realiza em creches e jardins de infância, como complemento da ação educativa da família com quem existe uma estreita cooperação. É o setor responsável pela educação das crianças com idade inferior a 6 anos e possui como objetivo - estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança como forma de contribuir para a formação da personalidade da criança e, ao mesmo tempo, integrar a criança em um processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades, preparando desta forma para a sua prontidão escolar (MOÇAMBIQUE, 2018a).

O Subsistema de Educação Geral constitui o eixo central do SNE que confere a formação integral base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas e compreende o ensino Primário e ensino Secundário. O ensino primário compreende seis classes e estão organizadas em dois ciclos de aprendizagem, sendo o 1º ciclo - da 1ª a 3ª classes; e, o 2º ciclo - da 4ª a 6ª classes.

Conforme consta no Plano Curricular do Ensino Primário – PCEP, “os ciclos são unidades de aprendizagem em que o aluno desenvolve competências específicas” (MOÇAMBIQUE, 2020b, p. 10). Sendo assim, deve garantir que o aluno desenvolva as competências definidas para cada ciclo de aprendizagem, o PCEP estabelece que,

O professor deve criar condições para que o ensino esteja centrado no aluno e nas aprendizagens, providenciando a recuperação daqueles que tenham dificuldades de aprendizagem e garantir que todos atinjam as competências previstas no ciclo, através de uma avaliação predominantemente formativa (MOÇAMBIQUE, 2020b, p.10).

Segundo a lei 18/2018, o ensino primário constitui o nível inicial de escolarização da criança para a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança. Esta etapa da educação precisa proporcionar uma formação inicial nas áreas da comunicação, ciências sociais, estética e cultura; desenvolver conhecimentos socialmente relevantes que proporcionem à criança uma maior participação social para o ingresso na vida produtiva; e, é realizado em duas modalidades, sendo uma monolíngue – língua portuguesa e outra em bilingue – língua moçambicana e em língua portuguesa, e inclui também a língua de sinais (MOÇAMBIQUE, 2018a).

De acordo com a lei 18/2018, o ensino secundário é nível subsequente do ensino primário e permite a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar com os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho. Este nível de ensino tem como objetivos: desenvolver, ampliar e aprofundar aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e atividades práticas e tecnológicas; desenvolver no aluno o pensamento lógico, abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da vida real; e levar o aluno a assumir a posição de agente que transforma o mundo, a sociedade e o pensamento. O ensino secundário compreende também seis classes e igualmente

estão organizadas em dois ciclos de aprendizagem, sendo o 1º ciclo, da 7ª a 9ª classes; e o 2º ciclo, da 10ª a 12ª classes (MOÇAMBIQUE, 2018a).

O Subsistema de Educação de Adultos é responsável por realizar a alfabetização e educação de jovens e adultos, de maneira a assegurar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis de ensino, seja ele técnico-profissional, ensino superior e formação de professores. Este subsistema de educação é realizado com base nas experiências social e profissional dos jovens e adultos, levando em consideração os princípios andragógicos, e deve se adequar às necessidades de desenvolvimento sócio-econômico do país. O objetivo deste subsistema, ou desta modalidade educacional, é de assegurar o acesso à educação de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de efetuar os seus estudos em idade regular, proporcionando-lhes uma formação científica geral que lhes confira competências necessárias para o desenvolvimento integral, sentido de responsabilidade individual e coletiva, e uma aprendizagem ao longo da vida. Este subsistema compreende igualmente o ensino primário e ensino secundário. Assim, o acesso ao ensino primário nesta modalidade pode ser feito a partir de 15 anos de idade do indivíduo; e, para o ensino secundário, o acesso é a partir de 18 anos de idade. A educação de adultos também é realizada em duas modalidades, a monolíngue e bilíngue (MOÇAMBIQUE, 2018a).

O Subsistema de Educação Profissional visa a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento econômico e social do país, e compreende o ensino técnico profissional; a formação profissional; formação profissional extra-institucional; e o ensino superior profissional. Seu objetivo principal é desenvolver as capacidades da força do trabalho para o mercado de trabalho (MOÇAMBIQUE, 2018a).

O Subsistema de Educação e Formação de Professores é o que regula a formação de professores para os diferentes subsistemas, e compreende: a Educação e Formação de Professores para o ensino pré-escolar; a Educação e Formação de Professores para o ensino primário; a Educação e Formação de Professores para o ensino secundário; a Educação e Formação de Professores para o ensino técnico-profissional; a Educação e Formação de Professores para a educação de adultos; e, a Educação e Formação de professores para o ensino superior (MOÇAMBIQUE, 2018a).

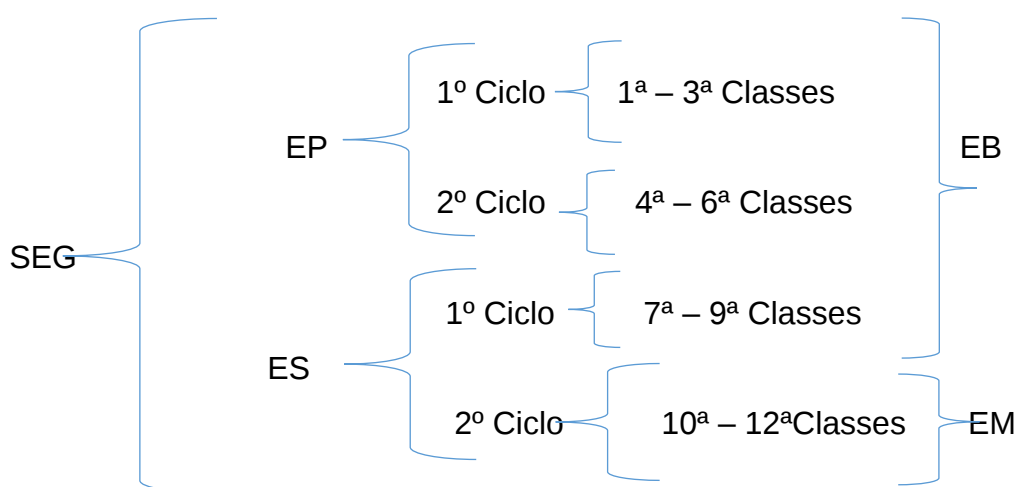
O Subsistema de Ensino Superior assegura a formação do indivíduo no nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico-científico necessário ao desenvolvimento do país. O ingresso do indivíduo para o ensino superior está condicionado à conclusão da 12^a classe ou equivalente, de acordo com a legislação específica (MOÇAMBIQUE, 2018a).

Todos esses subsistemas aqui apresentados, exceto o Subsistema de Educação Pré-escolar, estão contemplados na educação à distância.

No contexto Moçambicano, conforme a Lei 18/2018, em seu art. 6 sobre educação básica, no seu nº2, diz o seguinte “a educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário” (MOÇAMBIQUE, 2018a).

O Ensino Básico (EB) compreende o primeiro ciclo do ensino primário, isto é, da 1^a a 6^a classes e o primeiro ciclo do ensino secundário, isto é, da 7^a a 9^a classes. E, o Ensino Médio (EM) corresponde a 10^a a 12^a classes, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Organograma 1 – Subsistema do Ensino Geral



Fonte: Adaptado pela autora com base na Lei 18/2018

Contudo, a Lei 18/2018, de 28 de dezembro, que aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE), estabelece essa nova organização do Ensino Primário de seis classes conforme organograma 1, com um plano curricular contínuo e ministrado em regime de monodocência, que só se efetivará a partir de 2023 (MOÇAMBIQUE, 2020a). Assim sendo, o foco desta pesquisa é a educação escolar básica, que atualmente está em vigor nas instituições da educação escolar em Moçambique, isto

é, comporta 7 classes todas do nível primário, pois conforme o previsto na lei 6/92 de 6 de maio sobre o Sistema nacional de educação, a 7ª classe ainda está no nível primário.

Contudo, isso não quer dizer que não esteja sendo implementado o currículo previsto para o nível primário que comporta 6 classes previsto na lei 18/2018, posto que o processo de implementação do novo currículo, é paulatino, na medida que exige um todo preparo em termos de recursos humanos (profissionais da educação, professores); recursos financeiros; e recursos materiais (sala de aulas, material didático), para que a atual lei 18/2018 de 28 de dezembro se efetive em sua totalidade, principalmente no que diz respeito à organização da educação escolar básica, campo desta pesquisa.

Ainda no sentido de entender como se organiza a educação básica moçambicana, no Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP), o Ensino Primário (EP) é oferecido em duas modalidades: monolíngue e bilíngue, sendo a modalidade monolíngue – língua portuguesa; e a modalidade bilíngue oferecida em línguas moçambicanas, incluindo a língua de sinais, e em Língua Portuguesa (MOÇAMBIQUE, 2020b). E, para atender os alunos com deficiência visual, as duas modalidades de ensino poderão incluir o uso do Sistema Braille (MOÇAMBIQUE, 2020b).

Atualmente, o EP compreende sete classes, organizadas em três ciclos de aprendizagem que abarcam o 1º ciclo composto pelas 1ª e 2ª classes; o 2º ciclo abrange da 3ª a 5ª classes e o 3º ciclo se compõe pelas 6ª e 7ª classes. Por sua vez, o 1º e 2º ciclos funcionam em regime de monodocência e o 3º ciclo funciona no regime de blocos de disciplinas (MOÇAMBIQUE, 2020a). Dessa forma, ao término do ensino básico, espera-se que o estudante seja capaz de refletir, ser criativo e de questionar a realidade, de modo a intervir nela, em benefício próprio e da sua comunidade (MOÇAMBIQUE, 2003b).

3.2 Descrição dos sujeitos entrevistados

O campo dessa pesquisa se restringe ao ensino básico moçambicano, na rede pública e não se estendeu ao subsistema de ensino geral como um todo. Isto porque é no nível de ensino básico que se intensifica a supervisão pedagógica, por ser nesse nível que se inicia o processo escolar em Moçambique.

Durante essa pesquisa, entrevistou-se 30 sujeitos, entre técnicos distritais da educação; coordenadores das ZIPs; diretores das escolas; diretores adjuntos da escola; e professores, pois são eles que vivenciam o fenômeno da pesquisa.

Na escolha desses sujeitos para a entrevista levou-se em consideração as concepções de Simbine (2009), que evidencia que o processo de ensino-aprendizagem é dirigido pelas direções da escola, cabendo aos professores executarem os programas de ensino, além de promover uma prática pedagógica que esteja em consonância com os programas de ensino, garantindo os resultados finais. Desse modo, cabe às escolas, às Zonas de influência pedagógicas (ZIPs), aos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologias (SDEJTs), às Direções Provinciais da Educação (DPEs), e, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), fazerem a supervisão pedagógica por meio dos diretores escolares, coordenadores das ZIPs e técnicos pedagógicos dos vários níveis dos órgãos da educação, acompanhando e dando apoio, orientações e/ou recomendações para ultrapassarem as dificuldades encontradas no processo escolar.

Conforme esse autor o aproveitamento pedagógico satisfatório é também consequência de ações conjuntas levadas a cabo pelas escolas, ZIPs, SDEJTs, DPEs, MINED, por meio da supervisão pedagógica. Esta atividade supervisora precisa atuar para melhorar as direções das escolas, o trabalho do professor e, conseqüentemente, os resultados da aprendizagem (SIMBINE, 2009). Assim conforme o autor, os supervisores pedagógicos são profissionais da educação que já passaram por processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, isto é, possuem a componente didático-pedagógico necessário para essa atuação (SIMBINE, 2009).

A supervisão externa é da responsabilidade dos técnicos oriundos de outros lugares fora da escola, como é o caso dos coordenadores das ZIPs; técnicos pedagógicos das Repartições da Educação Geral (REGs) dos serviços distritais da educação, e outros indivíduos, como os técnicos pedagógicos do Departamento de Direção Pedagógica (DDP) e os técnicos pedagógicos de Direção Nacional de Educação Geral (DNEG) dos níveis provincial e nacional, respetivamente (SIMBINE, 2009).

Esse autor afirma que os supervisores são indivíduos com uma vasta experiência profissional, reconhecida e que já tenham demonstrado uma certa capacidade na direção de instituição educativa (SIMBINE, 2009). Assim, a tese apresentada por esse autor é que a designação de supervisões pedagógicas para a

realidade moçambicana tem como critérios longos anos de experiência na direção de instituições educativas.

Foram também entrevistados os coordenadores das ZIPs porque eles também assumem a função de coordenadores e de supervisores pedagógicos das escolas que pertencem à respectiva ZIP, colaborando com os diretores das escolas, por isso, trata-se de um supervisor externo à escola. Para Simbine (2009) a ZIP:

De acordo com a sua natureza, uma ZIP é um centro de encontros pedagógicos dos professores de um determinado grupo de escolas cujas distâncias que as separam são relativamente curtas umas das outras, que não ultrapasse 5km até a sede da ZIP, por forma a facilitar o deslocamento dos profissionais para as sedes das ZIPs, onde os professores debatem e trocam experiências sobre diversos assuntos ligados à docência (SIMBINE, 2009, p.84).

O autor recomenda que, para melhor ação da ZIP, a fim de obter rendimento pedagógico satisfatório, o número total de professores não devia exceder a 50 professores para haver resultados positivos no que tange a debates e intervenção de todos os participantes das escolas situadas numa distância de 5km no máximo para a sede da ZIP (SIMBINE, 2009). Entretanto, o autor pontua que muitas ZIPs, atualmente, comportam mais que 100 professores, o que de algum modo dificulta a obtenção de resultados acima referenciados pelo autor.

Deve-se salientar que a indicação dos coordenadores das ZIPs é feita pelos diretores dos serviços distritais da educação, que avaliam a experiência profissional demonstrada por cada diretor da escola ao longo das suas funções na direção ou gestão da escola (SIMBINE, 2009).

Assim, o coordenador, na qualidade de responsável máximo da ZIP, constitui a chave do funcionamento da ZIP e tem a tarefa de fazer a supervisão de todas as atividades dos distintos setores das escolas (setor estatístico e organização escolar; setor pedagógico da ZIP; setor de cultura e desporto; e setor de promoção de equilíbrio de gênero, saúde escola) que pertencem à sua ZIP (SIMBINE, 2009).

Participaram também desta pesquisa, como sujeitos entrevistados, os diretores e os diretores adjuntos das escolas. Segundo Simbine (2009), a supervisão interna é realizada pelo responsável máximo da escola, o diretor, que assume a função de supervisor. Simbine (2009, p. 56) evidencia que, “sendo o diretor responsável máximo pela escola como gestor e, simultaneamente, supervisor, em função disso, cabe a ele organizar melhor a implementação das atividades, impondo mudanças positivas na maneira de fazer o trabalho”. Em consonância com esse autor, Nivagara destaca que:

Uma das funções administrativa da escola é concretamente a do diretor da escola porque ele realiza ações ligadas a planificação, organização, direção, supervisão e avaliação, enquanto atividades que devem permitir a direção do PEA que determinam a qualidade de ensino (NIVAGARA, 2004, p. 24 – 25).

O que implica mostrar aos outros como se faz o trabalho e, ao mesmo tempo, exercer um controle sistemático para que este trabalho seja bem executado e explicar as consequências de um bom trabalho (NIVAGARA, 2004, p.23). A partir das percepções de Simbine (2009) e Nivagara (2004), entende-se que é tarefa do diretor da escola e seu diretor ajunto fazer a supervisão, o que significa mostrar como fazer o trabalho e controlar para garantir a fiel execução e implementação da atividade.

Outra categoria de sujeitos que participou da entrevista foi a dos professores das mesmas escolas e ZIPs escolhidas para a entrevista. De acordo com Nivagara (2004), num processo de formação ou prática pedagógica relativamente formal e institucionalizado, em que alguém orienta outrem, entre os vários responsáveis nacionais e provinciais de departamentos pedagógicos, tutores do ensino a distância, monitores pedagógicos, coordenadores das ZIPs, diretores das escolas e seus adjuntos, coordenadores de grupos de disciplinas, os professores também têm entre outras funções, a função de supervisor pedagógico. O autor ressalta que qualquer professor pode supervisionar (monitorar) a sua própria prática pedagógica, realizando uma “supervisão autônoma”, isto é, a auto regulação da ação docente (NIVAGARA, 2004).

Assim, no universo de 30 entrevistados, 6 são supervisores pedagógicos distritais, todos são homens; isto é, não há nenhuma representatividade de gênero feminino. Foram também entrevistados 7 coordenadores das ZIPs, destes 5 são homens e 2 são mulheres. Entrevistou-se, igualmente, 7 diretores das escolas primárias do primeiro e segundo grau (1ª - 7ª classes), dos quais 4 são homens e 3 são mulheres. Juntamente, entrevistou-se 3 diretores adjuntos das escolas, todos homens. E, ainda, 7 professores das mesmas escolas, dos quais, 3 são homens e 4 mulheres.

Sintetizando os dados numéricos dos entrevistados aqui apresentados, pode-se depreender que, dos 30 agentes da educação entrevistados, apenas 9 são mulheres e 21 são homens. Isso significa que ainda não há uma representatividade do gênero feminino a nível da educação escolar básica moçambicana, especialmente nos cargos de chefia. Posto isso, observa-se que em Moçambique os cargos de direção ainda são exercidos na maioria por pessoas do sexo masculino.

Esse cenário de masculinidade é percebido desde da constituição da FRELIMO em 1962, pois na ocasião da realização do I Congresso da FRELIMO, ficou definido como um dos objetivos na consolidação desse movimento, “promover por todos os métodos o desenvolvimento social e cultural da mulher moçambicana” (MONDLANE, 1975, p. 90). E, mais tarde, consagrado desde a primeira Constituição da República popular de Moçambique de 1975, no Título 1, Princípios gerais, no seu artigo 17, quando descreve:

Art.17. A emancipação da mulher constitui uma das tarefas essenciais do Estado na República Popular de Moçambique a mulher é igual ao homem em direitos e deveres, estendendo-se esta igualdade aos campos político, econômico, social e cultural (MOÇAMBIQUE, 1975).

Mais tarde ratificado na Constituição de 1990, no capítulo III sobre a Participação na Vida Política do Estado, seu artigo 57, quando escreve que:

Art. 57. nº1. O Estado promove e apoia a emancipação da mulher e incentiva o seu papel crescente na sociedade. nº2. O Estado reconhece e valoriza a participação da mulher moçambicana no processo de libertação nacional. nº3. O Estado valoriza e encoraja a participação da mulher na defesa da Pátria e em todas as esferas da atividade política, económica, social e cultural do país (MOÇAMBIQUE, 1990).

Na Constituição da República (CR) de 2004, no título III sobre Direitos, Deveres e Liberdades Fundamentais, em seu capítulo I sobre Princípios Gerais, no seu art. 36 sobre Princípio da Igualdade de Gênero, estabelece que, “O homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural” (MOÇAMBIQUE, 2004). Igualmente o mesmo princípio ratificado na atual Constituição de 2018.

Infelizmente, em todos os domínios da vida na sociedade moçambicana, ainda não se atingiu a equidade de gênero. Contudo, não se nega o esforço que o governo vem empreendendo nas políticas públicas educacionais em salvaguardar a equidade de gênero. Diante dessa problemática, o PEE 2020 - 2029, no seu programa de integração de assuntos transversais, cumprindo com o estabelecido na CR sobre a equidade de gênero, segundo o qual o homem e a mulher são iguais perante a lei, define como objetivo promover o acesso e permanência da menina na escola (MOÇAMBIQUE, 2020a). Face a esse objetivo definido no PEE 2020 – 2029, para assegurar o acesso, permanência e a conclusão com sucesso de mulheres e homens

em todos os níveis de ensino, eliminando a disparidade de gênero, foram definidas as seguintes ações:

- A redução da taxa de desistência das raparigas e a facilitação da reinserção das jovens, no sistema, após a gravidez;
- O reforço da oferta de programas de Educação de Adultos, especialmente, para mulheres em áreas rurais;
- A prevenção e resposta a casos de abuso sexual e assédio de raparigas em ambientes escolares, inclusive em escolas especiais, processando os prevaricadores, e fornecendo apoio às vítimas;
- A introdução na educação obrigatória de conteúdos referentes à saúde sexual e reprodutiva;
- O incentivo a jovens do sexo feminino para escolherem opções académicas relacionadas com a ciência, tecnologia, engenharia e matemática;
- A ratificação da Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação (MOÇAMBIQUE, 2020a, p. 51).

Os trechos apresentados mostram que existem esforços empreendidos pelo governo e pelo estado moçambicano em incorporar a mulher, desde a educação escolar em todos os níveis, por meio de várias ações incentivadoras à mulher a se firmar nos diversos setores da vida na sociedade, mas ainda há muito por se fazer; é preciso sair da teoria para a prática, isto é, desenvolver ações concretas.

Ainda se observa em vários setores da vida em sociedade que as funções de prestígio e de chefia são desempenhadas, em sua maioria, por homens. Esse advento foi designado por Bourdieu (2002) de “dominação masculina”, pois para esse autor,

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos (BOURDIEU, 2002, p. 17)

Esse autor evidencia que “o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depósito de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2002, p. 17). Conforme o autor, trata-se de um sistema mítico-ritual na medida que os princípios de visão e divisão estão objetivamente ajustados às divisões pré-existentes, o que faz com que se consagre e adquira um reconhecimento de legitimação, isto é, algo oficial.

Diante dessa concepção, para este estudo propriamente dito, um exemplo concreto dessa dominação masculina na sociedade está demonstrado no quadro abaixo relacionado aos sujeitos da pesquisa. Observa-se que, entre os técnicos distritais da educação não há nenhuma representatividade feminina, o que significa a equidade de gênero ainda é um assunto que precisa de ações concretas e visíveis,

haja vista que prevalece a dominação masculina em termos de ocupação de cargos de privilégio. Em contrapartida, quanto ao número de professores, o gênero feminino é superior, o que significa que à mulher ainda é reservada a função maternal de cuidadora.

Tabela 1: quadro resumo de sujeitos da entrevista, discriminado em homens e mulheres

Agentes	Homens	Mulheres	HM
Técnicos Distritais da Educação	6	0	6
Coordenadores das ZIPs	5	2	7
Diretores das Escolas	4	3	7
Diretores adjuntos das Escolas	3	0	3
Professores	3	4	7
TOTAL	21	9	30

Fonte: elaborado pela autora, segundo os dados da entrevista colhidos no campo da pesquisa.

Como forma de preservar a integridade dos nossos entrevistados, não serão divulgados os seus nomes, apenas serão identificados pelas siglas: SP (Supervisor Pedagógico); CZ (Coordenador da Zona de Influência Pedagógica); DE (Diretor da Escola); DAE (Diretor Adjunto da Escola); e P (Professor).

As questões que compõem os questionários foram elaboradas para dois grupos de agentes educativos: primeiro o de técnico distrital da educação; o segundo grupo comporta questões elaboradas para o coordenador da ZIP, quais sejam: diretor da escola, diretor adjunto e o professor. Em todas as questões o objetivo era de explorar junto dos entrevistados, informações relativas à supervisão pedagógica, que é objeto desta pesquisa.

As questões no instrumento de coleta de dados, foram agrupadas em três eixos de acordo com o objetivo que se pretende alcançar com as questões colocadas para os sujeitos. Os dados, por sua vez, estão agrupados em três categorias que são: os critérios de escolha de supervisor escolar, a normativa e a função do supervisor pedagógico na escola.

3.2.1 Caraterização do sujeito / critérios de escolha do supervisor pedagógico

Uma das primeiras questões apresentadas ao grupo de técnicos distritais da educação foi em relação à formação académica. Os resultados mostraram que os técnicos distritais da educação, dos supervisores pedagógicos entrevistados, todos passaram por alguma formação, seja nos Instituto de Formação de Professores Primários ou Instituto do Magistério Primário. Desse modo, entre os entrevistados identificou-se: um licenciado em Ensino de Química; um licenciado em Ensino de Português; um graduado em Administração e Gestão educacional; um graduado em Planificação (planejamento), Administração e Gestão Educacional; um licenciado em Ensino de Geografia e um que ainda era estudante do ensino superior, cursando a licenciatura em ensino básico em fase conclusiva dessa formação.

Estes dados demonstram que a designação para exercer a atividade de supervisão pedagógica não está vinculada ao curso ou especialidade, mas sim com o componente didático-pedagógico. Por isso, todos os técnicos da educação entrevistados têm em comum o componente didático-pedagógico como validador da formação inicial como professores de classes iniciais.

Portanto, os 6 entrevistados, que fazem parte do grupo dos técnicos distritais da educação eram formados nos institutos de formação para professores para o ensino primários (IFP) ou nos institutos do magistério primário (IMAP), informação obtida a partir das respostas dadas pelos SP (2021), conforme observa-se nos relatos abaixo:

- Estudei até 8ª classe e depois em 1998 fui para o instituto de formação de professores em Murrupula. E estando transferido para o distrito de Ribaué, estudei a 11ª e 12ª classe, curso noturno, mas tarde cursei a licenciatura em ensino de química na modalidade a distância pela Universidade Católica de Moçambique em Nampula;
- Depois de fazer a 10ª classe, fui ao instituto de formação de professores (10ª +1), onde me formei como professor do nível primário. E mais tarde fiz a licenciatura em ensino de geografia;
- Quando conclui a 9ª classe, fui para Maputo no Instituto de Formação de Professores da Machava, no curriculum 6ª + 2, para lecionar as 5ª e 6ª classes. E depois fui colocado na província de Nampula, minha província de origem. Em 2005 fui para o Instituto de Magistério de Primário (IMAP) para fazer o curso de 10+ 1 + 1, mas depois de ter feito a 12ª classe, passando agora para docente da N3. E neste momento estou a cursar a licenciatura em ensino básico e na fase da escrita de monografia;
- Comecei a estudar em 1995 em Murrupula – Nampula onde conclui o nível primário. E depois estudei na escola secundária 12 de outubro em Nampula onde conclui a 10ª classe, isto em 2005. Em 2006 ingressei para o Instituto de Magistério Primário (IMAP), no curso de modelo 10ª + 2anos. E em 2014

ingresso para o ensino superior, onde cursei a licenciatura em ensino de Português na Universidade Pedagógica (atual Unirovuma) tendo terminado em 2019;

- Fiz o ensino primário em Angoche, na escola primária do bairro central. Estudei na escola secundária de Angoche onde concluíu a 11ª classe. Em 2007 ingressei para o curso de formação de professores primários no IMAP. Em 2011 conclui a 12ª classe na escola secundária de Angoche, no curso noturno. E em 2012 ingresso para o ensino superior, na universidade pedagógica, centro de recurso de Angoche no curso de Administração e gestão educacional. E no ano de 2020, ingresso para o curso de mestrado na academia militar, Marshal Samora Machel;

- Fui formado no IMAP para lecionar o ensino básico, da 1ª a 7ª classe. Depois fiz a formação superior na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula, no curso de licenciatura Planificação, Administração e Gestão Educacional.

Essas respostas apresentadas por este grupo levam à compreensão de que o supervisor pedagógico, no desempenho dessa atividade, está atrelado a uma hierarquia de poder. Portanto é um cargo político cultivado das relações e laços criados ao longo do processo educativo como profissionais da educação.

Em conformidade com Saviani (2008), para ser supervisor pedagógico não depende do tipo de curso, formação acadêmica ou a habilitação que consta no diploma, pois em termos práticos, falta especificidade quanto aos critérios que precisam ser considerados para aqueles que praticam a supervisão, são postos da burocracia educacional.

Outrossim, para que sejam designados como supervisores pedagógicos e, posteriormente nomeados, existe uma relação de poder e de dependência hierárquica que não leva em consideração a formação acadêmica do indivíduo como se demonstrou na fala dos técnicos distritais da educação. Essa situação promove nos supervisores um comportamento de obediência estrutural dos objetivos implícitos da estrutura hierárquica ou entidade de tutela.

Seguindo a análise das entrevistas, a outra categoria de profissionais dos serviços distritais da educação entrevistados foram os agentes encarregados de fazer a supervisão pedagógica do nível externo. Nesta categoria, questionados em relação ao tempo de experiência como profissionais da educação, os resultados mostraram que varia de 12 a 33 anos na área da educação.

No que se refere à faixa etária dos entrevistados, identificou-se que eles possuem entre 35 a 60 anos. Isso comprova que não apenas a longa experiência na direção das intuições educativas constitui um dos requisitos para a indicação de

supervisor como afirmou Simbine (2009); mas, também, a experiência na área de docência. Essa afirmativa está demonstrada em algumas das respostas abaixo apresentadas na entrevista aos técnicos distritais SP (2021):

- Fui indicado para exercer a função de supervisor pedagógico, tendo em conta a dedicação nos serviços a executar. Desde a minha formação trabalhei em Murrupula como professor primário dando aulas em todos os níveis, da 1ª - 5ª classes. Mais já lecionei até 10ª classe. E em 2002 pedi permuta para o distrito de Ribaué, onde fui afeto na escola primária, desempenhando a função do diretor pedagógico interino. Na altura continuei com os estudos no curso noturno, onde conclui a 11ª e 12ª classe. E depois fui transferido para outra escola Primária do 1º grau do mesmo distrito, e mais tarde a escola foi transformada em escola primária completa, tendo sido indicado como diretor pedagógico da mesma escola durante 3 anos. Em 2009 fui transferido para os serviços distritais da educação de Ribaué, na Repartição do Educação Geral (REG).

- Fui indicado a assumir as funções de supervisor pedagógico dentro da Repartição da Educação Geral (REG). Comecei a trabalhar em 1999 como professor de uma escola primária do primeiro. Em abril de 2000 foi promovido para o cargo de diretor adjunto da mesma escola, e mais tarde fui transferido para a escola primária 3 de fevereiro, com a mesma função de diretor pedagógico da escola. Novamente fui transferido para uma outra escola primária. Volvidos mais alguns anos, fui transferido para os serviços distritais da educação de Malema, como técnico da educação, afeto na REG.

- Fui indicado para assumir a função de supervisor pedagógico. Comecei a trabalhar em 1998 na escola secundária de Moma-Nampula como docente da disciplina de biologia, durante 4 anos nessa escola, como docente da N4. E depois fui transferido para a escola secundária de Nacala-porto como professor da mesma disciplina. Em 1991, fui novamente transferido para uma escola primária do mesmo distrito, como professor também da mesma disciplina – Biologia. Depois de concluir o IMAP, em 2009 fui transferido para os serviços distritais da Educação de Nacala-Porto na Repartição do Educação Geral (REG).

- Foi através de uma indicação. Comecei a estudar em 1995 no distrito de Murrupula, numa escola primária, onde conclui a 5ª classe. Mais tarde já na cidade de Nampula, matriculado na escola secundária 12 de outubro, frequentei o 3º ciclo do ensino primário, na altura oferecida por esta escola em alusão, e mais tarde tendo concluído 10ª classe na mesma escola, isto em 2005. Em 2006 entro para o instituto de magistério primário em Nampula (IMAP) no modelo do curso 10 + 2, onde em 2007 terminei a minha formação. E em 2008 fui afeto no Distrito da Ilha de Moçambique, na escola técnica profissional do mesmo distrito (atual instituto médio politécnico), onde trabalhei até ao ano de 2014. E no mesmo ano de 2014, me beneficieei de uma bolsa de estudo a tempo inteiro da instituição onde trabalhava para continuar com meus estudos no ensino superior, na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula. Terminado o curso de licenciatura em ensino de Português, regresso para o distrito de proveniência em 2019, onde foi afeto nos serviços distritais da educação da ilha de Moçambique, como técnico na REG.

- Fui promovido por indicação, por causa da dedicação no trabalho. Comecei a trabalhar primeiro como locutor da edição em língua portuguesa em uma rádio. E depois da formação no IMAP, no modelo do curso 10 + 1, onde terminei no mesmo ano de ingresso, pois tratava-se apenas de um ano de formação, em 2008 comecei a trabalhar como professor em uma escola primária do distrito de Angoche durante 2 anos. Mas tarde, fui transferido para para uma outra escola primária do mesmo distrito, onde trabalhei durante 3

anos. E já no 4 ano de trabalho como professor nesta última escola que me referi, fui transferido para os serviços distritais da educação de Angoche, como técnico da educação na área da REG

-Fui indicado como técnico da educação, olhando pela minha formação do nível superior e pelo curso. Depois da minha formação no IMAP, fui trabalhar no distrito de Malema, no posto administrativo de Muralelo como Professor de Português, durante 5 anos. Depois fui transferido para a cidade de Nampula como professor em uma Escola Primária Completa (EPC) durante 1 ano. Depois transferido novamente fui para uma EPC na cidade de Nampula, onde trabalhei durante 3 anos. Quando terminei o curso superior, fui transferido para os serviços distritais da educação da cidade de Nampula, onde estou sensivelmente a 8 anos, como técnico no sector de planificação escolar.

Os relatos supracitados mostram que todos os entrevistados possuem mais de 5 anos de experiência no magistério, que seria a condição primeira para ser indicado para cargo que desempenham atualmente. Conforme as respostas obtidas ao responderem à pergunta: qual a formação ou experiência exigida para exercer a função de supervisor? Eis a resposta:

A formação exigida para exercer a função de supervisor, primeiro deve ser professor de formação, ou seja, ter a componente didática-pedagógico, e ter pelo menos cinco anos de experiência no processo de lecionação das aulas (SP, 2021).

Entretanto, dos seis técnicos distritais da educação, apenas dois já assumiram o cargo de chefia na gestão da instituição educativa, o que está em conformidade com o que afirma Simbine (2009) ao postular que a designação de supervisores pedagógicos geralmente tem a ver com indivíduos que tenham vasta experiência profissional na docência e na capacidade de direção, e não a formação específica. Essa afirmação pode ser evidenciada nas respostas abaixo:

- Em 2002 pedi permuta para o distrito de Ribaue e fui afeto em uma escola primária do distrito, onde desempenhei a função do diretor pedagógico interino. Na altura continuei com os estudos no curso noturno, e estudei 11^a e 12^a classe. E depois fui transferido para escola Primária do 1^o grau do mesmo distrito, que mais tarde a escola foi transformada em escola primária completa, tendo sido indicado como diretor pedagógico da mesma escola durante 3 anos. E, em 2009 fui transferido para os serviços distritais da educação de Ribaue onde exerço as funções de supervisor distrital.

- Comecei a trabalhar em 1999 como professor de uma escola primária do primeiro 1^o. Em abril de 2000 fui promovido para o cargo de diretor adjunto da mesma escola, e mais tarde transferido para a escola primária 3 de fevereiro, com a mesma função de diretor pedagógico da escola. Mas tarde foi novamente transferido para a escola primária, e mais tarde transferido para os serviços distritais da educação de Malema, como técnico da educação (SP, 2021).

Em vista disso, a escolha de supervisores pedagógicos de acordo com os anos de experiência de direção da instituição educativa pode levar estes indivíduos a agirem apenas por *habitus*, numa perspectiva bourdiesiana. De acordo com Bourdieu (2015) o *habitus* como relação herdada, como uma herança constitui a raiz comum de práticas que não podem alcançar sua coerência de um projeto consciente. O autor explica que o *habitus* constrói práticas que se antecipam ao futuro objetivo, gera respostas improvisadas e permanentes a todas as condições objetivas e idênticas às condições de sua produção.

É importante considerar que a atuação do supervisor pedagógico está vinculada à estrutura social que foi determinada pela experiência primeira do agente social. Portanto, isso justifica o posicionamento, ou seja, a postura do supervisor pedagógico /técnico da educação que realiza a supervisão, pois este já passou por cargo de chefia, ou seja, pela gestão ou direção de uma instituição de ensino. Isso condiciona o seu agir, na medida que, o que mais sobressai é a primeira experiência como um “chefe” aquele que manda e controla o cumprimento das normas, dos regulamentos, das leis.

Essa assertiva vem consubstanciar com a resposta de um dos sujeitos entrevistados, quando questionados sobre a formação e experiência exigidas para exercer a função de supervisor escolar: “A base para exercer a função de supervisor escolar é o tempo de serviço na área de gestão e docência” (SP, 2021)

Desse modo, acredita-se que a atuação do supervisor pedagógico no contexto da educação escolar básica da rede pública está a serviço da classe que está no poder, aliado ao seu *habitus* (a experiência primeira), faz com que ele atue sem observância de regras de conduta adequadas a cada situação concreta. Esse comportamento está em consonância com as percepções de Simbine (2009) que destaca como um dos critérios para a escolha de supervisor pedagógico, a experiência na gestão escolar, ou seja, na direção de uma escola, num mínimo de 5 anos, para além de formação na área didático-pedagógica. Este critério de escolha pode estar aliado à forma de agir ou de se comportar dos supervisores no contexto de Moçambique, pois a sua posição anterior como membro da direção da escola, confunde o exercício da atividade de supervisão, o que faz com que o supervisor se coloque na posição vertical, como um chefe diante dos professores e, estes ficam na condição de subalterno.

Ainda em relação ao questionamento sobre o critério exigido para o cargo de supervisão pedagógica, analisou-se as respostas de um outro grupo de profissionais da educação entrevistados, quais sejam: coordenadores das ZIPS, diretores das escolas, diretores adjuntos das escolas e professores. Sobre esses profissionais, Nivagara (2004) pontua que, por inerência das funções também podem ou exercem os cargos de supervisor pedagógico, assim como o professor também pode fazer auto supervisão.

Um dos entrevistados desse grupo explicou que não existe nomeação para exercer a função de supervisor pedagógico, basta ser coordenador da ZIP, diretor da Escola ou diretor pedagógico da escola. Outros entrevistados acrescentaram que a atividade de supervisão pedagógica faz parte das funções e atribuições da direção da escola, de quem ocupa especificamente esse posto, pois essa atividade constitui uma das obrigações dos membros da direção em primeiro lugar e, na sequência, cabe aos professores ocuparem-se também dessa atividade de supervisão pedagógica.

Essa assertiva também é partilhada por Nivagara (2004) na sua explicação sobre o processo de práticas pedagógicas. Para este autor, entre os vários responsáveis nacionais, provinciais e distritais de departamentos pedagógicos - coordenadores das ZIPs, diretores das escolas e seus adjuntos, entre outros - os professores, para além de outras funções da prática educativa, também possuem a responsabilidade de supervisor pedagógico, uma vez que monitoram a sua prática educativa. Conforme Nivagara (2004), esse tipo de supervisão é chamado de supervisão autônoma. Isso significa que não existe uma formação específica para exercer a atividade de supervisão pedagógica, basta ser professor e ser responsável pela componente didático-pedagógica.

Tais pressupostos justificam a deficiente interpretação relacionada à atividade de supervisão. Isto porque os profissionais que realizam a supervisão pedagógica não são especialistas da área, desta forma, no lugar de coordenar e orientar o processo educativo de forma coletiva, democrática e humanizada, são colocados profissionais como chefes, gerentes que controlam os subalternos para garantir a implementação dos programas curriculares definidos em nível macro das decisões de políticas educacionais.

Conforme o relato dos sujeitos entrevistados, para exercer os cargos de direção da escola, como coordenador da ZIP, diretor da escola e diretor adjunto da escola, depende do desempenho de cada profissional da educação, das competências

apresentadas ao longo do magistério, dos anos de experiência na direção de uma escola e ou na área de docência, que deve ser no mínimo de 5 anos. Essa resposta está em consonância com um dos critérios evidenciado por Simbine (2009), ao explicar que um dos critérios ou requisitos para a indicação de supervisores é a longa experiência na direção e gestão da instituição educativa. Os entrevistados, explicam que atendendo a esses quesitos, a pessoa é indicada para assumir as funções de direção da escola ou coordenador da ZIP.

Um outro sujeito entrevistado, acrescentou que, no caso do coordenador da ZIP, este assume a função como uma forma de promoção por seu desempenho frente à direção da escola por longos anos que não devem ser inferiores a 5 anos. Isso dá a entender que o coordenador da ZIP é designado como um posto de gratificação como mostrou a resposta. Essa ideia caracterizada no manual de apoio à ZIP, quanto à designação do/a coordenador/a da ZIP, no art. 12 do regulamento da ZIP,

- 1.O coordenador da ZIP é designado pelo Diretor do Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia, de entre os diretores das escolas da ZIP;
- 2.O coordenador da ZIP deve ser o diretor da escola mais qualificado profissionalmente ou com mais anos de experiência e de competência comprovada na área de gestão pedagógica (MOÇAMBIQUE, 2010, p. 21).

Esses sujeitos da pesquisa complementaram que são avaliados o desempenho do profissional quanto à dedicação ao magistério durante a carreira docente ou os anos na direção de uma escola dependendo da função para a qual fora indicado. Recorrendo à abordagem do Paro (2017), essa regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; o que leva a dividir a escola em diversos setores, contribuindo para uma imagem impositiva da pessoa do diretor, o qual é confundido com o próprio cargo.

Esse comportamento, por vezes autoritário, possibilita que o próprio diretor, de forma tendenciosa, busque primeiramente os interesses dominantes em oposição aos dos dominados, conferindo uma aparência de poder ao diretor, mas que em nada corresponde à realidade concreta (PARO, 2017). Conforme esse autor, o poder no interior da escola não pode estar nas mãos de ninguém, mas a própria escola é quem deve ganhar esse poder, de maneira a se tornar autônoma para o alcance dos objetivos educacionais articulados aos interesses de todos e, principalmente, da classe trabalhadora.

Para além do desempenho ou qualidades profissionais apresentados pela pessoa durante a permanência na direção de uma escola como requisitos para a indicação de cargo de chefia, dois participantes da entrevista foram mais incisivos ao evidenciarem que, a escolha dos supervisores, depende também da relação que a pessoa mantém com os superiores hierárquicos, principalmente, com a pessoa do diretor distrital da educação. Segundo os mesmos, para ser diretor da escola ou ocupar qualquer cargo de direção, depende da confiança, como elucida a resposta apresentada:

Primeiro vê se as qualidades que a pessoa possui, se reúne os requisitos que são exigidos para tal função, e não só, como também, para ser diretor depende da confiança dos superiores hierárquicos, são cargos de confiança (CZ; DE, 2021).

As considerações supracitadas mostram que existe um critério subentendido, ou seja, subsumido, não explicitado pela maioria dos sujeitos entrevistados. Apenas duas pessoas tiveram coragem de revelar que existe uma relação de confiança mantida com o poder hierárquico, entre os membros das direções das escolas e das direções distritais da educação. Dessa forma, por mais bem-intencionado que seja o diretor da escola, se foi por indicação, acaba sendo percebido como defensor apenas da burocracia e do Estado, em função da relação de poder hierárquico que mantém com os órgãos superiores do sistema educativo.

Para Paro (2017), na escola de hoje, existe um sistema hierárquico que supostamente coloca todo o poder nas mãos do diretor, mas que, na verdade, ele é apenas responsável pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, em mero preposto do Estado. Essa evidência promove uma concepção de impotência e falta de autonomia do diretor e, conseqüentemente, da própria escola. Esse autor explica que, desse modo, a função do diretor se reduz à prestação de contas e de informações da escola, por meio de relatórios, preenchimento de fichas, formulários e outros mecanismos formais e burocráticos, para os órgãos superiores do sistema educativo. Portanto, trata-se de uma forma de controle na implantação e cumprimento das normas e/ou dos programas curriculares previamente definidos no nível macro das políticas educacionais.

Assim, Paro (2017), para que uma gestão escolar seja realmente democrática, devia existir um colaborador ou um coordenador geral, uma pessoa com compromissos e responsabilidades diante do Estado sim, mas que não esteja apenas

atrelado ao seu poder, uma pessoa que considera todos aspectos inerentes à práxis educativa, sempre trabalhando em equipe e de forma coletiva com outros membros da realidade da escola.

Segundo esse autor, para que não haja um detentor da autoridade deve haver uma distribuição de papéis e responsabilidades que são inerentes a cada membro da equipe escolar. Assim, os coordenadores escolares seriam recrutados por via concurso público, na própria unidade escolar entre os professores, e escolhidos via eleição por parte de toda a comunidade escolar (professores, alunos, corpo técnico administrativo) e pais/encarregados de educação. Além disso, deveriam ter mandatos temporários de 2 a 3 anos (PARO, 2017).

As considerações desse autor, a permanência do indivíduo por longos períodos num posto burocrático cria aquilo que Bourdieu (1989) designou por *habitus*. O *habitus* que faz com que o comportamento, ou seja, a sua forma de agir influencie em outras atividades. Nesse quadro, o *habitus* faz com que os supervisores pedagógicos, em suas atividades rotineiras de supervisão pedagógica, atuem conforme a experiência primeira em diferentes contextos, em função das experiências acumuladas no decurso de longos anos no cargo de direção. O *habitus* faz com que o agente não veja a necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional no espaço onde se encontra.

Bourdieu (1989) considera o *habitus* como uma recusa ou afronta às várias alternativas que as ciências podem alcançar. O *habitus* compreendido como um produto da história, isto é, algo construído ou resultado de muitos anos num determinado cargo, faz com que os agentes ajam como se fossem determinados pelo cálculo racional, sem considerar a nova realidade ou a situação concreta (BOURDIEU, 2021). Isso significa que o *habitus* faz com que os agentes reproduzam experiências passadas, valendo-se de um poder simbólico, na perspectiva de Bourdieu.

Desse modo, pode-se afirmar que a atuação do supervisor pedagógico na prática escolar, provavelmente, é o poder simbólico, ou seja, constitui-se em um poder conferido ao sujeito que exerce o cargo, o qual lhe permite exercer a força legal com toda ênfase, porém, é um poder simbólico que vai subjugar as pessoas (BOURDIEU, 1989). Esse poder simbólico constitui um poder que se define em uma determinada relação entre os que o exercem e aqueles que estão sujeitos ao poder, isto é, a própria estrutura do campo produz e reproduz essa crença (BOURDIEU, 1989).

Sob essa lógica, pode-se afirmar que a supervisão pedagógica só existe porque os que a ela se sujeitam, acreditam na sua importância de melhoria do PEA. Isto porque os símbolos tornam possível o consenso e contribuem para a reprodução da ordem social, eles são instrumentos da integração social (BOURDIEU, 1989).

3.2.2 Normativa orientadora da supervisão pedagógica

Durante essa pesquisa, questionou-se aos técnicos distritais da educação (SP), sobre quais as orientações que o supervisor recebe para o exercício da atividade de supervisão escolar. Todos eles responderam que antes da realização da atividade de supervisão, inicialmente, participam de um encontro entre os técnicos da Repartição da Educação Geral (REG) para planejar a supervisão. Dependendo do tipo de supervisão, são elaborados os termos de referência, que consistem em definir aquilo que vão observar na prática escolar. Discutem, ainda, alguns aspectos, como por exemplo, o comportamento do supervisor perante a escola, a sua postura, conforme evidencia a resposta abaixo:

Antes da atividade de supervisão numa determinada escola, sempre têm encontros entre técnicos da educação para concertar ou definir alguns aspetos que devem ser observados durante a atividade de supervisão pedagógica, por exemplo a postura do supervisor entre outros aspetos. E depois de planificar a supervisão pedagógica, a fase seguinte é de elaborar os termos de referência que consiste em definir os aspetos que serão observados na escola durante a supervisão (SP, 2021).

Diante dos fatos apurados, pode-se dizer que o supervisor é alguém que não convive com a realidade escolar porque todo o processo é elaborado fora da realidade escolar, *locus* dessa ação, comprovando, mais uma vez que se trata de uma vigilância atrelada ao poder. Essas ações convergem com as percepções de Foucault (2014) que esclarece em relação ao poder de vigilância por meio do qual controla-se a todos de uma forma discreta, pois não é visível, o que justifica que todo o aparato produz poder e distribui os indivíduos nesse campo de forma contínua e permanente.

Igualmente, os técnicos distritais da educação confirmam que os termos de referências são elaborados na base, guiando-se em alguns documentos e manuais de supervisão escolar que recebem do ministério da educação moçambicana. São documentos do nível central: Guia prático de supervisor pedagógico; módulo de formação em administração, gestão e supervisão escolar; manual de apoio a supervisão escolar; regulamento geral do Ensino primário (REGEP); Orientações e

tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs). Esses documentos estão sempre, de alguma forma, ajustados à realidade da região e em consonância com o tipo de supervisão, conforme evidenciado na seguinte resposta: “Os documentos são elaborados a nível central, como por exemplo: guia prático do supervisor pedagógico; manual de apoio pedagógico e supervisão escolar; manual de apoio a supervisão pedagógica” (SP, 2021).

Isso significa que existe um poder que define, determina e orienta o que se deve fazer. Assertiva pontuada por Bourdieu (2004, p. 29) que um dos princípios do campo “é a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer”.

Questionou-se, também, aos outros entrevistados - CZ, DE, DAE e P - quanto às atividades exercidas pelo supervisor pedagógico na escola e quais documentos orientadores. A resposta obtida foi de que, estes, na qualidade de supervisores pedagógicos por inerência das funções na prática educativa, como pontuou Nivagara (2004), no exercício de suas atividades de supervisão, guiam-se por documentos elaborados pelo Ministério da Educação Nacional de Moçambique, como o Manual de apoio a supervisão escolar; o Manual de coordenador da ZIP; o regulamento das ZIPs; o regulamento geral do Ensino primário (REGEP); as Orientações e tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs), o plano curricular do ensino básico (PCEB), os programas curriculares e o guia prático do supervisor pedagógico.

A título de exemplo, um dos documentos que os referidos profissionais da educação se guiam na sua prática de supervisão pedagógica e na elaboração dos termos de referências, é o *módulo de formação em administração, gestão e supervisão escolar*, que serve como fonte de ideias teóricas e práticas. Esses documentos apresentam instrumentos de supervisão e observação de aulas, que ajudam o membro da escola a se tornar ativo na administração, gestão e supervisão das atividades escolares e, conseqüentemente, melhorar o desempenho de todos e a melhoria da qualidade de aprendizagem (NIVAGARA, 2004).

O *Guia prático do supervisor pedagógico*, também possui caráter de manual, é um recurso utilizado para auxiliar a ação de supervisor pedagógico. Esse documento estabelece os aspectos práticos que o supervisor deve considerar durante a preparação e realização de uma visita de supervisão pedagógica, como a definição dos conteúdos a serem supervisionados, o respectivo órgão executivo, cujo o objetivo

explícito é melhorar o funcionamento da escola e também a qualidade de ensino (SIMBINE, 2009).

Outro documento que serve de guia é o *Manual de apoio a supervisão escolar*. Nele consta que, o objetivo desse manual é de “guiar o supervisor no processo de análise, verificação, controle, avaliação e recomendações” (MOÇAMBIQUE, 2013, p. 6). A justificativa para a existência desse documento é auxiliar e enriquecer as informações inerentes ao processo de supervisão, como é o caso de fichas de observações, modelos de relatórios, que poderão ser (re)ajustados à realidade concreta, seguindo as necessidades específicas e os objetivos de cada atividade de supervisão em determinado setor ou área (MOÇAMBIQUE, 2013).

Um outro documento é o *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos*, que também serve para orientar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em relação às competências definidas nos programas do Ensino Primário (EP), Ensino Secundário Geral (ESG) e Alfabetização e Educação Adultos (AEA) considerando a concretização dos mesmos na sala de aula (MOÇAMBIQUE, 2015). De acordo com esse documento, a avaliação constitui uma componente do currículo, que permite obter dados e informações que permitem relacionar entre o proposto e o alcançado, bem como formular juízos de valor e tomar decisões adequadas para cada situação concreta, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo no geral (MOÇAMBIQUE, 2015).

O *Plano Curricular do ensino Primário* (PCEP) é o pilar do o Currículo do Ensino Primário em Moçambique. Trata-se de um instrumento de trabalho na formação de alunos. Esse documento direciona os conhecimentos a serem trabalhados para desenvolver nos alunos as habilidades e atitudes indispensáveis para a sua inserção na sociedade. É ele que estabelece a base para a implementação do Currículo do Ensino Primário, revisto à luz da Lei número 18/2018, de 28 de dezembro. O objetivo desse currículo é tornar o ensino mais relevante, formando cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da vida, não apenas para si e sua família, com também para a sociedade moçambicana (MOÇAMBIQUE, 2020b).

Esses documentos mencionados, além de outros, prescrevem ações básicas para os profissionais, tais como a elaboração de planos das atividades da escola que colocam em prática, zelam por todas atividades escolares que estão na base do plano de desenvolvimento e no plano de ação. Isso vem reforçar a resposta apresentada

pelos técnicos distritais da educação no que tange aos documentos normativos que orientam a prática da atividade de supervisão pedagógica na escola na educação básica em Moçambique, como evidencia a resposta abaixo:

Existem documentos que regulam a atividade de supervisão, e também existem ferramentas que usamos para uma determinada atividade, tudo está regulado, em documentos como: estatuto geral do funcionário do estado, manual do coordenador da ZIP, o guião prático do supervisor pedagógico; o regulamento do ensino básico; regulamento geral do ensino primário (REGEP); orientações e tarefas escolares obrigatórias (OTEOs), plano curricular do ensino básico (PCEB); programas de ensino; plano curricular do ensino primário (PCEP); Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos (PCEP) (CZ, 2021).

Portanto, conforme os entrevistados, é por meio desses documentos e ferramentas que controlam o planeamento das aulas, a assiduidade e pontualidade do professor e dão assistência às aulas dos professores, como atividades supervisoras.

Dito isso, pode-se afirmar que a supervisão pedagógica se constitui como uma ferramenta de controle das atividades escolares, por meio de documentos elaborados a nível central, como forma de garantir a implementação e o cumprimento fiel das diretrizes definidas a nível central das políticas educacionais.

Ao examinar o contexto dessa pesquisa em que se apresentam leis, normas, documentos normativos (dispositivos legais) que ditam e regulam a supervisão pedagógica como atividade importante e necessária para a melhoria da qualidade de ensino, recorre-se às considerações de Foucault, ao pontuar que:

As funções administrativas de direção, constituem uma construção de vigilância, controle, verificação e encorajamento à obediência e ao controle, de onde vem todas as ordens, são registadas todas as atividades e julgadas todas as faltas (FOUCAULT, 2014, p.171).

Essa assertiva é confirmada no questionamento feito durante a entrevista em relação a quais profissionais estão subordinados ao supervisor pedagógico na hierarquia da educação escolar. A resposta foi de que, dentro da hierarquia da educação escolar começando pelos técnicos distritais da educação, os Coordenadores das ZIPs, os Diretores Escolares, os Diretores Adjuntos das escolas e professores, cada um se subordina a outro, em uma ordem hierárquica, partindo do professor até chegar aos técnicos distritais da educação. Isso mostra que existe uma hierarquia de poderes na posição vertical, por meio da qual existe controle e prestação de contas de todos os envolvidos no processo educação. Nesse sentido, recai sobre

o professor, que é o 'último' na escala de controlados, toda a vigilância haja vista que é ele quem implementa na sala de aula, os programas curriculares definidos em nível central.

No processo de subordinação, os diversos níveis ou escalões de chefia, existe um escalonamento de prestação de contas, no qual, o professor subordina-se ao diretor adjunto da escola e, este, por sua vez, presta contas ao diretor geral. Na sequência, o diretor da escola presta contas ao coordenador da ZIP, e este aos técnicos distritais da educação na pessoa do chefe da Repartição Geral da Educação (REG). Isto posto, percebe-se que existe uma hierarquia de poder, que Foucault (2014) designou por poder disciplinar em que os indivíduos estão distribuídos em níveis de forma escalonada, e todos se controlam silenciosamente sem que disso tenham consciência. Acerca desse processo Foucault, afirma que:

O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, é que ele está em toda a parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente, mesmo os que estão encarregados de controlar "discretamente", na medida que atuam permanentemente e, em grande parte, em silêncio (FOUCAULT, 2014, p. 174).

Nessa mesma percepção, Bourdieu assegura que:

O poder por estar em toda a parte, ele está em uma espécie de círculo, cujo centro está também em toda a parte, ele é invisível e só é exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 7 – 8).

Perante esses fatos, pode-se depreender que se trata de uma hierarquia de poderes com uma estrutura bem articulada para controlar a implementação dos programas definidos a nível central, em que, a cada fase ou nível, existe alguém que controla e é controlado. Essa situação é explicada pelas considerações de Foucault, ao postular que:

A vigilância hierarquizada se torna funcional, pois ela dá um "chefe", e o aparelho inteiro produz "poder" e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínua; ele é indiscreto na medida que está em toda a parte e sempre em alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte à escura e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar (FOUCAULT, 2014, p. 174).

Assim, pode-se afirmar que todo o sistema educativo é controlado por todos que nele estão envolvidos. Isto porque, de uma ou de outra forma cada um cumpre a função de controlador do outro, tudo na posição vertical, de cima para baixo ou vice-

versa; de forma direta e discreta ou o contrário. No fim do processo, sempre existe cobrança e/ou prestação de contas; o que significa que existe aqui um poder mágico que controla a todos, mesmo os encarregados de controlar, baseando-se em documentos jurídicos legais elaborados tanto em nível central, quanto nos demais níveis, seja central, provincial, distrital, nível da ZIP e mesmo da escola, sempre existirá controle e prestação de contas de forma hierárquica.

3.2.3 Concepção de supervisão pedagógica

Questionou-se aos técnicos distritais da educação sobre a função do supervisor pedagógico que atua na escola básica moçambicana e como este processo acontece na realidade escolar neste nível de ensino. Em suas respostas, dos 6 técnicos distritais da educação entrevistados, um (1) deles respondeu que o supervisor pedagógico tem a função de monitorar e assessorar as atividades escolares planejadas para todo ano letivo, conforme observa-se na seguinte resposta: “Um supervisor na escola tem a função de monitorar, assessorar e apoiar as atividades programadas a nível da educação escolar durante o ano” (SP, 2021).

Esta resposta evidencia que, na opinião do entrevistado, a função do supervisor pedagógico na escola é de monitorar as atividades. A resposta desse SP elucida que o supervisor pedagógico desempenha uma função política de poder sem esconder-se atrás da cortina, tendo em vista que a palavra monitorar vem acompanhada por vários significados, que é o mesmo que vigiar, controlar ou mesmo fiscalizar determinada atividade. Assim, tanto no monitoramento, no assessoramento quanto no apoio, a atividade principal do supervisor pedagógico na escola básica moçambicana da rede pública, é a assistência às aulas dos professores, que constitui a culminância de toda programação do processo de supervisão pedagógica executada pelo supervisor.

No cargo de chefia ou no processo da hierarquia educacional que o técnico dos serviços distritais da educação ocupa, a sua função como supervisor escolar (supervisor pedagógico), é de controlar e fiscalizar a escola, principalmente o professor, para que possa garantir a fiel implementação dos programas curriculares por parte do professor que é o agente que coloca em prática todos os programas curriculares definidos a nível central. Tais pressupostos podem ser identificados na perspectiva de Foucault (2014), pois para esse teórico, em instituições sociais, o poder

é usado como instrumento de vigilância constante do comportamento de cada indivíduo, apreciando-o, sancionando-o e medindo suas qualidades ou méritos.

Os outros 5 técnicos distritais da educação (supervisores pedagógicos), ao responderem sobre a questão da função do supervisor pedagógico na escola, evidenciaram que ele possui a função de apoiar a escola e o professor na execução das tarefas, conforme a resposta abaixo:

O supervisor pedagógico tem a função de apoiar as instituições escolares e ao professor na base naquilo que são as dificuldades que enfrentam. Saber ouvir através de uma conversa que se tem com a direção das escolas e se encontrar essas dificuldades, elaborar um plano de atuação para melhorar tal dificuldade (SP, 2021).

Ao analisar esta resposta, pode-se dizer que, de fato, a supervisão pedagógica dialógica e colaborativa, que tem de orientar de forma coletiva na busca de solução de um problema emergente da realidade escolar. Em conformidade com Alarcão e Tavares (2003), o pensamento coletivo ao nível das organizações é necessário, uma vez que reúne esforços para introduzir mudanças, associado ao conhecimento da importância do papel que a escola assume como uma organização e da consciência das potencialidades dos membros da escola na epistemologia da vida escolar. Mas, o fato de os supervisores representarem, de algum modo, um órgão de tutela da educação, a priori, aponta para o viés do controle da escola e do professor em uma relação hierárquica, fato este demonstrado na justificativa de um entrevistado:

Se as escolas não recebem a supervisão pedagógica, observa-se o relaxamento das escolas, tanto por parte dos professores, assim como na parte da direção das escolas. E quando recebem a supervisão, eles ficam atentos ao seu trabalho (SP, 2021).

Essa justificativa apresentada pelos técnicos distritais da educação deixa bem claro que a supervisão pedagógica tem a função de controlar a escola e o professor, uma forma de garantir a fiel implementação e o cumprimento das orientações definidas no nível macro da educação, com intuito de atingir de forma eficiente os objetivos implícitos contidos nos programas curriculares. Nesse intuito, a supervisão é usada como um instrumento ou como um meio de alcançar esses objetivos implícitos contidos nos programas curriculares.

Esses técnicos distritais vão além na sua justificativa dizendo que, “a supervisão tem a função de ajudar na planificação, informando daquilo que está errado, por forma a superar a dificuldade e o seu pleno andamento das atividades” (SP, 2021). Essa resposta mostra que, mesmo com aparência de apoio ou ajuda, a

supervisão pedagógica, de forma implícita, tem a função de controle. Assim, conforme assegura Saviani (1979, p. 106), “a função do supervisor é precisamente política e não principalmente técnica, mesmo quando a função do supervisor se representa sob a roupagem da técnica, ela está cumprindo basicamente um papel político”.

De acordo com esse grupo de entrevistados, a atividade de supervisão pedagógica tem início na escola no momento que a equipe de supervisores pedagógicos chega, se apresenta à direção, faz um breve diálogo com os membros da direção escolar, informando-lhes sobre o objetivo da sua ida à instituição. Do mesmo modo, os supervisores distritais explicam que, tratando-se de uma supervisão pedagógica, os técnicos distritais da educação (supervisores pedagógicos), escolhem uma determinada classe, professor e disciplina, ou ainda, o diretor da escola indica o professor a ser assistido. Os entrevistados acrescentam que é comum pedirem para verificar o plano de aula do professor, que pode ser antes do início da aula ou no final.

De acordo com os relatos, depois de escolhido o professor, a classe e a disciplina a serem assistidas, o supervisor assiste a aula, faz anotações na sua ficha de observação (termo de referências). Nessas ocasiões, o supervisor analisa todos os aspectos inerentes à aula assistida. Não fazem nenhum tipo de interferência, limitando-se apenas a recolher evidências. No final da aula, existe um encontro, em que são apresentadas as observações acerca da aula assistida. Nesse sentido, os supervisores destacam os pontos positivos e negativos da aula, conforme este relato:

De princípio comunicam as escolas sobre a visita de supervisão que pode ser distrital ou mesmo provincial. Chegado o dia, os supervisores dirigem-se as escolas, apresentam-se a direção da escola para informar do objetivo da visita. Esta é a primeira parte da visita, que é a conversa com os membros da direção da escola. Depois existe a segunda parte que é a mais importante para os supervisores, que consiste na assistência da aula do professor. O diretor os encaminha para a sala de aulas, mas antes pedem o horário das turmas, e depois, de forma aleatória eles escolhem a turma e ou a classe que querem assistir. Assistem a aula, registam alguns aspetos e no final da aula conversam com o professor, isto é, dão-lhe o feedback de todos os aspetos observados na aula, uma forma a ajudar a melhorar o seu desempenho profissional (SP, 2021).

De acordo com os técnicos distritais da educação entrevistados, é depois de assistir a aula, em que se dá apoio e assessoramento e monitoramento ao professor, deixando-lhe as recomendações de como superar os aspectos supostamente negativos observados durante a interação do professor com os alunos, na dinâmica

do PEA. Por último, é apresentado um relatório aos membros da direção da escola, contendo todos os aspectos que o professor deve melhorar.

Diante desses aspectos supostamente negativos observados, os membros da direção têm a tarefa de fazer o monitoramento para o cumprimento das recomendações deixadas pelos técnicos distritais da educação – supervisores pedagógicos.

Esse ciclo de controle, Foucault (2014) designou por vigilância hierarquizada na qual existe uma rede de relações de poder de cima para baixo e vice-versa, que se apoiam uns aos outros e, ao mesmo tempo, se controlam. Segundo Foucault (2014) a vigilância hierarquizada contínua e funcional traz consigo uma mecânica de poder. Nesse sentido, o poder da disciplina se torna um sistema integrado à economia e aos fins em que se exerce esse poder, pois o poder da vigilância hierarquizada das disciplinas funciona como uma máquina e está organizada na forma piramidal em que se reconhece no “chefe”, o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. É sob essa lógica que assevera Foucault, (2014)

O poder se organiza de forma múltiplo, automático e anônimo, pois a vigilância que repousa sobre os indivíduos e o seu funcionamento é uma rede de relações de alto a baixo, mas também de certo ponto de baixo para cima e lateralmente, pois essa rede “sustenta” o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre outros, fiscais permanentemente fiscalizados (FOUCAULT, 2014, p.174).

Enquanto existirem as relações de poder hierárquico, o supervisor escolar irá colocar-se na posição vertical e estará sempre a serviço do poder político dominante, e sempre irá se posicionar como chefe em uma posição privilegiada em relação ao professor, controlando e vigiando a atuação desse profissional. Sob tais pressupostos, a qualidade de educação se constitui apenas em uma utopia. Utopia não no sentido de algo que não possa existir, mas sim, como algo desejável do ponto de vista de solução de problemas escolares e que requer tomada de consciência das condições e/ou contradições da realidade concreta que criem viabilidade de construção de projeto democrático das relações no interior da escola (PARO, 2017).

Assim, recorrendo a Coomonte (2008), a utopia constitui a meta que a sociedade almeja alcançar, no entanto é preciso ‘colocar os pés no chão’ e ver quais as condições educativas reais na sociedade de hoje, pois a qualidade de educação

não se mede apenas pelo número de alunos escolarizados, mas também na excelência de formação oferecida. Segundo esse autor, para a qualidade de educação vários fatores interferem que vão além de simples técnicas e métodos de ensino, conteúdos; é preciso considerar a própria finalidade da educação. Coomonte (2008) explica que a qualidade da educação tem uma relação explícita e implícita preestabelecidas por uma legitimação política para a escola.

Assim, pode-se afirmar que não é a assistência de aulas, e muito menos os procedimentos metodológicos utilizados pelo professor que vão ditar a qualidade da educação que tanto se almeja. A assistência de aula constitui uma das técnicas de controle usadas para vigiar o professor como forma de evitar desvios na implementação dos programas curriculares, bem como garantir a reprodução fiel do sistema, conforme os objetivos implícitos percebidos na atitude dos supervisores pedagógicos, confirmando a existência de uma relação de poder instaurada no interior da escola.

Essa atitude de assistência às aulas retira a autonomia didática do professor, como um profissional da educação que ele é. Para Freire (2018), o ato de ensinar e aprender, requer criatividade tanto do professor como do aluno para, de forma crítica, construir e desenvolverem o conhecimento. Portanto, a autonomia implica criatividade, criticidade na relação educador – educando orientadas para a prática do diálogo político-pedagógico (FREIRE, 2018). E, considerando-se que a instituição educativa deveria ser um campo autônomo, retoma-se Bourdieu (2004, p. 22), que destaca, “quanto mais for autônomo um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis”.

Uma das respostas apresentadas pelos técnicos distritais da educação, mostra que a preocupação maior é com as técnicas de ensino utilizadas pelo professor na mediação dos conhecimentos. Conforme as respostas apresentadas pelos entrevistados os supervisores devem oferecer apoio às atividades, assessorar os professores e dar suporte e reforço metodológico, quando necessário.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o apoio metodológico é necessário, mas esse apoio não se deve reduzir apenas às técnicas de ensino do professor, pois o apoio metodológico vai além das técnicas, ele envolve vários fatores que interferem no ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2006), técnicas são apenas recursos ou meios complementares das metodologias que são colocadas ao professor para

enriquecer o processo de ensino, ou seja, a aplicação do método. Enquanto as metodologias, segundo o autor, são o conjunto de procedimentos de investigação das ciências, seus fundamentos e validade, isto é, vários métodos e procedimentos de ensino das matérias. Por isso, a explicação do Libâneo (2006, p. 26) que “a didática e as metodologias específicas das matérias de ensino forma uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas”.

Portanto, as metodologias de ensino requerem a atitude criativa do professor como artista da educação, considerando a situação concreta em que se processa o ensino-aprendizagem, a matéria de ensino, os métodos e as técnicas, a linguagem e a postura do professor, o ambiente da sala, a motivação do aluno, e mais outros fatores da realidade educativa.

Questionou-se aos técnicos distritais da educação sobre a importância do supervisor pedagógico na escola básica de hoje. A resposta desses sujeitos (supervisores pedagógicos) entrevistados foi que o supervisor pedagógico é importante porque ajuda a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, como mostram as respostas abaixo:

- É importante ter o supervisor pedagógico na escola porque ele ajuda ao professor a recordar algumas regras ou metodologias de ensino que o professor tinha que fazer;
- O supervisor pedagógico é importante porque motiva o professor a continuar a trabalhar bem e como resultado final, melhorar o PEA;
- O supervisor pedagógico traz um dinamismo para a própria escola, pois o professor precisa de ser acompanhado, ser apoiado (SP, 2021).

Diante dessas respostas dos entrevistados, quanto à importância do supervisor pedagógico na escola de hoje, pode-se perceber que a preocupação maior dos supervisores são os métodos de ensino por parte dos professores, embora tenha aparência de acompanhamento e apoio, pois na realidade educativa moçambicana, não existe a figura do supervisor pedagógico dentro da escola. A atividade de supervisão pedagógica é reservada especificamente aos técnicos e ou profissionais da educação oriundos dos órgãos de tutela da instituição educacional, que podem ser do nível nacional, provincial, distrital, da ZIP e aos membros da direção da escola, por inerência das suas funções, como explicou Nivagara (2004).

Portanto, não se nega a importância do supervisor pedagógico, que possa auxiliar, coordenar e orientar na busca de soluções de problemas emergentes da prática educativa, mas este supervisor pedagógico deve ser um especialista da

educação, alguém que convive com a realidade escolar, e não um técnico do órgão de tutela da educação que vem por um dia assistir a aula do professor, deixar orientar. Assim, recorrendo ao Cardoso (2006), um supervisor pedagógico não pode ser alguém com cargo burocrático, pois por ser uma tarefa pedagógica, ela deve ser desempenhada pelos verdadeiros educadores, e não profissionais burocratas em um plano de classificação de cargos instituídos por uma secretaria ou ministério como órgão de administração pública.

Essa assertiva é partilhada por Alonso (2008), pois para este autor, o supervisor deve ser uma pessoa com maior liberdade em termos de ocupação, não deve estar ligado a qualquer hierarquia escolar ou mesmo educacional, mas sim um especialista da educação. Isto porque, a motivação, o acompanhamento, o apoio, o estímulo do trabalho docente devem ser algo permanente e contínuo e em uma relação colaborativa, sob o risco de, no lugar de motivar e direcionar, desmotivar.

Uma outra resposta apresentada pelos técnicos distritais da educação foi em relação a como ocorre o processo de supervisão pedagógica na escola, que mais uma vez mostraram que os supervisores estão a serviço da classe no poder com a missão de garantir a reprodução do sistema por meio de controle, numa hierarquia de poder, conforme observa-se em:

O supervisor pedagógico na escola, depois de se apresentar a direção da escola, dependendo do objetivo da supervisão e os termos de referência previamente elaborados pelos respectivos supervisores, pedem os documentos normativos da escola que são: plano anual da escola, plano de desenvolvimento da escola, cadernos de planos dos professores, cadernetas, livros de turma. Esses documentos que são solicitados, são para verificar se os documentos elaborados nessa escola, estão de acordo com os padrões exigidos pelo Ministério Nacional de Educação (MINED). É isso que vai ajudar a melhorar o processo de ensino – aprendizagem. Pois a supervisão constitui o veículo para o cumprimento das orientações e dos padrões exigidos pelo ministério nacional da educação (SP, 2021).

Sob esse entendimento, a supervisão pedagógica, como os técnicos da educação afirmaram, constitui o veículo para o cumprimento das orientações exigidas pelo Ministério Nacional da Educação, ficando evidente que a atividade de supervisão cumpre a função de poder político para os objetivos implicitamente definidos pela classe no poder, estes como mandatários dos mandantes. Recorrendo em Bourdieu (1989), em numa linguagem muito dissimulada, o sistema educativo reproduz as desigualdades sociais.

A vista disso, esse autor explica que as expressões políticas não são verdadeiras, senão quando aquele que as enuncia pode ser, por conta própria ou em nome de um grupo, capaz de as tornar historicamente verdadeiras (BOURDIEU, 1989). Assim, a supervisão pedagógica ganha toda a importância porque os que anunciam e criam essa crença consigo mesmo e para quem escuta, tornam assim algo respeitado por todos, mesmo carregando consigo um viés de técnica de controle.

Um outro grupo também questionado sobre a função do supervisor pedagógico da escola atual, foi o de CZ, DE, DAE e P. Eis que a resposta foi de que o supervisor pedagógico numa escola tem a função de controlar, principalmente o professor no exercício de suas atividades, como confirma com a resposta seguinte: “O supervisor pedagógico tem a função de controlar, gerir, e fazer cumprir as atividades escolares previamente definidos para que se atinjam os objetivos da educativos” (CZ, 2021).

Diante da resposta apresentada pelos entrevistados, observa-se que existe uma aceitação de todos no que se refere ao controle das atividades educativas. Eles se submetem a essa situação de assistência ao seu trabalho no âmbito escolar porque estão alienados e sabem ‘jogar o jogo’ do campo educacional para estar no grupo. Isso porque, o setor da educação também constitui em um campo de lutas e de forças para conservar ou transformar essas forças (BOURDIEU, 2004). E, conforme esse autor, o campo das instituições escolares assegura a reprodução do campo do poder. Nessa compreensão, Bourdieu assegura que:

Os agentes políticos devem dar a tudo o que contribui para produzir a representação da sinceridade, de forma a garantir última representação do mundo social, forçando a imposição de ideias que eles têm a missão de fazer aceitar (BOURDIEU, 1989, p. 189).

Portanto, os agentes até podem conseguir perceber a real situação quanto ao desempenho dessa atividade de supervisão pedagógica, mas se trata de estar dentro de um campo e devem aceitar o jogo. Eles percebem o controle que a supervisão pedagógica exerce sobre a escola e principalmente ao professor e percebem também existência da relação de poder hierárquico que se estabelece entre os profissionais que exercem esta atividade com as instâncias superiores dentro do sistema educacional.

Uma outra resposta apresentada por um dos entrevistados foi:

A supervisão pedagógica tem a função de medir o pulsar das atividades da escola, ajudando aos professores na escola em todos aspectos referente ao PEA, como exemplo: conhecer a pontualidade de cada professor, assiduidade dos professores, o nível de produção de cada professor, saber

se o professor planifica ou não planifica, com base numa ficha de controle (DE, 2021).

Nessa conjuntura, pode-se dizer que a supervisão pedagógica retira a liberdade e se apropria da função política do professor, tornando-o como objeto do seu trabalho. Ainda nessa linha de raciocínio, outra resposta dos entrevistados aponta para a prática escolar, em que a função do supervisor pedagógico é de coadjuvante, que é o controle do professor. E, conforme os sujeitos da entrevista, o fim último da supervisão pedagógica é de assistir a aula do professor como evidencia a resposta a baixo apresentada:

O supervisor pedagógico ajuda na lecionação e na planificação das aulas, através da assistência das aulas, observação e posterior análise, no sentido de ajudar a sanar as possíveis dificuldades no processo de lecionação (CZ; DE; DAE; P, 2021).

A assistência de aulas pressupõe que o mais importante para os supervisores pedagógicos é como se ensina, isto é, os procedimentos técnicos de ensino, e não conteúdo em si mesmo, já que o conteúdo está em segundo plano. Isto porque o ensino centrado em competências tem como objetivo principal a transmissão literal dos conteúdos sem nenhuma crítica. Assim, ressalta-se que no mundo capitalista o que mais importa é a formação do homem acrítico, homem-fazer, tornando-o competitivo, individualista, isto é, uma formação de mão de obra para o mercado do trabalho.

Questionados sobre a importância do supervisor pedagógico na escola básica moçambicana atual, averiguou-se, conforme os argumentos explicitados nas respostas dos CZ, DE, DAE e P, que o supervisor pedagógico é importante porque ele ajuda a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, por várias razões que os mesmos não explicitaram. Eles usaram um vocabulário variado para explicar a importância do supervisor pedagógico na escola, mas as palavras usadas evidenciam o controle exercido sobre professor. Em todas as palavras ditas pelos entrevistados, o objeto da supervisão pedagógica é o PEA. Entretanto, enfatizam mais na pessoa do professor, como ele ensina, este considerado como o último na hierarquia funcional da intuição escolar, o que coloca o currículo em contato com o aluno e o culpado pelo fracasso escolar do aluno, como demonstram algumas respostas apresentadas pelos sujeitos da entrevista:

O supervisor pedagógico é importante porque sem ela pode haver muitos erros no PEA, ela ajuda a melhorar o PEA, na medida que, sem supervisão, o professor relaxa e automaticamente também o aluno se acomoda;

- Sem a supervisão pedagógica, as escolas não existiriam, ela é de extrema importância pois serve para medir o pulsar das nossas atividades, pois dependemos dessa atividade;

- Ela é muito importante porque com base na supervisão pedagógica que as tarefas do professor seguem em frente;

- A supervisão é importante porque desenvolve a própria escola, na medida que ajuda a ultrapassar certas dificuldades que a escola enfrenta;

- Ela incentiva a execução dos trabalhos na escola;

- O supervisor pedagógico é importante na escola porque ajuda a velar todas as atividades da instituição escolar, pois sem a existência do supervisor pedagógico, cada um pode fazer o que bem entender;

- É importante o supervisor pedagógico na escola porque sem ele, os trabalhos escolares podem adormecer, pois a necessidade de existir o supervisor para orientar as atividades escolares no sentido de apoiar no empenho das atividades escolares;

- É importante porque melhora a qualidade do PEA, pois quando não existe o supervisor para acompanhar o trabalho, a pessoa pode pensar que sabe bem dar aulas enquanto tem algumas irregularidades. E tendo o acompanhamento de um supervisor pedagógico, ele pode constatar alguns erros e ajudar o professor a melhorar; e;

- A importância de um supervisor pedagógico é de garantir o funcionamento pleno dos serviços;

- É importante porque ajuda a localizar onde estão os pontos fracos e pontos fortes para melhor intervir e equilibrar o PEA, (CZ; DE; DAE; P, 2021).

Os argumentos apresentados pelos entrevistados demonstram a importância do supervisor pedagógico na escola básica da rede pública moçambicana, como um controlador da prática docente, pois se subentende que o professor é o único culpado pela baixa qualidade de educação, resultante da formação deficiente, como postulam Simbine (2009) e os documentos oficiais: Manual de Apoio à Supervisão Escolar e o Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029 (MOÇAMBIQUE 2013; 2020a).

Diante do exposto, tudo deixa transparecer que a função de supervisor pedagógico na educação escolar básica é de vigiar, controlar a atividade do professor no exercício da sua atividade, sem perder nenhum detalhe, pois tudo está devidamente construído através dispositivos legais. Por sua vez, os próprios professores estão moldados porque acreditam na importância da atividade de supervisão. O entendimento dos professores acerca da supervisão revela a docilidade desses sujeitos ao serem vigiados, todos se encontram dentro da mecânica de poder, posto que se encontram submersos nas engrenagens do poder, por meio da

legislação legitimam a sua prática dentro das escolas e especificamente na sala de aulas.

Acerca desse mecanismo de poder, Foucault (2014, p. 173), pontua que, “uma relação de fiscalização está definida e regulada, e está inserida na essência da prática de ensino, como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”. Isto porque,

A disciplina fabrica homens submissos e exercitados, corpos "dóceis", na medida que ela constitui uma "anatomia política" e ao mesmo tempo uma "mecânica do poder" pois define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente que façam o que se quer, como também, que operem como se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que se determina. Isto porque, a disciplina, aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e ao mesmo tempo diminui as mesmas forças em termos políticos de obediência (FOUCAULT, 2014, p. 135 – 136).

Ante ao exposto, existe uma crença de que tudo está bom e certo e dá este prazer das coisas. No caso da supervisão pedagógica, o professor sente o prazer de ser assistido, ou seja, controlado ou ainda vigiado, pois assim foi disciplinado ou formatado. Recorrendo ao Foucault (2021), trata-se da funcionalidade do discurso de poder, que traz consigo os efeitos específicos do poder, resultado de relações de poder.

Para Campos (2005), quanto mais o poder se fundamenta na crença, muito mais é reconhecido como certo, menos coação, e menos recursos materiais ele utiliza para ser mantido. E, segundo Arendt (2020) sempre existe uma interligação entre a vontade de poder e a vontade de obedecer.

A convicção dos entrevistados de que a supervisor pedagógico é importante na escola porque melhora o processo de ensino-aprendizagem estabelece de forma simbólica de poder, na qual os agentes conferem poderes que lhes reconhecem, pois de acordo com Bourdieu “este poder só existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 1989, p. 188).

Desse modo, os relatos coletados durante a pesquisa, tanto dos técnicos distritais da educação; dos coordenadores das ZIPs; dos diretores das escolas e seus adjuntos; e dos professores; em todas as questões apresentadas, apesar de diferentes falas, todos comungam com a ideia de que a supervisão pedagógica na educação básica tem a função de controlar o professor por meio da assistência de aulas por parte de técnicos da educação, o que leva ao entendimento de que: primeiro, a supervisão escolar desempenha uma função de poder político, mesmo quando

apresentado sob roupagem de técnica; segundo, existe uma alienação de todos os profissionais envolvidos neste processo, inclusive ao professor a quem recai esta atividade de supervisão pedagógica, pois passivamente aceitam, estão submissos.

Diante do exposto, entende-se que a alienação faz com que os profissionais se comprometam com o seu trabalho, no entanto, não lhes permite perceber de uma forma crítica a realidade que os circunda. Como explica Freire:

O alienado, seja profissional ou não, pouco importa, não distingue o ano do calendário do ano histórico. Não percebe que existe uma não contemporaneidade do coetâneo... A alienação geralmente produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação... A existência humana é risco, e que caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança. Daí o homem alienado, é inseguro e frustrado, fica mais na forma que no conteúdo; vê as coisas mais na superfície que em seu interior (FREIRE, 2014, p. 31).

Dessa maneira, nesse grupo, existe uma crença legitimada daqueles que praticam a supervisão pedagógica e daqueles sobre quem recai esta atividade supervisora. Trata-se de uma legitimação por meio de uma relação de poder que se estabeleceu entre o supervisor e o professor. E, essa alienação é perceptível, uma submissão cega, que confunde e engana a todos os envolvidos neste processo. Como explica Foucault (1999, p. 35), “o indivíduo é um efeito do poder e é ao mesmo tempo, na mesma medida em que é efeito seu, seu intermediário, pois o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu”.

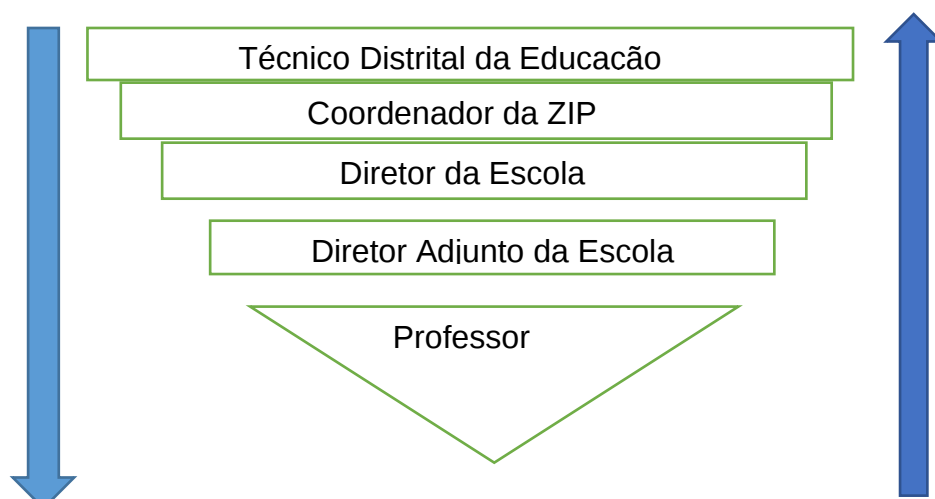
Entretanto, apesar das falas dos sujeitos da entrevista demonstrar uma submissão, uma passividade acrítica em relação à prática de supervisão pedagógica, em vários casos do cotidiano escolar os professores supervisionados demonstram um comportamento que esconde uma parte dessa realidade que é de resistência, de negação, de não aceitação. Embora não manifestado nas entrevistas, é conhecido por quem trabalha na área da educação escolar, diferentes comportamentos aversivos à supervisão pedagógica nas escolas.

Assim, na prática da supervisão pedagógica verifica-se uma certa resistência fase a essa atividade por parte do professor (supervisionado), embora de forma escamoteada ou mesmo não verbalizada. Essa resistência consiste em comportamentos como faltar às aulas por vários motivos apresentados pelo professor, quando anunciada com antecedência a visita de supervisores pedagógicos na escola; outro comportamento de resistência, por exemplo, quando a equipa de supervisores se desloca a escola sem aviso prévio, o professor se limita a fazer revisão da aula

passada ou correção do TPC. Isso acontece porque o professor tem a consciência de que a supervisão pedagógica é para controlar o professor na sala de aulas, que de alguma forma retira a sua autonomia didática, que não se sente confortável com a presença de um supervisor na sua aula. Agindo dessa forma, o professor se nega à essa prática. Isso, justifica que existem tensões ou ainda contradições entre o supervisor e o supervisionado, pois não existe linearidade entre os envolvidos na prática de supervisão pedagógica.

Resumidamente, diante das entrevistas coletadas, pode-se depreender que nesse processo de supervisão pedagógica, os agentes educacionais estão distribuídos ou colocados numa hierarquia de poder vertical que começa com o técnico distrital da educação no topo (supervisor distrital), seguindo-se o coordenador da ZIP, depois o diretor da escola, o diretor adjunto da escola e por último o professor. É sobre este último, o professor, que recai toda a atividade de supervisão pedagógica e é o mais sacrificado em termos de prestação de contas, tanto pelos os superiores hierárquicos imediatos, quanto pelo pai/responsável pela educação do aluno, pois o professor é tido como o responsável pelo fracasso escolar das crianças. Nota-se o poder hierárquico na prática da supervisão pedagógica em termos de controle e de prestação de contas de acordo com o organograma:

Organograma 2: Estrutura hierárquica da supervisão pedagógica



Fonte: adaptado e elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas a nível dos 7 municípios

Esse é um sistema que está sendo controlado em todos os níveis conforme ilustra o organograma acima. Desta forma, considerando a disposição vertical de

profissionais da educação, recorrendo a Foucault (2021), se trata de uma hierarquia de conhecimento com efeitos intrínsecos do poder.

A disposição vertical nos dois sentidos, seja de cima para baixo e de baixo para cima, cada um controla o outro, existindo um lado em que o poder é mais visível quanto à disposição dos cargos de chefia, partindo de cima para baixo e se verifica uma disposição hierárquica de poder. Por outro lado, existe a prestação de contas por parte do professor também na posição vertical, mas se procedendo de baixo para cima, tendo o professor como o culpado por todo insucesso escolar do aluno. O que significa que, em todo o sistema existe um controle que é exercido através de olhar. Pois, como explicou Foucault (2021), um olhar que vigia, no qual cada um sentindo-o pesar sobre si acaba interiorizando a ponto de observar-se a si mesmo na medida que cada um exercerá a vigilância sobre e contra si mesmo.

Essa disposição vertical dos profissionais da educação, partindo do topo para a base, presume-se que a supervisão pedagógica se constitui como um instrumento de poder político para dominação dos dominados e, principalmente, para o professor, silenciando da sua criticidade.

Enquanto o critério de escolha de supervisor escolar, ou seja, a indicação do coordenador da ZIP, diretor da escola, diretor adjunto da escola, e demais profissionais para ocuparem cargo de direção, se pautar em relações de confiança, sempre haverá a submissão completa e dependência por parte destes profissionais na tomada de decisões de forma independente para o bem coletivo. Desse modo, o grau de autonomia de um campo constitui o principal indicador de refração, caso contrário os problemas exteriores, especialmente os problemas políticos se exprimem diretamente nesse campo (BOURDIEU, 2004).

Assim, pode-se dizer que a prática da atividade de supervisão pedagógica está associada ao desempenho de um cargo, nas relações do poder hierárquico e no uso de ideologia de poder por parte de quem realiza esta atividade. E, nesta pesquisa, a imagem do supervisor pedagógico deixa transparecer que está ligada ao controle do processo de ensino-aprendizagem em função da disposição hierárquica, a função administrativa e atuação burocrática do supervisor no desempenho desta atividade de supervisão.

Tudo isso leva ao entendimento de que no contexto da educação escolar, a supervisão pedagógica está ligada ao controle das atividades escolares, portanto, ela desempenha uma função político-pedagógica, mas de forma mistificada. Assim,

recorrendo a Freire (2014), a mistificação faz com que os técnicos de boa vontade e ingênuos deixem-se levar pela tentação tecnicista, tentam verticalmente substituir os procedimentos empíricos dos profissionais por suas técnicas.

3.3 A Função político-pedagógica da supervisão pedagógica

Falar da função é falar de diversos papéis que são atribuídos às diversas entidades, pois como explicou Libâneo (2020a), assim como as finalidades, os objetivos, a função também se revestem de implicações ideológicas e políticas, atreladas a interesses de grupos e às relações de poder no âmbito nacional e internacional. Portanto, falar da função político-pedagógica da supervisão escolar, é esclarecer sobre as várias atribuições delegadas às pessoas que desempenham essa atividade tendo em vista os interesses de vários grupos do poder.

Freire (2014) evidencia que em uma sociedade de classes, toda a educação é classista e sempre está a serviço da classe dominante, e não existe diálogo, mas sim pseudodiálogo, no qual, quando pronunciado por um oprimido é uma utopia romântica, e quando parte de um opressor, torna-se astuto ardil. Conforme Charlot (1986), os modelos de classe dominante sempre são os modelos dominantes, e estes modelos têm poder influenciador e socialmente dominantes, são modelos com significação política, refletem as relações de força entre classes sociais no seio da sociedade em geral. Assim, cada criança primeiro assimila o modelo social da classe a que pertence, mais tarde, esta criança sofre influência dos modelos socialmente influentes ou dominantes, pois os modelos possuem uma significação política (CHARLOT, 1986).

Partindo desse entendimento, Coomonte afirma que:

A criança se socializa na classe baixa, classe média e a classe alta, isso na dinâmica de determinada sociedade onde a composição e a configuração da estrutura de classes cobram sentido, e por sua vez, a escola recebe as crianças de origem social diferente, mas limita-se a tratar a todos de forma igual a partir de uma aparente neutralidade ou objetividade (COOMONTE, 2008, p. 53).

Perante o exposto, é basicamente na família que se reproduz a estrutura social (COOMONTE, 2008), na medida que a sociedade não é homogênea e a criança compreende as relações sociais segundo o seu meio de vida, pois os modelos de comportamento variam e dependem de inserção familiar (CHARLOT, 1986). E, a escola fica com a tarefa de legitimar esta reprodução, mas de forma mistificada (COOMONTE, 2008). Sob as considerações de Charlot (1986), a classe dominante,

impõe suas concepções políticas e consegue fazer passar ideologicamente as suas finalidades, seus interesses e sua ideia de sociedade para os membros da sociedade como se tratasse de algo comum a todos. E, a escola desempenha essa função mistificadora, uma vez que difunde essas ideologias dominantes de forma camuflada. Para esse autor,

A educação preenche uma função política mistificadora, menos difundindo ideias falsas do que veiculando ideias verdadeiras que, destacadas das realidades econômicas, sociais e políticas das quais emanam, apresentam-se como autônomas e são recuperadas por um empreendimento, consciente ou inconsciente, de camuflagem da realidade (CHARLOT, 1986, p. 18).

Desse modo, a ideia de supervisão pedagógica pode ser boa, quando praticada como uma atividade de coordenar e orientar a prática escolar, de forma coletiva e considerando os fatores socioculturais e históricos que interferem na realidade escolar, para o bem de todos membros da sociedade. Mas a forma como ela é praticada, como controle da atividade docente, ela transmite os fundamentos de conservadorismo estrutural da classe dominante para dominar e tirar cada vez mais a autonomia didática do professor.

Nas análises de Charlot (1986), a classe dominante impregna os modelos culturais dominantes por meio de uma máscara, na qual a educação os transmite de maneira explícita ou por intermédio de modelos comportamentais e dos ideais políticos, notadamente da classe dominante. Daí que, a classe dominante faz da escola um instrumento de difusão de suas ideias, seus interesses e suas finalidades, pois mesmo sabendo que a escola é laica e politicamente neutra, ela serve, antes de tudo, aos interesses da classe dominante (CHARLOT, 1986).

Sob esse mesmo princípio, Saviani (1999, p. 34) explica que, “o Aparelho Ideológico do Estado escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”. Desse modo, a escola, em vez de ser usada como um meio de socialização do homem, ela é tomada pela classe dominante como um meio para disseminar as ideologias dominantes, perpetuando as desigualdades sociais.

Charlot (1986) esclarece sobre a maneira como são difundidas certas ideias que trazem consigo o uso da ideologia, pois se trata de uma realidade submetida ao mercado de trabalho, regido pelas leis do sistema capitalista, leis estas que exprimem uma opressão de uma classe sobre a outra, sob uma ideologia, justificada e camuflada da realidade concreta. Esse autor explica que a escola pretende proteger-se das

realidades e das lutas sociais e dar a todos a mesma cultura individual, mas ela também é vítima e fonte de propagação da ideologia dominante, na medida que reforça essa ideologia e dispensa a educação sob a perspectiva humanista, cultural e independente das realidades sociais.

Com isso, a escola promove uma cultura individual que tem uma significação política de classes, segundo as finalidades e interesses da classe dominante. Isto porque, a escola não escapa desse papel político e depende da forma da sociedade, do partido político ou do poder de estado que, por sua vez, exprime os interesses da classe dominante, na medida que a escola depende deles para o financiamento, a administração e a gestão; para o recrutamento de professores e alunos; para o reconhecimento social do valor da educação (CHARLOT, 1986).

Esta dependência multiforme da escola com a sociedade faz com que se determinem, ao mesmo tempo, as finalidades da instituição escolar em dois vieses, primeiro que é a formação de uma classe de trabalhadores para o mercado competitivo e o segundo que é a formação de uma elite, e, simultaneamente, gera a sua organização interna, com o tipo de ensino e o modo de controle pedagógico (CHARLOT, 1986). Segundo Saviani:

A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 1999, p. 41).

Essa estrutura referendada por esses teóricos, confirma-se quando se associa os modos de agir de supervisores pedagógicos no contexto da escola básica moçambicana, na rede pública, evidenciado pelo controle pedagógico como forma a garantir o tipo de ensino que se pretende alcançar conforme as finalidades e interesses do mundo capitalista e o dos supervisores pedagógicos que, no uso das relações de poder hierárquico, se valem dos conhecimentos pedagógicos para dissimular a realidade educacional do país, controlando os professor por meio da assistência de aulas com promessas de apoio ou ajuda técnica, garantindo, por outro lado, os interesses dominantes.

Tais percepções estão em consonância com a ideia do Charlot (1986) ao postular que a educação não tem apenas consequências políticas, ela também é socialmente determinada, pois, não apenas os resultados da educação são políticos, mas também o próprio processo educativo é político, na medida que a própria pedagogia funciona como uma ideologia. Isto porque a pedagogia camufla

ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação por trás de considerações culturais, morais, mascarando a significação política da educação numa sociedade em que há vícios da dominação de classes, trata-se, pois, de um sistema ilusório (CHARLOT, 1986).

Charlot (2013) defende que há uma forma de destruir essa pedagogia ideológica e classista e construir uma pedagogia que atenda à sociedade em seus fatores culturais e históricos. O autor evidencia que, para que isso seja possível, é preciso um reconhecimento de que toda a teoria da educação deve alinhar-se a um projeto de sociedade, de forma a construir uma pedagogia social e usar como um instrumento de luta contra a educação classista, reprodutivista e legitimadora das desigualdades sociais.

Nesse contexto, em que há agentes, homens e mulheres, construindo novas realidades, há sujeitos capazes de promover transformação social como preconiza Charlot (2013). E, conforme o autor, os professores são essenciais no processo de mudança na sociedade e se forem deixados à margem das decisões pedagógicas e curriculares, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam e não geram efeitos desejados. Em vista disso, o autor acrescenta que o professor deve ser compreendido como parceiro e autor da mudança de forma a transformar a escola para a direção da qualidade social. Isso significa que é preciso democratizar o ensino. Em conformidade com Charlot (2013, p. 15), “democratizar o ensino, passa necessariamente pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho”.

Nesse sentido, é preciso perceber o professor como agente essencial nas decisões pedagógicas. Por isso, ele não pode ficar à margem desse processo porque, na ausência dele, o processo pedagógico escolar não se efetiva, visto que o professor é o implementador do currículo escolar na sala de aula e o mediador do conhecimento construído historicamente e, ainda, da própria relação com os saberes dos alunos. Portanto, para formar um cidadão autônomo e crítico, que transforma a realidade social para o bem de todos e atingir a qualidade de educação que tanto se almeja em todos programas da educação escolar básica no contexto moçambicano, não basta a figura do supervisor pedagógico na escola para servir de modelo.

Nesse ambiente constituído legalmente, mas profundamente marcado pela realidade contraditória dos sujeitos, em que o professor não faz a mediação, Evangelista (2013) assinala ser essa uma das barbaridades que se comete contra o

professor ao tentar impor-lhe a responsabilidade de resolver os problemas sociais e econômicos. Essa é uma atitude cruel que evidencia os interesses hegemônicos, e fazem com que o professor se considere incompetente e culpado pelo fracasso dos alunos e pela onda de desempregos na sociedade.

Diante do exposto, a educação produzida é mercadológica e o aluno é um cliente, em um processo no qual para educar os sujeitos, basta treinamento oferecido pelo professor a partir de conteúdos pré-definidos, testes padronizados, investimento tecnológico para o processo produtivo. Isso constitui a lógica capitalista, que tudo faz para transformar a educação escolar em um meio para reproduzir e legitimar as diferenças sociais, conforme os seus interesses individuais e objetivos dominantes.

CAPÍTULO IV: UM OLHAR REFLEXIVO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O objetivo desse capítulo é refletir sobre possíveis abordagens relacionadas à perspectiva transformadora da atividade de supervisão pedagógica, que possam servir de “modelo” para o contexto moçambicano, em uma concepção mais humanizadora e emancipatória, com vistas a construir uma escola de qualidade, democrática, autônoma e, conseqüente qualidade de aprendizagem.

Desse modo, embora seja um capítulo mais curto, organizou-se da seguinte forma: primeiro, reflexões sobre a supervisão como atividade de coordenação da práxis educativa; em seguida, destaca-se como o supervisor pode atuar na escola sob uma perspectiva de uma educação mais crítica, reflexiva e humanizada; e, por fim, evidencia-se a questão de que a educação é uma tarefa de todos.

4.1 Supervisão como atividade de coordenação da práxis educativa

Ao ampliar o conceito de supervisão, Rangel (2008) nota que a supervisão surge como uma atividade que acompanha, controla, avalia, direciona as atividades escolares para evitar os desvios na direção do sucesso da educação escolar como um todo. Sob a ótica desse autor, através dessa perspectiva de evitar os desvios da direção do sucesso da educação para garantir a qualidade de ensino, o supervisor deve ser aquele indivíduo capaz de pensar e agir com inteligência, de maneira equilibrada, com uma liderança e autoridade, e que domine os conhecimentos técnicos e relações humanas, isto é, um especialista que tenha no currículo e no processo didático os objetos de controle de qualidade, considerando a escola ideal (RANGEL, 2008).

Não se nega a importância da supervisão, mas vale ressaltar que se quiser continuar a refletir sobre a função dessa atividade supervisiva na sua prática educativa como um processo de acompanhamento e mediação pedagógica do agente social (supervisor pedagógico), primeiro, deve-se romper com o seu objetivo (estrutura própria do indivíduo) e sua subjetividade (experiência primeira do indivíduo), e pensar no contexto sócio histórico e cultural no qual a escola está inserida. É necessário ter

como princípio o agente social e a sociedade, considerando que o conhecimento objetivo e o subjetivo devem estar conjugados para o mesmo fim.

Isso significa que o supervisor deve estar conectado com a realidade objetiva que decorre da atividade de supervisão pedagógica, considerando a situação geográfica da escola, a experiência profissional do professor, o aluno dessa escola, e a realidade objetiva que conjuga o conhecimento da prática, evidenciando a práxis educativa. Desta forma, como explica Freire (2014, p. 20) “não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”; o que implica uma transformação através da ação e reflexão sobre a realidade. Agindo assim, conforme assegura Vieira (2009, p.199), a “supervisão deve ser vista como teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”.

Esse entendimento mostra que deve haver uma relação dialética (ação-reflexão-ação), uma articulação entre a estrutura social, o agente social, a realidade objetiva em que se processa o ensino. Só assim, conforme Alonso (2008), se poderá ter uma compreensão clara da importância da supervisão, considerando os fundamentos da mesma para o aperfeiçoamento da atividade educativa por parte dos profissionais e da responsabilidade da escola como um todo. Conforme pontuou Freire (2014), para uma práxis educativa deve haver comprometimento e ter a capacidade de atuar e refletir sobre o mundo, isto é, deve haver uma reflexão – ação na relação do homem – realidade.

Saviani (1979, p.106) sustenta que, “se os supervisores pedagógicos querem se colocar ao serviço dos dominados, então devem assumir o seu papel político de modo explícito”. Portanto, papel político no sentido de considerar todos os aspectos ou conjunto de experiências vividas nessa determinada realidade social, e não apenas guiar-se aos interesses particulares de uma pequena classe social. Desse modo, a supervisão pedagógica não deve ser algo que desarticule ou setorize as atividades escolares, mas sim algo que conecta todos os fatores que intervêm na escola na sua função de sistema social.

Compreendendo a escola como um sistema social, deve-se se considerar a conjunção dinâmica, valorizando o contexto social, envolvendo tanto o contexto histórico quanto o historicamente condicionado, isso significa olhar para a escola como uma sociedade política, para a dinâmica escolar (COOMONTE, 2008). Deve-se perceber a escola como uma sociedade política no sentido de que existem pessoas que partilham as ideias para o bem de todos, num pensamento plural que consiste em

ser capaz de pensar no lugar e na posição dos outros em vez de estar de acordo apenas consigo mesmo (ARENDT, 2014, p.17-18). Isso porque, segundo Campos (2005, p.18), “a política tem por objeto a vida social considerada em sua totalidade”.

Por esta razão, Alves e Garcia (2008, p. 132) explicam que a “escola foi pensada como um espaço/tempo que garantisse ao final, um lugar no mundo do trabalho, de acordos com as qualificações adquiridas durante o tempo de escolaridade”. Isto é, a escola deve ser compreendida como uma instância que cria condições para o desenvolvimento de uma flexibilidade intelectual, de sensibilidade e de abertura para o novo, de criatividade face a situações desafiadoras, de atitude crítica e construtiva face aos impasses que o mundo coloca (ALVES; GARCIA, 2008).

A escola é um lugar de implementação de processo didático, por excelência e por natureza, é um espaço de pesquisa e aproveitamento de seus objetos para a reconstrução de fundamentos teóricos explícitos e implícitos no projeto pedagógico (RANGEL, 2008). E, para que esse projeto seja de emancipação e humanização, é preciso que haja a incorporação de conhecimentos gerados no cotidiano escolar, a partir das redes de relações e conhecimentos elaboradas pelos seus vários sujeitos (ALVES; GARCIA, 2008). Acerca dessa assertiva, Alonso explica que:

A supervisão deixa de ser apenas um recurso meramente técnico e se torna um fator político, e passa a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar, pois a dimensão política da supervisão se torna efetiva, na medida que atinge a administração, altera o "ambiente escolar", tornando-o compatível com as novas exigências, torna-se mais aberto a mudanças (ALONSO, 2008, p. 175).

Nesse sentido, ressalta-se que as políticas públicas são o conjunto de programas, ações e atividades que o poder público deve desenvolver de forma direta ou indireta para assegurar os direitos do cidadão, essas políticas devem ser claras ou visíveis, partilhadas de forma horizontal, para que todos estejam envolvidos no bem comum da coletividade, em um processo mais humanizado, democrático e que abre espaço para mudanças positivas. Em consonância com essa assertiva de Feldfeber, Redondo e Thisted pontuam que:

Pensar a partir de outras perspectivas do papel da supervisão, implica não reduzir a discussão à definição de um perfil técnico-profissional ou um perfil técnico burocrático, mas sim reconhecer os supervisores como sujeitos "construtores da realidade" com base em um posicionamento político-pedagógico democrático do sistema educacional na articulação das políticas públicas (FERDFEBER; REDONDO; THISTED, 2008, p. 153).

Nessas circunstâncias, depreende-se que a interpretação insatisfatória das políticas públicas, no caso específico da supervisão pedagógica, cria uma visão vertical da estrutura, em que existem os detentores de conhecimentos que estabelecem as normas e garantem a fiel implementação e cumprimento das mesmas. Diante dessa percepção, fica evidente que se trata da classe que ocupa o poder, que agindo desse modo salvaguarda os seus interesses, evidenciando a adoção de princípios do capitalismo. Segundo Bianchetti (1999, p.89), “esses setores dominantes promovem uma determinada política social em função de seus interesses estratégicos, utilizando para isso as estruturas políticas sobre as quais exercem hegemonia, exercendo o domínio sobre a educação escolar”.

Na contramão desse processo, há que se promover uma ação transformadora e não reprodutivista aos interesses da classe dominante, como evidencia Vieira,

É preciso a interrogação da visão da educação que subjaz às práticas de ensino e os contextos em que se realizam, no sentido de descortinar as forças históricas e estruturais que condicionam o nosso pensamento e ação, e encontrar alternativas que afigurem mais satisfatórias (VIEIRA, 2009, p. 207).

Nesse viés, Vieira (2006) destaca que em uma perspectiva democrática e transformadora, a supervisão pedagógica deve apoiar a construção colaborativa de uma educação capaz de resistir ao poder erosivo das forças autoritárias a que o professor está sujeito. Nessa mesma vertente, segundo Vieira (2009), a supervisão passa para uma atividade de natureza transformadora e orientação emancipatória, com consonância com os valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social. Assim, se não mudar na totalidade como se aspira, pelo menos aproximar ao ideal de uma supervisão emancipatória e libertadora (VIEIRA, 2006).

Portanto, é preciso mudar a forma de pensar, de interagir, partindo do pessoal, pois se conseguir primeiro mudar a nós mesmos a nossa maneira de pensar, agir dos nossos comportamentos, então mudaremos a organização de forma coletiva (MATOS, 2018). Desse modo, o supervisor pedagógico deve se integrar no grupo de professores como colega e não como um especialista distinto dos professores.

Igualmente, Alonso (2008) assegura que se quiser considerar a supervisão pedagógica como um elemento de mudança, então deve-se pensar em uma nova proposta do currículo, em que haja o envolvimento de todos os membros da escola, de maneira que a supervisão se torne força aglutinadora e impulsionadora do grupo,

atuando como mediadora do sistema, como intérprete da realidade escolar e suas necessidades, retirando o professor da posição de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade.

Assim, ao se promover relações horizontais entre os envolvidos no processo de supervisão, conforme asseveram Alarcão e Tavares (2003), a supervisão passará a constituir uma das características da profissão docente enquanto espaço da construção e partilha do conhecimento. Só assim é que a supervisão constituirá em um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, permeados por uma relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-emocional positiva, que irá facilitar o desenvolvimento normal do processo, o desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos alunos (ALARCAO; TAVARES, 2003).

Nesse sentido, compete à supervisão, desenvolver um clima de camaradagem e cooperação, e não clima de tensões e lutas, respeitando o trabalho de cada profissional da educação e valorizando as experiências desenvolvidas por cada um no processo de ensino-aprendizagem (ALONSO, 2008). E, para que a supervisão educacional ganhe o seu verdadeiro sentido no contexto escolar, conforme esse autor, é necessário desvestir-se do autoritarismo que caracterizou esta atividade no passado e assumir o seu verdadeiro papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária que envolva de maneira responsável toda a comunidade escolar, de forma coletiva.

Assim, em tempos atuais, deve-se pensar que a supervisão desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se o papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa, de envolvimento de ação educativa quotidiana através de uma pesquisa cooperada e coletiva, de experimentação reflexiva de ações que possam dar respostas aos problemas identificados no quotidiano escolar, formulando, assim, teorias de conhecimentos e melhorias do processo educativa como um todo (FORMOZINHO, 2002).

Segundo Vieira (2009), um dos objetivos da prática da supervisão reflexiva consiste em promover a indagação e intervenção críticas, como forma a melhorar a condução de planos de ação pedagógica que, muitas vezes, entram em contradição com a cultura escolar instalada. Agindo assim, o supervisor se coloca na escola para possibilitar ações que fazem com que o professor viva a práxis, crie momentos de

reflexão, de troca de experiências para juntos, encontrarem alternativas de ação (RONCA; GONÇALVES, 2006).

Para que isso aconteça, como assinala Cardoso (2006), é preciso que as pessoas estejam imbuídas do ideal de servir e não de apropriarem de uma situação para colocarem-na a serviço de seus interesses pessoais. Essa autora acrescenta que é preciso que o supervisor abandone qualquer pretensão de superioridade e veja no próximo, um ser humano, para dele se aproximar deliberadamente, promovendo ação dialógica e, desse modo, afirmando-se como consciência histórica e como sujeito de um destino coletivo (idem). E, segundo Matos (2018), é preciso que o supervisor esteja consciente do seu dever democrático, do seu dever com a classe popular, para que juntos com a escola, tenham condições de refletir sobre a sociedade, para a construção de uma sociedade igualitária, porque quando não se faz ou não consegue fazer essa reflexão, o supervisor passa a atuar como um técnico burocrático, comprometendo a construção de uma sociedade igualitária, desejo da maioria desfavorecida.

Para essa autora, o supervisor deve ser um líder que precisa diariamente comprometer-se com a vontade de construir coletivamente um ambiente em que o ser humano seja considerado primordial e a burocracia seja apenas um instrumento para a continuidade da organização e manutenção da racionalidade da mesma (MATOS, 2018). Só assim, a supervisão passará para um instrumento de compressão e gestão da complexidade, que evita processos redutores que simplificam a realidade ou aplica a técnica de soluções pré-definidas aos problemas educacionais encontrados (VIEIRA, 2006), pois, como salienta Rangel,

A supervisão se constituiu partindo de um sonho onde há muito simbolismo, muitas imagens que trazem os fatos e sentimentos impressos no inconsciente, talvez porque pressionados ou oprimidos pelo que se vive na sua intensidade naquilo que agrada e gratifica ou ainda frustra e deprime (RANGEL, 2008, p.70).

Assim, para o autor, “quando se sonha, traduz-se o que se quer, o que se gostaria, o que se idealiza, o que se tenciona, enfim, o que se concebe, embora nem sempre encontre respaldo nas condições da realidade” (idem).

Na estrutura educacional, a supervisão deve ser algo que transforma, consequentemente, é preciso sair do sonho para transformar para a realidade. E, esta transformação do sonho em realidade, deve acolher a realidade, adequando-a à proposta sonhada, isto é, esse sonho deve se adequar com a realidade e a realidade

devia acolher o sonho. Como pressupõe Rangel (2008, p.72), “transformar é revolver, revolucionar o sistema Educacional e sociopolítico”.

Essa transformação ou mudança conforme Alonso (2008), deve ocorrer no próprio local ou na própria escola e a partir dela, e não deve ser comandada pelos níveis superiores da administração da educação, pois só assim a supervisão vai mostrar as verdadeiras necessidades e intenções que a escola defende; e, conseqüentemente, o comprometimento de todos os membros que envolvem a escola e a garantia de que novas ideias serão aplicadas e produzirão transformações e mudanças efetivas no coletivo. E, compreendendo a gestão como um processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, ela implica desconcentração de poder. Isso significa compartilhamento que permite a criação de mecanismos de participação adequada de todos os membros que atuam na escola, cabendo ao diretor como gestor escolar, coordenador e articular todo o grupo e identificar-se com o mesmo, trazendo sempre uma contribuição pedagógica importante para a escola (ALONSO, 2008). Isto porque, a supervisão pedagógica constitui uma atividade de coordenação, de organização comum do trabalho, com interesse coletivo na educação escolar e nunca ao interesse individualizado.

Rangel (2008) explica que a supervisão constitui uma atividade que conjuga os elementos do currículo, isto é, congrega, reúne, articula as pessoas e processos, ela soma e não divide. Assim, para uma coordenação e orientação reforçarem a prática educativa, implica criar e estimular oportunidades de organização comum e de integração de trabalhos, estudo coletivo para análise da prática educativa, seus fundamentos teóricos, bem como possíveis soluções, troca e relatos e de experiências (RANGEL, 2008). A supervisão vai além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, pois ela implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos claramente definidos, assumidos por todos os membros da escola, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente a todo processo educativo (ALONSO, 2008).

A supervisão pedagógica deve contribuir para a construção de uma escola transformadora em que se possa resistir aos vários poderes que corroem a prática educativa e não estar a serviço da minoria dominante para fiscalizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é importante retomar a etimologia da palavra supervisão, que é constituída por dois vocábulos, “super” – algo grande e “visão” – olhar, isto é, um olhar grande, amplo e atento. Significa situar-se a um ponto

relativamente alto à instituição de ensino em termos de reflexão do cotidiano escolar, de forma a ter uma percepção mais ampla e distribuída para todo espaço escolar e olhar para todos os fatores que concorrem e intervêm no processo educativo.

4.2 O supervisor na escola

Ao tratar sobre a figura do supervisor, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que é preciso romper com a imagem do supervisor real e atual (conforme evidenciou-se nas entrevistas) para um supervisor ideal. Este último, sob essa nova acepção, seria um indivíduo aberto, de contato fácil, humano e flexível, com o qual se agrada trabalhar, cheio de recursos que coloque a disposição do professor, e capaz de atribuir ao professor o papel ativo de resolução de problemas e que, em conjunto, discutam e considerem propostas e não apenas apresentem ‘soluções’ imediatistas.

No contexto da supervisão para a construção de uma escola reflexiva, deve-se ter a consciência no sentido convergente do significado profissional da atividade docente, não em uma perspectiva individual e limitada no interior da escola, mas sim como um corpo de profissionais coletivamente empenhados para o desenvolvimento e para qualidade da educação (ALARCAO; TAVARES, 2003). Ainda em conformidade com esses autores, para que isso aconteça, a escola deve ser mais responsável, flexível, ter a capacidade adaptar-se a qualquer mudança.

Corroborando como os autores, Ronca e Gonçalves (2006), postulam que o supervisor deve ser capaz de perceber que existe uma relação entre os problemas que enfrenta na escola e o contexto social, político e econômico no qual a escola está inserida, visto que a escola é um sistema aberto que não se limita apenas aos muros e ao portão da instituição, o que justifica que as práticas educativas sofrem influências desses contextos. Recorrendo à explicação de Freire (2014), é preciso partir de possibilidades para sermos nós mesmos, e não apenas cingirmo-nos na imitação, pois existem perigos na imitação passiva, uma imitação sem nenhuma análise e nem autocrítica. Sob esse entendimento, o supervisor deve estar integrado ao grupo como um colega, em uma posição horizontal, cuja função é de intervir para alterar o contexto no qual a escola está sujeita, em uma atividade coletiva e colaborativa com todos intervenientes do processo educativo, por meio de ação-reflexão-ação, que constitui o processo dialético e não em simples imitação do modismo.

Na sua origem etimológica, Rangel explica que:

Na supervisão, o prefixo "super" une-se à "visão" para designar o ato de "ver" o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, acrescenta o autor que, "é preciso "ver sobre", é este sentido de "super", superior, não em termos hierárquicos, mas sim em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa olhar o conjunto de elementos e seus elos articuladores (RANGEL, 2008, p. 76).

Isso implica em criar e estimular oportunidades de estudo coletivo para a análise da prática educativa, nas suas questões, fundamentos teóricos, seus problemas e possíveis soluções que se trocam e se aproximam nos relatos de experiências educativas escolares, pois o objeto de estudo da supervisão pedagógica é o processo de ensino-aprendizagem (RANGEL, 2008). Para isso, Rangel esclarece que:

[...] o supervisor deve coordenar e organizar em comum todo o processo pedagógico, prever sempre momentos de integração do trabalho entre diversas disciplinas da mesma série e da mesma disciplina e em todas as séries, aplicar diferentes atividades, como por exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, de seleção de livros didáticos, na identificação de problemas que se manifestem no cotidiano escolar e procurar definir critérios e estratégias que ajudem na resolução de problemas, tudo em conjunto ou seja de forma coletiva (RANGEL, 2008, p.76 -77).

O supervisor como coordenador e orientador das atividades pedagógicas da escola deve estar em constante pesquisa e reflexão do cotidiano escolar, considerando os diversos fatores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem e de forma coletiva ajudar na resolução de problemas emergentes da prática do cotidiano escolar. Conforme Libâneo (2014), o trabalho de um orientador como coordenador de ensino é de dar suporte teórico e técnico ao professor, este como mediador da relação aluno e matéria de estudo. Para tal, o coordenador deve ter domínio da teoria pedagógica elaborada a partir das situações concretas da realidade escolar, isto é, olhar para as condições socioculturais dos alunos e a prática escolar concreta, e procurar orientar o professor evidenciando essa realidade concreta, em uma pesquisa – ação (LIBÂNEO, 2014).

Nesse intuito, Alonso (2008, p. 169), destaca que “é preciso que a escola e os seus responsáveis conheçam as expectativas e necessidades dos alunos, para melhor definir as prioridades de formação e construir um projeto pedagógico coerente e realista”. Nesse contexto, o supervisor tem o desafio de ser um parceiro da escola, no sentido de promover reflexões junto à equipe técnico-pedagógica sobre o contexto da escola, pois cada escola tem sua cultura, seu cotidiano e práxis diferente, e é o supervisor pedagógico que, junto aos demais membros da equipe, encontram

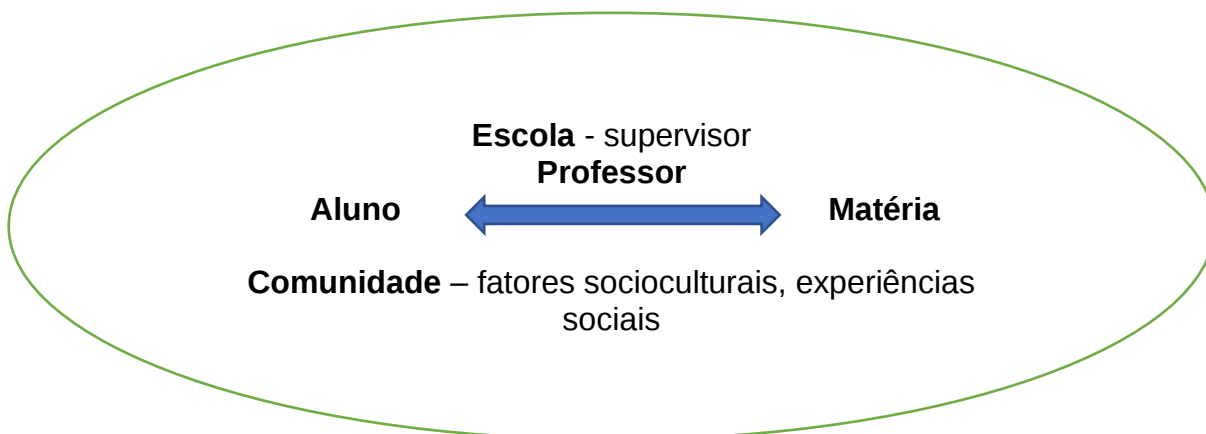
caminhos para que a educação oferecida seja a melhor (MATOS, 2018). E, como assegura Cardoso (2006), construir juntos implica em uma profunda modificação no sentido de se fazer a educação escolar, supondo que um planejamento participativo é aquele no qual todos os intervenientes escolares dialogam sobre os problemas comuns e as possíveis soluções adequadas para cada problema situacional.

Além disso, uma supervisão pedagógica bem direcionada requer: fazer florescer uma concepção de relacionamento humano saudável entre todos os membros envolvidos no processo educativo, na forma mais horizontal possível; revela a postura democrática, vivendo no plano interpessoal do respeito ao outro como sujeito, como ser humano dotado de razão, inteligência, de consciência e valor moral; o que requer que se sobreponha à postura egoísta e individualizante compreendendo que construir juntos é a recuperação do sentido da cooperação/solidariedade, do partilhar e do desvelar o saber. De acordo com Matos (2018),

Cabe ao poder público a reflexão sobre a escola que se quer e a escola que se tem, e mediante a constatação da realidade, é surge a ação supervisora, pois esta não se dá de forma isolada, faz parte de um contexto histórico, em que vários fatores são considerados (MATOS, 2018, p. 52).

Assim, o desafio do supervisor está em ter clareza do contexto histórico no qual a escola está inserida, como forma a contribuir para que a qualidade do ensino e da aprendizagem sejam mais abrangentes, e não se resumir apenas à sala de aula, mas sim, em toda a escola para que ela seja reconhecida como lugar de oportunidades de aprendizagens para todos (MATOS, 2018). Portanto, a tarefa do supervisor, deve ser de coordenar um ensino centrado sobre as relações entre aluno-professor-matéria de ensino e a prática social vivida (LIBÂNEO, 2014).

Esquema 1: supervisor como orientador e coordenador da práxis educativa



Fonte: elaborado e adaptado pela autora com base da explicação do Libâneo (2014)

Nessa esfera, Alonso (2008) assegura que em uma sociedade mais igualitária as pessoas se aproximam mais profissionalmente e as relações superior-subordinado tendem a ser cada vez mais substituídas por relações laterais, ou seja, relações horizontais. Esse autor afirma que a supervisão não está associada ao desempenho de um cargo de chefia ou papel, podendo ser desenvolvida ou realizada por qualquer profissional ou agente da educação.

4.3 Educação tarefa de todos

Segundo Freire (2014), em uma sociedade classista, a educação é a chave para se conscientizar e lutar contra a ordem classista e subvertê-la. Posto isso, é preciso que todo profissional da educação tenha uma percepção crítica da sua realidade no mundo (FREIRE, 2014). O professor é o agente essencial nas decisões pedagógicas não pode ficar à margem dos direcionamentos e planejamentos porque na ausência deste agente não se efetiva o processo pedagógico escolar, tendo em vista que é ele quem implementa o currículo escolar na sala de aula. É ele quem faz a mediação do aluno com o conhecimento e deste com o saber.

Portanto, resistir às imposições que chegam à escola de forma verticalizada é tarefa de todo profissional que almeja uma educação justa e igualitária para todos os membros da sociedade. Assim, conforme Freire (2014, p. 49), “uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas”. Isso porque, segundo o autor, “a consciência criadora e comunicativa é democrática” (idem); democracia essa como um valor universal na prática de colaboração recíproca de todas as pessoas na plenitude da sua personalidade (PARO, 2017).

Acerca de tais pressupostos, Vieira (2006, p. 41) assegura que, “quem estuda a educação, não pode manter-se neutro”. Nesse sentido, a luta para o engajamento é fundamental, de forma a revalorizar os profissionais da educação e, principalmente, os da educação escolar básica. É preciso também democratizar efetivamente o ensino para além de todos os envolvidos do processo educativo (professor, aluno, gestores escolares, pai/encarregado responsáveis pela educação, a comunidade em geral); é preciso desenvolver o conhecimento a partir dos contextos históricos, sociais e culturais em que a escola está inserida ou se processa a educação.

Para que se materialize esse ideal, é necessário um esforço constante e coletivo de todos envolvidos no processo educativo como forma de se criar condições no aluno para enfrentar as novas exigências do mundo, a começar pelo nível básico da educação escolar, pois este que constitui para a criança o eixo principal para o desenvolvimento integral e harmonioso das capacidades cognitivas, bem como para a sua inserção social.

Portanto, de forma mais democrática, humanista e emancipatória, a supervisão deve constituir uma atividade que contribua para a ação transformadora da realidade escolar, um sonho que requer o envolvimento de todos os membros da escola numa práxis educativa que consiste em ação – reflexão – ação, com vista à melhoria da qualidade de educação escolar, em uma sociedade igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações políticas e pedagógicas do exercício da supervisão pedagógica no interior das escolas da educação básica na rede pública de Moçambique.

Assim, para a pesquisa propusemos quatro objetivos específicos:

- a) descrever a história da educação de Moçambique para explicitar os aspectos que deram abertura à supervisão pedagógica e caracterizar as formas de funcionamento da supervisão educacional/pedagógica de Moçambique;
- b) explicitar as relações de poder e os processos de reprodução que a supervisão pedagógica desempenha nas escolas da educação básica na rede pública;
- c) analisar a função política e pedagógica da supervisão pedagógica nas escolas da educação básica da rede pública moçambicana;
- d) indicar perspectivas transformadoras para a supervisão pedagógica no sistema educacional de Moçambique e nas escolas numa perspectiva democrática, humanizadora e emancipadora.

Em relação ao primeiro objetivo, a história da educação moçambicana revelou que a supervisão pedagógica em Moçambique remonta à época colonial, período em que foram instituídas as primeiras escolas de ensino para “indígenas”. Trata-se de uma prática e herança histórica do período colonial, que passa o tempo, muda o nome, mudam as leis do sistema educacional, mas não muda a sua verdadeira função que é de controlar, vigiar, pois esta prática está atrelada ao poder político. Assim, a supervisão pedagógica funciona como um instrumento que permite o controle na implementação dos programas educacionais.

Considerando o segundo objetivo, a pesquisa demonstrou que a relação de poder no interior da escola se organiza e se estrutura através de ações disciplinares impostas aos sujeitos, promovendo uma certa docilidade por parte destes. Em cada nível burocrático da organização, institui-se um chefe, e dessa forma todo o aparelho produz poder e cada um controla o outro de forma contínua e permanente. Dessa forma se mantém a hierarquia de poder, se consagram e se legitimam as desigualdades sociais. Legitimam, ainda, o mundo tomado pelo capitalismo, resultado de interferência de organismos internacionais no setor da educação, cujo finalidade é a formação imediata de homem, mão de obra para o mercado capitalista, moldado para a competitividade.

Sobre terceiro objetivo, esta pesquisa revelou que a supervisão pedagógica desempenha a função de controle, sendo que, atrelada ao poder político controla a escola e ao professor em particular, garantindo a fiel implementação dos programas curriculares definidos a nível central pelas políticas públicas moçambicanas. Assim, mesmo sob aparência de apoio técnico, da forma como a supervisão pedagógica é executada, ela desempenha uma função política de poder de forma mistificada, dissimulada, não deixando sobressair a sua função de vigilância.

Diante da fala dos sujeitos, por mais paradoxal que pareça, os próprios agentes educacionais que exercem a supervisão pedagógica não têm a noção de que estão exercendo esta função política de controle e vigilância das escolas, sendo esta alienação é evidenciada principalmente no professor que demonstra uma aceitação passiva diante do controle que lhe é exercido, mesmo diante do fato de que é sobre este a quem recai diretamente a atividade de supervisão. Assim, a atividade de supervisão pedagógica minimiza e mascara um apoio ou uma ajuda técnico - pedagógica que na verdade não existe, confundido a quem mais precisa de apoio. Por sua vez, o supervisor pedagógico na escola da educação básica, na rede pública de Moçambique, exerce uma função de poder político que se estabelece na relação de poder hierarquizado e exerce também um trabalho alienado. Isso porque, em cada sociedade, os modelos da classe dominante têm um poder influenciador e conseguem ideologicamente passar as suas finalidades e interesses como algo comum a todos.

Em relação ao quarto objetivo, sobre a perspectiva transformadora da supervisão, este estudo investigativo mostrou que é possível ter uma supervisão pedagógica humanizadora, democrática e emancipatória, onde haja envolvimento de todos os membros da escola, pois a educação, é tarefa de todos. É possível ao supervisor pedagógico, como coordenador da práxis educativa, ser agente de mudança, que estimule ao professor em pesquisar a sua práxis educativa através da ação- reflexão – ação, tendo em conta os vários fatores que interferirem na realidade escolar, sempre colaborando com todos, com vista a melhoria da qualidade de educação.

Em síntese, concluímos que, a supervisão pedagógica se apresenta sob várias roupagens, ora como uma ajuda, ora com um apoio técnico, mas que na verdade constitui um instrumento que controla permanentemente os agentes da educação. Mesmo com aparência de cientificidade, a supervisão constitui um meio ou técnica instituída em uma relação de poder para a fiscalização, controle e vigilância do

processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em uma atividade reguladora e inserida no interior da escola por meio de ações de poder disciplinar, como mecanismo que multiplica a eficácia de controle para melhor dominação.

Esta constatação sobre o poder exercido pela supervisão pedagógica em Moçambique permitiu evidenciar, ainda, que esta função do supervisor na escola está intimamente relacionada com a conjuntura globalizada em que impera o neoliberalismo. Portanto, a ligação entre a educação escolar e Estado como mandatário, por meio de regimes políticos, promove sempre a formação do cidadão acrítico, submerso às ideologias conservadoras da classe que impera. Isto porque, a minoria dominante consegue penetrar e tomar a escola como um meio para promover a sua lógica dominante. Sendo assim, controla a escola, controla o professor, valendo-se de várias técnicas, exemplo da supervisão pedagógica, conforme demonstrada por esta pesquisa. Dessa feita, o professor se torna um cumpridor de normas, acrítico, na medida que este não consegue agir livremente para transformar a sua realidade histórico-social em prol das suas necessidades de existência, mas sim, age segundo ditam as normas instituídas em documentos legais, tornando-se sujeito passivo, objeto do trabalho e submisso ao seu trabalho.

Assim, diante do questionamento que norteia a nossa pesquisa, pode-se afirmar que, o exercício da atividade de supervisão pedagógica nas escolas da educação básica da rede pública moçambicana está atrelado a uma relação de poder hierárquico, que controla a implementação de programas curriculares desenhados no nível macro da definição das políticas públicas educacionais.

Diante da realidade exposta, não se pode negar a importância de uma coordenação e orientação pedagógica no processo de ensino – aprendizagem, mas não pela assistência direta das aulas pelos técnicos da educação oriundos das instituições de tutela, que mal conhecem o quotidiano escolar. A supervisão pedagógica deve sim ser uma atividade de coordenação da práxis-educativa, orientado por um especialista da educação que não tenha cargo burocrático na educação escolar e que conviva com o quotidiano daquela escola, na qual ajuda e apoia nas reflexões da práxis-educativa. Isso pode ser feito por meio de metodologias e técnicas participativas que envolvam debates, como por exemplo, conferências, seminários, *work-shops*, pode-se debater um problema emergente do quotidiano do PEA e, de forma coletiva, discutir e encontrar possíveis soluções em reuniões colegiadas de professores e demais agentes escolares.

Se se quer alcançar a qualidade de educação, com o apoio da supervisão pedagógica, então o supervisor pedagógico deve abandonar a atitude de superioridade e colocar-se como coordenador e orientador da práxis educativa de forma coletiva. Sempre em atitude colaborativa com os professores e demais membros envolvidos na escola, com observância dos vários fatores que concorrem para a qualidade de ensino, dando importância às condições da própria escola, às condições de trabalho dos professores e dos alunos, o nível de comunicação dentro da escola, fatores sociais, fatores históricos e fatores culturais da comunidade envolvida.

Há um comprovante histórico de que é possível uma práxis educativa que considere estes princípios: A experiência vivida pelo povo de Moçambique no período de luta armada pela libertação de Moçambique, em que os problemas emergentes da educação escolar eram debatidos em conjunto, envolvendo professores, alunos, gestores, dirigentes da frente de libertação e a comunidade, considerando o contexto real da situação que se vivia na época, e de maneira conjunta traziam a solução do problema emergente da realidade escolar. Assim, ressalta-se que foi um período de luta pela emancipação de Moçambique, um período crítico de guerra em que o povo moçambicano estava mergulhado em outras batalhas para a conquista da independência nacional, mas não se pode negar as boas práticas colhidas no sentido de encontrar uma resolução aos problemas educacionais. Foi nesse período que a discussão para a resolução de problemas era debatida por todos, de forma conjunta. Tratando-se de um tempo de defesa da democracia e justiça social, o trabalho coletivo constitui um dos princípios democráticos para esta nação.

Tomando como objetivo da supervisão pedagógica a melhoria da qualidade de educação, esta utopia deve ser partilhada por todos, especialmente, tratando-se de educação que é um fenómeno complexo que exige o envolvimento de todos, desde supervisores escolares, os membros de direção da escola, os professores, os alunos, os pais/encarregados de educação até a comunidade, e que de forma conjunta, possam traçar estratégias para o alcance dos objetivos elencados para a realização do sonho da escola que se almeja, que é a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, consequentemente a melhoria da qualidade de educação.

É importante destacar que toda proposta de trabalho educacional de um país necessita de normativas e direcionamentos estruturais e humanos para que atenda às expectativas de seu povo, de sua comunidade. No PEA moçambicano a função de

diretor pedagógico, de coordenador de turno, de coordenador dos ciclos, e/ou o coordenador das disciplinas, devem dar assistência em termos de apoio a propostas educacionais em consonância com as aspirações e necessidades dos sujeitos envolvidos em uma educação humanizadora.

Para que isso seja possível, deve haver um envolvimento coletivo, auxiliando o professor na efetivação do processo ensino-aprendizagem, numa atitude colaborativa, pois a educação moçambicana aspira por uma ação humanista em que o supervisor pedagógico participa e coopera de forma coletiva com o professor, e com toda a comunidade escolar, na mudança e na construção de uma escola dinâmica, de maneira a formar um homem consciente de seus direitos e deveres em cuja sociedade é membro e faz parte dela.

O supervisor pedagógico, como parte do corpo docente da escola, tem a sua especificidade no trabalho de organizar, coordenar de forma conjunta, e nunca individual, as atividades didáticas e curriculares que promovam oportunidades de estudo coletivo, pois ele tem um conhecimento específico assim como o professor possui seu conhecimento e formação para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Nesse ambiente escolar, o supervisor pedagógico deve ter uma postura que permita ao professor sentir-se seguro nas suas práxis educativas, por meio de um diálogo construtivo, troca de experiências, rumo a um processo educativo cada vez mais significativo para todos e para a melhoria da qualidade de educação. Assim entendendo, a supervisão deve ser praticada como uma construção de um conhecimento novo de maneira coletiva, sob responsabilidade de alguém especialista, cujo objetivo principal é de ajudar a melhorar a qualidade de educação, através da ação-reflexão-ação da práxis educativa.

Nesse panorama educacional, todos que estão envolvidos em políticas públicas educacionais são chamados para a construção de uma escola mais democrática, igualitária, inclusiva e aberta para todos, independente do seu extrato social. Para que essa proposta se efetive, requer o esforço coletivo de todos intervenientes da escola, revitalizando suas funções e seus valores. Dessa forma, consegue-se alcançar a verdadeira função da supervisão pedagógica, posto que a tarefa do supervisor pedagógico é de sonhar e pensar em uma escola com um futuro próspero, e isso requer uma ação transformadora consciente, o que implica em uma práxis educativa, em que ação-reflexão-ação se constitua no fazer pedagógico.

Considerando que essa ação transformadora é tarefa de todos sujeitos que participam da vida da escolar, sejam os supervisores escolares, os gestores escolares, os professores, os alunos, a comunidade ou demais profissionais que, de forma coletiva, sem descolar da realidade em que a escola está inserida, possam incorporar os fatores socioculturais, históricos da realidade escolar, rumo à qualidade da educação pública, um sonho de todos defensores de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALARCAO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica**: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2ed. Coimbra: Edições ALMEDINA, AS, 2003.
- ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERRIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERRIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- APPLE, Michael Whitman. A produção da diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e política de reforma educacional. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs). **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no estado de Goiás** 10 anos de EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. 1ed. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América, 2014, p. 18 – 54.
- ARENDT, Hannah, 1906 - 1975. **Sobre a violência**. DUARTE, André de Macedo (Trad.) – 11ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.
- BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2ed. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina** / Pierre Bourdieu. Tradução Maria Helena Kuhner. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre, 1930 – 2002. Aula de 9 de novembro de 1982. In: BOURDIEU, Pierre. Sociologia Geral, vol. 2: *habitus* e campo: Curso no collège de France (1982 - 1983)/Pierre Bourdieu; tradução de Fabio Ribeiro. – Petropolis, RJ: Vozes, 2021.
- BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico/ Pierre Bourdieu. Tradução Denise Barbara Catani. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Org). **Escritos de Educação**. 16ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 43 – 72.
- BOURDIEU, Pierre. A representação política: elementos para uma teoria do campo político. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil, 1989, p. 163 – 206.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das «classes». In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil, 1989, p. 133 – 161.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: editora Bertrand Brasil, 1989, p. 7 – 16.

BRZEZINSKI, Iria; RODRIGUES, Rubson Marques. **A captura da educação pelo capital**: movimento social de professores e intelectuais orgânicos em ação. 1ed. Curitiba: Appris, 2018.

CAMARGO, Sandra Almeida Ferreira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra Da Madeira (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 279 -299.

CAMPOS, Francisco Itami. **Ciência Política**: Introdução a Teoria de Estado. s/ed. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

CARDOSO, Heloisa. Supervisão: Um exercício de democracia ou autoritarismo? In: ALVES, Nilda (coord). **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. 11ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTIANO, Jose Paulino; NGOENHA, Severino Elias; GURO, Manuel Zianja. **O barômetro da educação básica em Moçambique**: estudo-piloto sobre a educação. s/ed. Maputo: ISOED, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2ed. Tradução Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. FERREIRA, Maria José do Amaral (Trad.) – Ed. rev. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

COOMONTE, Antônio Vara. Condições Socioculturais da escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOLA VIRTUAL. **A Criação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e o Desencadeamento da Luta Armada**. junho 19, 2021. Disponível em: <https://www.escolamz.com/2021/06/A-Criacao-da-FRELIMO-e-o-Desencadeamento-da-Luta-Armada.html> - Acesso em 26 – 05 – 2022/13:30min.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da Educação Pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBANEO, Jose Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa; LIMOMTA, Sandra Valéria (Orgs). **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. s/ed. Goiânia: Ceped Publicações; gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

FELDFEBER, Myriam; REDONDO, Patrícia; THISTED, Sofia. Os supervisores: sujeitos-chave num processo de mudança? Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRÃO, Virgílio. **Compreender Moçambique**. Maputo: Editora Escolar, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FORMOZINHO, Júlia Oliveira. **A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola**. s/ed. tradutora Sara Barros Araújo. Portugal: Porto Editora, LDA, 2002. Coleção Infância.

FOUCAULT, Michel, 1926 – 1984. Aula de 14 de janeiro de 1976. In: **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 – 1976) / Michel Foucault -. Tradução Maria Ermantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Coleções tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** / Michel Foucault. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado. – 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. Disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhte. 42 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014, p. 131 – 219.

FREIRE, Paulo, 1921 - 1997. **Educação e mudança** / Paulo Freire; prefacio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. 36 ed ver. e atual. - São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRELIMO. **Fundação da FRELIMO**. Sópraeducação. 2020. Disponível em: <https://sopra-educacao.com/2020/12/28/partido-frelimo-fundacao-e-historia/> Acesso em: 26-05-2022/14h00.

GASPERINI, Lavínia. **Moçambique**: educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro/Isco, 1989. (Coleção do Instituto dos sindicatos para a cooperação com os países em vias de desenvolvimento).

HURSH, David. Democracia sitiada: Capitalismo global, neoliberalismo e Educação. In: PARASKEVA, Joao M; ROSS, E. Wayne e HURSH, David (Org). **Marxismo e Educação**. – Volume I. 1ed. Porto: Prefedições, 2006.

JOSÉ, Hermínio. Moçambique: Governo preocupado com índice de analfabetismo. Vatican News. Maputo. 10 setembro 2021. Disponível em:

<https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2021-09/mocambique-governo-preocupado-com-indice-de-analfabetismo.html> Acesso em: 20 de mai. de 2022.

LENOIR, Yves. et al. **As finalidades educativas escolares esclarecimentos conceituais**. In: *Educatives scolaires une etude critique des approches theoriques, philosophique et ideologiques*. Saint Lambert (Quebec, Canada): GROUP EDITIONS EDITEURS, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades Educativas Escolares e internacionalização das políticas educacionais**: impactos no currículo e na pedagogia. *European Journal of Curriculum Studies*, Universidade do Minho, Portugal, 2016.

LIBANEO, José Carlos. **Finalidades Educativas Escolares, Diversidade Sociocultural e Didática**: Abordagem das Práticas Socioculturais na Atividade de Ensino-Aprendizagem. *Texto de comunicação para o XVI Encontro de Geógrafos de América Latina (EGAL)* – La Paz (Bolívia), 2017.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da Escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. s/ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBANEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educativas e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs). **Qualidade da Escola Pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. s/ed. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013, p. 47 – 72.

LIBÂNEO, José Carlos. O direito à educação e a escola socialmente justa. In: CHARLOT, Bernard; et al (Orgs). **Por uma educação democrática e humanizadora**. Volume 1. São Paulo: UniProsa, 2021, p. 102 – 105.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra Da Madeira (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 45 - 88.

LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra Da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aulas. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra Da Madeira (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 23 – 44.

LIBANEO, Jose Carlos; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed.rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

LIBANEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDOÇA, Sueli Guadalupe de Lima; et al (Orgs). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020a, p. 33 – 50.

LIBANEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota et al (Orgs). **A Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. 1. ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2020b, p. 41 – 67.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 16ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MATON, Karl. Teoria do campo - para além da subjetividade e da objetividade: *Habitus*. In: BOURDIEU, Pierre. **Conceitos fundamentais** / editado por Michael Grenfell; tradução de Fabio Ribeiro. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 73 – 94.

MATOS, Osmeire Pinheiro. **Supervisão Educacional: Uma reflexão sobre o seu papel na escola de hoje**. 1ed. Curitiba: Appris, 2018.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Edições Afrontamento, 1995. (Coleção as armas e os varões/13).

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Tradução de Maria da Graça Forjaz. 1ed. Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1975.

NIVAGARA, Daniel. **Módulo de formação. Administração, gestão e supervisão escolar**. s/ed. Maputo: MEC, 2004.

OLIVEIRA, Edna Castro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4ed. obra revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2017.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de Classes**. Tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 21 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RONCA, Antônio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. In: ALVES, Nilda (Coord). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação de ideias. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional**: seu sentido, sua característica básica. In: Anais do 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Curitiba, Aparse, 1979, pp 102 – 108.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate a construção do sistema nacional de educação no brasil/Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onde teses sobre educação e política / Dermeval Saviani. – 32 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (coleção polemicas do nosso tempo, v. 5)

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo de História**: estudo de historiografia e história da educação. s/ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015. (Coleção Memória da Educação)

SELIMANE, Remane. **A Supervisão educacional em Moçambique**: entre o centralismo burocrática e descentralização democrática. São Paulo: PUC-SP, 2017, Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

SIMBINE, Raul Júlio. **Guião Prático de Supervisor Pedagógico**. 1ed. Maputo: Alcance Editores, 2009.

VIEIRA, Flávia. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ático e conceptual da supervisão pedagógica. In: **No caleidoscópio da Supervisão**: Imagens da Formação e da Pedagogia. Flavia Vieira, at all. s/ed. Portugal: Edições Pedago, Lda, fevereiro, 2006.

VIEIRA, Flávia. **Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197 – 217, jan/abr. 2009.

FONTES DOCUMENTAIS

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS. UNICEF. [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 janeiro. 2022.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Boletim da Republica (BR). Maputo: I Série, Nr. 1, de 25 de junho de 1975.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 12, de 23 de março de 1983.

MOÇAMBIQUE. **constituição da República de Moçambique**. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 44, de 2 de novembro de 1990.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92**. Aprova o Sistema Nacional de Educação e revoga a anterior lei 4/83 do Antigo Sistema de Educação de Moçambique. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 19, de 6 de maio de 1992.

MOÇAMBIQUE. **Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação**. Ministério da Educação, Resolução nº 8/95 de 22 de agosto de 1995.

MOÇAMBIQUE. Lei 2/97. **Lei das Autarquias Locais**. Maputo: I Série, Nr. 7, fevereiro de 1997.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 8/2003**. Lei dos Órgãos Locais do Estado. Maputo: Assembleia da República, 2003a.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico**: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo: INDE/MINED, 2003b.

MOÇAMBIQUE. **Agenda 2025**: visão e estratégias da nação. Maputo: Comitê de conselheiros, novembro de 2003c.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Boletim da Republica (BR). Maputo: I Série, Nr. 51, de 22 de dezembro de 2004.

MOÇAMBIQUE. **Manual de apoio à ZIP**. Maputo: MEC/DNEG, 2010.

MOÇAMBIQUE. **Estatuto Orgânico do Ministério da Educação**. Resolução nº 1/2011. Maputo: I Série, Nr. 15, abril de 2011.

MOÇAMBIQUE. **Manual de Apoio à Supervisão Escolar**. Maputo: MINED/Imagem real, 2013.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial n.º 59/2015**: Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos. Boletim da República (BR). Maputo: MINED, I Série, Nr. 33, de 25 de abril de 2015.

MOÇAMBIQUE. **Lei 18/2018**. Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 254, de 28 de dezembro de 2018a.

MOÇAMBIQUE. **constituição da Republica de Moçambique**. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 115, de 12 de junho de 2018b.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029**: Por uma Educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), maio de 2020a.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Primário**. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) - INDE, maio de 2020b.

MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial nº. 11/2020**: Declara o Estado de Emergência, por razões de calamidade pública, em todo o território nacional. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 61, de 30 de março de 2020c.

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS TÉCNICOS DISTRITAIS DA EDUCAÇÃO

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de professores e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

Doutoranda: Ancha Quimuenhe

Orientadora: Profª Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Projeto de Pesquisa: *Supervisão Pedagógica em Moçambique: relações políticas e pedagógicas no interior da escola da educação básica.*

Coleta de dados:

Entrevista estruturada

Sujeitos: Técnicos distritais da educação (supervisores pedagógicos), Coordenadores das ZIPs, Diretores das escolas, Diretores Adjuntos das escolas, Professores

Campo: 7 escolas, de 7 ZIP, de 7 municípios

Guia de entrevista **Técnicos Distritais da Educação (Supervisores Pedagógicos)**

Sou Ancha Quimuenhe, estudante do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás) e, nesta condição, estou desenvolvendo uma pesquisa para a elaboração de minha tese de doutoramento, intitulada: *Supervisão Pedagógica em Moçambique: relações políticas e pedagógicas no interior da escola da educação básica.*

Para a coleta de dados desta pesquisa gostaria de contar com a sua colaboração, me concedendo uma entrevista que abordará aspectos pertinentes à sua atuação como Supervisor (a) pedagógico.

Sua participação como entrevistado (a) nesta pesquisa é muito importante para a continuidade de meus estudos investigativos e, contando com o seu apoio, agradeço antecipadamente.

Informo que sua identidade será preservada.

Roteiro de perguntas

Sessão I: trajetória profissional do supervisor (descrição do sujeito, seu perfil)

- História de vida acadêmica - Conte-me o seu *percurso de formação escolar* e até chegar à esta função de supervisor.

- História de vida profissional - Conte-me o seu *percurso de atuação profissional* até chegar à esta função de supervisor).

- Como chegou a essa função que exerce? (Critérios de contratação, nomeação ou indicação ou concurso)
- Existe alguma formação ou experiência exigida para exercer o cargo de supervisor?
- Já se beneficiou de alguma capacitação ou formação para Supervisores?
- Existe algum critério observado para fazer parte da capacitação ou formação de Supervisor?

Sessão II: Normativa (orientações para a atividade de supervisão)

- Quais são as orientações que um supervisor recebe para exercer a atividade de supervisão?
- Quais são os documentos normativo que orientam a atividade supervisora?
- Quem elabora os documentos orientadores da supervisão?
- A quem você está subordinado na hierarquia da educação escolar?

Sessão III: função de supervisão

- Qual é a função de um Supervisor Pedagógico na escola?
- O que faz um Supervisor Pedagógico na prática escolar no ensino básico moçambicano?
- Para você, qual é importância do Supervisor Pedagógico na escola hoje?

Local e data _____

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR DA ZIP; DIRETOR DA ESCOLA; DIRETOR ADJUNTO DA ESCOLA E PROFESSOR

**Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de professores e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado**

Doutoranda: Ancha Quimuenhe

Orientadora: Prof^a Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Projeto de Pesquisa: *Supervisão Pedagógica em Moçambique: relações políticas e pedagógicas no interior da escola da educação básica.*

Entrevista estruturada

Sujeitos: Técnicos distritais da educação Coordenadores das ZIPs, Diretores das escolas, Diretores Adjuntos das escolas e Professores

Campo da investigação: 7 escolas, de 7 ZIP, de 7 municípios

Guia de entrevista Coordenador da ZIP, Diretor, Diretor Adjunto, e Professor

Sou Ancha Quimuenhe, estudante do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás) e, nesta condição, estou desenvolvendo uma pesquisa para a elaboração de minha tese de doutoramento, intitulada: *Supervisão Pedagógica em Moçambique: relações políticas e pedagógicas no interior da escola da educação básica.*

Para a coleta de dados desta pesquisa gostaria de contar com a sua colaboração, me concedendo uma entrevista que abordará aspectos pertinentes à Supervisão Pedagógica.

Sua participação como entrevistado(a) nesta pesquisa é muito importante para a continuidade de meus estudos investigativos e, contando com o seu apoio, agradeço antecipadamente.

Informo que sua identidade será preservada.

Roteiro de perguntas

Sessão I: Escolha do Supervisor

- Quais são os critérios de escolha de quem exerce a função de Supervisor Pedagógico?
- Como o profissional da Educação pode se tornar um Supervisor Pedagógico (Critérios de contratação, nomeação ou indicação ou concurso)
- Existe alguma formação ou experiência exigida para exercer o cargo de Supervisor?

Sessão II: Normativa (orientações para a atividade de supervisão)

- Quais são as atividades exercidas pelo Supervisor Pedagógico na escola?
- Quem, ou quais profissionais estão subordinados ao Supervisor Pedagógico na hierarquia da educação escolar?

Sessão III: função de supervisão

- Qual é a função de um Supervisor Pedagógico na escola?
- O que faz o Supervisor Pedagógico na prática escolar do ensino básico moçambicano?
- Para você, qual é importância do Supervisor Pedagógico na escola hoje?

Local e data _____

APÊNDICE 3: QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM MOÇAMBIQUE

Quadro: Dissertações e Teses sobre supervisão pedagógica/escolar/educacional em Moçambique

Autor	Título	Instituição	Ano de conclusão	Síntese do resumo
José Greia	Supervisão Pedagógica no Contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens: um estudo de caso em Moçambique	Universidade Católica Portuguesa	2013	Faz a análise das práticas do modelo de supervisão pedagógica em vigor na escola em estudo, que contribuem para a promoção do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens
Remane Seliman e D R	Supervisão Educacional de Moçambique: entre o centralismo burocrático e a descentralização democrática	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	2015	Faz uma avaliação das possibilidades de desburocratização, descentralização e democratização desse processo no contexto da educação de Moçambique.
Lúcia Pedro Mafuian e- DIR	O Supervisor Pedagógico como promotor da melhoria da qualidade de ensino: estudo realizado em duas escolas secundárias do distrito de Chokwe	Universidade Aberta - Lisboa	2016	Busca discutir o papel do supervisor pedagógico no âmbito da promoção da melhoria da qualidade do ensino na ótica de Alarcão e Tavares.
Natália Eduardo No vele – DIR	O impacto Social da Supervisão pedagógica e sua pertinência na qualificação de ensino: estudo de caso da escola secundaria 7 de abril	Universidade Católica de Moçambique - Chimoio	2016	propósito abordar o impacto social da Supervisão pedagógica e sua pertinência na qualificação do ensino, buscando melhor formar o educando, pois a supervisão desempenha um papel pró – ativo na organização social da escola.
Anifo Inusso	História da Supervisão em Moçambique	Universidade Católica de	2018	Busca abordar sobre a história da supervisão na educação em

Moniz Martinho D R		Moçambique - Nampula		Moçambique, fazendo uma abordagem da conceptualização da supervisão no ponto de vista de vários autores que discutem a supervisão pedagógica, como Viera; Alarcão e Tavares; Simbine
---------------------------------	--	-------------------------	--	--

Fonte: elaborada e adaptada pela autora com base em pesquisa no google acadêmico.

APÊNDICE 4: Quadro de DISSERTAÇÕES E teses do banco de catálogo da CAPES/MEC/Brasil

Quadro: Dissertações e Teses do catalogo da CAPES/MEC/Brasil

Autor	Título	Instituição	Ano de Conclusão	Síntese do resumo
CARL A FABIANA GRAETZ PERINOTTO	O campo científico, os conflitos e relações de poder no trabalho de professores de uma universidade pública	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	21/02/2013	O estudo faz a análise do conteúdo de categorias de: trabalho, sociabilidade e subjetividade; e campo, práticas universitárias e relações de poder. E para tal recorre-se a análise a obra de Bourdieu e os conceitos de campo, capital e habitus.
JOAO PAULO ATTIE	Relações de poder no processo de ensino e aprendizagem de matemática	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	23.04.2013	O estudo traz uma análise das Relações de Poder estabelecidas entre professor e aluno na aula de matemática e discutir suas implicações para o ensino e a aprendizagem dessa disciplina. Para esse objetivo ser alcançado, nos aprofundamos nos conceitos de poder e de relações de poder e em algumas características das relações de poder, que fundamentamos principalmente nos escritos de Foucault e Bourdieu
MARIA NE INES OHLWEILER	No labirinto da transmissão : a herança do conceito de autoridade	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	27.02.2014	O tema faz análise do conceito de autoridade e as relações de poder ligadas à família e aos discursos sociais de diferentes períodos históricos e das últimas décadas do século XX e começo do século

				XXI. Recorre a Foucault para fundamentar-se da relação de poder
MARISA BORGES	RESISTÊNCIA E GOVERNAMENTALIDADE: POLÍTICA EDUCACIONAL EM UBERABA (MG) NOS ANOS DE 2005 A 2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	28.02.2014	O estudo faz uma análise teórico-metodológico dos Estudos Foucaultianos acerca de noções como discurso, relações de poder, governamentalidade e biopolítica desenvolvidas por Michel Foucault, fazendo uma análise sobre as políticas públicas educacionais implementadas em Uberaba/MG nos anos de 2005 a 2012, de modo a compreender como se constituem os discursos e as práticas discursivas que coloca em movimento o discurso em “favor” da qualidade de ensino
RENATO DURO DIAS	Relações de Poder e Controle no Currículo do Curso de Direito da FURG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	01/04/2014	O estudo tem como foco principal as relações de poder e controle. A investigação, com base na teoria sociológica de Brasil Bernstein, examina o contexto da educação jurídica brasileira e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito.
VANDERLEI DA SILVA MENDES	OS CORPOS E OS PROCESSOS DE DOCILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA FOUCAULTIANA	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	09/10/2014	O trabalho desenvolveu um estudo conceitual e interpretativo acerca do pensamento de Michel Foucault e sua presença no campo da educação escolar.

				O foco foi refletir a importância do pensador francês para a educação, particularmente, sobre o papel dos corpos e seu disciplinamento, e as relações de poder presentes na escola
CLAUDIA VIDAL ETTIMATOS NEVES	CURRÍCULO E RELAÇÕES DE PODER: UM ESTUDO COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	17/03/2015	O objetivo foi identificar como as relações de poder se manifestaram no processo de revisão do currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Itajaí (SC), considerando as políticas educacionais, as teorias curriculares e as discussões atuais abordadas no contexto nacional e local. Para este estudo considera-se a análise de Foucault de que o poder não existe, o que existe são as relações de poder que não se situam em um local específico, mas que são imanentes ao corpo social e que atingem a realidade mais concreta dos indivíduos e que estão ao nível do próprio corpo social, penetrando nossas práticas cotidianas
RODRIGO BARCCHI	PODER E RESISTÊNCIA NOS DIÁLOGOS DAS ECOLOGIAS LICANTRÓPICAS, INFERNAS E RUÍDOSAS COM AS EDUCAÇÃO MENORES E INVERSAS (e vice-versa)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	17.02.2016	Faz análise do seu tema utilizando os conceitos de poder e resistência presentes no trabalho de Foucault, onde o conceito de poder é utilizado para discutir a promoção da unificação, da homogeneização e

				da cristalização das práticas cotidianas sob a égide da Educação Ambiental institucionalizada nas políticas públicas, destacando as discussões sobre as relações entre o poder e o saber, a normalização, a pastoralidade, a governamentalidade e o exercício policial
SUZE TE GRAN DI	DISPOSITIVOS DE PODER E DE SABER E A FORMAÇÃO ÉTICA DO FISIOTERAPEUTA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	31.03.2016	O tema investiga as relações entre os dispositivos de poder e de saber, que configuram a formação em Fisioterapia, e o conjunto de técnicas exercidas por esse profissional. O percurso teórico foi fundamentado na teoria de Michel Foucault,
ANDR E MATIAS EVAL DT DE BARR OS	EFEITOS DE PODER E SUBJETIVAÇÃO DOS DISCURSOS DE EVASÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	14/07/2016	O estudo traz uma análise dos efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática, nos campi Bento Gonçalves e Caxias do Sul do IFRS. Nosso recorte de pesquisa é orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva genealógica de Michel Foucault,
GEISA D AVILA RIBEIRO BOAV ENTURA	TENSÕES E PERSPECTIVAS DA REDE FEDERAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DO IF	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	04/08/2016	O estudo faz um análise para compreensão das tensões e disputas de poder (material e simbólico) existentes na relação entre os níveis médio/técnico

	GOIANO NOS CAMPI CERES E RIO VERDE - GOIÁS.			e superior. Portanto, traz uma abordagem relacional das categorias do Bourdieu
VANE SSA BUGS GONC ALVE S	Táticas e estratégias: uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	08/03/2018	O estudo faz análise dos dispositivos disciplinares e as táticas utilizadas pelos alunos e alunas para escapar das imposições disciplinares instituídas na escola. O referencial teórico tem como base os conceitos de táticas e estratégias, valendo-se de Michel de Certeau. Entende-se esses conceitos como componentes para pensar as estratégias das instituições e as táticas dos alunos. Além disso, traz o conceito de poder, a partir de Michel Foucault, para problematizar as relações entre táticas e estratégias
LEILA TOMBI NI	OS DISPOSITIVOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL HIGINO ANTUNES PIRES NETO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	13/12/2018	O trabalho faz uma análise como a escola (direção, coordenação pedagógica e docentes) desenvolve suas práticas sobre a violência escolar, bem como os mecanismos, os dispositivos, as estratégias utilizadas para lidar com a violência. Para tanto, a pesquisa foi embasada na teoria de Michel Foucault (2016), na perspectiva que faz distinguir poder do

				fenômeno da violência.
LUCA S DE OLIVEIRA CARVALHO	DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE: PROTAGONISMOS E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS MUDANÇAS DE REGIMES DE PODER	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	13/02/2020	Este trabalho buscou trazer um exercício teórico do conceito de poder através da sociedade disciplinar de Michel Foucault e da sociedade de controle de Gilles Deleuze. Almejamos refletir como a escola, enquanto instituição da modernidade, está sendo impactada por alterações na lógica de funcionamento das relações de poder com a atualização de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora com base no banco de catálogo de Dissertações e Teses da CAPES/MEC/Brasil