

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

O impacto da Supervisão Pedagógica na Formação Contínua de professores do Ciclo Fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Elementar, no Senegal.

Denise Afonso Sabino Santos – 2001603

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Novembro, 2023

UNIVERSIDADE ABERTA



O impacto da Supervisão Pedagógica na Formação Contínua de professores do Ciclo Fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Elementar, no Senegal.

Denise Afonso Sabino Santos – 2001603

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Daniela Melaré Vieira Barros

Novembro, 2023

This is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



Agradecimentos

À Deus por sua bondade e fidelidade.

À professora Doutora Daniela Melaré Vieira Barros por toda generosidade, motivação e profissionalismo.

À Ricardo por seu apoio, incentivo e paciência.

Aos colegas, professores, supervisores e inspetores que participaram do estudo.

Aos colegas do MSVP pelas trocas, aprendizado e inspiração.

Dedicatória

Aos professores e alunos do Senegal.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho. Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 13 de Novembro de 2023

Assinatura:

O impacto da Supervisão Pedagógica na formação contínua de professores do Ciclo Fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Elementar, no Senegal.

Resumo:

Esse trabalho pretende fomentar a reflexão sobre a supervisão pedagógica no Senegal e sua relação com a formação contínua dos professores, verificando o impacto que a primeira exerce sobre a segunda e como os professores implicados percebem esse fenômeno.

Conceitua a supervisão, buscando conhecer seu desenvolvimento e modalidades e apresenta o sistema educativo senegalês e seu modelo de supervisão e formação nos diferentes níveis para finalmente se debruçar sobre o fenômeno dentro da escola, buscando caminhar com os atores, auscultando suas percepções e reflexões.

Buscando entender a visão de quem olha de dentro, procedeu-se a uma dissertação exploratória na modalidade de estudo de caso e de natureza qualitativa. Os professores e supervisores de uma escola de ensino elementar e inspetores de educação, através de entrevistas semiestruturadas e grupos focais contribuíram com suas percepções e reflexões sobre as lacunas da formação inicial, o dispositivo de formação contínua, resultando no desenho de uma colaboração ainda mais próxima da supervisão e da formação. Da construção e da aplicação do conhecimento e saberes.

Palavras- chaves:

Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional, Formação Contínua, Professor Reflexivo, Professores do Senegal.

The impact of Pedagogical Supervision on the ongoing training of Cycle Fundamental teachers - A Case Study carried out in an Elementary School in Senegal.

Abstracts:

This paper aims to encourage reflection on pedagogical supervision in Senegal and its relationship with in-service teacher training, checking the impact that the former has on the latter and how the teachers involved perceive this phenomenon.

It conceptualizes supervision, seeking to understand its development and modalities, and presents the Senegalese education system and its model of supervision and training at the different levels, to finally look at the phenomenon within the school, seeking to walk with the actors, listening to their perceptions and reflections.

In order to understand the view from the inside, an exploratory dissertation was carried out in the form of a qualitative case study. Through semi-structured interviews and focus groups, the teachers and supervisors of an elementary school and the education inspectors contributed their perceptions and reflections on the shortcomings of initial training and the provision of ongoing training, resulting in the design of an even closer collaboration between supervision and training. The construction and application of knowledge and know-how.

Key words:

Pedagogical Supervision, Professional Development, Continuing Education, Reflective Teacher, Senegalese Teachers.

L'impact de la supervision pédagogique sur la formation continue des enseignants du cycle fondamental - Une étude de cas réalisée dans une école élémentaire au Sénégal.

Résumé:

Ce travail vise à susciter une réflexion sur la supervision pédagogique au Sénégal et sa relation avec la formation continue des enseignants, en vérifiant l'impact de la première sur la seconde et la perception de ce phénomène par les enseignants concernés.

Il conceptualise la supervision, en cherchant à en comprendre le développement et les modalités, et présente le système éducatif sénégalais et son modèle de supervision et de formation aux différents niveaux, pour enfin s'intéresser au phénomène au sein de l'école, en cherchant à cheminer avec les acteurs, en écoutant leurs perceptions et leurs réflexions.

Afin de comprendre le point de vue de l'intérieur, une thèse exploratoire a été réalisée sous la forme d'une étude de cas qualitative. Par le biais d'entretiens semi-structurés et de groupes de discussion, les enseignants et les superviseurs d'une école primaire ainsi que des inspecteurs de l'éducation ont apporté leurs perceptions et leurs réflexions sur les lacunes de la formation initiale et du dispositif de formation continue, aboutissant à la conception d'une collaboration encore plus étroite entre la supervision et la formation. La construction et l'application des connaissances et des savoirs.

Mots clés :

Supervision Pédagogique, Développement Professionnel, Formation Continue, Enseignant Réflexif, Enseignants Sénégalais.

Índice

1. Introdução.....	1
1.1. Relevância do estudo	3
1.2. Objetivo da Investigação.....	5
1.2.1. Objetivo Geral	6
1.2.2. Objetivos específicos	6
1.2.3. Questões de pesquisa	7
1.3. Organização da Dissertação:	7
2. A Supervisão Pedagógica - conceituação, desenvolvimento e relação com a formação de professores.	8
2.1- O que é a supervisão pedagógica.....	8
2.2. Como ela se desenvolve.....	10
2.3. Modalidades de supervisão	14
2.4. Como ela se relaciona com a formação contínua dos professores	17
3. Conhecendo o Senegal, sua jornada de desenvolvimento econômico e seu sistema educativo.	22
3.1. A Educação no Senegal	23
3.2. O sistema de Educação Fundamental.....	26
3.3. O recrutamento, a formação inicial e a formação contínua dos Professores	27
3.4. A Supervisão pedagógica e a Formação dos professores no Senegal	34
3.5. A Supervisão e formação na IEF de Mbour 1	38
4. Metodologia de investigação.....	40
4.1. Tipo de Investigação.....	41
4.2. População e Amostra.....	41
4.3. Instrumentos de recolha de dados	43
4.3.1. Entrevista:	43
4.3.2. Entrevista com Grupo Focal:	44
4.4. Análise dos dados.....	45
4.4.1. Análise das entrevistas de grupo focal:.....	46
4.4.2. Análise das entrevistas individuais:	47
5. Resultados e Discussões.....	49
5.1. As entrevistas com os Professores	49

5.2. As Entrevistas com os Supervisores Pedagógicos	65
5.3. As Entrevistas com os Inspetores de Educação	71
5.4. Relação da Formação Contínua e Ação Supervisiva na percepção dos entrevistados.....	80
5.5. Os resultados dos Grupos Focais	82
5.5.1. Primeira Sessão de Grupos Focais	82
5.5.2. Segunda Sessão de Grupo Focal.....	85
5.5.3. Relação da Supervisão pedagógica com a Formação Contínua pela percepção dos Professores entrevistados.....	88
6.Considerações Finais	90
6.1. Prospectivas.....	95
7. Referências Bibliográficas.....	97
8. Anexos	104

Índice de Anexos

Anexo I: Grade de perguntas das entrevistas semi-estruturadas alinhadas aos objetivos e questões de investigação	105
Anexo II: Grade de perguntas das entrevistas de Grupo Focal alinhadas aos objetivos e questões de investigação	111
Anexo III: Guião de Entrevista Semiestruturada para Professores.....	115
Anexo IV: Guide d'entretien semi-structuré pour les enseignants	107
Anexo V: Guião de Entrevista Semiestruturada para Supervisor	111
Anexo VI: Guide d'entretien semi-structuré pour les superviseurs	115
Anexo VII: Guião de Entrevista Semiestruturada para Inspetor de Educação ...	119
Anexo VIII: Guide d'entretien semi-structuré pour l'Inspecteur de l'Education ...	123
Anexo IX: Guião de Entrevista da Primeira Sessão do Grupo Focal para Professores	127
Anexo X: Guide d'entretien pour la première séance des groupes de discussion pour les enseignants - Focus Group.....	131
Anexo XI: Guião de Entrevista para a Segunda Sessão do Grupo Focal para Professores	135
Anexo XII: Guide d'Entretien pour la Deuxième Séance des Focus Group pour les Enseignants.....	139
Anexo XIII: Transcrição das respostas das entrevistas dos Professores	143
Anexo XIV: Transcrição das respostas das entrevistas dos supervisores pedagógicos.....	165
Anexo XV: Transcrição das respostas das entrevistas com os Inspetores de Educação	171
Anexo XVI: Transcrição da Primeira Sessão de Grupo Focal	178
Anexo XVII: Transcrição da Segunda Sessão de Grupo Focal	182

Índice de Tabelas

Tabela 1.

Número de Professores atuando nos ciclos Fundamental e Secundário no Senegal **42**

Tabela 2.

Número de professores atuando no ensino elementar no IEF Mbour 1 **42**

Índice de Figuras:

Figura 1. Baseada em Alarcão (2020, p.36)	13
Figura 2. Ciclos de Observação baseado em Vieira (1993a. apud Lopes,2018)	16
Figura 3. Organograma Inspeção de Academia – Cedido pela IEF Mbour 1	35
Figura 4. Organograma Inspeção de Educação e da Formação – Cedido pela IEF Mbour 1	36
Figura 5. Distritos que formam a Inspeção de Educação e da Formação Mbour 1	39
Figura 6. Formação contínua e ação supervisiva na percepção dos entrevistados	81
Figura 7. Relação da Supervisão pedagógica com a Formação Contínua pela percepção dos Professores nas sessões de Grupos Focais.	89
Figura 8. Desenho das ações da supervisão e da formação contínua dos professores da Escola Dund Gi.	94

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos:

- AFD Agence Française de Développement
- ANSD Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie
- ASL American Sign Language
- BAC Baccalauréat
- BFEM Brevet de Fin d'Études Moyennes
- CAP Cellule d'Animation Pédagogique
- CAP Certificat d'Aptitude Professionnelle
- CAPI Cellule d'Animation Pédagogique Interne
- CEAP Certificat Elementaire d'Aptitude Professionnelle
- CFEE Certificat de Fin d'Etude Elementaire
- CRESAS Centre de Recherche de l'Education Spécialisée de l'Adaptation Scolaire
- CRFPE Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Education
- IA Inspections d'Académie
- IEF Inspections de l'éducation et de la formation
- MEN Ministère de l'Education National

- PADES Programme d'Appui au Développement de l'Éducation au Sénégal
- PAQUET-EF Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence dans l'Éducation et la Formation
- PME Partenariat Mondial pour l'Éducation
- PPS Práctica Pedagógica Supervisionada

1. Introdução

A visão sobre a Supervisão Pedagógica tem evoluído ao longo dos anos, se por muito tempo foi associada às práticas de inspeção e controle (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998 apud Vieira,2009), ela está diretamente ligada à sua origem etimológica, uma “visão sobre” o processo que se desenrola considerando e refletindo sobre o contexto e sobre o processo, ele mesmo. Olhar para o que se percorreu e para o caminho que se vê pela frente, pensando no que quer implementar e no que se pretende evitar, além de olhar para os acontecimentos que não foram positivos e procurar entendê-los. (Stones, 1984 apud Gaspar et al,2012).

A supervisão favorece a monitorização dos processos de ensino e aprendizagem e a regulação das práticas tanto dos professores como das instituições e do sistema educativo, ela é sustentada por ações que visam orientar e liderar, acompanhar e avaliar com vistas a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social que acontecem principalmente pelas práticas da reflexão e experimentação (Vieira,1993 apud Gaspar et al, 2012).

A supervisão também favorece o desenvolvimento profissional dos professores individual e coletivamente e contribui, por conseguinte, para a qualidade do funcionamento da instituição escolar. Na escola, pela ação da supervisão pedagógica, os professores encontram espaço não somente para realizar suas práticas, mas para refletir sobre elas enquanto continuam aprendendo e construindo conhecimento (Alarcão,2009). Entende-se, portanto, que quando a supervisão estimula a reflexão por parte dos professores concede a estes a oportunidade de se desenvolverem profissionalmente, alcançando autonomia que se reflete em suas práticas de ensino e beneficia as aprendizagens.

Buscando orientar e auxiliar o professor em suas práticas letivas, a supervisão pode ocorrer por meio da colaboração entre os professores que se ajudam mutuamente e refletem sobre suas práticas pedagógicas na medida que estas busquem atender as necessidades dos alunos. Alarcão & Canha (2013) afirmam que através das

ações de supervisão é possível contribuir para uma evolução no processo de ensino-aprendizagem resultando no sucesso dos discentes.

Diversos autores têm estudado a supervisão pedagógica e a organizado em diferentes categorias segundo seus fundamentos, paradigmas, campos de ação, cenários, foco e perspectivas, mas todos revelam uma tendência comum à inspeção, a profissionalidade pedagógica e a administração e regulação (Gaspar et al. 2012).

A supervisão pode assumir diferentes estilos que expressam o perfil de liderança do supervisor e a forma como interage com a equipa. Este estilo de liderança pode, segundo as mesmas autoras estar alinhado a um dos diferentes perfis citados por Lewin (1939 apud Gaspar et al,2012) pode assumir um estilo participativo, mais autoritário ou pode preferir deixar que os professores desenvolvam suas atividades com mais autonomia, entrando em ação apenas se solicitado de acordo com o estilo "*Laissez-faire*". No entanto, Gaspar et al (2012) citando Alarcão (2009. P. 126) e Rangel (2001: 50) também coloca o supervisor como um "líder de comunidades formativas e de aprendentes" apontando assim a supervisão como um instrumento para a formação contínua dos professores.

Dentro do modelo clássico empregado na França, a supervisão acontece em duas dimensões. Ela se relaciona com o processo de regulação que ocorre nos níveis da sala de aula, da escola, do distrito escolar, departamento, região, academia e do país. O Estado intervém para assegurar que as atividades se desenvolvam conforme as normas e as regras sejam cumpridas. O estado realiza este controle através do instrumento da inspeção (De Grauwe 2003, p. 17 apud Voulgre & Villemonteix, 2016).

A segunda dimensão da Supervisão está relacionada à profissionalização dos atores, assumindo a ação formativa que, de acordo com Jorro (2002), busca ajustar "o gesto profissional do professor". O Sistema educativo senegalês e seu modelo de supervisão tem sua maior inspiração no modelo clássico francês, uma vez que até os dias atuais ainda existem escolas que funcionam nos dois sistemas

educativos, tendo o sistema senegalês realizado algumas adaptações em função da realidade e contexto.

Quando um só ator assume a responsabilidade das dimensões de regulação e formação, como é o caso do Inspetor de Educação do Senegal e de alguns países africanos, pode encontrar certa dificuldade em realizá-las ou ainda uma tensão entre as duas dimensões. Isto se dá porque a primeira dimensão, a regulação do sistema a nível local através de inspeções individuais deve verificar se a ação pedagógica está de acordo com os critérios recomendados, podendo eventualmente realizar ações de formação e apoio individual de remediação das práticas. Na segunda dimensão, a da formação, o foco é o desenvolvimento da autonomia profissional dos indivíduos. Pela ação da formação os professores são estimulados a inovarem, terem iniciativa e inventarem dentro dos limites, reconhecendo o papel do supervisor (Voulgre & Villemonteix, 2016).

1.1. Relevância do estudo

No Senegal, contexto em que se realizou a investigação, a Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) estima que em 2023 a população do Senegal gira em torno de 18 275 743, sendo 50,3% de mulheres e 49,7% de homens. O crescimento do mercado de trabalho tem absorvido cada vez mais jovens, mesmo que o número de empregados ainda seja muito baixo. Essa situação está ligada ao alto índice de analfabetismo que atinge principalmente as mulheres, registando-se ainda um grande percentual entre jovens e adolescentes de onde o esforço para a escolarização desta faixa da sociedade.

Para garantir o sucesso dos programas para a melhoria da qualidade da educação criados pelo governo senegalês, várias estratégias foram aplicadas, a fim de oferecer a todos os senegaleses em idade escolar o acesso a educação. Essa missão só será possível, se operacionalizado de maneira a capacitar os estabelecimentos e profissionais nas instâncias governamentais, nas Inspeções de Academia (*Inspections d'Académie* - IA) e Inspeções de Educação e da Formação (*Inspections de l'Education et de la Formation* -IEF), recrutando e formando novos

professores e atuando diretamente com as escolas e professores supervisionando as práticas pedagógicas.

A supervisão pedagógica acontece pela intervenção das Inspeções de Educação e da Formação (IEF) aproximando-se do modelo francês. Segundo o *Décret n° 2011-625 du 11 mai 2011*, relacionado com a criação e organização de Centros Regionais de Formação de Pessoal Educativo (*Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation* - CRFPE) os professores, iniciantes em sua grande maioria e que foram recrutados apenas depois de haverem completado o ensino médio, exprimem uma forte demanda de formação que é difícil de satisfazer nas condições atuais.

O CRFPE é responsabilidade, em sua instância, do Inspetor de cada IA que preside o conselho formado por vários atores, entre eles os Inspetores de Educação da região que estão distribuídos pelas IEF das diferentes cidades. Alguns Inspetores de Ensino, depois de terem suas candidaturas aprovadas, são capacitados para a função de formadores. No nível de cada inspeção cabe aos Inspetores de Educação habilitados para a formação, organizarem e ministrarem a formação para os professores da cidade ou zona coberta pela sua IEF.

Nesse contexto, os professores do ciclo fundamental e especificamente do ensino elementar, tanto da rede pública, para quem toda a estrutura de formação foi inicialmente concebida, quanto os professores da rede privada, em sua maioria, recebem uma formação essencial inicial ao ingressarem na profissão e são acompanhados pelos professores mais experientes e supervisionados no nível escolar e da IEF.

A Escola Dund Gi, surgiu da demanda da comunidade de pais no ano de 2015, e funciona debaixo da supervisão da IEF Mbour 1, oferece os primeiros anos do ciclo fundamental, as seis classes do ensino elementar dentro do sistema senegalês, com aulas ministradas em francês que é o idioma oficial do país. A escola tem apresentado excelentes resultados no exame nacional que é realizado ao final do ensino elementar com 100% de aprovação dos alunos. Os professores, em sua

maioria, foram recrutados sem formação inicial e vêm sendo acompanhados pelo IEF e supervisores internos.

Motivada pelas experiências e o percurso profissional no contexto senegalês, trabalhando com equipas de professores do ensino elementar surgiu a intenção de realizar um estudo de caso para conhecer como a supervisão pedagógica acontece no nível de uma IEF e de uma instituição escolar e seus desdobramentos no contexto e suas características. A investigação que se debruçou sobre a relação entre a supervisão pedagógica e a formação contínua dos professores, buscou respostas às questões que visam compreender melhor esta relação, se existe, e como se dá a contribuição da supervisão para a formação.

1.2. Objetivo da Investigação

Na busca por compreender a influência da supervisão no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores do ensino chegou-se ao tema: **O impacto da Supervisão Pedagógica na formação contínua de professores do Ciclo Fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Elementar, no Senegal.**

Todas as atividades de supervisão e formação contínua dos professores são previstas pela IEF, organizadas no nível meso para as escolas da região de maneira geral. Pela investigação realizada, procurou-se compreender se a supervisão também acontecia no seio da instituição escolar bem como conhecer seus desdobramentos. A IA organiza um calendário de formação para diretores e professores da rede pública e algumas vezes estende a oferta para as escolas privadas.

Os temas e áreas das capacitações são, na maioria das vezes, definidos a nível macro, por exemplo para a implementação de nova abordagem ou alterações curriculares, ou ainda para remediar lacunas identificadas por ocasião dos exames nacionais aplicados aos alunos. No entanto, considerou-se importante conhecer como a equipa pedagógica, dentro da escola, percebia a supervisão das práticas pedagógicas realizada pela IEF e no seio da escola e se essas práticas se alinhavam com a formação contínua, se a participação dos docentes na supervisão

resultava em autorreflexão e se acontecia a transposição dessa autorreflexão e orientações de melhoria para a transformação das suas práticas. Como a Supervisão Pedagógica se relaciona com a formação contínua de professores do ensino elementar de uma escola do Senegal no continente africano foi o fenômeno que se procurou observar. Buscou-se com isto, analisar se, e como a supervisão pedagógica influenciava, contribuía para a organização da formação contínua dos professores. Se pela prática da supervisão era possível que os professores refletissem sobre suas práticas identificando lacunas e afirmando ou transformando condutas, se eles, dentro do contexto do Senegal, consideravam que a supervisão assumia um caráter formativo ou apenas avaliador. Se acontecia uma retroalimentação, se o conhecimento construído na formação era aplicado e se a prática contínua da supervisão contribuía para isto. Para tanto uma série de questões foram formuladas partindo da questão principal:

Qual o impacto da Supervisão Pedagógica na Formação Contínua de professores de uma escola elementar em Mbour no Senegal?

1.2.1. Objetivo Geral

Conhecer o impacto exercido pela supervisão pedagógica na formação contínua dos professores da Escola Dund Gi em Mbour no Senegal

1.2.2. Objetivos específicos

OI 1- Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão;

OI 2- Auscultar as percepções dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas;

OI 3- Identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas;

OI 4- Analisar se os professores costumam refletir sobre suas práticas identificando durante as formações aspetos que considerem inadequados ou que precisam ser melhorados;

OI 5 - Conhecer as ações dos supervisores/Inspetores de educação para remediar problemas identificados nas práticas letivas e preencher lacunas da formação dos professores através das formações.

1.2.3. Questões de pesquisa

QI 1- Como a supervisão da prática docente influencia a organização de formações para os professores?

QI 2- Em que medida os professores consideram que realizam mudanças significativas em suas práticas depois das formações?

QI 3- De que maneira os professores supervisionados refletem sobre suas práticas e as corrigem?

QI 4- Como a formação contínua busca remediar problemas e preencher lacunas identificadas na prática dos professores pela Supervisão?

1.3. Organização da Dissertação:

A dissertação se desenvolve na sequência do Capítulo 2 que conceitua a supervisão, apresenta seu desenvolvimento e estabelece sua relação com a formação contínua. Em seguida, no capítulo 3 o estudo buscou conhecer o Senegal, sua jornada de desenvolvimento econômico e seu sistema educativo. No capítulo 4, explica-se a metodologia da investigação, com a apresentação do contexto, população e os instrumentos. No capítulo 5, os resultados são apresentados e analisados e finalmente o capítulo 6 traz as considerações sobre os resultados do estudo e proposições.

2. A Supervisão Pedagógica - conceituação, desenvolvimento e relação com a formação de professores.

2.1- O que é a supervisão pedagógica

Segundo Alarcão, I. & Canha, B. (2013, p. 16) a definição da Supervisão pode ser difícil de ser explicada devido ao seu uso difundido em diversas áreas de atuação. Candeias (2015) afirma que o significado etimológico de supervisão combina as palavras “super” (sobre) e “visão” (ação de ver), no sentido de ter uma visão ampla sobre algo ou sobre um processo, tendo em vista que este conceito que foi inicialmente empregado no mundo empresarial e posteriormente aplicado à educação pelos americanos, trazendo a mesma perspectiva de controle e inspeção.

Candeias também faz uma análise da evolução da supervisão pedagógica ao longo dos anos, afirmando que esta passou, na década de 70, a integrar a ação formadora, atuando na preparação de novos professores, continuando a exercer sua função inicial de inspeção ao longo das práticas dos novos professores, verificando se estes seguiam o modelo aprendido na formação inicial. Desta forma a supervisão assumia um carácter formador, apresentando um modelo a ser seguido, e de orientação, no sentido de garantir que as práticas não se desviassem do modelo preconizado. Esse modelo de supervisão conferia uma organização vertical das interações entre quem assumia a posição de formador e aqueles a quem formava, dificultando o fluxo de informações na construção do conhecimento, priorizando a transmissão vertical e de cima para baixo numa ação contínua de inspeção das ações.

Na década de 80, muito se estudou sobre a aplicação do termo supervisão na formação inicial dos professores e com o surgimento de inúmeros cursos de formação de professores. Na década de 90, este conceito foi se atualizando e se desenvolvendo, compreendendo não só a formação inicial, mas se preocupando

com o desenvolvimento profissional dos professores e atraindo mais atenção das instituições superiores e do poder político. Desta forma, a supervisão passa a atuar desde a formação inicial, considerada como uma primeira etapa na formação dos professores e contribui para a formação contínua ao longo da vida profissional auxiliando esses profissionais no desenvolvimento de suas capacidades de auto-supervisão.

Alarcão (2020) olhando para seus primeiros 25 anos como supervisora na formação inicial de professores busca clarificar o conceito de supervisão desmistificando e “espantando os fantasmas” que ainda hoje prejudicam a dinâmica de observação de aulas. Para a autora, a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) precisa gerar reflexão e resultar em desenvolvimento profissional. Por se tratar de uma aprendizagem pela experiência, onde o professor que exerce sua prática sob supervisão, está ao mesmo tempo aprendendo.

A PPS permitirá que o professor supervisionado, em contato com a realidade do terreno profissional se depare com as situações previstas na sua formação assim como aquelas para as quais não se preparou e para os quais vai precisar mobilizar certos conhecimentos e saberes para construir as competências necessárias para enfrentar as diferentes situações que o contexto apresenta. Essa aquisição de competências acontece dentro do processo de socialização com a interação com o supervisor e outros colegas, bem como com os alunos que serão um importante termômetro da sua atuação, sempre sinalizando direta ou indiretamente se a abordagem empregada tem atendido suas necessidades.

O sucesso da supervisão, segundo Alarcão (2020) está em focar nas atividades e não nas pessoas, dentro de um contexto conhecido e em um determinado tempo. Deve-se evitar o constrangimento que tanto supervisor quanto professor supervisionado podem experimentar logo que se aponta uma atividade não está se desenvolvendo bem o que precisa ser mudado, pois a tendência é que tanto o discurso do supervisor quanto na leitura do professor o foco recaia sobre quem realizou a atividade. Para tanto, é importante olhar para a atividade, mobilizando o conhecimento para identificar as mudanças que precisam ser feitas.

2.2. Como ela se desenvolve

Quando pensamos na Supervisão devemos considerar o que disse Alarcão e Tavares (2003), sobre a importância de considerar os diferentes modelos que vão mostrar como fazer para adaptar-se aos diferentes contextos. Para isso é primordial conhecê-los e analisar as circunstâncias para decidir qual modelo trará mais benefícios. Para o sucesso da prática de supervisão, é preciso entender que não existe o melhor ou pior modelo, pois um modelo pode ser excelente e não se adequar a realidade. A chave para o sucesso da prática supervisiva está em eleger aquele que contempla todas as características do contexto.

Alarcão e Tavares (2003) apresentaram nove cenários ou modelos de supervisão. No **cenário de imitação** artesanal um professor experiente assume o papel de mestre demonstrando o como dar aulas para ser replicado pelo professor em formação, servindo de modelo e assumindo autoridade sobre ele, numa transmissão do saber considerado imutável. O **cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** se concentra nas características do professor levando a refletir sobre qual modelo se adequa a cada professor, com cada grupo de alunos e quais estratégias empregar. Este modelo contesta a ideia de um modelo ideal e de uma só forma de ensinar a ser replicada e parte da investigação e análise de cada modelo, pressupondo que os professores conhecem os modelos e teorias e observarão diversos professores utilizando diferentes estratégias antes que eles mesmos comecem a empregá-los em suas práticas. Assim, gradativamente o professor em formação vai aprendendo a analisar as estratégias e conhecendo os seus princípios, com participação crescente nas práticas de ensino assumindo uma postura inovadora com foco na interação com o aluno.

O **cenário behaviorista**, como o próprio nome diz, vai investigar os comportamentos a fim de identificar as competências do bom professor. Este cenário foca nas competências técnicas, verificando a desenvoltura do professor em sala de aula, na aplicação de diferentes técnicas e atuações que são aprendidos de forma progressiva.

O **cenário clínico** faz uma analogia à forma como os médicos são formados de forma prática em clínicas e hospitais tendo um supervisor sempre atento às suas

necessidades. Alarcão & Tavares (2003) buscam referências em Cogan, Goldhammer e Anderson para este modelo que traz o professor em formação como o agente central que conta com o supervisor sempre atento às suas necessidades, pronto para aconselhar, a realizar a análise de sua prática e de maneira colaborativa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes. Assim como na medicina o supervisor age principalmente mediante consulta, que parte da percepção do professor em formação de que algo precisa ser repensado e analisado. Este é um cenário muito adequado às formações contínuas e demanda práticas reflexivas por parte dos professores.

Alarcão & Tavares (2003) apresentam o **cenário psicopedagógico** a partir do modelo de Stones para quem, baseando-se nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a supervisão existe para ensinar aos professores como ensinar. Neste cenário considera-se as competências dos professores que são capazes de mobilizar diferentes habilidades e recursos para adquirir o “saber” ensinar e refletir sobre essa prática identificando fatores positivos e negativos, em um processo que se inicia com a aquisição do conhecimento teórico, observação deste conhecimento sendo aplicado por colegas mais experientes e a sua própria aplicação, sendo a supervisão a ponte que liga a teoria à prática auxiliando o professor em formação desde a preparação da aula, discutindo a aula ministrada e avaliando todo o processo.

O **cenário pessoalista** se baseia em correntes de modelos de desenvolvimento de professores tais como de Combs, Fuller, Glassberg e Sprinthall (Alarcão & Tavares, 2003 apud Candeias, 2015), que apontam para a importância do desenvolvimento do professor enquanto pessoa através do autoconhecimento e autodesenvolvimento considerando a maturidade psicológica e estrutura cognitiva do professor. A formação dos professores deve considerar os seus valores, crenças, sentimentos, interesses e necessidades para atingir maior maturidade (p.37) e o supervisor deve considerar o fato de que o professor em formação é um adulto que está evoluindo em seu processo de autoconhecimento e cada professor deve ser considerado em seu próprio processo, desenvolvendo suas habilidades e competências.

Candeias (2015) também aponta o pedagogo americano Donald Schön como principal mentor do cenário **ou modelo reflexivo**, que leva o professor em treinamento a refletir sobre a prática profissional, que ele considera um saber fazer teórico e prático e sua relação reflexiva sobre as observações e experiências que resultam na construção do conhecimento pela prática. Essa reflexão, segundo Schön, citado por Candeias (2015) pode acontecer de maneira simultânea à prática, depois da sua realização e ainda como a ação de refletir sobre a reflexão, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida através do diálogo da prática pedagógica com o conhecimento que está sendo construído, em um processo em que o supervisor atua como orientador, estimulando, avaliando, apoiando e aconselhando. Esse modelo faz o caminho inverso ao behaviorista, partindo do saber prático que refletido dá origem ao conhecimento teorizado (Alarcão & Tavares, 2003).

O **cenário ecológico** concebido por Alarcão & Sá-Chaves (1994) e segundo Candeias, também por Oliveira & Formosinho em 1997, por inspiração no desenvolvimento humano de Bronfenbrenner considera que o processo de desenvolvimento profissional e humano acontece pela interação do indivíduo com o meio e resulta em contínua transformação. Nesse cenário a Supervisão deve favorecer experiências que permitam que os professores em formação assumam diferentes papéis, realizem novas atividades e interajam com diferentes pessoas onde “O profissional é o construtor do seu próprio saber, do seu saber fazer, saber estar e interagir com os outros, no contexto em que se move” (Candeias, 2015 p.39)

No **cenário dialógico**, o professor é visto na sua interação com a coletividade, enquanto agentes sociais. A origem deste cenário está nas concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas, modelo empregado por Waite (1995 apud Candeias, 2015). Neste cenário o professor vai, pela sua reflexão e crítica, adotar um posicionamento e discurso que contribuirá para a construção de seu conhecimento.

O Supervisor em sua interação deve estar apto para analisar os contextos e os aspetos situacionais, sempre dialogando com os professores supervisionados, compartilhando seu conhecimento profissional, pela sua competência interpessoal

guiando a equipa sobre a qual exerce autoridade. Esse modelo reforça a importância de se conhecer bem o contexto para que se estabeleça um diálogo entre todos os atores, a saber, os professores com os seus pares e com o supervisor. Desta dinâmica dialógica resultará as mudanças tão esperadas no contexto educativo.

Alarcão (2020) condensa os nove cenários sistematizados em duas abordagens fundamentais representadas na figura abaixo:

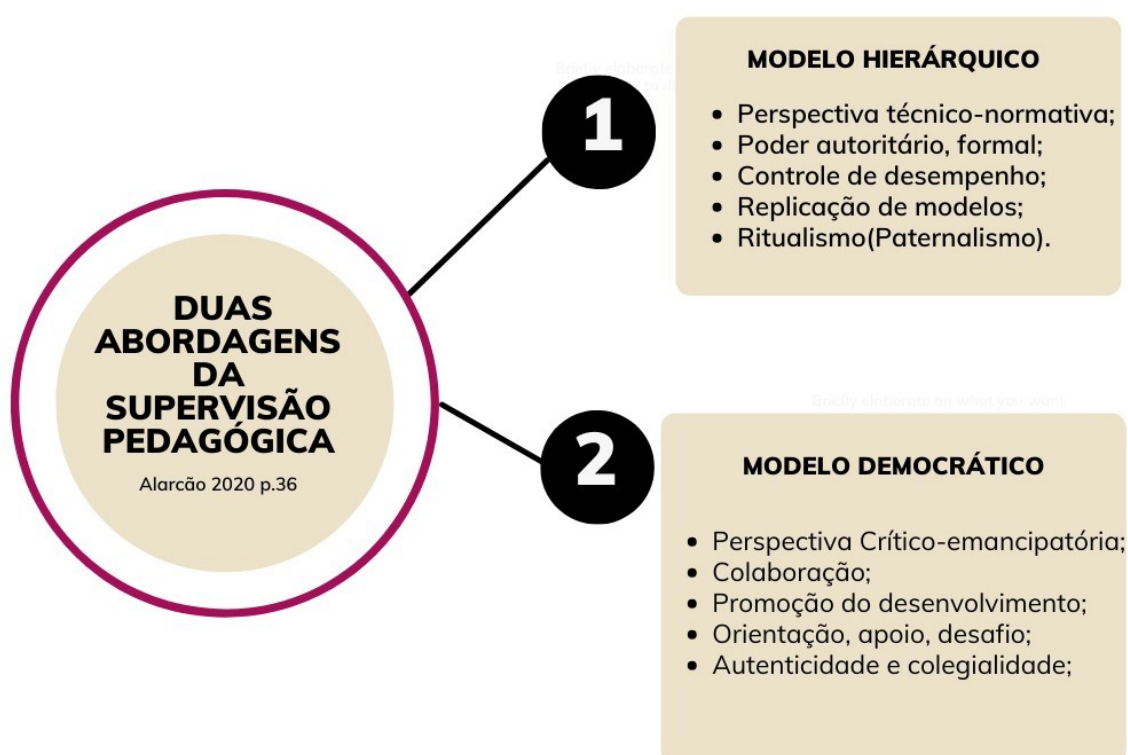


Figura 1. Modelos de Supervisão - baseada em Alarcão (2020, p.36)

O primeiro modelo é o hierárquico que se desenvolve a perspectiva técnico-normativa que consiste em a partir da observação e imitação da técnica de um modelo será possível aprender pela reprodução das ações do modelo. Nesse modelo, os professores inexperientes ou os estagiários sempre estarão sob a

orientação de um profissional experiente e competente que será o modelo, ditando o que e como fazer em sala de aula. Este professor experiente, o modelo, assume uma posição de superioridade em relação aos professores que o seguem, exercendo autoridade paternalista que leva os novos professores a simplesmente repetirem suas ações como rituais sem espaço para reflexão e qualquer ação de iniciativa própria.

Já no modelo democrático o que se procura é promover o desenvolvimento das capacidades dos professores através do trabalho de orientação, apoiando suas práticas e os desafiando a irem além. “Para se desenvolverem, as pessoas precisam de ser desafiadas” (Alarcão,2020 p.38).

A perspectiva crítico-emancipatória que rege esta abordagem favorece o desenvolvimento do novo professor que cresce e se emancipa quando adquire as capacidades de criticar e refletir sobre suas práticas sem a necessidade da intervenção do supervisor. A autora afirma ainda que uma das combinações de cenários mais efetivas dentro deste modelo democrático é o **cenário clínico-reflexivo** pela possibilidade de combinar as ações, as observações e experimentações, as trocas de saberes pela interação entre todos os atores, e a reflexão sobre todo esse processo sistematizando o conhecimento que se constrói.

2.3. Modalidades de supervisão

Alarcão (2020) afirma que existem três modalidades fundamentais de supervisão, a saber, vertical, horizontal e auto-supervisão. Sendo a supervisão vertical uma relação hierárquica entre supervisor e o professor e a supervisão horizontal uma relação democrática que se desenvolve entre o professor e seus colegas. Entre a supervisão vertical e a horizontal acontece a auto-supervisão que permite ao professor se observar e criticar, refletindo e corrigindo suas práticas.

Na combinação da supervisão horizontal com a auto-supervisão, acontece a supervisão entre pares, que de maneira democrática favorece o desenvolvimento profissional pela capacidade de refletir e criticar suas próprias ações e de seus colegas sem o objetivo de avaliar o outro, mas, uma vez que todos estão no mesmo nível e aprendem de maneira colaborativa, se ajudando e se desafiando,

contribuindo para a melhor compreensão e aperfeiçoamento das práticas no processo ensino-aprendizagem. Dentro de uma dinâmica de cooperação e diálogo aberto e transparente os colegas professores vão se desenvolvendo e se emancipando à medida que forem adquirindo as competências.

A supervisão por pares pode ser considerada desafiadora para os professores uma vez que podem se sentir vulneráveis diante de seus colegas, para serem observados, daí a importância do fortalecimento da relação interpessoal para que aconteça entre colegas que possam discutir e definir em que aspectos gostariam de ser observados para que depois possam refletir sobre as questões levantadas e as pontuações feitas pelos colegas no sentido de alguma ação ou situação que poderia ter acontecido de maneira diferente. Essa relação horizontal entre os colegas que se juntam para observar e mentorear um ao outro vai contribuir para combater o temor de ser observado e avaliado, e proporcionar um maior envolvimento e colaboração. Nesta dinâmica colaborativa os colegas estarão aptos a refletir sobre suas práticas em sala de aula e procurar melhorar seu desempenho (Reis apud Lopes,2018).

É importante ressaltar que sempre existem os riscos de que o colega que observa não consiga oferecer um feedback bem estruturado por não ter conseguido levantar evidências fazendo-o apenas baseando-se em suas impressões ou ainda olhando de seu próprio ponto de vista, negligenciando o olhar do colega que está observando e as evidências muitas vezes identificadas nos comportamentos dos alunos. A interação entre o colega que observa e o que está sendo observado deve ser marcada pela confidencialidade e os princípios éticos para garantir o sucesso e continuidade da prática, podendo posteriormente e em comum acordo compartilhar os resultados com os demais colegas para discussão e crescimento do grupo.

A supervisão de Pares pela observação das práticas em sala de aula e do acompanhamento entre colegas professores, deve seguir um ciclo bem definido e conhecido pelos professores envolvidos. Estes devem acordar sobre as ações em cada uma das etapas do ciclo de observação, desde a etapa da pré-observação, a observação e a pós-observação.



Figura 2. Ciclos de Observação baseado em Vieira (1993a. apud Lopes, 2018)

As principais ações de cada etapa estão representadas na figura acima organizada por Vieira (apud Lopes, 2018) que descreve as ações da supervisão que se adequam ao trabalho de pares. Desde a fase da pré-observação, quando por identificação os pares se formam é preciso que aconteça a discussão sobre os objetivos e estratégias e a maneira como a observação vai acontecer e como será registrada. Durante a observação, aquele que observa vai seguir o roteiro que foi construído anteriormente de maneira discreta e atenta. Após a observação os colegas terão um tempo de discussão em torno dos registos com trocas e encorajamento, este ciclo se repete com a troca de posições, onde que estava a ser observado passa a observar o colega que antes o observava. Este ciclo de observação pode ser usado entre pares, entre o supervisor e um professor ou em grupo.

2.4. Como ela se relaciona com a formação contínua dos professores

Alarcão e Tavares (1987, apud Gaspar, Seabra e Neves, 2012) afirmaram que o objetivo principal da supervisão pedagógica deve ser ensinar os professores a ensinar e todas as ações da supervisão devem contribuir para a capacitação dos professores de maneira a garantir a melhoria de suas práticas. Para além da formação inicial dos professores, das escolas de formação que também são campos de atuação do supervisor pedagógico, no sentido de sua orientação e acompanhamento dos novos professores em seus primeiros contatos com a realidade da vida docente, a formação contínua dos professores novos ou experientes é uma necessidade imperativa e crescente em qualquer contexto. Uma vez iniciada sua vida docente, o professor vai continuar sua formação, desta feita, não apenas partindo da teoria em busca de uma aplicabilidade, mas desde a prática, observando, refletindo e aprimorando-a.

A supervisão continua a atuar favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores e o supervisor será o mediador deste desenvolvimento por meio de aprendizagens que agora acontecerão de maneira mais participativa e colaborativa, onde o professor deve assumir uma postura investigativa, abandonando a antiga postura de repetir ações pré-determinadas. (Alarcão & Tavares,2003)

Segundo Ponte (2012, apud Lopes,2018), o desenvolvimento profissional dos professores desde a formação inicial e na formação contínua ao longo dos anos de prática é potencializado pelas interações sociais. Pelas interações com seus colegas e pelas trocas de conhecimento o professor vai construir novos saberes e adquirir competências. Esse processo envolve ações diretamente ligadas às práticas lectivas e outras que não estão diretamente relacionadas com suas práticas, mas que contribuirão para definir sua postura dentro do ambiente escolar e sua identidade e interação com a comunidade educativa. Assim, a supervisão trabalha para garantir a qualidade da formação dos professores e com isso garantir a qualidade do ensino. Atuando de forma abrangente dentro da escola enquanto espaço e tempo de aprendizagem vindo ela mesma a se desenvolver, qualificar e aprender.

A supervisão também vai contribuir, segundo Alarcão e Tavares (2003) para melhorar a qualidade das instituições escolares, uma vez que proporciona a qualificação dos professores, favorecendo o sucesso das aprendizagens dos alunos. Ela participa na função educativa, seja nas ações individuais ou coletivas.

Para tanto, segundo Vieira & Moreira (2011), a supervisão deve contribuir para identificação de fatores que possam se opor a uma educação transformadora e organizar maneiras de remediá-los. Dessa forma, pela sua ação junto aos professores e toda a equipa pedagógica, a supervisão deve auxiliar na elaboração de estratégias que visem garantir a qualidade das aprendizagens e esse carácter transformador da educação. Ela deve contribuir para o desenvolvimento das capacidades de auto-supervisão de cada professor, considerando que ele deve ser o primeiro agente de seus desenvolvimentos que começou na formação inicial e deve continuar ao longo de sua vida profissional segundo afirmaram Alarcão & Tavares (2003).

Pereira e Fraga (2017) buscando conhecer e interpretar de que forma a chegada de novos profissionais influenciava a transformação dos ambientes de aprendizagem pela prática pedagógica dos titulares, promovendo a flexibilização do currículo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas verificou que os momentos em que se supervisionava os professores estagiários acontecia também uma formação contínua e permanente.

Depreendeu-se dos relatos recolhidos que a supervisão e a investigação-ação, como metodologia privilegiada de intervenção em contexto de estágio, se constituíram numa ação pedagógica de desenvolvimento profissional dos professores titulares, na medida em que, permitiu refletir e agir de forma diferenciada para a transformação dos ambientes de aprendizagem de maneira que todos os atores se beneficiam da ação e reflexão conjuntas. O que reforçou a ideia de que a Supervisão Pedagógica é uma prática que se aprende e desenvolve e o reconhecimento de sua importância aumenta proporcionalmente a experiência profissional.

A ação da supervisão pedagógica está diretamente ligada à melhoria das práticas em sala de aula, além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos

professores. Correia (2015) constatou isso em seu estudo que associou a melhora da prática profissional com a frequência de formação contínua, e verificou que os professores consideram de extrema importância para a qualidade do seu desempenho profissional. Além disso, o autor verificou que os professores tendem a se mostrarem mais motivados a se engajar nas atividades de formação contínua por entenderem que estão com isso contribuindo para o próprio desenvolvimento profissional.

Dentro das ações de formação contínua pode-se identificar, segundo associou Ribeiro (2016) no estudo que elaborou para sua tese de doutoramento, que uma evolução positiva ocorre na maioria das ações educativas, logo que os professores desenvolvem suas competências relacionais e de gestão de sala de aula.

Basto (2017) Também apontou como conclusão de sua investigação que uma formação reflexiva, experiencial e colaborativa pode contribuir para expandir a compreensão dos princípios da avaliação formativa, promover uma aproximação das práticas a estes princípios, evitar constrangimentos, dilemas e contradições que afetam a avaliação; criar um sentido de comunidade que contraria o isolamento profissional. Os resultados do estudo revelam que é possível explorar a avaliação formativa em diferentes contextos, e que a formação pode elevar a consciência crítica dos professores face a possibilidades e constrangimentos dessa avaliação, assim como reforçar a sua predisposição para a mudança.

Rocha (2018) comprova em seu estudo que não pode haver prática profissional sem haver supervisão, dado que os professores precisam de quem os apoie. A supervisão pedagógica pressupõe uma relação diádica e dialógica em que cada um dá o melhor que tem e sabe, despontando assim a necessidade da reconfiguração do conceito de supervisão e da sua própria definição, tornando-o mais complexo, mas mais aberto, mais sereno e mais humano, em que o aluno assume maior importância na relação ensino-aprendizagem.

Mesquita e Machado (2017) constataram, a partir do estudo que realizaram, um processo de aperfeiçoamento das capacidades de observação e de auto-observação dos sujeitos do estudo, bem como a transformação da autopercepção dos professores ao final em relação ao início da prática de ensino supervisionada,

que resultam de mudanças operadas ao longo do processo formativo nas suas formas de ser, estar, agir e refletir. O estudo mostrou que o facto de os professores assumirem a práxis como uma ação intrincada favoreceu o aprofundamento da reflexividade e tornou-os mais abertos a novas possibilidades de ação. No entanto, em alguns contextos, a supervisão ainda não é vista como um instrumento auxiliar do desenvolvimento profissional.

Para os professores que participaram do estudo realizado por Nicaquela e Assane (2021) em Moçambique, quando a supervisão toma o caráter de assistência à aula, esse processo tem sido considerado pelos professores como um “acontecimento” e não uma prática de formação contínua por também não a enxergarem sua contribuição para a formação, considerando-a somente um instrumento de controle das práticas dos professores e estabelecimentos.

Quando a formação contínua que acontece de maneira colaborativa envolvendo os membros da equipa de trabalho, permite de reforçar as relações interpessoais e abre pistas concretas de intervenção, direcionada para a melhoria das aprendizagens dos alunos, promovendo a desenvolvimento profissional de cada professor participante. Já a formação que os professores procuram fora da instituição e de forma individual, com temas que não estão diretamente ligados com os problemas enfrentados na organização contribuem para os projetos pessoais. As duas modalidades da formação contínua contribuem para o desenvolvimento profissional segundo Silva (2019).

Em alguns contextos, em países do oeste africano, a supervisão pedagógica ainda é uma prática recente e não acontece uniformemente em todo o sistema educativo. N'Ghabo (2018) realizou sua investigação em Cabo Verde e constatou que os professores tinham uma noção clara do que é a supervisão pedagógica e da sua importância na sua formação e no seu desenvolvimento pessoal e profissional mesmo sendo um termo recente em seu convívio.

Sene (2020) constatou em sua investigação realizada na Guiné Bissau, que os inspetores/supervisores da Inspeção Geral de Educação não conseguem dar o apoio necessário e suficiente aos professores. Contudo há um reconhecimento dos professores sobre a importância do trabalho do supervisor. A ação de supervisão é

vista como um contributo indispensável para uma prática pedagógica reflexiva dos professores e em consequência para o seu desenvolvimento profissional. Mesmo que em alguns contextos a supervisão ainda não se desenvolva plenamente, assumindo seu aspecto formativo, é muito importante que os professores reconheçam sua importância, assim como a importância de uma formação contínua para a melhoria de suas qualificações e se manter em constante aprimoramento de seu trabalho.

É também de grande importância que os professores assumam uma postura reflexiva, no tocante às suas práticas e formação pois como consideram Pinto e Gonçalves (2020), o saber reflexivo está subjacente ao conceito de supervisão pedagógica, sendo essencial na supervisão horizontal. Além disso, segundo afirmam Alarcão & Roldão (2008), pela reflexão, o professor se lança numa jornada de autoconhecimento e do conhecimento e apropriação de suas práticas, o motivando a busca do desenvolvimento profissional, a partir do desejo pessoal de mudança pela identificação de suas necessidades.

No centro desse processo reflexivo que se desenrola de maneira cíclica, está o professor reflexivo de Schön (1987) que aprofunda seu conhecimento enquanto analisa, avalia, questiona e reconstrói suas práticas. O Sucesso do desenvolvimento profissional que fortalece o potencial reflexivo dos professores se baseia numa estreita relação da supervisão pedagógica com a formação contínua e crescente uma colaboração entre professores e supervisor, onde cada ator vai reforçar suas capacidades de auto e hetero supervisão, resultado de uma contínua reflexão, segundo o que já apontava Alarcão (2009,2013).

3. Conhecendo o Senegal, sua jornada de desenvolvimento econômico e seu sistema educativo.

De acordo com a ANSD estima-se que em 2023 a população do Senegal gira em torno de 18 275 743, sendo 50,3% de mulheres e 49,7% de homens. Em 2018 esse número estava próximo de 15 milhões. Estima-se que anualmente o mercado de trabalho absorve 100.000 jovens, totalizando 296000 até 2030. No entanto, apenas um terço da população com idade para trabalhar está empregado. Segundo dados do *Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence dans l'éducation et la formation* - PAQUET- EF organizado pelo *Ministère de l'Éducation Nationale* (MEN), 50% da população era analfabeta, sendo as mulheres a maioria. Entre a população mais jovem o percentual cai para 38,9% para faixa etária de 15 a 19 anos e 50,2% para a faixa etária de 20 a 24 anos (2018).

O planejamento da ocupação territorial e prestação de serviços essenciais à população em um contexto urbano, enfrenta o desafio do fenômeno da urbanização acelerada que o Senegal vem sofrendo. Estima-se que até 2030, 80% dos senegaleses viverão em cidades com mais da metade ocupando menos de 4% do território nacional.

A jornada de emersão do Senegal está centrada no seu capital humano segundo e por isso muitas medidas foram planejadas para favorecer o equilíbrio, a estabilidade política e uma economia diversificada para que um Senegal emergente em 2035 com uma sociedade baseada na solidariedade e no Estado de Direito".

Com esses esforços, o Plano Senegal Emergente (PSE) que está sendo implementado desde 2013 e que vem, desde então monitorando o PIB, vem verificando um crescimento médio de 6% baseado no consumo de exportações e no investimento em energia, educação, obras públicas e revitalização da agricultura. Em 2016, 97% das unidades que participaram do Censo Geral de Empresas eram informal e representavam 16% do faturamento geral além disso, o setor informal foi estimado como responsável por 53% do valor agregado e 49% do PIB. Segundo o Relatório Provisório sobre a Fase 2 do PSE citado no PADES (AFD,

2018) a melhoria da produtividade para essa população passa pelo desafio da educação fundamental.

3.1. A Educação no Senegal

Segundo a Constituição da República do Senegal, a política educativa da nação é de responsabilidade do Estado e essa deve ser elaborada e implementada pelos Ministérios responsáveis pela Educação e Formação, a saber, *Le ministère de l'éducation nationale (MEN), le ministère de l'enseignement technique, de la formation professionnelle, de l'alphabétisation et des langues nationales et le ministère de la famille et de la petite enfance*. As orientações para a educação nacional foram definidas pela *Loi d'orientation 91 22* de 16 de fevereiro de 1991 que favorece o desenvolvimento integral para toda a nação e promove os valores pelos quais ela se reconhece elevando o nível cultural de sua população. Esse sistema educativo se organiza nos setores formal e não formal, sendo a educação formal constituída pelo ensino pré-escolar, ensino elementar, ensino médio e secundário geral, ensino técnico e profissional e ensino superior, oferecidos pelos sistemas de ensino público e ensino privado.

Segundo o MEN (2018) no PAQUET-EF 2018-2030, Sistema de Educação e Formação - *Système d'éducation et de formation (SEF)* se desenvolve com vista ao Plano Senegal Emergente- *Plan Sénégal émergent (PSE)* a fim de promover a formação de capital humano e nova cidadania para acelerar seu desenvolvimento e sustentabilidade que vai resultar em uma economia competitiva e bem distribuída. Também deve figurar como resultado, fruto do SEF, a elevação do nível de educação da população e conseqüentemente sua qualidade de vida. Essa população, ao se engajar nas comunidades locais e a nível nacional, deve promover a estabilidade e a democracia do país favorecendo a manutenção do estado de paz e desenvolvimento de todo o território.

Os Conselhos de Educação e da Formação (*Assises de l'Éducation et de la Formation - AEF*) resultaram em 11 decisões presidenciais que orientam e apresentam estratégias e os fundamentos para promover “uma Escola para Todos,

uma Escola de Qualidade e uma Escola viável, fiável e pacífica” (*une école pour tous, une école de qualité et une école viable, fiable et pacifique*).

Reorientar a educação sistema voltado para ciência, matemática, digital, tecnologia e empreendedorismo; generalizar os cuidados na primeira infância; melhorar a equidade no acesso; desenvolver a educação árabe-islâmica e vinculá-la ao sistema educacional; desenvolver a formação profissional e adaptá-la às necessidades do mercado de trabalho; desenvolver a alfabetização e fortalecer o lugar das línguas nacionais; promover a inclusão de meninas e crianças com necessidades educativas especiais; fortalecer a profissionalização dos recursos humanos; melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem; promover educação privada de qualidade; melhorar a governação e consolidar o diálogo social para um sistema educativo eficiente.(MEN, 2018, p.16,17)

O MEN (2018) também apresenta a visão do SEF como “pacífico e estável, diversificado e integrado para incluir em plena igualdade todos e cada um, motivador e de qualidade para o sucesso de todos e todas, relevante e eficaz como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o surgimento de um Senegal próspero e unido” e originadas dessa visão surgem as missões de:

Elevar o nível intelectual, cultural e científico da população, garantindo antes de tudo o exercício efetivo, gratuito e universal do direito fundamental à educação, formar um tipo de senegalês ancorado numa cidadania republicana e democrática consciente e ativa, apegado ao respeito e promoção dos valores nacionais e africanos, adquiridos em comportamentos e estilos de vida sustentáveis, competentes e motivados no exercício da sua profissão e ao serviço da Nação, integrado na cultura científica e tecnológica do século XXI e comprometido com a aprendizagem ao longo da vida; promover um modelo social inclusivo onde o Estado de direito, a boa governação, a democracia, o respeito pelos direitos humanos e liberdades

fundamentais, a participação cidadã, a cooperação e a solidariedade, a justiça social e o desenvolvimento centrados nos direitos humanos, na igualdade de gênero e na autonomia das raparigas e mulher, proteção social e saúde para todos, preservação do meio ambiente, espírito de tolerância e paz; contribuir para a transformação estrutural da economia e para o desenvolvimento sustentável do Senegal, dotando o país do capital humano necessário.(p.18)

Entre os princípios e valores do SEF, figuram a:

Responsabilidade e parceria do Estado; democracia, respeito pela dignidade humana, sensibilidade para a igualdade de oportunidades, equidade e inclusão; laicidade e respeito pela liberdade de consciência, espírito de tolerância e cultura de paz; formação contínua ou aprendizagem ao longo da vida; enraizamento na identidade e abertura ao universal; relevância e ligações interativas com o ambiente envolvente; culto à qualidade e ao desempenho a serviço da nação. (p.18)

O PAQUET-EF apresenta três objetivos estratégicos que se alinham às três decisões presidenciais, que buscam assegurar uma escola “de qualidade”, “para todos” e que seja “viável, confiável e pacífica”, trabalhando dessa forma para a melhoria da qualidade da Educação e Formação e garantir uma cobertura, diversificação e equidade da oferta educativa e formativa em todos os níveis, além de favorecer as parcerias que garantam uma governança descentralizada que integra os setores, que promove a inclusão e acontece de maneira transparente e eficiente.

Segundo a Agência Francesa de Desenvolvimento (*Agence Française de Développement* -AFD, 2018), descreveu no PADES, o primeiro objetivo estratégico do PAQUET-EF, alinhado à decisão presidencial de assegurar uma “escola de qualidade” visa “melhorar radicalmente o desempenho em todos os níveis em termos de resultados de aprendizagem” tornando o programa mais relevante e eficiente pela garantia de uma educação e formação de qualidade que possibilite um trabalho apropriado e resulte em cidadãos críticos, habilidosos, vocacionados

e com competências técnicas, científicas e tecnológicas, que os possibilite de transformar a estrutura econômica e alcançar um desenvolvimento sustentável.

O segundo objetivo alinhado à decisão presidencial de assegurar “uma escola para todos” visa “promover, em todos os níveis, a cobertura, a diversificação e a integração do sistema de educação e formação” assegurando, para todos, o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e entregas habilidades necessárias para fazê-lo emergir.

O terceiro objetivo estratégico que se alinha à decisão presidencial de estabelecer “uma escola viável, confiável e pacífica” busca “implementar uma governança setorial transparente e eficiente, orientada para resultados”, dessa forma será possível promover a descentralização capacitando para dirigir e interagir mais efetivamente com os atores da sociedade e economia no nível local de maneira a trazer as comunidades para mais perto das instituições, favorecendo a comunicação entre todos com o propósito de proteger e enriquecer os espaços de ensino-aprendizagem. O MEN revisou em 2018, o PAQUET-EF escrito em 2013 para ser aplicado entre 2013 e 2025, o estendendo até 2030, mantendo, no entanto, a estruturação dos objetivos.

3.2. O sistema de Educação Fundamental

O sistema de educação fundamental, uma das principais áreas abrangidas pelas políticas transversais das estratégias do Ministério da Educação Nacional (MEN), oferece oportunidade de aprendizados formais e não formais, atendendo diversas necessidades e condições a fim de favorecer a todos a aquisição das habilidades básicas, incorporando a educação pré-escolar, o ciclo fundamental, o da era moderno que são as escolas islâmicas, a alfabetização, os modelos alternativos e o aprendizado tradicional renovado.

A Lei n° 2004-37 de 15 de dezembro de 2004 modifica e completa a Lei de Orientação 91-22, de 16 de fevereiro de 1991, (*Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'éducation nationale n° 91-22 du 16 février 1991*) e torna a educação obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos de 6 a 16 anos, garantindo assim o acesso educacional desde o primeiro

ano do ensino fundamental e sua continuidade até o último ano do ensino médio geral.

Para que garantir sua implementação, algumas estratégias foram traçadas, a saber:

- O desenvolvimento e implementação de um currículo unificado e integrado articulando as diferentes ofertas de ensino e formação;
- O desenvolvimento de um mapa educacional baseado nos objetivos de matrícula e conclusão do ciclo fundamental;
- O recrutamento e formação de professores em número e qualidade suficientes para garantir educação e/ou formação de qualidade para todos.

Além de se acrescentar neste ciclo os esforços de pilotagem do ciclo fundamental para diminuir a desigualdade entre as diferentes regiões pelo reforço das intervenções nas regiões com atraso escolar que passam a ser prioridades do PAQUET-EF, segundo o MEN (2018).

O sistema educacional senegalês está estruturado em 4 etapas organizadas em dois ciclos. O Ciclo Fundamental compreende o Ensino Pré-escolar de 3 a 5 anos (não obrigatório); o Ensino Elementar com duração de 6 anos, entre 6 e 11 anos de idade; o Ensino Médio com duração de 4 anos, entre 12 e 15 anos. O Ciclo Secundário tem duração de 3 anos, entre 16 e 18 anos.

O Ensino Elementar tem duração de 6 anos e compreende o *cours d'initiation* (CI), *cours préparatoire* (CP), *cours élémentaire première année* (CE1), *cours élémentaire deuxième année* (CE2), *cours moyen première année* (CM1) e *cours moyen deuxième année* (CM2). O *Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires* (CFEE) atesta a conclusão com aproveitamento do ensino elementar e desde 1992 é instrumento de seleção para acesso ao ensino médio.

3.3. O recrutamento, a formação inicial e a formação contínua dos Professores

O recrutamento para o curso de formação de professores do Sistema de Educação Senegalês se inicia por uma pré-seleção para a qual, um grande número de candidatos se apresenta. Somente a partir dos últimos cinco anos, passou-se a exigir o diploma BAC, de aprovação de concurso de fins de estudos secundários para a inscrição no concurso para formação de professores. Nessa pré-seleção, os candidatos são submetidos a um ditado de francês e os aprovados seguem para a próxima etapa, o exame de seleção propriamente dito, compreende uma dissertação de cultura geral e operações matemáticas, história, geografia e as outras matérias.

Os aprovados na primeira fase da seleção passam por uma entrevista, para finalmente chegarem à lista dos selecionados para serem formados no *Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education* (CRFPE). Para participar da seleção para a formação inicial de professores da Educação Elementar é necessário ter nacionalidade senegalesa, um certificado de boa conduta, comprometer-se a servir o Estado durante cinco anos em seu primeiro posto, ter um diploma de bacharelado e estar fisicamente apto (Touré & Touré. 2020).

Já as escolas privadas recrutam os professores de maneira aleatória, mas eles devem ter autorização de ensinar e ter pelo menos o nível BEFEM (*Brevet de Fin d'Études Moyennes*) e autorização para ensinar concedida pela Inspeção de Academia. Depois de iniciar seu trabalho, o professor deve se candidatar ao exame do CEAP- Certificado Elementar de Aptidão Pedagógica, com uma prova escrita classificatória e uma segunda etapa com a prova prática. Os candidatos que tiverem nível BAC poderão solicitar diretamente o CAP (Certificado de Aptidão Pedagógica). A tendência é que somente professores com nível BAC passem a receber a autorização de ensinar. O CAP permite o professor de ensinar na pré-escola e na primeira etapa do ciclo fundamental, chamado no Senegal de ensino elementar.

A Formação inicial dos professores do sistema educativo público acontece no CRFPE, e oferece uma formação polivalente que prepara para a educação infantil e elementar, como é chamado no Senegal. Essa é a formação profissional para qualificação inicial, com vistas à instalação de habilidades profissionais básicas

para professores do ciclo fundamental, essencialmente na modalidade presencial, com uma parte teórica que se complementa com os estágios.

De acordo com Niang (2022) a formação de professores do ensino elementar no Senegal dura 9 meses com uma média de 30 horas de aulas por semana. As atividades da formação são planejadas de modo a alternar os cursos ministrados no CRFPE, práticas em sala de aula que acontecem durante 3 estágios nas escolas do centro de treinamento. Os professores em formação começam com um estágio de imersão de três semanas que lhes permite observar como o sistema funciona para depois iniciar o treinamento teórico no CRFPE, intercalado com mais dois blocos de estágios de três semanas em março e junho.

Após a formação, com duração entre 6 e 9 meses, os formandos passam por um exame de saída e os aprovados serão designados para as regiões do país, partindo para as áreas mais afastadas.

As regiões de Dakar e Thiès são reservadas aos mais experientes que depois de um período ensinando em áreas remotas poderão pedir transferência para o centro do país, os professores recrutados pelo sistema privado, são geralmente formados em escolas preparatórias igualmente privadas. No entanto, uma grande parte dos professores que postulam às escolas particulares não passaram pelas escolas de formação e iniciam como estagiários em formação, contando apenas com a formação contínua das instituições.

As estratégias de formação de professores e de pilotagem do ciclo fundamental estão diretamente ligadas a formação contínua e a supervisão das práticas pedagógicas. Para viabilizar a realização do ciclo fundamental (no sistema público) é necessário que se realize o recrutamento, a formação, o destacamento do professor para região onde irá exercer e a oferta de desenvolvimento profissional contínuo.

Para assegurar que o processo de aprendizagem se desenvolva satisfatoriamente durante todo o ciclo fundamental, é necessário investir no eixo do ensino, favorecendo aos professores uma formação contínua e que toda a equipa de professores do ciclo, tenha a oportunidade de construir suas práticas pela partilha

de experiências e desenvolvimento de uma cultura comum. Estabelecendo um tronco comum que alinhe os temas da etapa inicial e de todas as estações da formação contínua dos professores desde o ensino pré-escolar, passando pelo ciclo fundamental até o secundário será possível garantir uma continuidade na construção das competências profissionais que todos devem possuir. (MEN,2018 p.42)

Uma estratégia apresentada no PAQUET-EF para a excelência do ciclo fundamental é de atribuir aos Centros Regionais de Formação do Pessoal de Educação (*Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation* - CRFPE) a responsabilidade de organizar a formação dos professores, planejando os conteúdos, a frequência e duração, além da implementação dos cursos, contando para isso com o apoio das universidades regionais. Com a implementação dessa estratégia o CRFPE possibilitaria uma continuidade do recrutamento e formação de novos professores que garantiriam um maior efetivo de professores qualificados para atender diferentes demandas do Ministério da Educação Nacional e para além dele.

Além da estratégia da formação que os prepara para desenvolverem práticas que se combinam e completam, os professores de todas as etapas do ciclo fundamental devem ser acompanhados de maneira a que a continuidade da construção das aprendizagens dos alunos seja garantida, de maneira que tudo que venham aprendendo na formação seja aplicado.

Para tanto, será necessário que uma equipa unificada de inspetores de educação, administradores escolares e formadores seja estabelecida para o ciclo básico, e isso será alcançado também, pela mudança no percurso de formação dos profissionais que atuam nessas três instâncias de supervisão, com vistas na supervisão e formação dos professores do ciclo básico. Essas mudanças propostas serão viabilizadas pela “criação do comitê de direção nacional para a implementação do ciclo básico, coordenado pela Inspeção Geral de Educação e Treinamento, em conjunto com a Secretaria Geral do Ministério e a Direção Geral do Ciclo Básico.” (MEN,2018. p.42)

O Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Senegal (*Programme d'Appui au développement de l'Éducation au Sénégal* -PADES) foi desenvolvido pela *Agence Française de Développement* (AFD) em parceria com a República do Senegal através do *Partenariat Mondial pour l'Éducation* (PME). para apoiar a implementação do PAQUET-EF, publicado em 2018. O objetivo do PADES é contribuir para a melhoria das habilidades de todas as crianças senegalesas e para o sucesso da continuidade de sua educação, contribuindo para atingir os objetivos de curto prazo do sistema educacional nacional. O PADES trabalha para garantir a melhoria sustentável do sistema educacional senegalês, na sua qualidade, equidade e eficiência, consolidando as capacidades de direção e regulamentação do sistema e desenvolvendo a parceria e a dimensão inclusiva dessa direção (AFD, 2018).

O programa prioriza:

- **A qualidade do aprendizado** agindo de maneira multidimensional para favorecer precocemente essas melhorias no âmbito ensino de leitura no início do ensino fundamental e avaliações, desenvolvimento profissional de professores, disseminação de recursos de ensino para lidar com as dificuldades dos alunos, especialmente os mais frágeis, desenvolvimento de apoio pedagógico para professores e escolas e renovação do ensino de ciências e se esforça para garantir o sucesso de todos os alunos em sua carreira escolar desde o início de sua escolaridade e fornecer apoio contínuo e direcionado às dificuldades dos alunos para reduzir seu fracasso, funcionando a partir de indicadores do PAQUET-EF como por intervenções específicas desse projeto, buscando a renovação das unidades pedagógicas e em todos os recursos já desenvolvidos pelo sistema em relação à leitura, aos idiomas e à aprendizagem básica.

- **A redução de vulnerabilidades e disparidades** buscando melhor analisar os fatores que determinam essas vulnerabilidades e onde elas acontecem dentro do sistema educacional, identificando os estabelecimentos, públicos vulneráveis de acordo com uma análise cruzada das dimensões socioeconômicas, contextuais e de aprendizagem, para assim organizar a intervenção de atores e serviços e mobilizar comunidades e coletividades para o sucesso dos alunos e monitorar os

efeitos. Para tanto, é necessário ter em conta as especificidades dos contextos e intervir nos níveis pedagógico, institucional, realizando parcerias aproximando escolas e territórios e desenvolvendo as competências esperadas em todos os alunos de acordo com os indicadores e acompanhamentos específicos.

- **A melhoria da eficiência dos gastos públicos reduzindo o fracasso escolar**, pela implementação da reforma das finanças públicas nos três ministérios do setor para favorecer a expansão e a melhoria da oferta de educação mesmo com um orçamento restrito em relação ao crescimento demográfico e ao prolongamento do ano letivo.

Dessa maneira, ao apoiar a mudança busca-se desenvolver as capacidades dos atores nos níveis central e descentralizado, em todo o Senegal, para uma melhoria do gerenciamento, do sucesso dos alunos, dos gastos e da comunicação no nível das escolas e das Inspeções de Educação reforçando a responsabilidade dos serviços decisivos para a obtenção, a curto e médio prazo, dos resultados visados pelo programa.

Os resultados específicos que se espera por parte dos CRFPE, em relação à sua AI, são a concepção de ferramentas e apoio aos professores com base na análise dos resultados dos alunos e nas observações das práticas dos professores, as intervenções de apoio às unidades pedagógicas a pedido dos IEF e da AI, e às escolas mais vulneráveis de acordo com os planos de ação do IEF e da AI.

De acordo com a AFD (2018), a escola vai precisar se apoiar em duas ações essenciais e complementares auxiliando os diferentes atores em gestos que contribuam para o desenvolvimento das competências dos alunos. Deverá elaborar ferramentas e estratégias de treinamento que se baseiam nos resultados dos alunos nas avaliações, a fim de ajudar na recuperação das aprendizagens nas áreas em que estiverem em dificuldades. Além disso, deve promover o desenvolvimento profissional dos professores, melhorando sua postura e atitudes em sala de aula, buscando compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e agir intencionalmente para remediá-las. Para que isso aconteça, o professor deve ser apoiado pelo trabalho conjunto da inspeção pedagógica e dos atores de gestão no nível dos estabelecimentos.

A Formação contínua dos professores em atividade, assim como o funcionamento das várias unidades de apoio aos professores são dirigidos por professores de nível superior com base nos textos que foram elaborados para definir e regulamentar o treinamento. Além disso, os resultados dos alunos servirão como dados para orientar a elaboração de ferramentas que auxiliem os professores a melhorar as aprendizagens dos alunos, especialmente em áreas específicas para cada fase.

Nos primeiros anos, por exemplo, o foco será o ensino-aprendizagem da leitura, elemento essencial para o sucesso do percurso escolar, os resultados devem ser medidos anualmente e comparados, a fim de verificar a evolução. Assim, em cada ano e etapa será possível refletir e criar estratégias para remediar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, os professores agindo em sala de aula com esse objetivo e os atores no nível das Inspeções de Academia (IA) através de suas Inspeções de Educação e da Formação (IEF) poderão monitorar o progresso e o sucesso das intervenções e oferecendo o retorno e a formação necessária aos professores e estabelecimentos. (AFD, 2018)

O PADES afirma ainda que o desenvolvimento profissional dos professores e o enriquecimento de suas ações educativas, que vão repercutir no processo de ensino e aprendizagem e terão o efeito de diminuir as dificuldades educativas, deve ser priorizado tanto na formação inicial como na formação contínua quando o professor precisa ser apoiado de perto, tendo considerados os diferentes contextos onde exercem suas práticas profissionais, de maneira a equipá-los para identificar e remediar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as vulnerabilidades dos estabelecimentos.

As principais necessidades de formação dos professores ao longo de suas práticas, principalmente no ciclo fundamental são ligadas a necessidade de se realizar uma boa avaliação diagnóstica em leitura dos alunos, e conhecer e dominar os recursos para remediação de dificuldades, aprender a adaptar abordagens e recursos pedagógicos para as situações de aprendizagens a partir das reflexões sobre os desafios em sala de aula e as dificuldades dos alunos. Os recursos e abordagens podem ser empregados nas células pedagógicas e implementados nas salas de aula. Essas reflexões entre pares com os colegas do estabelecimento e do distrito

vão ser parte do desenvolvimento profissional dos professores, pelo aprimoramento de suas práticas profissionais de forma coletiva combinados com os seminários de treinamento.

Aliado a isto o acesso a recursos documentais e pedagógicos vão favorecer o processo de desenvolvimento profissional reflexivo. Conhecer novas ferramentas e materiais didáticos para preparar e ministrar aulas, com estratégias que enriqueçam as situações de aprendizagem do ensino de leitura, matemática e ciências testes de avaliação, recursos para remediação, estruturação da progressão do aprendizado tornarão as experiências de ensinar e aprender mais satisfatórias e eficazes.

3.4. A Supervisão pedagógica e a Formação dos professores no Senegal

Touré & Touré (2020) definem a formação contínua como o conjunto de ações e atividades desenvolvidas no decorrer do exercício da profissão, a fim de consolidar habilidades previamente estabelecidas e desenvolver outras que permitam melhorar o desempenho ou adaptar-se ao ambiente socioeducacional em que se exerce o ensino. A formação contínua pode se desenvolver no formato de sessões presenciais, seminários e cursos de atualização na modalidade presencial ou à distância.

A Supervisão assim como a formação no nível departamental são da responsabilidade das IEF que integram as IA que atuam no nível regional respondendo ao Ministério da Educação Nacional (MEN) que organiza sua gestão do sistema educacional em serviços concêntricos partindo do seu mais alto nível de gestão até a rede de escolas e estabelecimentos (AFD,2018).

O gráfico a seguir apresenta a organização de uma Inspeção de Academia, com seus escritórios de gestão de diferentes áreas de atuação, que vão desde a gestão de recursos humanos, Gestão de recursos materiais, formação profissional e técnica, gestão pedagógica e avaliação do ensino e aprendizagem, planificação, acompanhamento, avaliação e estatística, parcerias, comunicação e gênero e ambiente e vida escolar. Cada IA é responsável pela gestão da educação de uma região e operacionaliza suas ações em cada área de sua cobertura através de uma

IEF que por sua vez operacionaliza através dos distritos que cobrem um certo número de estabelecimentos. A supervisão e a formação dos professores, são asseguradas pelos escritórios de formação profissional e técnica, gestão pedagógica e avaliação do ensino e aprendizagem, planificação, acompanhamento, avaliação e estatística, e estão relacionados com os escritórios correspondentes no nível das IEF, que se responsabilizam pela operacionalização destas ações.

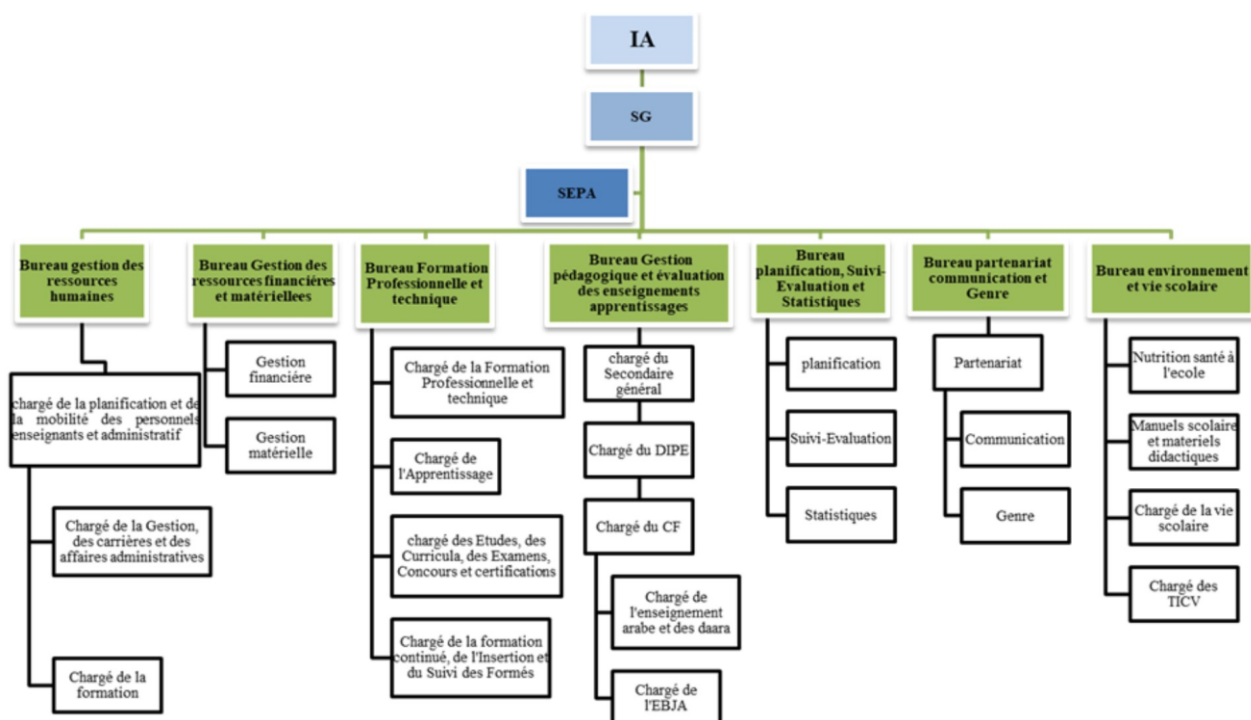


Figura 3.– Organograma Inspeção de Academia – Cedido pela IEF Mbour 1

Cada IEF é organizada seguindo o modelo da organização da sua IA, com os mesmos escritórios para assegurar a gestão das diferentes áreas e que se correspondem com o respectivo escritório no nível da IA. Assim como na IA, três escritórios da Inspeção de Educação e da Formação são responsáveis da supervisão e formação dos professores, a saber, o escritório de formação profissional e técnica, o escritório de gestão pedagógica e avaliação do ensino e aprendizagem e o escritório de planificação, acompanhamento, avaliação e estatística. Cada escritório conta com sua equipa de inspetores atuando interna e

externamente, junto aos distritos e estabelecimentos. O Gráfico que segue apresenta esta organização.

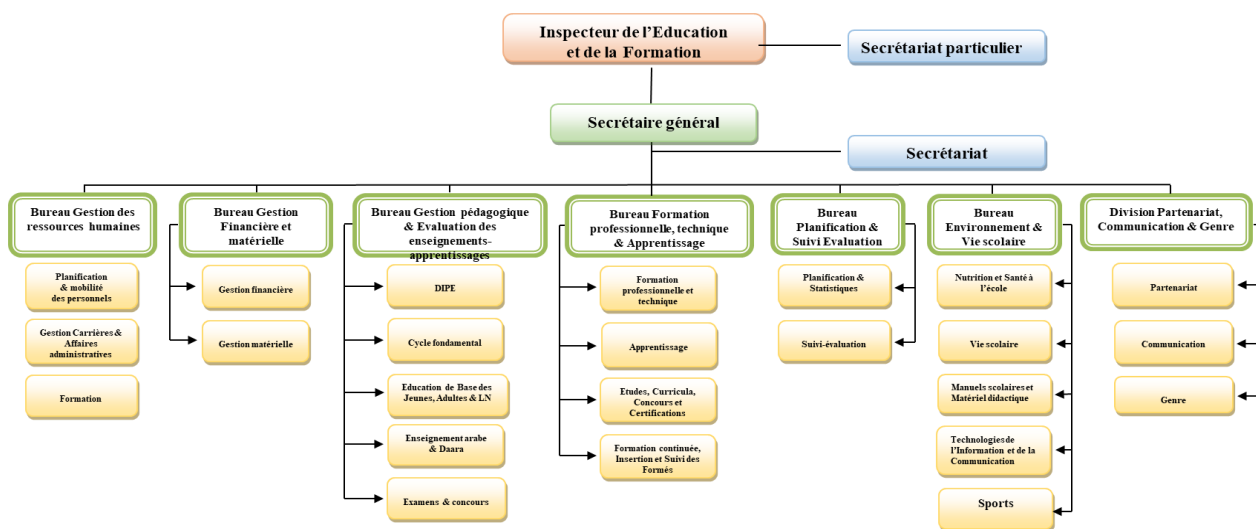


Figura 4. Organograma Inspeção de Educação e da Formação – Cedido pela IEF Mbour 1

Nas IA e IEF o trabalho da supervisão é assegurado pelos Inspetores de Educação que ainda são em número insuficiente para acompanhar os professores em suas práticas, limitando a capacidade de oferecer suporte e monitorar o sistema educativo, contando com apenas 1 Inspetor para cada 200 professores. Por essa razão, uma estratégia de formação continuada foi implementada para permitir de contornar essa barreira que a insuficiência de Formadores e supervisores poderia representar para o desenvolvimento profissional dos professores, o sucesso do sistema educativo e das aprendizagens dos alunos (shu,2018).

No ensino elementar, dois principais dispositivos de formação foram implementados no nível de cada estabelecimento e na esfera departamental. A CAPI (*Cellule d'Animation Pédagogique Interne*) planeja e realiza formações com a orientação do IEF, abordando as principais áreas de conhecimento, partindo das demandas de cada professor e as sugestões e indicações do Inspetor segundo os resultados dos alunos e dificuldades encontradas pelos professores. A CAPI consiste no planejamento e apresentação de uma aula por cada professor que vai

ser observado por seus colegas a fim de contar com conselhos e orientações resultantes das trocas e interações do grupo.

Na esfera distrital, alguns professores de escolas do mesmo setor que se reúnem para organizar as sessões de CAP (*Cellule d'Animation Pédagogique*) que funcionam no mesmo formato das células internas, mas agrupando mais professores de diferentes estabelecimentos, eles organizam os calendários de formação a partir de tópicos propostos pelos IEF ou das demandas do grupo de professores.

Caberá às IA, IEF e CRFPE, determinar, a partir das avaliações das escolas e nas lições aprendidas por meio das atividades de supervisão quais as necessidades de treinamento e garantir que os membros das CAP organizados em grupos de trabalho em dias letivos, realizem atividades, workshops, seminários, com regularidade, temas relevantes e grande adesão por parte dos professores. (UNESCO,2022).

Segundo PADES, na maior parte do tempo, as CAPI e CAP funcionam sem muito apoio por parte dos inspetores e formadores dos CRFPE que não participam frequentemente, tendo em vista o seu número insuficiente e a necessidade de atender uma região muito extensa e realizar múltiplas tarefas. A solução encontrada para otimizar o funcionamento dessa estratégia de formação foi delegar a um professor mais experiente a função de coordenar as atividades sendo designado como "líder da célula" que será responsável por organizar as atividades e assegurar a comunicação com a IEF, trazendo os recursos e abordagens para o enriquecimento das práticas e o desenvolvimento profissional dos professores. Outro grande desafio ao sucesso dessa estratégia de formação contínua é a adesão dos professores. A participação obrigatória é prevista por lei (*cf. l'arrêté n°003317 MEN 15-09-2011*), mas por não acontecer um monitoramento sistemático, especialmente nos centros urbanos, as CAP podem enfrentar altas taxas de absentéismo.

Mesmo com todos esses obstáculos a contornar, as CAPI e CAP ainda representam a alternativa mais viável para assegurar a formação contínua dos professores e a melhoria do ensino-aprendizagem em todo o sistema, que não podem apenas se

apoiar nas avaliações ou nas sessões de formações que são organizadas pelas IEF e CRFPE e ministradas por inspetores e formadores, mas que infelizmente ainda acontecem com uma frequência insuficiente ao longo do ano lectivo devido ao seu alto custo e que na maioria das vezes não beneficia todos os estabelecimentos, deixando de fora as escolas privadas que integram o sistema. No atelier regional da UNESCO(2022), para partilha de experiências que foi realizado em Fevereiro de 2022, as CAP, foram consideradas como um investimento essencial para influenciar efetivamente as práticas de ensino e melhorar o desempenho dos alunos o que confirma diagnóstico realizado como parte do PAQUET-EF que mostrou que, as autoridades escolares senegalesas dão grande importância ao monitoramento e à avaliação das atividades de ensino e aprendizagem como estratégia para a otimização da qualidade das atividades de ensino e aprendizagem.

O Ministério da Educação Nacional tem investido na formação dos inspetores e instrutores para oferecer mais apoio aos professores individualmente, nos grupos, escolas e unidades pedagógicas, através das IA, IEF que atuam em todo o país a fim de acompanhar e monitorar as mudanças das práticas e reduzir o fracasso escolar.

3.5. A Supervisão e formação na IEF de Mbour 1

A Inspeção de Educação e da Formação de Mbour 1 faz parte da Inspeção de Academia da região de Thiès e junto com o IEF Mbour 2 cobrem a região da cidade de Mbour. A IEF de Mbour 1 está dividida em 6 distritos para facilitar e organizar o trabalho dos Inspetores de educação e da formação no acompanhamento dos estabelecimentos de educação, dos professores em sala de aula e das CAPI e CAP.

DIVISÃO DA IEF MBOUR 1 EM DISTRITOS

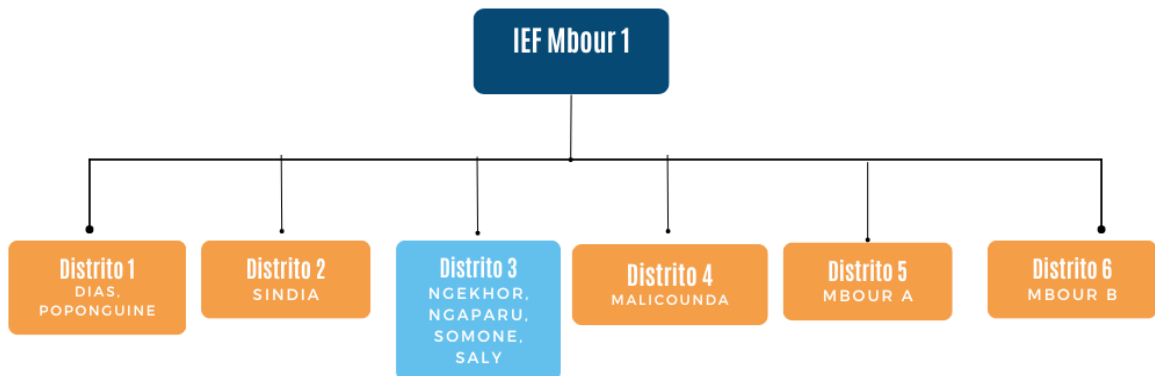


Figura 5. Distritos que formam a Inspeção de Educação e da Formação Mbour 1.

Cada um dos distritos que compõem a IEF Mbour 1, agrega um certo número de escolas a fim de facilitar o trabalho de acompanhamento das estruturas por parte dos inspetores sobre o terreno. As escolas são agrupadas em função da localização e proximidade o que também facilita a organização da formação contínua através das CAP envolvendo os professores e abordando os temas mais apontados como deficientes pelos inspetores em seus relatórios de supervisão, pelos diretores e pelos relatórios das CAPI, priorizando os temas e áreas mais importantes para a melhoria dos resultados dos alunos. Segundo dados fornecidos pela IEF de Mbour 1, somando os seis distritos cobertos pelos inspetores dessa estrutura, existem 72 Células de Animação Pedagógica para professores do Ensino Elementar e 9 células para os professores da educação infantil. Esse é um mecanismo que permite o compartilhamento de experiência dentro da equipa de professores, fortalecendo suas capacidades e melhorando os resultados dos alunos. Além disso, para os professores, o sentimento de pertencer a uma equipa aumenta sua disposição para as trocas e compartilhamento de experiências e conhecimento, colaborando para o sucesso do trabalho em conjunto e, como resultado, das aprendizagens.

4. Metodologia de investigação

O trabalho de investigação que se desenvolveu se enquadra no Tema **Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional**, debruçando-se sobre a formação contínua dos professores, foco desta investigação. Trata-se de uma **Dissertação, exploratória na modalidade Estudo de caso** e de natureza **Qualitativa**.

Segundo Yin (1994) o estudo de caso possui três propósitos básicos: explorar, descrever e explicar. No estudo de caso, durante o processo de investigação, o contexto e a sua complexidade são amplamente e profundamente considerados. Coutinho & Chaves (2002) afirmam que “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.” No estudo de caso, a pesquisa se aprofunda, observando o contexto e seu enredamento e para tanto faz uso dos métodos que se fizerem necessários. (Yin, 1994).

Essa estratégia de investigação empírica olha para o caso com um todo tentando compreendê-lo em sua integralidade e para tal se vale do trabalho de campo, estando geralmente o investigador pessoalmente implicado no estudo. (Coutinho & Chaves,2002). O investigador que realiza o estudo de caso pode fazer uma descrição das situações e dos fatos registando como se produziram, este registo fornece conhecimento sobre o fenómeno que foi alvo do estudo podendo haver comprovação ou contraste dos efeitos e relações que o caso revele (Guba & Lincoln,1994 apud Coutinho & Chaves,2002). O carácter exploratório é o que permite que o estudo revele detalhes do contexto, buscando responder às questões no sentido de elucidar dúvidas ligadas ao fenómeno que se está estudando. Nesta dinâmica, enquanto algumas incertezas se dissipam à medida que o estudo se aprofunda revelando as variáveis mais importantes para este (Rosa, 2013 *apud* Rios J.,2021) outras se apresentam abrindo campo para novos estudos (Rios, J.,2021).

Realizou-se um Estudo de caso do tipo instrumental (Stake, 1995), buscando fornecer, pelo estudo aprofundado e introspectivo, mais conhecimento sobre a supervisão pedagógica e sua relação com a formação não somente na escola investigada, mas no contexto e região e situacional (Gomez, Flores & Jimenez, 1996:94) tendo em vista que nos interessava compreender o fenômeno pela ótica dos atores implicados.

Optou-se por realizar um estudo de caso porque este projeto de investigação procurava observar e compreender o fenômeno enquanto ocorria, considerando as condições contextuais e sua pertinência na investigação segundo afirma Yin (2005).

4.1. Tipo de Investigação

Para proceder a investigação que se propôs levou-se a cabo uma pesquisa qualitativa. Para Yin (2016) a pesquisa qualitativa estuda o significado das condições de vida real das pessoas, representando a opinião das pessoas ante um estudo, levando em conta o contexto social, cultural, econômico, relacional no qual as pessoas vivem, contribuindo com revelações sobre conceitos que podem ajudar a explicar o comportamento social humano, num esforço em utilizar múltiplas fontes de evidência. (p.7)

4.2. População e Amostra

O Sistema educativo do Senegal conta com um efetivo de 134201 professores atuando nos ciclos Fundamental e secundário, em todo o território nacional, dos quais 72271 atuam no ensino elementar.

Na tabela a seguir, que foi construída a partir de dados cedidos pelo IEF Mbour 1 podemos ver a população de professores de cada segmento.

Segmento	PÚBLICO			PRIVADO			Total Geral
	Mulheres	Homens	Total Público	Mulheres	Homens	Total Privado	
Médio e Secundário	6221	25457	31678	1594	13836	15430	47108
Primeira Infância	3875	1620	5495	7565	1762	9327	14822
Elementar	16750	38089	54839	7454	9978	17432	72271
Total Geral	26846	65166	92012	16613	25576	42189	134201

Tabela 1. Número de Professores atuando nos ciclos Fundamental e Secundário no Senegal

O estudo buscou investigar a população de professores do ensino elementar do ciclo fundamental que eram acompanhados pela IEF Mbour I, da cidade de Mbour no Senegal, tanto no que dizia respeito a supervisão pedagógica como a formação.

A IEF Mbour 1 também informou o número de professores atuando no ensino elementar dentro da região de sua cobertura. Dos 1763 professores, 1524 atuam no ensino através do idioma francês e 239 através do árabe. A amostra que escolhemos é constituída por professores que ensinam através do idioma francês.

FRANCÊS			ARABE			TOTAL GERAL
HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	
912	612	1524	204	35	239	1763

Tabela 2. Número de professores atuando no ensino elementar no IEF Mbour 1

A escola Dund Gi, uma escola de ensino elementar do Senegal onde o estudo foi realizado, conta com uma equipa de 15 professores e todos participaram das entrevistas. O estudo também se interessou e incluiu em sua pesquisa, os supervisores e inspetores de educação. Para tanto, uma amostra foi constituída,

contando com a participação de **15 professores do ensino elementar, 2 Supervisores e 2 Inspectores de Educação**. Durante todas as etapas do estudo, desde a preparação dos instrumentos, na interação com os participantes, tratamento dos dados e resultados foram considerados cuidadosamente os aspectos éticos, primando pela transparência, preservação e validação por parte dos participantes em todo o processo.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

Não foram identificados, dentre os trabalhos pesquisados pela revisão bibliográfica, instrumentos que pudessem ser utilizados no levantamento de dados de nossa investigação, portanto decidiu-se elaborar guias de entrevistas semiestruturadas para as entrevistas individuais e de grupo focal, especialmente voltados para este estudo de caso.

4.3.1. Entrevista:

A entrevista, sendo uma das técnicas mais utilizadas em campo, é definida por Haguette (1997 *apud* Boni & Quaresma, 2005) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Através da entrevista é possível coletar dados objetivos e subjetivos quando o sujeito entrevistado puder expressar seus valores e opiniões.

Boni & Quaresma (2005) afirmam que “as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o respondente tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.” (p.75)

Optou-se por usar a entrevista para obter informações complementares e subjetivas de forma mais espontânea. Levando em conta que existia o risco da personalidade do entrevistador e do entrevistado interferirem nas respostas além da preocupação em preservar a identidade do respondente, uma atenção especial foi dada às questões éticas e no sentido de manter a conversa o mais próximo do eixo desenhado no instrumento de recolha e prevenir desvios e dispersões. No momento da elaboração do instrumento, guia da entrevista semiestruturada, elencou-se algumas perguntas norteadoras deixando espaço para questões espontâneas que pudessem surgir a partir da fala de cada entrevistado (Rios, J. 2021, p.19). No guião da entrevista, as perguntas, preparadas de maneira clara e organizadas em sequência, auxiliaram a mediar a conversa no esforço de alcançar uma melhor compreensão do fenômeno de acordo com a perspectiva do entrevistado.

4.3.2. Entrevista com Grupo Focal:

A Entrevista com Grupo Focal ou Focus Group permitiu que a partir da organização de grupos de discussão se coletasse informações que auxiliassem na compreensão de como os elementos do grupo percebiam e o que pensavam sobre o fenômeno estudado. Segundo Morgan (1997) a entrevista de grupos focais coleta dados a partir das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Pela dinâmica de grupo, os participantes expressaram suas opiniões, impressões e relataram suas experiências. Kitzinger (2000), afirma que durante as entrevistas com o grupo, a comunicação e interação entre os elementos fornecem informações importantes para o investigador estas interações foram observadas e registadas. Para Gatti (2005) a técnica do Grupo Focal se interessa no que as pessoas pensam e expressam e em como elas pensam e porque pensam. Foi possível então, pela observação e registro destas interações conhecer as opiniões e impressões, fomentar a discussão com espaço para divergências e posicionamentos individuais que podiam evidenciar as razões por trás de cada postura adotada.

Optou-se por realizar entrevistas de grupo focal ou Focus-group dinamizando duas sessões de recolha de informação pela discussão entre os elementos, norteadas por

questões colocadas pelo mediador. Os professores integrantes de cada grupo registraram suas respostas, impressões e experiências em folhas A5. Esta dinâmica tornou a sessão mais espontânea e os professores se sentiram mais à vontade para se expressarem entre seus pares discutindo e refletindo sobre o fenômeno.

Para assegurar a fiabilidade dos resultados das entrevistas de grupo focal e garantir a efetividade dos encontros, procuramos estruturar a coleta de dados de maneira a que as sessões fossem bem planejadas e preparadas e que durante cada sessão houvesse uma moderação, evitando qualquer tipo de transtornos ou dispersões, além disso, a análise dos dados e a divulgação dos resultados se produziram de forma rigorosa e transparente e ética (Silva, Veloso & Keating, 2014 apud Silva, C. & Fortunato, M., 2021 p.48). Previu-se a elaboração de um guião para as sessões com a especificação dos objetivos e finalidades bem como a sequência de perguntas que possibilitaram iniciar e nortear as discussões entre os participantes. As questões éticas foram levadas em consideração no momento da transcrição das falas dos participantes, primando para que registo, produto de cada sessão, fosse submetido para validação de todos os elementos envolvidos.

4.4. Análise dos dados

“É fundamental perder o melhor tempo na análise dos melhores dados” (Stake, 1995: 84)

Garantir a fiabilidade do estudo de caso, foi um dos grandes desafios da investigação nessa modalidade e para assegurá-la foi necessário que todos os passos operacionais do estudo fossem descritos com riqueza de detalhes e a investigação fosse conduzida com rigor para permitir assim que o caminho da investigação fosse sinalizado e facilmente reproduzido. (Yin, 1994).

Todos os esforços foram empregados para que a partir das entrevistas com grupo focal e das entrevistas individuais fosse possível coletar dados que possibilitaram refletir e melhor compreender o fenômeno que se buscava estudar, a relação da supervisão pedagógica com a formação contínua dos professores. Para Yin (2005) a utilização de múltiplos instrumentos de recolha de dados favorece a triangulação

das informações dando mais fiabilidade às conclusões. O desenho metodológico aqui apresentado procurou responder as perguntas de investigação e as respostas encontradas puderam contribuir para compreender como se desenvolve a formação contínua dos professores, bem como contribuir para a reflexão de todos os atores sobre a relação da supervisão com a formação e que estas reflexões trouxessem crescimento para aos profissionais refletindo em suas práticas e resultando em benefícios para as aprendizagens.

Os dados foram bem fundamentados teoricamente, considerando diferentes perspectivas teóricas e a combinação de métodos de recolha de dados permitiu uma melhor interpretação das informações encontradas conferindo maior confiança aos resultados.

O tratamento dos dados e sua posterior análise foi realizada seguindo etapas que se assemelham aos estágios sugeridos por Robert e Bouillaguet (1997), a saber, a transcrição bruta das informações obtidas, a divisão em unidades de significado. As entrevistas foram gravadas para serem transcritas em tabelas e cada questão foi organizada em uma coluna onde cada linha da tabela trazia as respostas de um entrevistado, em seguida procedeu-se ao agrupamento e interpretação das informações coletadas.

4.4.1. Análise das entrevistas de grupo focal:

Para assegurar a fiabilidade das informações obtidas na entrevista de grupo focal, todos os dados foram anotados e as falas de todos os participantes registadas durante a discussão sobre o tema e a reflexão que foi amplamente motivada. Após cada sessão de discussão, uma leitura cuidadosa das anotações dos documentos produzidos pelo grupo (folha A5) foi realizada e complementada pelas informações, comentários das falas dos participantes que porventura possam ter sido ignoradas foram observados novamente pela gravação das reuniões.

Foram organizados dois guiões para as duas sessões de grupo focal, com o intuito de cobrir os objetivos de investigação e dar aos participantes a oportunidade de continuarem a discussão iniciada na primeira sessão. As Perguntas dos guiões

foram baseadas nas perguntas norteadoras listadas na grade de perguntas das entrevistas de Grupo Focal alinhadas aos objetivos e questões de investigação.

Para a análise dos resultados, um relatório foi construído com base nos objetivos da pesquisa e no guião da entrevista a partir da transcrição das gravações e dos registos, além dos principais comentários, que podem incluir sugestões e recomendações. Esses dados foram agrupados analisados comparando e os resultados com fundamentação teórica e os documentos do país.

4.4.2. Análise das entrevistas individuais:

Uma das técnicas mais utilizadas para a coleta de dados no trabalho de campo é a entrevista (Boni & Quaresma, 2005), através da qual é possível conhecer as opiniões, a maneira individual de enxergar o fenômeno que se está investigando, as expectativas dos respondentes que vão auxiliar complementando as informações que outros instrumentos forneceram. Pela entrevista foi possível ouvir o que nem sempre pode ser observado. Para tanto procedeu-se uma cuidadosa preparação a fim de garantir que a análise das informações fornecidas fosse eficiente. Sempre considerando os objetivos que se esperava alcançar, e a quem se estava entrevistando, o momento adequado para entrevista, bem como o compromisso com a confidencialidade. Observar estas medidas garantiu uma boa coleta de informações, prevenindo problemas na análise delas.

As entrevistas realizadas no momento do trabalho de campo foram do tipo semi-estruturadas que combinaram algumas perguntas abertas e fechadas, para permitir que o entrevistado pudesse se expressar livremente. Norteadas por questões previamente definidas, deixamos o espaço aberto à fala, criando uma atmosfera informal, o que ajudou o entrevistado a falar mais abertamente sobre suas impressões e opiniões. Esta conversa, de aspeto informal, foi conduzida em direção ao tema de estudo, acrescentando outras questões às perguntas da estrutura inicial e em complementação à fala do entrevistado. A entrevista semiestruturada resultou em informações que se limitavam ao tema, mas que foram em volume superior que as informações que poderiam ser obtidas por escrito. A interação direta entrevistadora e entrevistado e o fato de as respostas serem dadas

oralmente permitiu que o entrevistado elaborasse sua fala e a corrigisse espontaneamente e em tempo. O entrevistado esteve à vontade para falar de assuntos e impressões mais pessoais na proporção que se sentia à vontade com o entrevistado. Para que os resultados fossem satisfatórios no momento da coleta e análise foi necessário que se realizasse um rigoroso planejamento da entrevista com base nos objetivos, verificando se eles eram passíveis de serem alcançados através das perguntas, se estes objetivos estavam claros nas perguntas que foram elaboradas, se as perguntas estavam alinhadas com o roteiro da entrevista. Se a quantidade de perguntas e a sequência cobriam todos os objetivos. Os tratamentos dos dados recolhidos seguiram um procedimento que se assemelhava ao da entrevista de grupo focal.

As perguntas que compuseram as guias que nortearam as entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas em observação aos objetivos de investigação, procurando responder às perguntas de investigação e foram distribuídas nos três guíões (anexos), a saber, guião de entrevista semi-estruturada para os professores, guião de entrevista semi-estruturada para os supervisores e a guião de entrevista semi-estruturada para os inspetores.

5. Resultados e Discussões

5.1. As entrevistas com os Professores

Para ouvir os professores e suas percepções sobre a supervisão pedagógica no seio da escola e sob a cobertura da IEF, entrevistamos cada um dos 15 professores, individualmente, em uma conversa norteada por um guião contendo 14 questões, eles também tiveram espaço para complementar alguma informação que julgasse importante. Perguntamos para os professores se **existe um calendário de formação pré-determinado na escola**, todos responderam que embora não exista um calendário interno de formação organizado desde o início do ano e para todo o ano letivo, existem datas que são fixadas para que aconteçam sessões de formações, como por exemplo no início do ano, antes da abertura das aulas, acontece uma semana de formação pedagógica, também acontecem os conselhos de classe a cada três meses após as avaliações trimestrais e tentou-se organizar um calendário de CAPI de acordo com a preconização da AFD (2020) para funcionar a cada mês, mas nem sempre acontece.

Nas CAPI, cada mês um professor vai dar uma aula sobre uma disciplina e conteúdo pré-determinado e os colegas o vão interrogar sobre suas estratégias e trazer observações, verificando a progressão e abordagem, a interação do colega com seus alunos, a participação dos mesmos e a maneira como o colega assegurou uma boa gestão da sala. As CAPI e CAP, são excelentes oportunidades para os professores de aprenderem de maneira colaborativa (Sá Chaves e Amaral, 2000), pelas trocas, construção coletiva, discussões que contribuindo para a formação contínua dos professores se baseia sobre a afirmação de Perrenoud (1997, p.151) “não se aprende sozinho” que citando CRESAS valoriza as interações sociais como fator de enriquecimento das aprendizagens. Os professores apontaram que o consultor pedagógico que atua como supervisor pedagógico e formador, os visita regularmente, sem dia marcado e atende às necessidades, podendo organizar uma sessão de formação em uma área que julgar deficiente convocando a equipa a participar.

Todos os professores afirmaram que existe um calendário de formação organizado pela IEF para todo o ano letivo, neste calendário que prevê até dois encontros por mês, os professores do coletivo de escolas de cada distrito participam das CAP previstas por lei e preparadas pelo ministério da educação para a formação contínua dos professores (*cf. l'arrêté n°003317 MEN 15-09-2011*). A agenda das CAP é organizada no início do ano letivo e cada escola é escalada, com a matéria e o conteúdo previamente determinado.

Cada célula, agendada no calendário anual, é sediada em uma das escolas que fazem parte do coletivo, a escola que sedia, vai destacar um professor para dar a aula e convocar um número de alunos para participar. O professor faz a apresentação, ministra sua aula diante do grupo de colegas que o observa durante todo o processo para que depois de dispensados os alunos, eles realizem uma discussão alinhada ao que Lopes (2018) afirma ser uma dinâmica colaborativa entre os colegas e que Belchior (2007), citando Lave e Wenger, aponta como um processo de geração de mudanças críticas e reflexivas resultantes do engajamento produzido pela interação e o aprendizado em conjunto.

Perguntamos aos professores se **alguma formação já foi planejada em função de necessidades sentidas pela supervisão** e todos responderam que sim, que na verdade as formações que acontecem são geralmente em função de alguma necessidade encontrada pelos professores que fazem a demanda ou ainda identificada pelo supervisor quando de sua visita em sala de aula. As afirmações dos professores apontam o supervisor como descreveu Libâneo (2008), seu papel de gerador de mudanças, assumindo a postura de facilitador, mediando as interações entre a equipa e favorecendo o desenvolvimento individual e coletivo. Sempre que durante a supervisão alguma dificuldade é sentida, o supervisor orienta o professor e quando a queixa é comum a mais de um professor uma sessão de treinamento é organizada o mais breve possível, mesmo que não esteja em calendário podem ser encaixadas nas atividades da semana para que todos participem a fim de promover o desenvolvimento profissional dos professores e potencializar as aprendizagens.

A Supervisão assume aqui, segundo Oliveira-Formosinho (2002), o papel de processo promotor de processos, o que se estende também aos processos de aprendizagem dos alunos, e às necessidades observadas através das dificuldades apresentadas seja nos seus resultados das avaliações trimestrais, seja durante uma aula observada, quando se percebe que os alunos não adquiriram o conhecimento e o professor encontrou dificuldade para mudar a estratégia ou situação de aprendizagem, apresentando lacuna na didática para o ensino de determinada disciplina. No âmbito da IEF sempre que os resultados das avaliações trimestrais são analisados, é possível que se organize formações sobre a didática das áreas onde os alunos tiveram os piores resultados, geralmente contemplam a produção escrita e a resolução de problemas, algumas vezes as escolas privadas também são convidadas para receber formação, mas a prioridade é dos professores do ensino público.

No entanto, internamente, os professores consideram que as formações não são suficientes e que eles precisam de mais acompanhamento principalmente na sala de aula pois consideram muito relevante a presença do supervisor observando suas aulas, discutindo e sugerindo melhorias. A professora J.D.D. afirma que "...quando o supervisor vem à sala, identifica nossas lacunas e nos aconselha e nos orienta como solucionar..." evidenciando a importância que os professores acordam a Prática pedagógica supervisionada (Alarcão, 2020) que os permite de aprender pela experiência, ganhar confiança e autonomia de maneira gradativa pelo fato de se sentirem afirmados em suas práticas pelo retorno da supervisão e assim se desenvolverem como professores.

A maioria dos professores também afirmou que algumas vezes na escola, **se realiza formações sem prévia planificação**, e que ao longo do ano é comum que que o supervisor avise durante a semana que eles terão um seminário em alguns dias, podendo ser avisados com pouca antecedência, os professores apontaram a justificativa para essa prática como sendo uma resposta às necessidades coletadas tanto pela supervisão como pela demanda deles.

Nessas ocasiões eles poderão discutir, pensar e elaborar estratégias de ensino. Assim, depois de reunir as principais necessidades de formação naquele momento,

o supervisor seguindo o que Alarcão e Tavares (2003) afirmaram, se aplica a ensinar o professor a ensinar, através de seminários de formação onde o saber teórico deve ser mobilizado para as melhorias das práticas. Outras vezes ficam sabendo do tema da formação quando estão reunidos. Mesmo nas CAP, onde existe um calendário, algumas vezes, em função de demandas das equipas pedagógicas das escolas participantes ou de uma ação da IEF, visando remediar uma situação de dificuldade de aprendizagem evidenciada pela avaliação trimestral, pode acontecer uma formação de cunho extraordinário, sem prévia planificação.

Assim como nos seminários que são organizados para mobilizar os saberes teóricos, nas CAP pela interação entre os professores de acordo com o que Lopes (2018) afirmou, estes vão realizar trocas para a construção de novos saberes e ao mobilizar o conhecimento teórico poderão adquirir competências para superar as dificuldades enfrentadas que motivaram a organização desta sessão de formação e contribuir para a continuidade de seu desenvolvimento profissional.

Quando perguntamos aos professores se eles **identificavam alguma lacuna em sua formação de base**, 11 responderam que sim, nenhum dos professores cursou CRFPE, (AFD,2018) e apenas metade possui formação inicial formal, tendo frequentado uma escola de formação de professores ou universidade. No entanto, mesmo o mais experiente dos professores, formado antes de iniciar sua carreira no magistério, depois de 15 anos de sala de aula, com Certificado de Aptidão Profissional (CAP) afirma que “depois da formação é necessário entrar em sala e praticar o que aprendemos, e buscar a ajuda de professores experientes para o planejamento das aulas, sempre devemos aprender, a pedagogia evolui.” (L.D.)

Outro professor que também frequentou escola de formação de professores antes de iniciar sua carreira profissional acredita que “um professor nunca está pronto, precisa aprender a cada dia, e constatar onde precisa melhorar, o que aprendi na escola de formação me ajuda, mas na situação da sala vejo que preciso ainda aprender, os alunos são diferentes, e apresentam diferentes maneiras de aprender.”(A.D.) As afirmações dos professores indicam que sentem necessidade de acompanhamento e de continuar se formando, resultado do crescimento de sua

capacidade de autopercepção e observação de suas práticas, processo apontado por Mesquita e Machado (2017) como gerador de mudanças de atitudes práticas e reflexivas. Também evidenciam a importância crescente que a supervisão vai tomando à medida que o se aprende e desenvolve, a sua proporcionalidade aos anos de experiência profissional (Pereira e Fraga, 2017).

A maioria dos professores, pelo fato de não terem recebido formação inicial, apresenta insegurança na didática, na preparação das aulas, no planejamento das estratégias empregadas em sala de aula para favorecer as aprendizagens. Há também o grupo de professores de educação especial para surdos que afirmam enfrentar dificuldades especialmente na adaptação do conteúdo para as necessidades educativas específicas de seus alunos. A linguagem de sinais utilizada como língua de aprendizagem é a *American Sign Language* (ASL), uma vez que o Senegal ainda não possui sua própria língua desenvolvida e os professores são treinados na escola por uma Supervisora Pedagógica voluntária, tanto na área da linguagem e comunicação como na didática.

Os professores afirmam ainda identificar lacunas nas áreas da psicologia da criança e na psicologia da aprendizagem. Para a maioria dos professores entrevistados a formação inicial constitui uma grande lacuna, que é sentida ao longo de sua prática, uma vez que um rico embasamento teórico deve preceder a prática preparando o professor para com uma certa bagagem continuar aprendendo enquanto exerce sua profissão como bem disse Lopes (2018, p 15) citando Dewey que afirmava que “a prática pedagógica deve seguir-se à teoria e ser gradual, permitindo que o professor possa participar ativamente e de forma progressiva nas atividades de ensino aprendizagem.”

Dos 15 professores entrevistados, 14 afirmaram terem **encontrado alguma dificuldade em sua prática que poderia ser remediada por alguma formação específica**. Os professores afirmam que é no dia a dia, na sala de aula que as dificuldades vão surgindo e eles vão se dando conta de suas lacunas de formação. Mesmo os professores que frequentaram uma escola de formação antes de iniciar sua vida profissional, relatam que ainda percebem algumas lacunas que tentam preencher, recorrendo ao supervisor e a ajuda de colegas, mas que um seminário

de formação organizado sobre temas específicos, onde eles poderiam receber conhecimento teórico associado ao prático poderia trazer um maior enriquecimento contribuindo para a construção de seus saberes. “Eu falo com o supervisor e peço conselhos sobre casos específicos, mas penso que uma formação poderia nos ajudar muito” (A.M.)

Eles afirmam que durante a formação inicial recebem um grande volume de teoria e nem sempre a prática é suficiente, e é somente quando já estão atuando na escola, na situação da sala de aula que acontece o que Alarcão (2020) chamou de o choque de realidade, quando começam a sentir as dificuldades de aplicar esse conhecimento teórico para um público diversificado. Nestes momentos eles identificam as áreas onde ainda precisam de formação, seja para construir conhecimento em uma área deficitária, seja para continuar se aprimorando em uma área específica. O fato de serem capazes de identificar suas próprias lacunas e de se questionarem sobre suas práticas, evidencia a ação reflexiva dos professores, fator primordial para o conhecimento profissional que segundo Alarcão e Roldão (2008).

“Sim, na formação inicial aprendemos a teoria e com um pouco da prática, mas na escola, em sala de aula, com as situações reais e diversas, nós identificamos algumas dificuldades e o supervisor também identifica e é nas células internas de formação (CAPI) assim como nas células de formação da região (CAP) que podemos trazer essas dificuldades.” (A.D)

Uma vez conhecendo suas lacunas eles poderão contar com a ajuda do supervisor que vai lhes auxiliar e orientar em sala, bem como com seus colegas por ocasião das CAPI, e em seguida, na CAP, pode levar para a discussão do grande grupo de professores da região, em verdadeiras comunidades de aprendentes, que segundo Alarcão e Tavares (2003) se opõe ao isolamento do professor que trabalha e aprende sozinho. Nessas situações de aprendizagem colaborativa, os professores desenvolvem a confiança e aprendem a partilhar o conhecimento e o que vai gerar a aprendizagem, tanto no âmbito individual como também organizacional promovendo o desenvolvimento ecológico referido por Alarcão e Sá-Chaves (1994).

Os professores que não frequentaram a escola de formação de professores antes de iniciar sua vida profissional, por vezes apresenta mais dificuldades, chegando a se angustiar em frente aos desafios da sala de aula, se questionando se darão conta de aperfeiçoarem suas práticas ou se deveriam interromper temporariamente suas atividades para ingressarem em uma escola de formação profissional. “Muitas vezes tenho vontade de parar e ir me formar e algumas vezes sinto muita dificuldade, Algumas vezes peço ajuda de meus colegas mais experientes.” (T.M.)

Felizmente essas angústias são atenuadas pelo apoio dos colegas mais experientes que lhes encorajam tanto moralmente como tecnicamente. Sendo acompanhados pelos colegas em um modelo de supervisão entre pares, os professores mais novos afirmam que contar com a ajuda de colegas experientes tem sido um dos maiores recursos de aperfeiçoamento diário das suas práticas. Quando os colegas se organizam para a observação das práticas, expressando inicialmente as dificuldades sentidas, permitindo ser observado pelo colega mais experiente e ouvindo suas orientações eles estão segundo Lopes (2018) colaborando para pensar e refletir sobre como estão desempenhando a profissão e em como podem melhorar as suas práticas, e que estratégias devem empregar para obter melhores resultados. “Pude contar com a ajuda dos colegas mais experientes para me ajudar a preencher as lacunas” (L.D.)

A maioria dos professores aponta a gestão de classe como uma lacuna em sua formação, afirmam que muitas vezes apresentam dificuldade para manter a disciplina em sala de aula, prender a atenção dos alunos e garantir que estes se engajem nas tarefas, essas afirmações nos remetem à Cortez (2003) que afirma que o educador precisa sempre melhorar suas práticas docentes, que carecem que suas ações evoluam continuamente para a melhoria de sua aula. Diante desta dificuldade eles afirmam enfrentar problemas para se controlarem emocionalmente frente a certos comportamentos indisciplinados dos alunos. Acreditam que uma formação na área da psicologia das crianças e da aprendizagem, poderia reforçar suas capacidades e melhorar a gestão da classe otimizando o tempo e as experiências de aprendizagem dos alunos.

Os professores de surdos, compartilham de todas estas opiniões e acrescentam que precisam de mais formação na didática do surdo pois aprendem junto dos professores de alunos ouvintes e ao aplicar as estratégias para alunos surdos percebem que não é eficaz. Eles vêm sendo acompanhados por uma supervisora especialista na educação de surdos e na ASL, mas que neste primeiro momento visita a escola uma ou duas vezes por semana, acompanha os professores em sala de aula e oferece conselhos para a melhoria de suas práticas, no esforço de auxiliá-las a adotar uma abordagem que atenda às necessidades específicas de seus alunos e não apenas seguir o guia pedagógico do governo, preparado para alunos ouvintes como vinham fazendo.

“...o método que utilizamos para os ouvintes não é eficaz para surdos. Precisamos de mais formação na língua de sinais e pedagogia do surdo.” (A.M.)

O grupo de professores da educação especial para surdos entendem que à medida que forem conhecendo mais sobre a pedagogia e didática para o ensino de surdos suas experiências de ensino e aprendizagem se enriqueceram. Para tanto, a supervisão tem buscado fazer como orientam Bedin e Nodari (2020) buscando orientar os professores no processo pedagógico, que leve em conta a cultura do surdo e suas necessidades.

Também perguntamos aos professores se **consideram que as formações que recebem na escola estão contribuindo para preencher suas lacunas e de que forma isto acontece**, 12 professores responderam que as formações têm contribuído para as melhorias de suas práticas embora ainda considerem que aconteçam poucos encontros e que estes são de curta duração, com maior foco na didática do ensino do Francês e da Matemática, negligenciando outras áreas. Eles conseguem identificar uma grande evolução, ano após ano, mas gostariam que acontecessem mais sessões de acompanhamento em sala de aula, a fim de verificar se eles estão de fato aplicando corretamente o novo conhecimento e estratégias que aprenderam na formação, acreditam que assim teria uma melhor continuidade das aprendizagens, expressando assim o desejo de que a formação contínua contasse com uma maior porção de Prática Pedagógica Supervisionada (Alarcão,2020).

“...por vezes é muito pouco, para remediar um problema específico e não atende as demandas e necessidades gerais, não são suficientes para que possamos ser formados na teoria e na prática que é o que faz a diferença. Nas células internas ou da região um professor vai dar aula para um grupo de alunos e colegas, depois receberá as críticas e conselhos dos colegas.” (A.D.)

Quanto a formação que acontece através da Célula de Animação Pedagógica Interna (CAPI) e das Células de Animação Pedagógica da região (CAP), a supervisão e a formação acontece no nível horizontal, cada vez que um professor dar sua aula vai receber os conselhos e de seus colegas, o que pode ajudar mas também pode constituir um risco se os mesmo não estiverem seguros de seus conselhos ou equivocados em suas práticas, o que pode ao invés de corrigir a prática do professor supervisionado contribuir para a perpetuação de práticas inadequadas. Por essa razão, segundo Sá-Chaves (2004), é tão importante que os investimentos feitos pelo grupo de professores sejam baseados em conhecimentos sustentados em quadros teóricos a fim de evitar equívocos ou frustrações na prática supervisiva entre pares.

As professoras que ensinam os alunos surdos, referem que no que tange o conteúdo elas costumam pedir ajuda aos professores mais experientes em uma dinâmica que se assemelha à empregada no cenário de imitação artesanal (Alarcão e Tavares,2003). Além de serem acompanhadas pelos colegas que dão aula para os alunos ouvintes e que usam como base o mesmo guia pedagógico e currículo, a fim de tirar suas dúvidas sobre o conteúdo propriamente dito e a abordagem sugerida no guia, como as necessidades de seus alunos diferem das necessidades dos alunos de seus colegas experientes, ainda realizam trocas entre as colegas que trabalham com o mesmo perfil de aluno, os surdos, mesmo que estes estejam ensinando outras salas com outros conteúdos, pois com elas podem compartilhar de estratégias semelhantes. Costumam assim desenvolver a supervisão colegial ou de pares citada por Tracy (2002) onde em pares ou em grupos como no caso das células os professores vão trabalhar em colaboração, fazendo observações e se encorajando mutuamente para o desenvolvimento de todos e o sucesso das aprendizagens de todos os alunos.

“Se os professores trabalharem juntos se ajudarem mutuamente poderemos aprender mais uns com os outros e seremos mais competentes pois dizemos que *‘le groupe est plus fort que le plus intelligent du groupe’* (o grupo é mais inteligente que o mais inteligente do grupo). De igual modo, se pudermos ter formações mais frequentes, por exemplo e explorar mais conteúdo.” (A.D.)

Todos os professores afirmaram **que percebem mudanças positivas em suas práticas de sala de aula depois de participarem de formações e integrarem o conhecimento adquirido**. Eles percebem as mudanças nas aprendizagens dos alunos e na fluidez do processo de ensino e aprendizagem, notam que os alunos se sentem mais à vontade e tendem a se engajar ainda mais na situação de aprendizagem. Aplicar uma estratégia depois da formação e ver os resultados positivos dos alunos gera uma grande satisfação, quanto mais engajados na situação de aprendizagem mais fácil se torna a gestão da classe. Quando se consegue implementar o conhecimento das formações desde o planejamento das aulas até na progressão da didática em sala de aula, percebem que são mais efetivos no ensino, o que resulta em uma melhor performance dos alunos. Esse sucesso na integração dos saberes adquiridos em formação resulta da aquisição de competências ao mobilizar diferentes habilidades e recursos para a construção do seu saber e a percepção dos fatores positivos e negativos buscando sempre canalizá-los para seu desenvolvimento profissional como efeito da ação da supervisão que cumpre a sua função de ensinar os professores a ensinar, segundo Alarcão & Tavares (2003)

Um número de 12 professores, dentre os entrevistados, considera **que os conteúdos das formações são relevantes para melhorar suas práticas**, mesmo se as formações não cobrem todas as áreas em que sentem necessidade de se aprimorarem, contribuem para seu aprendizado, crescimento e desenvolvimento. Segundo Imbernón (2010) muitos fatores da formação influenciam o desenvolvimento profissional dos professores. A qualidade da oferta da formação e a relevância dos temas assim como a participação deles figuram entre os fatores mais importantes, junto aos ligados às condições de trabalho.

Todos julgam que o número de formações, a duração das sessões e a quantidade de conteúdos são ainda insuficientes. Em função de suas lacunas de formação inicial, muitas vezes, o foco das formações recai sobre os mesmos domínios, principalmente na didática da produção escrita e resolução de problemas, mas eles admitem que a repetição acontece por ainda existir certa dificuldade na aplicação das estratégias e acreditam que a cada sessão as trocas de experiências vão fomentar a aprendizagem e facilitar a aplicação do conteúdo em sala de aula.

“Sim, são sempre relevantes, mesmo se uma formação fosse repetida com um diferente formador sempre aprenderíamos mais alguma coisa, pois cada pessoa vai trazer um pouco da sua experiência então você pode sempre encontrar algo novo, ou ainda encontrar algo que já fazia, mas não pensava ser importante.” C.L.D.

As respostas dos professores e suas reflexões sobre a relevância das formações que participam para a melhoria de suas práticas, e suas demandas sobre alguns temas que precisam ser contemplados, a necessidade de mais tempo de formação e diferentes experiências apontam para as categorias de conhecimento que Shulman (1986) afirma que o desenvolvimento cognitivo do professor deve contemplar, a saber, o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*). Percebe-se que a maior parte da formação contínua dos professores entrevistados concentra-se no conhecimento das matérias que ensinam e no conhecimento curricular com poucas sessões sobre a pedagogia, de onde a grande demanda por parte dos professores por conhecerem mais e receberem mais acompanhamento da supervisão.

Todos os 15 professores afirmaram que costumam **aplicar o novo conhecimento para melhorar suas práticas**, e que o fazem **frequentemente**, sempre buscando aplicá-lo **imediatamente** após a formação. Para os professores procurar aplicar o novo conhecimento o quanto antes vai ajudá-los a verificar se realmente assimilaram o conteúdo e se serão capazes de integrá-lo em suas práticas em sala de aula. Quando encontram dificuldade no momento da implementação, os

professores entendem que ainda precisam continuar sendo formados e solicitam o acompanhamento do supervisor em sala de aula e se necessário outra sessão de formação. Para a melhoria de suas práticas, os professores mostram o esforço de mobilizar suas habilidades para desenvolver o seu “saber” ensinar sempre observando e refletindo sobre as facilidades e dificuldades na prática no que se assemelha ao cenário psicopedagógico de Alarcão & Tavares (2003). O fato de perceber que o novo conhecimento vai otimizar as aprendizagens de seus alunos e pode ser aplicado em resposta às suas necessidades, é também um grande motivador para se buscar aplicar imediatamente. “Sempre que percebo que o que acabei de aprender na formação pode ser aplicado para realidade da minha sala de aula e meus alunos, busco aplicar imediatamente.” (A.M.F.)

Todos os 15 professores responderam já terem, **durante uma formação, identificado que estavam realizando algo inadequadamente**. Eles apontaram que muitas vezes durante a Célula de Animação Pedagógica, quando assistem às aulas dos colegas, ou depois de sua própria apresentação, durante a discussão que segue, é quando mais se dá conta de algumas inadequações de suas práticas. As afirmações dos professores estão alinhadas ao que Schön (1994) descreve sobre a função da supervisão no sentido de favorecer a reflexão sobre a ação profissional, apontando a sala de aula como o principal espaço para essas reflexões e a escolhas de estratégias e metodologias de ensino. Todos eles também **responderam que identificaram alguma mudança que deveria ser feita em suas práticas** para adequá-las às necessidades de seus alunos e melhorar os resultados das aprendizagens evidenciando a reflexão como processo que acontece durante a prática, reunindo características do cenário reflexivo (Candeias, 2015). “Imediatamente, logo que adquiri o novo conhecimento percebo que ‘isto e aquilo’ eu devo mudar, devo fazer assim, para avançar e melhorar as aprendizagens dos alunos.” (A.M.)

Quando os professores identificam o que estavam realizando de maneira inadequada em suas práticas e as mudanças que precisam fazer para corrigi-las é comum que um sentimento de frustração e culpa queira se instalar, lamentando uma aula que poderia ter sido ministrada de uma outra maneira, ou uma postura em sala de aula que poderia ter sido adotada para garantir uma melhor gestão de

classe e o bem-estar dos alunos. “Muitas vezes lamento algumas aulas que já dei, e tento retornar e melhorar” (A.D.) Nestes casos, essa consciência leva a remediação das aprendizagens e uma mudança genuína de postura em sala de aula, essa tristeza e lamento inicial são os motores propulsores para mudanças significativas e efetivas. Esse olhar mais atento para as práticas permite que se enxergue com seus próprios olhos ou com a ajuda dos colegas o que pode ser melhorado, o que precisa ser desconstruído e reconstruído e este processo demanda muita humildade e maturidade por parte do professor que a medida que reflete compreende que as suas próprias aprendizagens são um processo contínuo.

Finalmente, há o reconstruir, que é o momento de encarar com maturidade e humildade que não estamos prontos/acabados, que estamos sempre em crescimento/mudança. É a fase de enxergar – sozinha e com a ajuda dos participantes – que há lacunas em nossa prática que podem ser melhoradas/preenchidas, à medida que entendemos e aprendemos novas formas de agir (Cortez, 2003, p. 225)

Outras vezes as mudanças que os professores identificaram como urgentes para suas práticas estavam ligadas ao uso de recursos pedagógicos, que anteriormente não eram adotados por não se ter conhecimento dos mesmos e de seus benefícios para as aprendizagens nos remetendo mais uma vez ao conhecimento pedagógico da matéria apresentado por Shulman (1986) como no caso do uso do ábaco para atividades matemáticas. “Aconteceu este ano quando usamos o ábaco, confeccionamos os ábacos e isto ajudou os alunos a compreenderem e o processo de aprendizagem foi divertido.” (J.D.D.)

Essa iniciativa do professor de pensar e trazer recursos que fortaleçam suas estratégias de ensino, inovando suas práticas, a partir do incentivo e com o apoio do supervisor, numa construção colaborativa onde o professor tem espaço para refletir e agir com intencionalidade remete ao que afirmou Medina (2008) quando disse que “o supervisor não é mais aquele sujeito que possui um “super-poder” de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores seu trabalho diário”.

Os professores relataram que têm desenvolvido o hábito de sempre refletir sobre suas práticas, cada vez que se deparam com as estratégias e experiências dos colegas, se voltam para suas próprias práticas, comparando-as com o que lhes é apresentado em formação e desta forma, tomam suas decisões quanto às mudanças a serem implementadas. “Sempre que estou em formação costumo comparar o que faço em sala com o que me é apresentado e reflito sobre as mudanças.” (T.M.)

Quando perguntados se **alguma vez, durante a formação, discordaram de algo, uma prática ou teoria**, 12 dos entrevistados responderam que sim, embora nem sempre pelos aspectos culturais estejam confortáveis para expressar sua discordância, contestar a afirmação ou até mesmo questionar.

Durante o seminário de formação um professor pode não estar completamente de acordo com o que está sendo ministrado, algumas vezes e dependendo do temperamento de cada um poderá se expressar ou procurar mais esclarecimento mas outras vezes e sob a influência dos fatores culturais ele pode preferir não questionar; “pode acontecer mas você sabe; ‘os superiores’ nós evitamos de lhe dizer que não estamos de acordo, mas se acontece de eu pensar que o que estou fazendo é melhor que isto que está sendo colocado posso escolher por outra prática.(A.D.)

É possível que eles prefiram evitar a discussão no momento do treinamento e fazer suas pesquisas para confirmar se realmente sua posição estava correta ou se devem mudar de opinião e atitude, o que implica em reflexão e continuidade do esforço para a aprendizagem, uma vez que o professor vai buscar outras fontes, consultar a literatura, comparar com outras experiências. “Sim, já aconteceu, mas prefiro sempre escutar a pessoa e tomar nota dos pontos que ele disse e eu verifico na literatura e então posso discutir ou chegar a um consenso” (L.D.)

Essa conduta da maioria dos professores, cada vez que não concordam com alguma prática ou orientação evidencia que estão desenvolvendo a capacidade reflexão e que não agem como meros repetidores, mas que assumem a responsabilidade de construir seu próprio saber (Candeias,2015). Por outro lado, a dificuldade em se posicionar, expor e defender suas ideias quando a

situação de aprendizagem envolve não somente seus colegas, mas também o supervisor e inspetores, a quem considera seus superiores na organização do trabalho apresenta traços de influência do modelo hierárquico (Alarcão ,2020).

Durante as células de animação pedagógica é muito comum os professores discordarem, especialmente porque quem está apresentando, dando sua aula, é um dos colegas, e o objetivo da célula é exatamente fomentar o debate, as trocas, eles geralmente se sentem mais à vontade para fazer perguntas, compartilhar outra estratégia e essa discussão em grupo vai contribuir para a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Nessas ocasiões os professores experimentam a supervisão entre pares, podendo refletir sobre suas próprias práticas e de seus colegas (Alarcão, 2020). Quando o professor vai participar da célula e assiste a apresentação da aula do colega, é preciso que ele assuma uma postura crítica e reflexiva a fim de identificar e assimilar as boas práticas e contribuir para corrigir as práticas de seus colegas. “...na célula onde estamos entre colegas e não concordamos em tudo. Quando um colega está apresentando uma aula para o grupo posso não concordar com a maneira como organizou a situação de aprendizagem.” (A.M.F.)

Uma área onde os professores tendem a discordar é na gestão da classe, onde mais uma vez o aspecto cultural é forte influenciador. O relato de uma professora demonstra sua preocupação inicial em fazer como os outros em detrimento de perder a sua maneira de ser e se relacionar com os alunos, estabelecendo um bom clima em sala de aula, ao longo da experiência ela relata ter se sentido desconfortável por ter tentado implementar uma prática com a qual não estava completamente de acordo e foi somente quando aceitou que alguns aspectos da personalidade do professor têm um papel importante na interação com os alunos e na gestão da sala de aula que pôde se sentir à vontade. Essa conclusão à qual a professora chegou sobre sua forma de se relacionar com seus alunos é resultado do saber que se constrói a partir da pluralidade de saberes, e de fontes pela relação com diferentes indivíduos, segundo Tardif (2011).

“...cada uma tem sua maneira de fazer para ter os melhores resultados, se for adotar uma estratégia que não posso sustentar a longo termo, ou que eu venha

lamentar, prefiro não arriscar. Por exemplo no que diz respeito à gestão da classe, tentei seguir o conselho dos colegas, mas depois percebi que não estava sendo eu mesma e então, assumi minha identidade e comecei a interagir mais com os alunos e funciona melhor.” (L.D)

Os professores expressaram ainda a necessidade e desejo de serem formados com maior regularidade, com ações que combinem seminários de formação e acompanhamento das práticas em sala de aula. A insegurança na realização das práticas, resultado das lacunas da formação inicial gera uma necessidade maior de acompanhamento e afirmação e quando a oferta deste acompanhamento é inferior ao que se deseja surge a sensação de isolamento e solidão que mais de um descreveu como um sentimento experienciado em sala de aula, para o qual a supervisão aparece como resposta, a confirmação de que se está sendo visto e apoiado. Rocha (2019) salienta que “a supervisão pedagógica deve considerar espaços que promovam a edificação/construção de um saber pedagógico fruto da interação entre os saberes já adquiridos, e o questionamento provocado pelo experiencialismo vivenciado das dificuldades e problemas profissionais contextualizados” (p. 1266)'

Essa companhia do supervisor é percebida também como um fator motivacional para a busca das melhorias das práticas e das performances. “Precisamos de uma formação regular, e que sejamos acompanhados para melhorar a cada dia. Por vezes, mesmo se estamos motivados, sem uma formação e acompanhamento, nos sentimos sozinhos e esfriamos.” (A.D.)

Os professores apontaram as principais áreas em que desejam ser formados como a continuidade da formação na didática do Francês e da Matemática, na legislação, na gestão da classe, na psicologia da criança e da aprendizagem, na informática e tecnologias, na comunicação, além das áreas da educação especial para alunos com surdez. Eles acreditam que um calendário anual organizaria as áreas de formação e ajudaria a administrar o tempo da supervisão.

A professora C.L.D. expressa o pensamento que representa o grupo de professores e seu desejo de continuar aprendendo, se formando e se desenvolvendo; “Enquanto estamos trabalhando, estamos vivos, precisamos aprender”,

concordando com o pensamento de Freire (1991, p.58) de que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

5.2. As Entrevistas com os Supervisores Pedagógicos

As entrevistas com os dois supervisores pedagógicos da escola Dund Gi, foram baseadas em três dos objetivos de investigação. Procuramos identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão (OI 1), identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas (OI 3) e conhecer as ações dos supervisores/Inspetores de ensino para remediar problemas identificados nas práticas lectivas e preencher lacunas da formação dos professores através das formações (OI 5).

Quando perguntamos aos supervisores pedagógicos se **existe um calendário de formação pré-determinado na escola**, o supervisor que acompanha os professores de alunos ouvintes afirmou que a escola organiza uma semana de formação intensiva no início de ano lectivo, que se baseia sobre os problemas mais frequentes enfrentados pelos professores no ano anterior.

“No mês de outubro, fazemos uma formação intensiva sobre os problemas recorrentes dos professores, a maior parte do tempo é sobre o raciocínio matemático e a leitura, onde encontramos problemas, então cada um coloca suas inquietudes e organizamos os dias de treinamento em função delas.” (S.M.)

Ele também explicou que a cada três meses, após as provas trimestrais, após a sessão de conselho de classe, onde os professores se reúnem para compartilhar as dificuldades encontradas em sala, seus resultados, os casos particulares dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, os casos de problema de comportamento, e as dificuldades que os professores, eles mesmos, enfrentam se organiza seminários de formação. Além disso, semanalmente cada professor é visitado e pode contar com o acompanhamento em sala de aula. Em função das dificuldades identificadas nas salas de aula, outras sessões, geralmente organizadas no período da tarde, depois do encerramento das aulas. Ao descrever

como costuma organizar a formação dos professores pode-se observar que a relação das ações de supervisão com a formação contínua dos professores contribui como antes disse Alarcão e Tavares (2003), para melhorar as competências de ensino dos professores e suas práticas pedagógicas.

A supervisora que iniciou o acompanhamento dos professores de alunos com surdez, explicou que não organizou um calendário de formação para o ano lectivo corrente, mas que a cada semana reúne os professores em sessões que podem se estender por duas horas, depois do término das aulas. Ela planeja elaborar um calendário de formação para o próximo ano, com dias determinados para os seminários.

“Faremos as observações e as discutiremos individualmente e então outros dias para iremos nos reunir para discutir estratégias, por exemplo para a leitura e escrita que é o grande desafio dos alunos surdos e vamos precisar de mais tempo, e após dar aulas estamos cansados, mas se programarmos os encontros poderemos aproveitar melhor o tempo e garantir o sucesso das aprendizagens.” (S.A.)

Por se tratar de um trabalho recente, e pelo carácter voluntário do acompanhamento realizado pela supervisora pedagógica especialista na educação de surdos, a agenda funcionou em um modelo mais aberto neste primeiro ano e vai sendo organizada pouco a pouco adotando um formato mais formal a partir do próximo ano lectivo. Essa ação da supervisão especializada na educação de alunos com surdez vem contribuir, segundo Alarcão e Tavares (2003) para melhorar a qualidade do ensino oferecido pela instituição. Esse é também um diferencial em comparação às escolas da região, onde a supervisão está qualificando os professores, oferecendo um diferencial no seu desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo favorecendo o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Perguntamos aos supervisores se **alguma formação já foi planejada em função de necessidades sentidas pela supervisão**, ao que o primeiro supervisor que tem atuado nos últimos anos na escola, respondeu que sim, sempre que identifica algumas dificuldades nas práticas dos professores ou sempre que um professor

pede ajuda sobre suas lacunas, costuma convocar toda a equipa pedagógica e para discutir sobre a metodologia para bem ensinar a produção escrita, a mesma coisa para a matemática e outra área de conhecimento. Uma sessão é organizada para discutir, é um momento para ouvir a todos, cada um vai se expressar e dizer como ele faz para ajudar seus alunos a aprenderem e em função da discussão que temos eu vou estabilizar a metodologia buscando dessa forma em concordância com Vieira & Moreira (2011), mediar os professores na identificação dos fatores que estão se opondo ao sucesso das aprendizagens e do aspecto transformador da educação que se prática e das possibilidades para remediar a situação. A supervisora pedagógica que atua junto a equipa de professores de surdos afirmou que ainda não organizou seminários de formação, mas que junto a cada professor tem um acompanhamento da sala de aula e oferece conselhos em função da observação, numa formação individualizada que vai da prática para a teorização (Alarcão & Tavares, 2003) se assemelhando ao cenário reflexivo.

O Supervisor com mais tempo na escola afirmou que **algumas formações foram realizadas sem prévia planificação, sob a justificativa de** que estão trabalhando em um novo paradigma, onde se trabalha sempre com vistas à remediação. Sempre que a análise dos resultados de uma avaliação dos alunos mostra a necessidade de se remediar uma abordagem ou prática.

"... quando vemos as dificuldades encontradas, preparamos sessões de remediação para os professores. Se nos damos conta por exemplo de que entre os componentes da leitura há um componente que está enfraquecido ou problemático, a correspondência grafo-fonológica, a compreensão ou como colocar em prática uma lição de vocabulário nós retornamos ali, com mais sessões de remediação." (S.M.)

A resposta do supervisor evidencia uma atuação centrada no conhecimento do conteúdo da matéria (Shulman, 1986) e a preocupação em remediar as práticas em função dos resultados dos alunos.

A supervisora especialista em educação de surdos respondeu negativamente por ainda não haver elaborado um calendário de formação, atuando atualmente com o acompanhamento individual em sala de aula, partindo da prática para a teorização e investindo no conhecimento pedagógico da matéria também apresentado por

Shulman (1986), ajudando as professoras com estratégias e material de suporte para enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos.

Ambos responderam que **após as formações, durante práticas de supervisão que seguem, conseguem identificar algumas mudanças no comportamento dos professores em sala de aula.** A supervisora que tem realizado o trabalho de acompanhamento dos professores de alunos surdo afirmou identificar uma significativa melhoria nas práticas em sala de aula desde o início da atuação da supervisão. Seu colega afirma ainda que é possível identificar melhorias nas práticas dos professores que não tiveram uma sólida formação inicial após as formações e que não contaram com a oportunidade de adquirir as competências essenciais para a prática docentes, que Formosinho e Niza (2002, p 18) chamaram de “a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no cotidiano das escolas”.

Eles afirmam ainda que em alguns casos até mesmo os professores que tiveram formação profissional inicial, mas que não contemplaram novas estratégias, que constituem novidades para eles também, apresentam melhorias ao implementá-las em suas práticas e isso pode ser observado pela supervisão em sala de aula e evidenciado pelo sucesso das aprendizagens dos alunos. As melhorias das práticas identificadas pelos supervisores e a mudança de comportamento dos professores são decorrentes de uma frequência das ações de formação, segundo indicava Correia (2015) em seu estudo, essa frequência reforça a postura reflexiva dos professores, favorecendo o desenvolvimento individual e da equipa. A fala dos supervisores também expressa uma supervisão com foco nos resultados dos alunos e centrada no eixo aprendizagem.

“...seria realmente um paradoxo se ao iniciá-los, formá-los nestas novas abordagens e que eles não consigam aplicar em classe, então a cada vez que fazemos uma formação nós esperamos um feedback que virá com os resultados dos alunos e é esse comportamento dos alunos que vai nos dizer se o professor conseguiu aplicar as novas diretivas que lhe foram transmitidas.” (S.M.)

De igual modo, ambos **identificam elementos da formação e conhecimentos construídos durante a formação sendo aplicado** na maior parte das vezes e

afirmam que em algumas situações quando não conseguem identificar todos os elementos podem verificar que se trata de algum bloqueio ou dificuldade em transferir o conhecimento construído durante o seminário de formação para a sua prática em sala de aula, o que pode acontecer com conteúdo mais complexos ou ao desafio de empregar estratégias diferentes. Nessas situações, os supervisores podem oferecer orientação ou uma proposta de estratégia que permitirá que o professor continue a lição. "Por que você não tenta fazer assim? «e no caso de a dificuldade persistir o supervisor pode demonstrar “a boa metodologia”.

Segundo os supervisores é possível observar a melhora das práticas e a mudança dos métodos, o aumento do uso de material de suporte, sobretudo no caso das professoras de educação especial para surdos que utilizam muitos suportes visuais.

“Mesmo se não conseguirmos estudar todos os recursos e implementá-los este ano, sobretudo para os alunos com outras necessidades além da surdez. Tivemos apenas o começo das discussões, queremos fazer formação de matemática em cada nível, com estratégias e técnicas.” (S.A.)

As Mudanças segundo os supervisores representam o início de uma caminhada da supervisão pedagógica ao lado do professor contribuindo para a melhoria de suas práticas pela iniciativa de aplicar os novos saberes em sala de aula, reconhecendo o papel do supervisor como facilitador desse processo (Voulgre & Villemonteix, 2016).

Mesmo que enxerguem ainda um longo caminho pela frente, os supervisores **reconhecem os esforços dos professores em adotar mudanças em suas práticas aplicando o conhecimento adquirido na formação.** Para eles, os esforços aparecem na preparação das aulas, no emprego dos recursos pedagógicos e pela frequência com que os professores procuram ajuda para superar as dificuldades. “Se um professor me chama porque ele tentou aplicar e encontrou dificuldade eu me digo, que é este que devo apoiar pois está se esforçando, então nós vamos discutir até a completa compreensão.” (S.M.) Os supervisores demonstram reconhecer a individualidade dos professores, e o estágio de evolução de cada um em seu próprio processo enquanto desenvolve

suas habilidades e competências (Candeias,2015). Ambos afirmaram que a equipa é composta por professores vocacionados e engajados, o que define o sucesso das formações e conseqüentemente dos resultados dos alunos.

Os dois supervisores afirmaram **não perceber resistência por parte dos professores à implementação de novas práticas**. Ambos concordam que muitas vezes o que poderia ser interpretado como resistência trata-se na verdade de uma dificuldade inicial na implementação de novos recursos. Um exemplo citado por um dos supervisores é que em uma formação sobre matemática apresentou o ábaco como recurso para as aprendizagens dos alunos e que infelizmente não percebeu nenhum professor adotando em suas práticas. Quando questionados sobre o porquê da não adoção do recurso, alguns responderam que o material não estava disponível, mas orientados a confeccionar eles mesmo o recurso, vieram a afirmar que não estavam ainda seguros sobre como empregar o novo recurso. De igual modo, a supervisora para a educação especial percebe dificuldade inicial na compreensão do uso dos recursos por parte dos professores quando estão planejando suas aulas. Sobretudo no caso dos alunos surdos, a supervisora acredita que as dificuldades estão ligadas ao fato de anteriormente os professores planejavam suas práticas juntamente com os professores dos alunos ouvintes e agora eles estão planejando pensando em seus alunos surdos e suas necessidades específicas, mas muitas vezes ainda não estão familiarizados com os novos recursos. Nesses casos de dificuldades enfrentadas pelos professores para implementar mudanças, os supervisores vão caminhar junto ao professor discutindo sua aula ministrada, auxiliando a refletir para a preparação das aulas trazendo o conhecimento teórico da formação para enriquecer a prática, em um acompanhamento que toma formas do cenário psicopedagógico (Alarcão & Tavares ,2003). Por essa razão, quando perguntados sobre **o que costumam fazer durante a supervisão, se identificam problemas nas práticas dos professores**, os supervisores afirmaram procurar conversar com os professores buscando ajudá-los em sala de aula. Quando percebem que outros professores estão enfrentando as mesmas dificuldades procuram organizar uma sessão de formação, durante uma tarde depois das aulas. Eles entendem que precisam caminhar com os professores buscando orientar e sugerir algumas estratégias, esse processo deve acontecer de

maneira gradativa para facilitar a assimilação por parte dos professores que irão pouco a pouco superar as dificuldades e problemas em suas práticas e empregando novas estratégias.

Cada supervisor explicou **como costuma remediar as lacunas de formação dos professores**, ao que o supervisor dos professores de alunos ouvintes respondeu que procura sempre oferecer reforço tanto da teoria como das estratégias e abordagens em sala de aula além de organizar as sessões de formação e essas ações vão resultar nas mudanças das práticas e ajudar os professores a adotarem posturas mais confiantes em sala de aula. A supervisora dos professores para alunos surdos respondeu que acompanha as estratégias das professoras e muitas vezes as encoraja a irem além, por exemplo “certo dia a professora do primeiro ano, estava fazendo uma revisão das palavras, e eu a encorajei a criar frases, colocar as palavras em um contexto na forma de uma pequena frase.” A supervisora afirmou ainda que o estudo dos verbos em francês, tendo em vista sua complexidade, têm estimulado as professoras a ajudarem seus alunos a organizarem as aprendizagens pela escrita de um caderno para repertoriar os verbos e os alunos vão acrescentando as palavras que vão aprendendo. Essa estratégia tem remediado problemas recorrentes de esquecimento do que foi estudado nas aulas anteriores, eles vão listando os verbos e associando aos sinais. Além disso, tem trabalhado um método de aquisição de vocabulário por temas, para que os alunos adquiram vocabulário relacionado a um tema, o que facilita o processo de relacionar as palavras ao significado, à representação e à escrita. Segundo Shulman (1986) todas essas estratégias colaboram para reforçar o conhecimento pedagógico das matérias reforçando as capacidades na área da didática de ensino. Ambos os supervisores pedagógicos afirmaram estar satisfeitos com a equipa pedagógica, percebendo os professores conscientes de seus papéis.

5.3. As Entrevistas com os Inspectores de Educação

Para buscar alcançar o primeiro objetivo de investigação, a saber, Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão, e o quinto objetivo que buscava conhecer as ações dos Inspectores de ensino para remediar os problemas identificados nas práticas lectivas e preencher lacunas da formação dos

professores através das formações, entrevistamos dois inspetores de educação da Inspeção de Educação e da Formação (IEF) de Mbour 1, órgão responsável pela supervisão e formação dos professores de metade das escolas da cidade, entre elas a escola Dund Gi, como parte das escolas privadas que também são cobertas pelas ações desta IEF.

Perguntamos aos inspetores **como acontece o recrutamento e formação dos professores nos estabelecimentos públicos e nos privados** e ambos responderam que uma das estratégias, segundo o MEN (2018), para a garantia do acesso à uma educação de qualidade é o recrutamento de um número suficiente de professores e a oferta de uma formação de qualidade que vai resultar na oferta de um ensino de qualidade para todos. Esse recrutamento para o sistema educativo do governo, segundo os inspetores, se realiza através de um concurso e que atualmente os candidatos devem ter no mínimo o nível de ensino médio ou secundário, nível de *Baccalauréat* (BAC). Se realiza uma pré-seleção, podendo se apresentar até 50000 candidatos, que vão realizar um ditado de francês. Os 7000 candidatos que obtiverem as melhores notas no ditado estarão aptos para realizar o exame de seleção propriamente dito, os candidatos aprovados nas provas escritas passarão a segunda etapa, as entrevistas. Os aprovados em todas as etapas poderão se inscrever no CRFPE. Esse centro de formação foi criado a partir do *décret n° 2011-625 du 11 mai 2011*.

Quanto ao recrutamento e formação dos professores dos estabelecimentos privados, cada escola pode selecionar seus professores e qualquer candidato com o diploma do ensino fundamental completo ou *Brevet de fin d'études moyennes* (BFEM), diploma do ensino médio completo ou *Baccalauréat* (BAC) pode se apresentar às escolas privadas e postular uma vaga para ensinar, mas antes é preciso solicitar ao IEF uma autorização para ensinar. Hoje existem muitas escolas privadas de formação de professores, portanto muitos candidatos podem se formar por um ano, antes de se lançarem no mercado de trabalho.

Também perguntamos aos dois inspetores **como acontece a formação inicial** e ambos explicaram que no sistema público de ensino acontece no CRFPE, onde depois de aprovados no concurso de entrada os estudantes vão receber uma

formação polivalente que vai contemplar a educação infantil e o fundamental I, sendo duplamente capacitados e aptos para atuar nos dois ciclos. A formação tem uma duração média de 6 a 9 meses e ao final acontece o exame de saída cujos aprovados serão designados para as regiões do país, partindo para as áreas mais afastadas.

“...as regiões de Dakar e Thiès são reservadas aos mais experientes que depois de um período ensinando em áreas remotas poderão pedir transferência para o centro do país.” (I.M.)

Quanto aos professores do sistema privado, esses podem se formar em instituições particulares de formação de professores, porém a maior parte não recebe formação inicial, outros podem fazer um estágio durante um ano em uma escola pública e o diretor no final lhe dará uma atestação de estágio que vai lhe permitir procurar uma vaga em escolas privadas. Depois de algum tempo de experiência em sala de aula no sistema privado os professores podem se inscrever junto ao IEF para realizarem a prova para alcançar o *Certificat élémentaire d'aptitude professionnelle* (CEAP) para os professores com nível BEFEM, ou o *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) para os professores com nível BAC (MEN,2018).

Quando perguntados sobre **como acontece a formação contínua** dos professores em atuação, eles responderam que a formação acontece através das células de animação pedagógica. A Inspeção de Educação e da Formação (IEF) estabelece as Células de Animação Pedagógica (CAP) e solicitam que os diretores tanto das escolas públicas com privadas que criem Células de Animação Pedagógicas Internas (CAPI), onde os professores das escolas participantes vão se encontrar periodicamente para trocas sobre as práticas em sala de aula. As CAP são formadas por escolas na mesma área geográfica ou distrito, cada escola tem sua CAPI, e duas escolas pequenas, podem se juntar para fazer uma CAPI. Então se há questões que não são respondidas na CAPI elas vão ser levadas para as células mães (CAP) que agrupam várias escolas.

“Os professores membros das células vão discutir, aprender de maneira colaborativa. Eles preparam relatórios que enviam ao IEF e

nós, quando nos apropriamos das inquietudes dos professores, enviamos uma resposta por escrito para ser lida na próxima sessão de animação pedagógica.” (I.M.)

Essas estratégias de formação são contempladas pelo PAQUET-EF e PADES e se alinham ao que Oliveira-Formosinho (2002) apresenta como espaços que proporcionam o diálogo, trocas e reflexão sobre as ações observadas e a própria observação e que colabora para a formação profissional que se busca promover para os professores.

Além disso, acontecem os seminários de formação organizados pelo Ministério da Educação Nacional com o financiamento de um parceiro ou do próprio estado. Essas formações são financiadas pelo PME e pelo AFD (2018). A cada formação que se organiza precisamos reembolsar o transporte de cada professor, oferecer uma pausa café e pausa almoço, além de oferecer uma ajuda de custo para o formador. O alto custo desta modalidade de formação faz com que na maior parte do tempo as CAPI e CAP sejam as estratégias mais utilizadas, além das formações descentralizadas que realizamos em cada um dos 6 distritos de nosso IEF. Infelizmente a grande maioria destas formações descentralizadas são reservadas às equipas das escolas públicas e quase todos os seminários de formação que se organizam no nível da IEF contemplam exclusivamente às escolas públicas em função dos custos da formação. Já as CAPI e CAP cobrem todas as escolas da nossa IEF.

Questionados sobre **como acontece a supervisão das práticas dos professores**, os inspetores responderam que os inspetores do IEF organizam saídas para acompanhar os professores do privado e do público, do fundamental e do pré-escolar, e essas visitas de acompanhamento acontecem dentro de um calendário de supervisão. A Supervisão das práticas pedagógicas faz parte do caderno de especificações e responsabilidades dos Inspetores de Educação e eles realizam a supervisão como forma de controle, em uma abordagem mais próxima da modalidade vertical, modelo hierárquico (Alarcão,2020) como acompanhamento. Esse modelo de supervisão descrito pelos supervisores como a forma como a IEF atua junto às escolas e equipas de professores alinha-se à

afirmação de Alarcão & Canha (2013, p 19), de que “a supervisão pode concretizar-se segundo duas modalidades: uma predominantemente formativa estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e outra de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca a ênfase no controlo.”

Algumas vezes os inspetores escolhem alguma CAP ou CAPI, e participam de uma sessão. Além disso, procuram estar sempre em sala, acompanhando os professores. As visitas às escolas, acontecem sempre sem agendamento. A equipa de inspetores realiza seu planeamento em função dos diferentes distritos que trabalham e organizam uma agenda da IEF, mas não divulgam para as escolas, a fim de realizarem visitas de inspeção. No entanto, o relatório do ateliê de compartilhamento de experiências organizado pela UNESCO (2022) indicou que essas visitas acontecem com pouca frequência, de acordo com os diretores e professores interrogados. Na maioria das vezes, os inspetores priorizam as escolas que não tiveram bons resultados nas provas trimestrais, por entenderem que são estes professores que mais precisam de acompanhamento e formação, evidenciando mais uma vez a abordagem centrada nos resultados dos alunos.

Durante a visita ao professor em sala de aula, a equipa de inspectores de educação verifica se a planificação foi bem elaborada, observam as aulas dadas, as progressões das lições e se percebem lacunas e a necessidade de oferecerem orientações para a melhoria da prática do professor, discutem com ele fazendo as considerações que posteriormente relatam ao diretor, então encerram a visita. Essa escola, e professor deverá entrar nos próximos calendários de visitas de inspeção para que em um segundo momento seja possível verificar se a recomendação foi adotada. Mesmo assim, segundo UNESCO (2022, p.2) a atuação dos inspetores junto às escolas é fortemente focalizada no controle de aspectos formais, tais como o respeito do tempo determinado para cada aula, respeito às etapas do manual, verificação dos cadernos da gestão de classe e pouco se trabalha para ajudar os professores a superarem as dificuldades encontradas em suas práticas de ensino.

Sobre a existência de um **calendário de formação para as escolas da inspeção** o primeiro respondente afirmou que existe um calendário, referindo-se ao calendário das 72 CAP do ensino elementar, do 1º ao 5º ano e das 9 células da

Educação infantil ou pré-escolar, que são também chamadas de células mães por agrupar as células internas das escolas cobertas pelo IEF. Um calendário anual é organizado para cada CAP e cada escola participante recebe o calendário, em função deste prepara o calendário de suas CAPI. “Cada escola conhece as datas de todas as células mães (CAP) e os temas” (I.M.). O segundo respondente afirmou que os seminários de formação não são organizados com tanta antecedência em um calendário anual e por serem em sua maioria planejadas pelo Ministério da Educação Nacional contando quase sempre com o financiamento de um parceiro, por isso acontecem em número reduzido ao longo do ano letivo. As formações na modalidade de acompanhamento e orientação, são menos onerosas e as equipas as realizam com os recursos previstos no orçamento da IEF.

“Para os acompanhamentos que fazemos nos distritos, não é preciso muito investimento financeiro, de manhã nós solicitamos o veículo e vamos fazer as visitas. Recentemente formamos todos os diretores da nossa inspeção sobre o ciclo da gestão das aprendizagens, sobre a avaliação e a remediação. Formamos 72 membros dos comités de gestão das escolas sobre o manual de procedimento e 69 educadores do pré-escolar sobre o novo guia pedagógico.” (I.F.)

Quando perguntados se **o calendário de formação sofre influência da ação da supervisão** ambos responderam que sim e explicaram que, quanto às formações dos professores, sempre realizam análises dos resultados das avaliações dos alunos após cada uma das provas trimestrais e a partir destes resultados cada inspetor de educação deve fazer um plano de formação para contribuir para a remediação das aprendizagens dos alunos. “Se, por exemplo, após a primeira avaliação constatamos que a maior parte dos alunos obtiveram resultados fracos em certos componentes, cada inspetor vai convocar todas as escolas de seu distrito e discutir sobre esta questão.” (I.M)

As formações também serão influenciadas pelas constatações feitas por ocasião das visitas realizadas ao longo do ano.

“Se, por exemplo, durante o primeiro trimestre, os meses de Outubro, Novembro e Dezembro, nós fizemos muitas visitas aos professores,

realizando o controle sobre a gestão dos instrumentos da classe no plano administrativo como pedagógico e visitarmos os diretores para verificar como eles administram as escolas e em três meses fizemos a síntese de todas as lacunas, tudo o que encontramos, convidamos os diretores das respectivas zonas para impulsionar as mudanças e dar orientações, apresentar soluções e um novo roteiro e com recomendações para serem transmitidas as equipas pedagógicas de cada escola.” (I.F)

Caberá aos diretores, e supervisores pedagógicos de cada escola, seguir as orientações e implementar as mudanças em suas instituições, compartilhando os dados e as estratégias de mudança com os membros de sua equipa.

Os Inspetores também responderam **como costumam identificar as principais lacunas de formação no grupo de professores da IEF** e responderam que a identificação das lacunas de formação dos professores acontece de duas maneiras, pela análise dos resultados das avaliações trimestrais que evidenciam a performance dos alunos, e pelo acompanhamento em sala de aula onde as práticas dos professores são observadas e suas lacunas aparecem, evidenciadas pelas dificuldades no processo de ensino.

Para a identificação das lacunas de formação dos professores pelos resultados dos alunos, eles a realizam a partir do tratamento dos dados dos relatórios de cada escola, utilizando uma ferramenta Excel que construíram para tratar os resultados das avaliações trimestrais, que define os critérios de avaliação para cada disciplina, obtém a porcentagem de sucesso em relação aos componentes das disciplinas e em função da análise destes resultados verificam os aspectos deficientes para os quais precisarão proceder remediação com os professores seguindo o que Touré & Touré (2020) chamou de ação retroativa, de maneira a que na formação continuada, as competências que se pretendia construir na formação inicial sejam reativadas na forma de verificação de pré-requisitos seguida, se necessário, de remediação.

Para a identificação das lacunas de formação dos professores pelo controle das práticas em sala de aula, um dos inspetores respondeu: "Você sabe, enquanto não

encontrarmos o professor na sua sala será difícil de identificar suas lacunas” (I.F.) Para isso, os inspetores de cada distrito que compõem o IEF, visitam os professores em suas salas de aula, observam suas lições, e identificam em que domínio eles apresentam dificuldade, onde possivelmente vão precisar de formação, geralmente o olhar do inspetor se concentra na didática das disciplinas. Além de supervisionar as práticas dos professores na sala de aula, os inspetores também se encontram com o diretor, que na maioria das escolas assume o papel de supervisor, ou o supervisor quando a escola tem um profissional destacado para a função. Sendo o diretor ou o supervisor, o primeiro conselheiro pedagógico de sua escola, está sempre acompanhando os professores em suas classes e percebe as suas lacunas, pode então referir as principais dificuldades de sua equipa para o inspetor, que deve considerá-las no planejamento das visitas de acompanhamento e nas células pedagógicas. Essa identificação acontece em conjunto com a equipa de professores de acordo Touré & Touré (2020).

Os dois inspetores entrevistados também explicaram **como ocorre a escolha dos temas de formação** para as CAPI e CAP e os seminários de formação, e afirmaram que a escolha acontece justamente em função das lacunas percebidas na formação dos professores, seja pela observação em sala de aula, seja pelos resultados dos exames dos alunos.

Para a escolha dos temas de formação das CAPI e CAP, tudo começa no seio da escola onde uma avaliação diagnóstica deve ser feita pela observação dos professores, procurando ouvi-los, permitindo que cada um exprima suas dificuldades. Esse trabalho inicial é da responsabilidade do agente que exerce a supervisão pedagógica na escola, este deve organizar as informações e em função das respostas recorrentes, confirmadas pela observação em sala de aula, e então priorizar a escolha dos temas da CAPI, e em seguida com os dados de todas as escolas participantes de cada CAP se escolhe também os temas desta última. A prioridade na escolha dos temas é em função do impacto que a formação poderá gerar nas aprendizagens dos alunos contribuindo positivamente para o seu sucesso escolar.

Os temas da formação no formato de seminários, podem também vir do nível central, do Ministério da Educação baseados nos relatórios das Inspeções da Academia e dos IEF. “O Ministério da Educação financia os seminários de formação em função dos dados dos relatórios que recebem a cada ano, onde os pontos fortes e fracos aparecem pelos resultados dos alunos.” (I.F.)

A coleta destes dados para compor os relatórios acontece sempre após cada período de avaliação, quando o IEF envia uma nota para todos os estabelecimentos solicitando o relatório de avaliação de seus alunos. Nas escolas, cada professor apresenta os resultados de sua classe e o diretor encarregado da supervisão ou um supervisor deve reunir todos os resultados e enviar o relatório ao IEF. Com base na compilação de todos os relatórios das escolas, a Inspeção de Educação e da Formação elabora um plano de remediação. “Se não elaborarmos um plano de remediação, a avaliação será praticamente sem sentido, nós avaliamos e buscamos remediar, vamos verificar as lacunas que os nossos alunos têm, a avaliação é formativa, logo que avaliamos devemos pensar na remediação, e para sermos efetivos devemos pensar na remediação em sala de aula pois é lá onde tudo acontece.” (I.F.)

Logo esse plano de remediação constitui-se de uma formação para reforçar a didática do ensino das disciplinas onde a maior parte dos alunos obtiveram resultados insatisfatórios, e ela deve se organizar novamente através das CAPI e das CAP, que funcionam aqui tanto para auxiliar os professores nas dificuldades sentidas em suas práticas quanto nas lacunas evidenciadas pelos resultados de seus alunos.

Os inspetores afirmaram que muito raramente se organiza uma formação sobre outros domínios, como a psicologia da criança e da aprendizagem, as formações se concentram sobre a didática, onde o foco é preparar o professor com estratégias de ensino para cada matéria, o que deixa de cobrir as necessidades de formação das outras áreas (Shulman,1986). Algumas vezes, no entanto, eles podem ser interpelados sobre outros temas como a legislação escolar, as penalidades que podem decair sobre um professor, as férias, licenças ou ainda sobre a deontologia profissional, mas a maior parte das demandas concentram-se sobre a didática.

Para responder **como é que se verifica se o novo conhecimento foi assimilado pelos professores após a formação** os inspetores explicaram que sempre ao final de cada seminário de formação preparam um contrato de objetivos e solicitam que os agentes de educação que se beneficiaram da formação possam multiplicar o conhecimento pelo compartilhamento com seus colegas e assim fomentar a aplicação desse novo conhecimento em suas escolas. Os Inspetores então se encarregam de visitar as escolas e observar os professores em sala de aula supervisionar a aplicação em suas práticas. De igual modo, cada vez que uma nova recomendação é dada por ocasião das visitas de acompanhamento e orientação, um retorno é previsto na agenda dos inspetores que, sem prevenir a escola e os professores, retornarão em missões de supervisão para verificar se eles estão aplicando as novas recomendações. “Em função do comportamento deles que vamos verificar se estão conseguindo aplicar as recomendações e se o conhecimento foi assimilado e então faremos os reajustes.” (I.M.)

Pelo grande número de escolas nos distritos da IEF, os inspetores sempre irão priorizar as escolas com os piores resultados nos exames, mas podem atender a chamada de um diretor ou supervisor que identifica problemas de assimilação dos conteúdos por parte dos professores de sua equipa. O Esforço dos Inspetores de educação é de auxiliar o professor no desenvolvimento de suas competências de ensino para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. “o primeiro determinante da qualidade do ensino é o professor, e se o professor é bem formado vai gerar um impacto positivo sobre as aprendizagens” (I.F.)

5.4. Relação da Formação Contínua e Ação Supervisiva na percepção dos entrevistados

Pela análise dos resultados das entrevistas com os professores, supervisores pedagógicos e inspetores de educação, foi possível conhecer o processo de formação contínua dos professores entrevistados e sua relação com a ação supervisiva.

O gráfico a seguir ilustra como a formação contínua colabora para o preenchimento das lacunas da formação inicial, se desenvolvendo de forma planejada, através das

CAP, CAPI, que devem ser organizadas em um calendário, com datas e temas pré-determinados, ou sem planejamento prévio com ações como e seminários organizados para atender necessidades sentidas pelos professores, supervisores e inspetores. Os professores ressaltam que na prática, há certa dificuldade para a organização e cumprimento do planejamento. Além disso, os professores também expressaram as percepções de suas forças e dificuldades durante as aplicações dos conteúdos da formação e as transformações que essas aplicações desencadeiam no exercício de suas práticas.

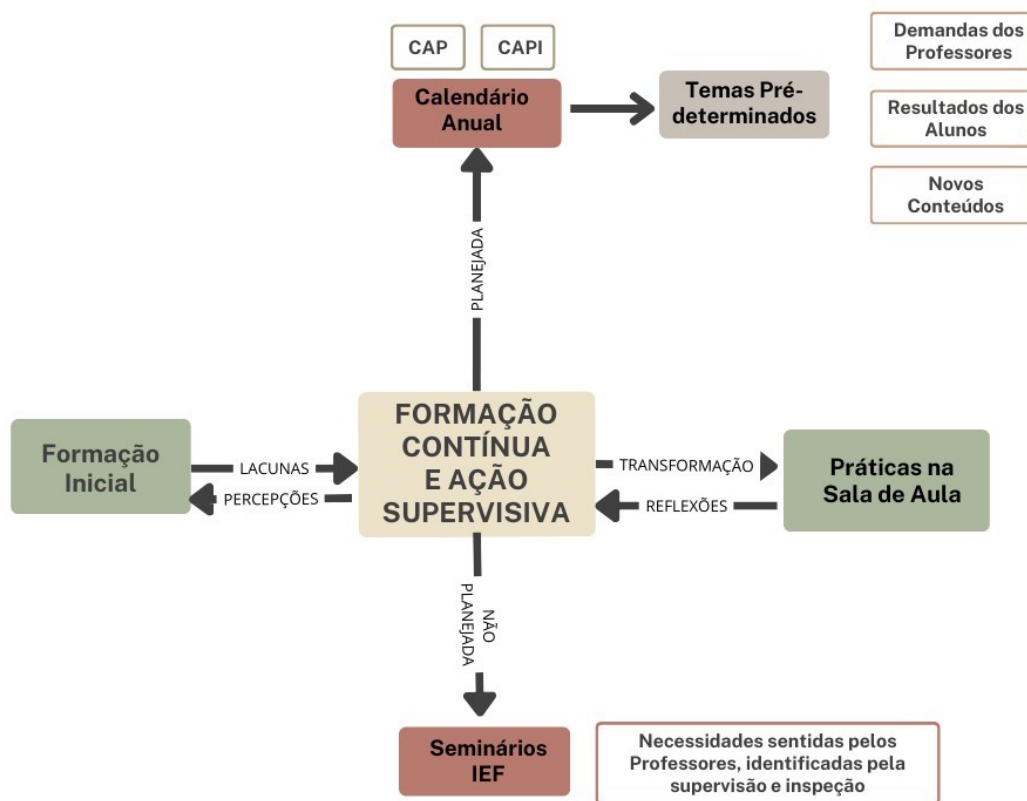


Figura 6. Formação contínua e ação supervisiva na percepção dos entrevistados

5.5. Os resultados dos Grupos Focais

Realizamos duas sessões de Focus Group ou grupos focais, para fomentar a discussão entre os professores sobre o tema da supervisão pedagógica e a formação. Os 15 professores foram divididos em 3 grupos e em cada sessão foram norteados por perguntas diferentes que se complementam ou retomavam um assunto de maneira diferente a fim de extrair as opiniões dos professores sobre a relação da supervisão com a formação contínua.

5.5.1. Primeira Sessão de Grupos Focais

Na primeira sessão de grupo focal elaboramos 5 perguntas norteadoras. Perguntamos aos três grupos **como eles viam o trabalho da supervisão pedagógica na escola** ao que o grupo 1 respondeu que percebiam a supervisão pedagógica insuficiente, no sentido de que o acompanhamento ainda está aquém das necessidades sentidas pelos professores, que esperavam uma maior presença do supervisor em sala de aula. Eles também afirmaram que algumas vezes a agenda das sessões de formação não é respeitada devido a certos transtornos escolares, então o tempo de formação se torna insuficiente. O grupo 2 reconheceu a importância do trabalho da supervisão que permite que os professores melhorem suas práticas, mas também salientou que considera que o tempo de formação é insuficiente, embora considere os temas relevantes alinhados às principais dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula e, portanto, acontecendo em resposta às necessidades de formação dos professores. “... temos pouca formação, os temas são escolhidos em função das nossas dificuldades, não seguimos a planificação, mas vamos fazendo os treinamentos em função das necessidades e lacunas.” Já o grupo 3 considera a supervisão interessante por trazer correções pedagógicas e das práticas, viabilizando a aquisição de novos conhecimentos e melhoria das práticas em sala de aula. Eles apontaram como sendo uma dessas melhorias o aperfeiçoamento da elaboração das fichas de plano de aula, as estratégias para o planejamento das atividades e para a gestão da classe. Todos os grupos reconhecem a importância da Supervisão pedagógica para suas práticas em sala de aula, mas afirmam que ela ainda

acontece de forma insuficiente, necessitando de uma maior oferta de horas de treinamento e acompanhamento individual.

Quando inquiridos se eles **consideram que as formações que têm sido realizadas na escola atendem as necessidades** dos três grupos, alinhados às respostas anteriores, responderam que sim, que as formações os permitem de continuarem aprendendo e contribuem para o desenvolvimento profissional. Mas consideram que algumas vezes sentem falta do acompanhamento após a formação teórica. Consideram que alguns temas respondem bem às necessidades, mas poderiam ser mais efetivos se acontecesse um acompanhamento da aplicação. A falta ou insuficiência do acompanhamento da supervisão é vista pelos professores como um obstáculo para a melhoria de suas práticas em sala de aula, gerando insegurança na adoção das novas estratégias e aplicação dos novos conhecimentos.

Os três grupos indicaram **as áreas que identificam como frágeis e fortes em sua formação**. Entre as áreas apontadas como frágeis estão a didática da produção escrita e a resolução de problemas. Os professores também afirmaram ter dificuldades com a gestão da classe e lacunas de formação na área da psicologia da criança. “Nossas fraquezas são a gestão da sala de aula, a psicologia da criança e o autocontrole, a paciência com o aluno face a certos comportamentos”. As áreas consideradas fortes são a comunicação, escrita, certas atividades de francês e matemática. Os professores atribuem suas forças e fraquezas às lacunas da formação inicial que os capacitou na didática, capacitou-os para a planificação e conferiu certo conhecimento da profissão, mas não cobriu todas as áreas de conhecimento necessárias para o exercício da profissão. Por isso, os professores consideram que “a formação contínua é importante para preencher muitas lacunas e participa ao enriquecimento das práticas da sala de aula”.

Os professores demonstram refletir sobre suas práticas ao identificarem as fragilidades de formação e perceberem onde precisam de mais esforços, não se limitando a somente realizar seu trabalho sem se autoavaliar. Essa afirmação dos professores se alinha ao que disse Niang (2020, p.79); “No Senegal, o "profissional reflexivo" é um paradigma baseado em duas dimensões fundamentais: a dimensão

técnica (reflexividade pedagógica) e a dimensão afetiva (um compromisso voluntário com a prática da reflexividade), um pré-requisito para a apropriação da primeira dimensão mencionada”.

Os professores também afirmaram que **gostariam de receber formação** em certas áreas do ensino do Francês, como a produção escrita e no ensino da Matemática, especialmente em resolução de problemas, uma clara preocupação com os resultados das avaliações dos alunos. Todos os grupos expressaram o desejo de conhecer mais sobre a psicologia da criança, confirmando ser uma área pouco ou quase não contemplada na formação inicial e como resultado de suas reflexões sobre seus problemas com a gestão da sala de aula. Niang (2020) também confirma essa impressão dos professores sobre a insuficiência da formação na capacitação para o que o trabalho lhes vai exigir ao longo de sua carreira profissional. De onde a importância da formação contínua para favorecer a consolidação dos saberes construídos na formação inicial e a complementação por meio de conteúdos e treinamento que atendam demandas específicas sentidas durante as práticas.

Os professores também afirmaram que sempre **procuram aplicar o novo conhecimento às suas práticas depois das formações**, mas algumas vezes encontram dificuldades para implementá-lo, seja por falta de material, por não contarem com assistência suficiente e por sentirem necessidade de aconselhamento para a escolha das estratégias mais apropriadas. Mesmo assim, eles se esforçam para vencer as barreiras encontradas e implementar o novo conhecimento, preenchendo certas lacunas e enriquecendo as atividades com os alunos.

As conclusões dos três grupos na primeira entrevista de grupo focal, baseadas nas lacunas que eles identificam em suas formações iniciais e das necessidades que consideram enfrentar em sala de aula, apontam para a oferta insuficiente da formação contínua, principalmente no acompanhamento da aplicação do novo conhecimento nas práticas, ação que certamente contribuiria para as mudanças que precisam ser implementadas para evidenciar o sucesso da formação, que

segundo Perrenoud (2012) só pode ser considerada como realizada quando resulta auto reflexão e mudanças das práticas para criação de novos hábitos.

Também ficou evidente o desejo dos professores de receberem formação em outras áreas além das didáticas das matérias, possibilitando a construção de conhecimentos que acreditam serem de fundamental importância para enriquecer suas práticas, interação com os alunos, gestão da classe, compreensão do processo de aprendizagem e das situações de aprendizagem. Essa constatação dos professores, indica que as constatações de Diakhaté (2013) ainda constituem a realidade da formação inicial e contínua dos professores no Senegal que se focalizam na apresentação das aulas com aportes didáticos ligados ao programa de ensino, ainda sem um olhar cuidadoso sobre o professor em formação e a construção de seus saberes fundamentais, tais como a psicologia, pedagogia e didática. Os grupos afirmaram que gostariam que as formações os ajudasse a perceber as necessidades individuais de seus alunos, e as dificuldades de cada professor, pensamento alinhado aos resultados obtidos pela recente reflexão promovida pela UNESCO (2022,p.4) que confirma a importância de se reunir profissionais de um mesmo corpo profissional para refletir coletivamente sobre suas práticas e encontrar respostas pragmáticas, “maneiras de fazer” para solucionar problemas encontrados no dia a dia em sala de aula.

5.5.2. Segunda Sessão de Grupo Focal

Na segunda sessão de grupo focal, novamente os professores se dividiram em 3 grupos e se engajaram em uma discussão norteada por 4 questões, produzindo uma síntese de suas respostas em folhas de A5.

Quando perguntados sobre **como pensam que o trabalho de supervisão pedagógica poderia contribuir para a melhoria de prática nas escolas** os três grupos responderam que com a ajuda da supervisão eles podem adquirir novos conhecimentos e enxergar onde estão equivocados em suas práticas e evitar cometer erros pois “a supervisão pedagógica permite de identificar e preencher as lacunas e certas dificuldades encontradas em sala de aula”. Também percebem que quando são acompanhados pelo supervisor podem descobrir novas

experiências no processo de ensino e aprendizagem de maneira a enriquecerem suas práticas pela inovação das atividades pedagógicas favorecendo também uma melhoria da gestão da classe.

Por essa afirmação, os professores indicam que há uma no seio da escola onde o estudo foi realizado uma evolução da prática supervisiva se comparada à situação geral do país que, de acordo com o diagnóstico realizado pela UNESCO (2022) em todos os níveis do sistema, constata que a política de apoio pedagógico no Senegal não está suficientemente focada na transformação das práticas de ensino.

Os três grupos de professores também responderam que algumas vezes **encontraram dificuldades em suas práticas em sala de aula que poderiam ser corrigidas através de formação** e que nem sempre **foram organizadas formações para preencher estas lacunas**, o que na percepção de Diakhaté (2013) poderia acontecer pela combinando didática e pedagogia, com ênfase em nas atividades em sala de aula, mas articulando a teoria com a prática. Houve certa discordância entre os grupos, com relação às formações organizadas, pois dois grupos afirmaram que estas responderam às necessidades identificadas e um grupo não percebeu a eficácia da formação.

A maioria, no entanto, percebeu que nos casos em que foram organizadas formações com vistas à resolução de problemas enfrentados pelos professores, **foi possível aplicar os novos conhecimentos à prática** e obteve-se bons resultados mesmo ainda enfrentando dificuldades para a implementação, puderam ver que os resultados dos alunos foram melhores que anteriormente, o que mais uma vez indica que o modelo de formação proposto por Diakhaté (2013) ainda está em desenvolvimento ou não é plenamente percebido por todos os professores .

Outra pergunta norteadora para a discussão de cada grupo estava relacionada ao momento em que, na percepção dos professores é **mais fácil identificar a necessidade de uma mudança de conduta/estratégia/postura**, se durante uma sessão de formação, durante a supervisão, se por meio de observações de colegas, conversas e momentos de troca ou ainda quando se estuda sozinho. Todos os grupos afirmaram que o momento que mais favorece a identificação de condutas, estratégias e posturas que necessitam ser revisitadas, ajustadas ou claramente

abandonadas ou substituídas para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem é durante a supervisão. Mesmo que tenham também afirmado que durante as sessões de formação e em todos os momentos citados é possível refletir sobre suas práticas e identificar pontos de mudança, a ação da supervisão desperta o professor que age com mais intencionalidade pensando cada ação, refletindo sobre ela.

Depois da supervisão eles apontaram os momentos de interação e trocas com os colegas como o segundo momento em que mais aprendem e identificam mudanças a serem adotadas em suas práticas. Nas Células Pedagógicas, internas ou externas, dispositivos alternativos para o acompanhamento pedagógico aproximado (UNESCO,2022) que figura como a modalidade de formação que constitui a maior parte das ações de formação no sistema senegalês, eles são capazes de comparar o conhecimento teórico construído durante as sessões e seminários de formação, as leituras individuais com as ações dos colegas e suas próprias ações, pela discussão e reflexão coletiva eles terminam por escolher a melhor conduta a adotar.

“Em todo o tempo nós podemos identificar uma necessidade de uma mudança. Isto depende da compreensão, do engajamento e da relevância do novo conhecimento adquirido e do "*savoir faire*", capacidade de aplicar o novo conhecimento, mas é muito mais fácil durante a supervisão, durante a observação dos colegas e durante as discussões e momentos de trocas.” (grupo 2)

Os professores afirmaram ainda que em sala de aula, o comportamento dos alunos pode ser um indicador, chamando a atenção dos mesmo para a necessidade de se realizar certas mudanças.

Assim como na primeira sessão, os professores apontaram **quais são as principais áreas em que sentem que precisam de formação**. Eles reafirmaram o interesse de serem formados em todas as áreas que os permitirão melhorar suas práticas e se desenvolverem profissionalmente e apontaram as áreas de raciocínio matemático resolução de problemas, atividades numéricas, produção escrita, os

cinco componentes da leitura, recursos pedagógicos e conteúdo que os capacitem a melhorar a gestão da classe.

Os professores solicitaram ainda mais formações planejadas e organizadas em um calendário que seja respeitado, de maneira que eles possam conhecer ao longo de um ano lectivo, por exemplo, as áreas de conhecimento em que serão formados e que estas estejam alinhadas às suas demandas e necessidades sentidas favorecendo tanto o desenvolvimento profissional e pessoal de cada professor, como da equipa, do estabelecimento e obviamente dos seus alunos. Essa demanda se alinha ao que a UNESCO (2022) sugere como sendo o primeiro dos 4 fluxos de trabalho identificados para melhorar o gerenciamento da qualidade no Senegal, que busca o fortalecimento do sistema de apoio pedagógico local aos professores por meio de práticas mais estratégicas de acompanhamento próximo.

5.5.3. Relação da Supervisão pedagógica com a Formação Contínua pela percepção dos Professores entrevistados.

Os professores percebem a relevância da formação contínua para a melhoria de suas práticas, mas apontam a necessidade de uma melhor organização incluindo todas as modalidades da formação. No que tange a ação supervisiva, consideram que o tempo de acompanhamento ainda é insuficiente e sentem a necessidade de ter o supervisor acompanhando suas práticas mais de perto, o que acreditam favorecer a aplicação dos novos saberes construídos nas formações, potencializando suas experiências e consolidando o conhecimento para a transformação do seu fazer docente.

A figura a seguir sintetiza os resultados das sessões de grupos focais, ilustrando a percepção dos professores sobre a relação da supervisão pedagógica com a formação contínua. Eles percebem que a frequência das sessões de acompanhamento da supervisão precisa ser aumentada para gerar uma maior proximidade do supervisor com o professor e sua realidade em sala de aula. A partir de então, as formações terão temas mais relevantes para a transformação das práticas e preenchimento das lacunas identificadas. Para uma melhor organização da

formação contínua, os professores sugerem a elaboração de um calendário anual que seja plenamente realizado.

GRUPOS FOCAIS

Percepção dos professores



Figura 7. Relação da Supervisão Pedagógica com a Formação Contínua pela percepção dos Professores nas sessões de Grupos Focais.

6.Considerações Finais

O estudo de caso nos apresentou um panorama do sistema educativo senegalês, em cujo contexto, a supervisão se desenvolve nos níveis macro e meso assumindo um carácter de inspeção como o próprio nome do órgão responsável indica, a saber, Inspeção da Educação e da Formação (IEF). Os planos desenvolvidos pelo governo e ministério da educação evidenciam grandes esforços para a sua realização. Foi possível observar esse esforço através da atuação da IEF Mbour¹, também foi possível observar a relação entre a supervisão e formação nos níveis regionais e distritais. Para além do olhar que a investigação trouxe sobre o trabalho da IA e IEF, ela dirigiu o olhar para dentro da escola, observando as ações de supervisão que ali ocorriam e assim foi possível conhecer o impacto que a supervisão pedagógica exerce sobre a formação contínua dos professores da Escola Dund Gi, alcançando os cinco objetivos da pesquisa.

Identificamos que existe uma colaboração entre a supervisão pedagógica e a formação contínua dos docentes (OI 1), no sentido de que a supervisão revela as áreas onde uma formação se faz necessária e acompanha a aplicação do conhecimento construído, auxiliando nos desafios encontrados para a implementação de novas práticas e saberes.

A interação com os professores nos permitiu observar com atenção e proximidade a maneira como eles olham para as lacunas que identificam em sua formação de base e como percebem a contribuição da formação continuada para superá-las, melhorar suas práticas em sala de aula (OI 2). Eles reconhecem a relevância da formação continuada oferecida pela escola e IEF para seu desenvolvimento

profissional. Foi possível responder como a supervisão da prática docente influencia a organização de formações para os professores (Q11), isto se dá pela observação do supervisor ou colega, que ajuda na identificação de lacunas, dificuldades e áreas que precisam ser reforçadas. Além disso, o fato de se estar sendo acompanhado suscita maior intencionalidade e reflexão sobre o fazer. As observações e demandas, frutos da ação supervisiva são levadas em conta para a organização de sessões de formação. Infelizmente os professores relataram que muitas vezes suas demandas não são respondidas como gostariam, ocorre rupturas no calendário de formação e os seminários, a maioria, não se estendem a todas as escolas da IEF.

Os professores buscam sempre aplicar o que aprendem durante as sessões de formação em suas práticas (O1 3). No entanto, nem sempre consideram que realizam mudanças significativas em suas práticas depois das formações (Q12) por vezes ainda encontram dificuldade na hora da aplicação e sentem a necessidade de receberem mais acompanhamento, principalmente no início do processo de implementação de novas estratégias e práticas para terem certeza de que estão sendo assertivos e se sentirem mais confiantes.

Durante a formação os professores tendem a refletir sobre suas práticas e muitas vezes identificam aspectos a melhorar (O1 4). O fato de participarem de formações fomenta a autorreflexão, bem como a reflexão coletiva, as trocas e partilhas entre colegas que se abrem para pensar o fazer, o ensinar. Pela aquisição de novos conhecimentos eles buscam corrigir suas práticas (Q13). Todavia, os posicionamentos dos professores assim como dos supervisores e inspetores, deixaram claro que as sessões de formação são voltadas para a didática do ensino, e que a preocupação maior está em adotar as mesmas progressões no ensino dos conteúdos. O que nos leva a questionar se esse fato não inibe uma reflexão mais profunda e em sua forma mais ampla por parte dos professores, contemplando seus fazeres, as interações com os alunos e aspectos ligados ao eixo aprendizagem. O fato de as formações abordarem quase sempre a didática do ensino, faz com que outras áreas igualmente importantes permaneçam pouco trabalhadas. Os professores listaram algumas destas áreas em que sentem necessidade de formação e temas que gostariam que fossem abordados nos seminários.

Também foi possível conhecer as ações dos inspetores, desenvolvidas no âmbito do IEF, assim como as ações dos supervisores no nível escolar (OI 5). O acompanhamento de supervisão ainda pode ser considerado insuficiente pois o IEF conta com um pequeno número de supervisores para atender todos os professores das escolas de sua área de cobertura. Já na escola, o trabalho da supervisão é um diferencial em relação as outras escolas da região onde o acompanhamento dos professores fica a cargo do diretor. Dois supervisores acompanham a equipa de professores, sendo que um deles se dedica a equipa da educação especial para alunos com surdez. Por meio da formação contínua, acontecendo em sala de aula, individualmente, em grupos pequenos, seminários, pelas trocas com colegas de outras escolas por ocasião das CAP, e pelo acompanhamento durante a aplicação dos novos saberes construídos é possível remediar problemas e preencher lacunas que vão sendo identificadas (QI 4). Todavia, essa relação pode se estreitar ainda mais, garantindo que os resultados sejam ainda melhores. Para tanto será necessário dar mais voz ao professor e levar em conta suas queixas e demandas para que a formação traga o conhecimento ansiado e as respostas esperadas.

Os Inspectores de educação entrevistados descreveram como o sistema educativo senegalês realiza a supervisão Pedagógica e como atuam junto aos distritos e escolas cobertos pelo IEF Mbour 1 para a identificação dos problemas das práticas de ensino dos professores, através das visitas de supervisão e dos resultados dos exames dos alunos. Eles afirmaram que as formações acontecem em sua grande maioria como forma de remediar estes problemas com o foco na melhoria da performance dos alunos nos exames.

Os supervisores pedagógicos que atuam diretamente na escola onde o estudo foi realizado, também descreveram suas ações de supervisão e como o acompanhamento dos professores revelou as lacunas que evidenciavam a ausência da formação inicial. A formação contínua é organizada com vistas ao preenchimento destas lacunas. É possível também identificar um movimento de supervisão entre pares acontecendo de maneira informal e até não-intencional com os professores mais experientes ajudando os mais novos, com trocas entre os colegas, reforçando e complementando o trabalho dos supervisores.

A formação contínua dos professores, é uma iniciativa do sistema educativo, sendo muito raramente uma iniciativa interna da instituição. Na escola Dund Gi, uma iniciativa de formação, ainda tímida, começa a ser organizada, e foi possível observar o fenómeno da relação da ação supervisiva com o planeamento e realização da formação enquanto este se desenvolvia.

Este estudo buscou contribuir para fomentar mudanças nas práticas de supervisão no contexto, representando um primeiro passo para gerar a discussão sobre o tema, para dar voz aos professores que, por costume, apenas reproduziam as ações que lhe eram imputadas. Em diferentes contextos, outras investigações como essas já foram levadas a cabo, aqui ela constituiu um esforço de “quebrar” o padrão hierárquico na organização da supervisão e da formação, no sentido de atribuir mais atenção aos atores, supervisores e supervisionados, enxergando a relação destes dois processos pela ótica de quem está no centro dessa interação.

Com base nas observações e auscultas, pôde-se refletir sobre um desenho que compreenda as ações de supervisão e de formação, com um programa que privilegie os temas solicitados pelos professores e outros a partir das necessidades identificadas pela supervisão. Além de um modelo de supervisão entre pares para afinar as práticas que já acontecem no seio da equipa, entre professores que ensinam turmas do mesmo nível combinando-o com o formato das CAPI. O Calendário deve contemplar ainda a interação com colegas de outros estabelecimentos garantindo a assiduidade de cada professor na sua respetiva CAP. O calendário para as atividades de supervisão e formação considera que estas duas ações se complementam e pode ser organizado conforme sugerido na figura a seguir:

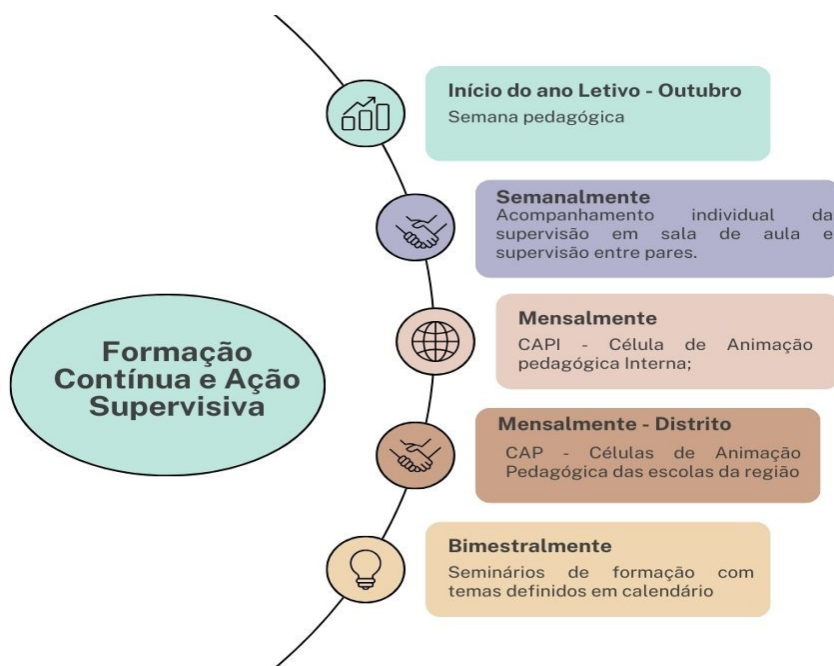


Figura 8. Desenho das ações da supervisão e da formação contínua dos professores da Escola Dund Gi.

O desenho propõe que as ações conjuntas da supervisão e formação se iniciem com o ano lectivo, com uma semana pedagógica para que através de seminários nas áreas de maior necessidade os professores possam se preparar, encontrar motivação e encorajamento para receber a sua classe e dedicar-se a acompanhá-la durante todo o ano. Semanalmente os professores precisam ser acompanhados pelo supervisor pedagógico e participar da supervisão entre pares. Mensalmente os professores participam de uma sessão de CAPI realizando uma apresentação ou assistindo a apresentação de um colega para posterior apreciação em grupo. Eles também devem participar da CAP de seu distrito, atendendo a exigência da IEF, mas também observando a oportunidade de enriquecer-se pelas trocas com colegas de diferentes escolas e contextos. A cada dois meses, a escola organiza seminários sobre os temas solicitados pelos professores. Essa organização garantirá a continuidade e regularidade do trabalho da supervisão pedagógica com cada professor, a cobertura dos temas pela formação através dos seminários e dos outros dispositivos e a avaliação dos resultados desse acompanhamento ao longo

do ano. Para além do programa elaborado com vistas às necessidades do grupo, um plano de desenvolvimento individual pode ser elaborado para aqueles professores que expressarem necessidades ou interesses específicos.

6.1. Prospectivas

A Escola *Dund Gi*, leva esse nome que vem do *Wolof*, língua nacional do Senegal e que significa “a vida”. Durante o estudo, tivemos o privilégio de acompanhar um pouco da vida dos professores, supervisores e inspetores de educação e assistir, no seio da escola, ao programa de supervisão e formação ganhando vida. Esse modelo de formação contínua que se baseia no trabalho da supervisão pedagógica, desde as percepções e reflexões iniciadas em sala de aula, pelas trocas, interesses individuais e coletivos e que é acompanhado por ela na aplicação dos novos conhecimentos e estratégias, já está a ser gerado pela equipa de educadores. Durante as entrevistas os professores se sentiram confortáveis para partilhar suas necessidades e sugerir temas que já começaram a ser trabalhados. Dentre eles as competências socioemocionais, neurociência e inclusão já integraram a semana pedagógica que marcou o início do ano e esse novo modelo de formação e supervisão com a participação dos pares e o estímulo à reflexão. O Seminário de Novembro já aconteceu com o Tema da Neurociência e Inclusão, conteúdo ainda quase desconhecido no contexto e com desdobramentos tão complexos que poderia bem constituir objeto de outra investigação. Assim se estabelece o calendário bimestral de seminários. As CAPI e CAP devem iniciar no mês de dezembro e a supervisão entre pares está sendo apresentada com o partilhar de documentos e deve ser tema de um dos próximos seminários. Um professor com grande experiência e atitude generosa foi convidado a compor a equipa de supervisão para promover essa aproximação que os professores mencionaram. Esperamos que nasça ainda mais amor pela profissão, pelo conhecimento e pelo partilhar. Que se construa saberes individuais e coletivos permitindo o pleno desenvolvimento profissional dos membros da equipa, proporcionando o enriquecimento das aprendizagens e impactando a vida de todos os alunos.

Realizar esse estudo no Senegal, teve grande importância para minha caminhada como educadora na África, especialmente nessa cultura da “*Teranga*”, palavra do *Wolof* que significa tolerância e partilha. Pude contar com a generosidade de Inspetores que facilitaram a busca difícil por produções e autores senegaleses. Os Inspetores do IEF Mbour 1 caminharam nessa busca, fornecendo dados e informações que não estavam acessíveis no início da pesquisa. No futuro, esperamos que essa colaboração entre escola e IEF seja cada vez mais próxima com a chegada de mais inspetores que permitirão o melhor acompanhamento de todos os distritos e estabelecimentos. Além disso, o modelo de supervisão e formação adotado no ano letivo 2023-24 na Escola *Dund Gi* está pronto para ser compartilhado com outras escolas do distrito e da IEF.

7. Referências Bibliográficas

- Agence Française de Développement(2018). *Document de Présentation du Programme d'Appui au Développement de l'Éducation au Sénégal - PADES - 2019-2023*. République du Sénégal – Partenariat mondial pour l'éducation (PME).
- Alarcão, I (2009). Formação e Supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, ISSN 1649-4990, N.º. 8, 2009 (Ejemplar dedicado a: Formação de Professores), pags. 119-128
- Alarcão, I (2020). A Supervisão no campo educativo. *Educação e Formação – Cadernos Didáticos*, n.º 8. Universidade de Aveiro- Teoria, poiesis, praxis.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Pedago.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: Uma Perspectiva Ecológica. In: J. Tavares, (ed.) *Para intervir em Educação*. Edições CIDInE. págs. 201-232.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alves, A. P. F. (2013). *A supervisão pedagógica e a reflexividade docente*. Covilhã: Universidade Da Beira Interior Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica (2º ciclo de estudos). <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andreia%20Alves.pdf>
- Balde, I. (2021). Une évaluation de la formation des inspecteurs de l'enseignement au Sénégal. *Formation et profession*, 29(2), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.598>
- Basto (2017). *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens: o papel da supervisão colaborativa em contexto escolar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Especialidade em Supervisão Pedagógica). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/48635>
- Batista, B. F. et Al (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por questionário e/ ou inquirir por entrevista? *Reflexões em torno de Metodologias*

de *Investigação: Recolha de dados*, Vol.2. Org.: Sá, P., Costa, A. P. e Moreira, A. pp.13-35. Universidade de Aveiro.

Bedin, C. & Noradi, P. C. (2020). Os desafios da coordenação pedagógica e a busca por paz na escola inclusiva como expressão da garantia de direitos. In: TEIXEIRA, Lezilda Maria; NODARI, Paulo César (Orgs.). *Educação e coordenação pedagógica: a arte de ensinar, aprender e coordenar*. Educus. <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/educacao-e-coordenacao-pedagogica-a-arte-de-ensinar-aprender-e-coordenar/>

Belchior, M. (2007). Desenvolvimento Profissional de Professores: Aprender e Formar-se. *Escola Moderna*. Nº 29. 5ª Série.

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 5ªed. Gradiva.

Blanchard, S. « P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. », *L'orientation scolaire et professionnelle*. <https://journals.openedition.org/osp/4894>

Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais - *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC* Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, pp. 68-80.

Candeias, M.O.N.C. (2015) *O Diretor de Turma e o seu papel na Supervisão Pedagógica Contributos para uma Escola de sucesso*. Relatório de Mestrado em Ciências de Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Clauzard, P. (2019). La pratique réflexive chez les enseignants - Extrait du livre de Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF éditions, 2001. MCF IUFM La Réunion - ESPE 2012-2019.

Correia, A. & Borges, F. I. (2014). *Modelos de supervisão pedagógica: perspetivas do passado ao presente*. Livro de atas XI Colóquio sobre Questões Curriculares - U.Minho. https://www.researchgate.net/publication/318983462_Modelos_de_supervisao_pedagogica_perspetivas_do_passado_ao_presente

Correia, E. P. M. C. (2015). Lógicas de participação dos docentes na formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional. (Tese de Doutoramento), Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1355>.

Cortez, C.D.C. (2003). Estudar...Aprender...Ensinar...Mudar...Transformar-se: Um processo contínuo. In: Barbara, L. Ramos, R.C.G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de letras p. 221-234.

Coutinho, C.P. & Chaves, J. H. (2002) O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(1), pp. 221-243. Universidade do Minho.

Coutinho, C.P. (2013). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática*. Almedina.

Diakhaté, A. (2013). La formation des enseignants au Sénégal : des écoles normales aux Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE), état des lieux et perspectives de rénovation. *Academia*. Vol 3, N°1, pp.55-81.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Celta

Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*, nº8, Coleção Infância. Porto Editora.

Formosinho, J. e Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (ed.), *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. ME, pp. 9-25

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez, 1991.p. 58

Gaspar, M., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: escolhas do professor.*: Chiado Editora.

Gaspar, M.I., Seabra, F.& Neves, C. (2012) A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012, pp. 29-57.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líber Livro.

Gómez, G. R., Flores, J. G., Jimenez, E.G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona : Aljibe. ISBN: 84-87767-56-7

Imbernón, F. (2010). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8ª Ed. Cortez.

Jorro, A. (2002) De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Rouen.

Kitzinger, J. (2000). Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; Mays, N. (Org.). *Qualitative research in health care*. BMJ Books.

Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. 5a ed. Revista e ampliada, MF livros.

Lopes, M.M.N. (2018). *O Papel da Supervisão na Formação Contínua: Perspectivas e Contributos*. Mestrado em Educação - Área de Especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.

Medina, A.S. (2008). Supervisor Escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary. (Orgs.). *Nove olhares sobre a*

Supervisão. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 14. ed. Papyrus.

Mesquita, E. & Machado, J. (2017). Iniciação à prática profissional e formação do professor reflexivo. *Revista de Estudos Curriculares*. ISSN 2183-8755. 1:8, p. 51-68

Mesquita, E. et Al. (2020). Contributos da supervisão pedagógica para a formação docente em Portugal. Instrumento: *Revista de estudo e pesquisa em educação: A supervisão em contextos de formação: alguns estudos em Portugal*. ISSN 1984-5499. 22:2, p. 301-321.

Ministère de l'Éducation Nationale (2018). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence*. Éducation-Formation - PAQUET-EF 2018-2030. Avec le Ministère de la Formation professionnelle et technique, de l'Apprentissage et de l'Artisanat Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Ministère de la Bonne Gouvernance et de la Protection de l'Enfance République du Sénégal.

Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. *Qualitative Research Methods Series*.16. Sage Publications.

N'Ghabo, J. B. (2018). *A importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores [em linha]: estudo num liceu de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado - Universidade Aberta.

Niang, A. Y. (2020). L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise : conditions d'apparition et conditions de réussite. *Formation et profession*, 28(2), 75–88. <https://formation-profession.org/fr/pages/article/28/26/544>

Niang, A. Y. (2023). La pratique de la réflexivité, un moyen de satisfaire aux nouvelles exigences liées à la sobriété numérique en formation continue des enseignants. *Distances et médiations des savoirs* <https://doi.org/10.4000/dms.9313>

Niang, A.Y. (2017). *Étude sur la pertinence des stratégies de formation des enseignants au Sénégal : Les Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) peuvent-ils constituer un modèle plausible ? À quelles conditions ?* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, France]. Thèses. <https://www.theses.fr/2017LYSE2068>

Niang, A.Y. (2022). Formation des Enseignants au Sénégal: Comment les Élèves-Maîtres définissent la Compétence en Éducation? *Les Cahiers de L'ACAREF*. Vol. 4 N° 10 Tome 1. <https://revues.acaref.net/les-cahiers-de-lacaref-octobre-2022-tome-1/>.

Nicaquela, Z. P. & Assane, A.I. (2021). *A supervisão pedagógica e a formação contínua: mitos e percepções por meio de narrativas dos professores do Distrito de Monapo*. *Práxis Educativa*, Vol 16, Pp 1-17.

Nóvoa, A. (2009) . *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto Editora.

Pereira, G. & Fraga, N. (2017). A prática supervisionada e o desenvolvimento profissional dos educadores/professores cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Ed.), *O Tempo dos professores* (pp. 435-451). CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'Ecole*. ESF. 125p .

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. <http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710124375>

Pinto, C. P. G. F. & Gonçalves, D. (2020). *Supervisão e orientação da prática profissional: um contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e a melhoria da prática docente*. Dissertação de Mestrado, Educação (Área de Especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Ribeiro, M.C. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: um estudo com professores-estagiários, no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento – Universidade de Lisboa.

Ricardo, Luís; Henriques, Susana; Seabra, Filipa. (2012). *Supervisão pedagógica: teoria e prática*. In *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, "Conferência internacional...: atas". Coordenação de Rita Cadima et al. [Leiria.]: [IPL.], ISBN 978-989-95554-9-5. 11 p. <http://hdl.handle.net/10400.2/4856>

Rios, J. (2021) Estudo de Caso: Método de Pesquisa Qualitativa ou Método Qualitativo de Pesquisa? *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Métodos, Vol.1*. Org.: Sá, P., Costa, A. P. e Moreira, A. pp.13-29. Universidade de Aveiro.

Robert, A-D. et Bouillaguet, A. (1997). L'analyse de contenu. Que sais-je ? *Presses universitaires de France*. DOI: 10.3917/puf.rober.2007.01

Rocha, J. (2018). O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB. In Lopes, R. P., Pires, M. V. Castanheira, M. L., Silva, E. M., Santos, G., Mesquita, C., & Vaz, P. (Eds.) (2018). *Livro de atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência* (INCTE 2018) (pp.708-715). Instituto Politécnico de Bragança. ISBN 978-972-745-241-5. <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Sá-Chaves, I. (2004). *Supervisão Pedagógica – Textos seleccionados*. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto Editora, 79-95

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Sene, D. (2020). *Supervisão e orientação da prática profissional: um contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e a melhoria da prática docente*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Lisboa.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Silva, A. M. A. V. M. (2019). *Desenvolvimento profissional e formação docente [em linha]: práticas co-formativas para a mudança da práxis pedagógica*. Dissertação de Mestrado - Universidade Aberta.

Silva, P. C. Silva & Fortunato, M. (2021) Modera, Observa, Escuta e Foca-se na conversa de grupo – Uma reflexão crítica. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados, Vol.2. Org.: Sá, P., Costa, A. P. e Moreira, A.* pp.37-49. Universidade de Aveiro.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Sage. Publications

Tardif, M. (2011). Saberes docentes e formação profissional. 12^a Ed. Vozes. Conforme Manual de Normalização da UNICRUZ <https://home.unicruz.edu.br/comissaoeditorial/#manual-editorial>

Touré, M. & Touré M. (2020). Cadre d'orientation de la formation des personnels de l'éducation. *Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement des Ressources (APPRENDRE)*. Ministère de l'Education National - République du Senegal.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto Editora

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.

UNESCO (2022) Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Sénégal, IPE-UNESCO Dakar. ISBN : 978-92-803-2467-9

UNESCO(2022). L'expérience du Sénégal dans la recherche d'un dispositif alternatif d'accompagnement pédagogique plus rapproché. *Narratif Sénégal GEAPP-VF*.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217. doi:10.1590/S0101-73302009000100010

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Conselho Científico da Avaliação de Professores, Ministério da Educação.

Voulgre, E. & Villemontex, F. (2016). Les supervisions pédagogiques: des modèles et des appropriations. *frantice.net*, numéro 12-13, Partie 3. Pratiques et dispositifs.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2^a Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* 2.ed. Bookman.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish*, Second Edition. The Guilford Press.

Legislação

L'arrêté n°003317 MEN 15-09-201. Sénégal.

Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004 *modifiant et complétant la loi d'orientation de l'éducation nationale* n° 91-22 du 16 février 1991. Sénégal.

Décret n° 2011-625 du 11 mai 2011 *relatif à la création et à l'organisation des Centres Régionaux de Formation de Personnels de l'Éducation* (CRFPE). Sénégal.

Sites

L'Agence Nationale de la Statistique et la Démographie du Sénégal
<https://www.ansd.sn/>

8. Anexos

Anexo I.: Grade de perguntas das entrevistas semi-estruturadas alinhadas aos objetivos e questões de investigação

Grade de perguntas das entrevistas semi-estruturadas alinhadas aos objetivos e questões de investigação:

Questões de investigação	Objetivos de investigação	Perguntas
<p>QI 1- Como a supervisão da prática docente influencia a organização de formações para os professores?</p>	<p>OI 1- Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão;</p>	<p><u>Questões para professores e supervisor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Existe um calendário de formação pré-determinado na escola? -Alguma formação já foi planejada em função de necessidades sentidas pela supervisão? - Alguma formação foi realizada sem prévia planificação? Qual a justificativa desta formação? <p><u>Questões para o inspetor de Educação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como acontece o recrutamento e formação dos professores nos estabelecimentos públicos e nos privados? -Como se dá a formação inicial? E a formação contínua? -Como acontece a supervisão das práticas dos professores? -Existe um calendário de formação para as escolas da inspeção? -Este calendário de formação sofre influência da ação da supervisão?

	<p>O1 2- Auscultar as percepções das/os docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas;</p>	<p><u>Questões para professores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Você identifica alguma lacuna em sua formação de base? -Encontrou alguma dificuldade em sua prática que poderia ser remediada por alguma formação específica? - Você considera que as formações que recebe na escola estão contribuindo para isto? De que forma? - Percebe mudanças positivas em suas práticas de sala de aula depois de participar das formações e integrar o conhecimento adquirido?
--	--	--

<p>QI 2- Em que medida os professores consideram que realizam mudanças significativas em suas práticas depois das formações?</p>	<p>OI 3- Identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas;</p>	<p><u>Questões para professores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Você considera que os conteúdos das formações são relevantes para melhorar suas práticas? -Costuma aplicar o novo conhecimento para melhorar suas práticas? -Com que frequência? - Em quanto tempo após a formação? <p><u>Questões para o supervisor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Após as formações, nas práticas de supervisão que seguem consegue identificar alguma mudança no comportamento do professor em sala de aula? -Identifica algum elemento/ conhecimento sendo aplicado? -Identifica um esforço do professor em adotar mudanças em suas práticas aplicando o conhecimento adquirido na formação? -Percebe resistência por parte dos professores à implementação de novas práticas?
---	---	---

<p>QI 3- De que maneira os professores supervisionados refletem sobre suas práticas e as corrigem?</p>	<p>OI 4- Analisar se os professores costumam refletir sobre suas práticas identificando durante as formações aspectos que considerem inadequados ou que precisam ser melhorados;</p>	<p><u>Questões para os professores:</u></p> <p>-Alguma vez durante uma formação identificou que estava realizando algo inadequadamente?</p> <p>- Identificou alguma mudança que deveria ser feita em sua prática?</p> <p>- Discordou de algo durante a formação? (uma prática, teoria etc.)</p>
<p>QI 4- Como a formação contínua busca remediar problemas e preencher lacunas identificadas na prática dos professores pela Supervisão?</p>	<p>OI 5 - Conhecer as ações dos supervisores/Inspetores de ensino para remediar problemas identificados nas práticas lectivas e preencher lacunas da formação dos professores através das formações;</p>	<p><u>Perguntas para o supervisor:</u></p> <p>-O que costuma fazer quando durante a supervisão identifica problemas nas práticas dos professores?</p> <p>- Como costuma remediar as lacunas de formação dos professores?</p> <p><u>Para o Inspetor:</u></p> <p>-Como costuma identificar as principais lacunas de formação no grupo de professores da IE?</p> <p>-Como ocorre a escolha dos temas de formação?</p>

		-Como se verifica se o novo conhecimento foi assimilado pelos professores após a formação?
--	--	--

Anexo II: Grade de perguntas das entrevistas de Grupo Focal alinhadas aos objetivos e questões de investigação

Grade de perguntas das entrevistas de Grupo Focal alinhadas aos objetivos e questões de investigação:

Questões de investigação	Objetivos de investigação	Perguntas
<p>QI 1- Como a supervisão da prática docente influencia a organização de formações para os professores?</p>	<p>OI 1- Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão;</p>	<p><u>Perguntas para o Primeiro Grupo Focal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como vocês veem o trabalho da supervisão pedagógica na escola? - Vocês consideram que as formações que têm sido realizadas na escola atendem as necessidades?
		<p><u>Perguntas para o Segundo grupo focal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como pensam que o trabalho de supervisão pedagógica poderia contribuir para a melhoria da prática nas escolas?
	<p>OI 2- Auscultar as percepções das/os docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas;</p>	<p><u>Perguntas para o Primeiro Grupo Focal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Quais as áreas que identificam como frágeis e fortes em sua formação? -Em quais áreas gostaria de receber formação? <p><u>Perguntas para o Segundo grupo focal:</u></p> <p>Quais são as principais áreas em que o grupo</p>

		sente que precisa formação?
<p>QI 2- Em que medida os professores consideram que realizam mudanças significativas em suas práticas depois das formações?</p>	<p>OI 3- Identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas;</p>	<p><u>Perguntas para o Primeiro Grupo Focal:</u></p> <p>-Depois das formações como busca aplicar o novo conhecimento às suas práticas?</p> <p><u>Perguntas para o Segundo grupo focal:</u></p> <p>-Após a formação, foi possível aplicar novos conhecimentos à prática?</p> <p>- Quais foram os resultados?</p>

<p>QI 3- De que maneira os professores supervisionados refletem sobre suas práticas e as corrigem?</p>	<p>OI 4- Analisar se os professores costumam refletir sobre suas práticas identificando, durante as formações, aspetos que considerem inadequados ou que precisam ser melhorados;</p>	<p><u>Perguntas para o Segundo grupo focal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Em algum momento encontrou dificuldades na sua prática em sala de aula que pudessem ser corrigidas através de formação? - Quando é mais fácil identificar a necessidade de uma mudança de conduta/estratégia/postura? -Durante uma sessão de formação; -Durante a supervisão; -Durante a observação de colegas e/ou conversas -Em observação de colegas e/ou conversas e momentos de troca; -Quando se estuda sozinho; explicar e comentar
<p>QI 4- Como a formação contínua busca remediar problemas e preencher lacunas identificadas na prática dos professores pela Supervisão?</p>	<p>OI 5 - Conhecer as ações dos supervisores/Inspetores de ensino para remediar problemas identificados nas práticas lectivas e preencher lacunas da formação dos professores através das formações;</p>	<p><u>Perguntas para o Segundo grupo focal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Foram organizadas sessões de formação para o preenchimento das lacunas identificadas?

Anexo III: Guião de Entrevista Semiestruturada para Professores

Guião de Entrevista Semiestruturada para Professores
Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica - MSVP - UAb

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O impacto da Supervisão Pedagógica na formação contínua de professores do ciclo fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de ensino elementar, no Senegal.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Conhecer o impacto exercido pela supervisão pedagógica na formação contínua dos professores

Objetivos específicos:

OI 1- Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão;

OI 2- Auscultar as percepções dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas;

OI 3- Identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas;

OI 4- Analisar se os professores costumam refletir sobre suas práticas identificando durante as formações aspetos que considerem inadequados ou que precisam ser melhorados;

OI 5 - Conhecer as ações dos supervisores/Inspetores de educação para remediar problemas identificados nas práticas letivas e preencher lacunas da formação dos professores através das formações.

**GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DOCENTES E SUPERVISOR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DUND GI –
ECOLE BAPTISTE DUND GI NO SENEGAL**

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS	
<p>A. Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Esclarecer os objetivos da entrevista no contexto da investigação. ● Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo. ● Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). ● Pedir autorização para a entrevista ser gravada. 	
<p>B. Percepções e opiniões dos docentes e supervisores sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica.</p>	<p>Recolher as percepções e opiniões dos docentes e supervisores sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica nos domínios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Periodicidade das sessões de formação; ➢ Escolha dos temas de formação; ➢ Planeamento das sessões de formação; ➢ Justificativas para as formações. 	<p>-Existe um calendário de formação pré-determinado na escola?</p> <p>-Alguma formação já foi planejada em função de necessidades sentidas pela supervisão?</p> <p>- Alguma formação foi realizada sem prévia planificação? Qual a justificativa desta formação?</p>
<p>C. Percepções e opiniões dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recolher as percepções dos docentes a respeito da sua formação, nos domínios de: <ul style="list-style-type: none"> ➢ lacunas percebidas na formação inicial ➢ relevância da formação contínua ➢ Preenchimento de lacunas 	

<p>enriquecimento das suas práticas.</p>	<p>➤ enriquecimento das práticas</p>	<p>-Encontrou alguma dificuldade em sua prática que poderia ser remediada por alguma formação específica?</p> <p>- Você considera que as formações que recebe na escola estão contribuindo para isto? De que forma?</p> <p>- Percebe mudanças positivas em suas práticas de sala de aula depois de receber formações e integrar o conhecimento adquirido?</p>
<p>D. Percepções e opiniões dos professores sobre os conteúdos e conhecimentos construídos nas formações.</p>	<p>Recolher as percepções dos professores sobre os conteúdos e conhecimentos construídos nas formações, nos domínios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicabilidade do novo conhecimento ➤ relevância dos conteúdos ➤ Preenchimento de lacunas ➤ Enriquecimento das práticas 	<p>- Você considera que os conteúdos das formações são relevantes para melhorar suas práticas?</p> <p>-Costuma aplicar o novo conhecimento para melhorar suas práticas?</p> <p>-Com que frequência?</p> <p>- Em quanto tempo após a formação?</p>
<p>E. Percepções dos docentes sobre suas ações reflexivas ao longo de suas práticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recolher as percepções dos docentes sobre seus hábitos de refletir sobre suas práticas identificando durante as formações: ● <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspectos que considerem inadequados; ➤ Aspectos que precisam ser melhorados. 	<p>-Alguma vez durante uma formação identificou que estava realizando algo inadequadamente?</p> <p>- Identificou alguma mudança que deveria ser feita em sua prática?</p> <p>- Discordou de algo durante a formação? (uma prática, teoria etc.)</p>
<p>F. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Solicitar ao entrevistado a referência a aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. ● Agradecer a disponibilidade do entrevistado. ● Concluir a entrevista. 	

Anexo IV: Guide d'entretien semi-structuré pour les enseignants

Guide d'entretien semi-structuré pour les enseignants

Recherche dans le cadre du Master en Supervision Pédagogique - MSVP – Uab

TITRE DE LA DISSERTATION : L'impact de la Supervision Pédagogique sur la formation continue des enseignants de l'école élémentaire - Une étude de cas réalisée dans une école élémentaire au Sénégal.

OBJECTIFS

Objectif général : Connaître l'impact de la supervision pédagogique sur la formation continue des enseignants.

Objectifs spécifiques :

OI 1- Identifier si la formation en cours d'emploi se fait en collaboration avec la supervision.

OI 2- Recueillir les perceptions des enseignants concernant leur formation en termes de lacunes perçues et leur pertinence pour combler ces lacunes et enrichir leurs pratiques ;

OI 3- Identifier si, après avoir reçu une formation, les enseignants appliquent les nouvelles connaissances dans leurs pratiques ;

OI 4- Analyser si les enseignants ont l'habitude de réfléchir à leur pratique en identifiant, pendant les cours de formation, les aspects qu'ils considèrent comme inadéquats ou qui doivent être améliorés ;

OI 5- Connaître les actions des superviseurs/inspecteurs de l'éducation pour remédier aux problèmes identifiés dans les pratiques d'enseignement et combler les lacunes dans la formation des enseignants par le biais de formations.

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE DUND GI - ECOLE BAPTISTE DUND GI AU SENEGAL

BLOCS THÉMATIQUES	OBJECTIFS	
<p align="center">A. Légitimer l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier les objectifs de l'entretien dans le contexte de la recherche. • Informer les personnes interrogées de leur participation à l'étude. • Assurer la confidentialité et l'anonymat de l'entretien (par rapport aux personnes interrogées, à l'école et aux déclarations produites). • Demandez la permission d'enregistrer l'entretien. 	
<p>B.Perceptions et opinions des enseignants et des superviseurs sur la formation continue et son rapport avec la pratique de la supervision pédagogique.</p>	<p>Recueillir les perceptions et les opinions des enseignants et des superviseurs sur la formation continue et sa relation avec la pratique de la supervision pédagogique dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fréquence des sessions de formation ; ➤ Choix des thèmes de formation ; ➤ Planification des sessions de formation ; ➤ Justifications pour les sessions de formation. 	<p>-Est-ce qu'il y a un calendrier de formation prédéterminé à l'école ?</p> <p>-Une formation a-t-elle été prévue pour répondre aux besoins identifiés par les superviseurs ?</p> <p>- Des formations ont-elles été réalisées sans planification préalable ? Quelle a été la justification de cette formation?</p>
<p>C.Perceptions et opinions des enseignants concernant leur formation en termes de lacunes perçues et de leur pertinence pour combler ces lacunes et enrichir leurs pratiques.</p>	<p>Recueillir les perceptions des enseignants concernant leur formation dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ les lacunes perçues dans la formation initiale ➤ la pertinence de la formation continue ➤ combler les lacunes ➤ pratiques enrichissantes 	<p>-Avez-vous identifié des lacunes dans votre formation de base ?</p> <p>-Avez-vous rencontré des difficultés dans votre pratique auxquelles vous pourriez remédier par une formation spécifique ?</p>

		<p>- Pensez-vous que les cours de formation que vous recevez à l'école y contribuent ? De quelle manière ?</p> <p>- Percevez-vous des changements positifs dans vos pratiques de classe après avoir reçu la formation et intégré les connaissances acquises ?</p>
<p>D.Perception des enseignants concernant le contenu et les connaissances construites dans les cours de formation.</p>	<p>Recueillir les perceptions des enseignants sur le contenu et les connaissances construites dans les formations, dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Applicabilité des nouvelles connaissances ➤ Pertinence des contenus ➤ Comblent les lacunes ➤ L'enrichissement des pratiques 	<p>- Considérez-vous que le contenu des formations est pertinent pour améliorer vos pratiques ?</p> <p>-Etes-vous capable d'appliquer les nouvelles connaissances pour améliorer vos pratiques ?</p> <p>-A quelle fréquence ?</p> <p>- Combien de temps après la formation ?</p>
<p>E.Perception des enseignants sur leurs actions réflexives tout au long de leurs pratiques.</p>	<p>Recueillir les perceptions des enseignants sur leurs habitudes de réflexion sur leurs pratiques en les identifiant lors des sessions de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les aspects qu'ils jugent inadéquats ; ➤ Aspects qui doivent être améliorés. 	<p>-Avez-vous déjà constaté au cours d'une formation que vous faisiez quelque chose d'inapproprié ?</p> <p>- Avez-vous identifié des changements à apporter à votre pratique ?</p> <p>- Avez-vous été en désaccord avec quelque chose pendant la formation (une pratique, une théorie, etc.) ?</p>
<p>F.Conclusion de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demandez à la personne interrogée de mentionner des aspects qu'elle juge pertinents et qui n'ont pas été abordés au cours de l'entretien. ➤ Remerciez la personne interrogée pour sa disponibilité. ➤ Concluez l'entretien. 	

Anexo V - Guião de Entrevista Semiestruturada para Supervisor

Guião de Entrevista Semiestruturada para Supervisor

Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica - MSVP - UAb

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O impacto da Supervisão Pedagógica na formação contínua de professores do ciclo fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de ensino elementar, no Senegal.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Conhecer o impacto exercido pela supervisão pedagógica na formação contínua dos professores

Objetivos específicos:

OI 1- Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão;

OI 2- Auscultar as percepções dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas;

OI 3- Identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas;

OI 4- Analisar se os professores costumam refletir sobre suas práticas identificando durante as formações aspetos que considerem inadequados ou que precisam ser melhorados;

QI 5 - Conhecer as ações dos supervisores/Inspetores de educação para remediar problemas identificados nas práticas letivas e preencher lacunas da formação dos professores através das formações.

**GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DOCENTES E SUPERVISOR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DUND GI –
ECOLE BAPTISTE DUND GI NO SENEGAL**

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS	
<p>A.Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Esclarecer os objectivos da entrevista no contexto da investigação. ● Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo. ● Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). ● Pedir autorização para a entrevista ser gravada. 	
<p>B.Percepções e opiniões dos docentes e supervisores sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica.</p>	<p>Recolher as percepções e opiniões dos docentes e supervisores sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica nos domínios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Periodicidade das sessões de formação; ➢ Escolha dos temas de formação; ➢ Planejamento das sessões de formação; ➢ Justificativas para as formações. 	<p>-Existe um calendário de formação pré-determinado na escola?</p> <p>-Alguma formação já foi planejada em função de necessidades sentidas pela supervisão?</p> <p>- Alguma formação foi realizada sem prévia planificação? Qual a justificativa desta formação?</p>
<p>C.Percepções e opiniões dos supervisores a respeito da formação em termos do comportamento dos professores, como percebem a formação e como implementam o conhecimento construído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recolher as percepções dos supervisores a respeito da formação dos professores, nos domínios de: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Comportamento do professor em sala de aula; ➢ Aplicação do conhecimento após a formação; ➢ Esforço para a mudança; ➢ Reação dos professores frente a novas práticas. 	<p>- Após as formações, durante as práticas de supervisão que seguem consegue identificar alguma mudança no comportamento do professor em sala de aula?</p> <p>-Identifica algum elemento/ conhecimento sendo aplicado?</p> <p>-Identifica um esforço do professor em adotar mudanças em suas práticas aplicando o conhecimento adquirido na formação?</p>

		-Percebe resistência por parte dos professores à implementação de novas práticas?
D.Percepções dos supervisores/Inspetores de ensino sobre a remediação dos problemas identificados nas práticas dos professores através das formações;	<p>Recolher as percepções dos professores sobre os conteúdos e conhecimentos construídos nas formações, nos domínios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicabilidade do novo conhecimento ➤ relevância dos conteúdos ➤ Preenchimento de lacunas enriquecimento das práticas 	<p>-O que costuma fazer quando durante a supervisão identifica problemas nas práticas dos professores?</p> <p>- Como costuma remediar as lacunas de formação dos professores?</p>
E.Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ● Solicitar ao entrevistado a referência a aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. ● Agradecer a disponibilidade do entrevistado. ● Concluir a entrevista. 	

Anexo VI: Guide d'entretien semi-structuré pour les superviseurs

Guide d'entretien semi-structuré pour les Superviseurs

Recherche dans le cadre du Master en Supervision Pédagogique - MSVP – UAb

TITRE DE LA DISSERTATION : L'impact de la Supervision Pédagogique sur la formation continue des enseignants de l'école élémentaire - Une étude de cas réalisée dans une école élémentaire au Sénégal.

OBJECTIFS

Objectif général : Connaître l'impact de la supervision pédagogique sur la formation continue des enseignants.

Objectifs spécifiques :

OI 1- Identifier si la formation en cours d'emploi se fait en collaboration avec la supervision.

OI 2- Recueillir les perceptions des enseignants concernant leur formation en termes de lacunes perçues et leur pertinence pour combler ces lacunes et enrichir leurs pratiques ;

OI 3- Identifier si, après avoir reçu une formation, les enseignants appliquent les nouvelles connaissances dans leurs pratiques ;

OI 4- Analyser si les enseignants ont l'habitude de réfléchir à leur pratique en identifiant, pendant les cours de formation, les aspects qu'ils considèrent comme inadéquats ou qui doivent être améliorés ;

OI 5- Connaître les actions des superviseurs/inspecteurs de l'éducation pour remédier aux problèmes identifiés dans les pratiques d'enseignement et combler les lacunes dans la formation des enseignants par le biais de formations.

**GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS ET LE SUPERVISEUR DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE DUND GI -
ÉCOLE BAPTISTE DUND GI AU SENEGAL**

BLOCS THÉMATIQUES	OBJECTIFS	
<p>A.Légitimer l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Clarifier les objectifs de l'entretien dans le contexte de la recherche. ● Informer les personnes interrogées de leur participation à l'étude. ● Assurer la confidentialité et l'anonymat de l'entretien (par rapport aux personnes interrogées, à l'école et aux déclarations produites). ● Demandez la permission d'enregistrer l'entretien. 	
<p>B.Perceptions et opinions des enseignants et des superviseurs sur la formation continue et sa relation avec la pratique de la supervision pédagogique.</p>	<p>Recueillir les perceptions et les opinions des enseignants et des superviseurs sur la formation continue et sa relation avec la pratique de la supervision pédagogique dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fréquence des sessions de formation ; ➤ Choix des thèmes de formation ; ➤ Planification des sessions de formation ; ➤ Justifications des formations. 	<p>-Est-ce qu'il y a un calendrier de formation prédéterminé à l'école ?</p> <p>-Une formation a-t-elle été prévue pour répondre aux besoins identifiés par les superviseurs ?</p> <p>- Des formations ont-elles été réalisées sans planification préalable ? Quelle a été la justification de cette formation?</p>
<p>C. Perceptions et opinions des superviseurs concernant la formation en termes de comportement des enseignants, de leur perception de la formation et de la manière dont ils mettent en œuvre les connaissances acquises.</p>	<p>- Recueillir les perceptions des superviseurs sur la formation des enseignants dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comportement de l'enseignant en classe ; ➤ Application des connaissances après la formation ; 	<p>- Après les formations, dans les pratiques de supervision qui suivent, pouvez-vous identifier un changement dans le comportement de l'enseignant en classe ?</p> <p>-Identifiez-vous un élément/connaissance appliqué ?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Effort pour le changement ; ➤ Attitude des enseignants à l'égard des nouvelles pratiques. 	<p>-Identifiez-vous un effort de l'enseignant pour adopter des changements dans ses pratiques en appliquant les connaissances acquises lors de la formation ?</p> <p>-Percevez-vous une résistance de la part des enseignants à la mise en œuvre de nouvelles pratiques ?</p>
<p>D.Perceptions des superviseurs pédagogiques quant à la remédiation des problèmes identifiés dans les pratiques des enseignants grâce aux formations ;</p>	<p>Recueillir les perceptions des superviseurs sur le contenu et les connaissances acquises lors des formations, dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Applicabilité des nouvelles connaissances ➤ pertinence du contenu ➤ Comblement des lacunes ➤ Enrichissement des pratiques 	<p>-Que faites-vous lorsque, au cours de la supervision, vous identifiez des problèmes dans la pratique des enseignants ?</p> <p>- Comment remédier aux lacunes dans la formation des enseignants ?</p>
<p>E.Conclusion de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demandez à la personne interrogée de mentionner des aspects qu'elle juge pertinents et qui n'ont pas été abordés au cours de l'entretien. ➤ Remerciez la personne interrogée pour sa disponibilité. ➤ Concluez l'entretien. 	

Anexo VII: Guião de Entrevista Semiestruturada para Inspetor de Educação

Guião de Entrevista Semiestruturada para Inspetor de Educação

Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica - MSVP - UAb

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O impacto da Supervisão Pedagógica na formação contínua de professores do ciclo fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de ensino elementar, no Senegal.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Conhecer o impacto exercido pela supervisão pedagógica na formação contínua dos professores

Objetivos específicos:

OI 1- Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão;

OI 2- Auscultar as percepções dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas;

OI 3- Identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas;

OI 4- Analisar se os professores costumam refletir sobre suas práticas identificando durante as formações aspetos que considerem inadequados ou que precisam ser melhorados;

QI 5 - Conhecer as ações dos supervisores/Inspetores de educação para remediar problemas identificados nas práticas letivas e preencher lacunas da formação dos professores através das formações.

GUIÃO DA ENTREVISTA PARA INSPETORES DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE MBOUR NO SENEGAL

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS	
<p>A.Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Esclarecer os objectivos da entrevista no contexto da investigação. ● Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo. ● Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). ● Pedir autorização para a entrevista ser gravada. 	
<p>B.Percepções e opiniões dos inspetores de educação sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica.</p>	<p>Recolher as percepções e opiniões do inspetor de educação sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica nos domínios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Recrutamento dos professores; ➢ Formação inicial; ➢ Formação contínua; ➢ Organização das formações; ➢ Influência da Supervisão na organização das formações. 	<p>-Como acontece o recrutamento e formação dos professores nos estabelecimentos públicos e nos privados?</p> <p>-Como se dá a formação inicial?</p> <p>-E como acontece a formação contínua?</p> <p>-Como acontece a supervisão das práticas dos professores?</p> <p>-Existe um calendário de formação para as escolas da inspeção?</p> <p>-Este calendário de formação sofre influência da ação da supervisão?</p>
<p>C.Percepções e opiniões do Inspector de Educação a respeito formação contínua busca remediar as dificuldades e preencher as</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recolher as percepções do Inspector de Educação a respeito da formação dos professores, nos domínios de: 	

<p>lacunas identificadas na prática dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepção das lacunas; ➤ Escolha dos temas de formação; ➤ Verificação da assimilação do novo conhecimento. 	<p>-Como ocorre a escolha dos temas de formação?</p> <p>-Como se verifica se o novo conhecimento foi assimilado pelos professores após a formação?</p>
<p>D.Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Solicitar ao entrevistado a referência a aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. ● Agradecer a disponibilidade do entrevistado. ● Concluir a entrevista. 	

Anexo VIII: Guide d'entretien semi-structuré pour l'Inspecteur de l'Education

Guide d'entretien semi-structuré pour l'Inspecteur de l'Education

Recherche dans le cadre du Master en Supervision Pédagogique - MSVP – UAb

TITRE DE LA DISSERTATION : L'impact de la Supervision Pédagogique sur la formation continue des enseignants de l'école élémentaire - Une étude de cas réalisée dans une école élémentaire au Sénégal.

OBJECTIFS

Objectif général : Connaître l'impact de la supervision pédagogique sur la formation continue des enseignants.

Objectifs spécifiques :

OI 1- Identifier si la formation en cours d'emploi se fait en collaboration avec la supervision.

OI 2- Recueillir les perceptions des enseignants concernant leur formation en termes de lacunes perçues et leur pertinence pour combler ces lacunes et enrichir leurs pratiques ;

OI 3- Identifier si, après avoir reçu une formation, les enseignants appliquent les nouvelles connaissances dans leurs pratiques ;

OI 4- Analyser si les enseignants ont l'habitude de réfléchir à leur pratique en identifiant, pendant les cours de formation, les aspects qu'ils considèrent comme inadéquats ou qui doivent être améliorés ;

OI 5- Connaître les actions des superviseurs/inspecteurs de l'éducation pour remédier aux problèmes identifiés dans les pratiques d'enseignement et combler les lacunes dans la formation des enseignants par le biais de formations.

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC L'INSPECTEUR DE L'EDUCATION DE LA VILLE DE MBOUR AU SENEGAL

BLOCS THÉMATIQUES	OBJECTIFS	
<p>A.Légitimer l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Clarifier les objectifs de l'entretien dans le contexte de la recherche. ● Informer les personnes interrogées de leur participation à l'étude. ● Assurer la confidentialité et l'anonymat de l'entretien (par rapport aux personnes interrogées, à l'école et aux déclarations produites). ● Demandez la permission d'enregistrer l'entretien. 	
<p>B.Perceptions et opinions des inspecteurs de l'éducation sur la formation continue et sa relation avec la pratique de la supervision pédagogique.</p>	<p>Recueillir les perceptions et les opinions de l'inspecteur de l'éducation sur la formation continue et sa relation avec la pratique de la supervision pédagogique dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recrutement des enseignants ; ➤ Formation initiale ; ➤ Formation continue; ➤ Organisation de la formation ; ➤ Influence de la supervision dans l'organisation de la formation. 	<p>-Comment les enseignants sont-ils recrutés et formés dans les écoles publiques et privées ?</p> <p>-Comment se déroule la formation initiale ?</p> <p>-Et comment s'effectue la formation continue ?</p> <p>-Comment s'effectue la supervision des pratiques des enseignants ?</p> <p>-Existe-t-il un calendrier de formation pour les écoles de l'inspection ?</p> <p>-Ce calendrier de formation est-il influencé par l'action de la supervision ?</p>

<p>C.Perceptions et opinions de l'inspecteur d'académie en matière de formation continue visant à remédier les difficultés et à combler les lacunes identifiées dans la pratique des enseignants.</p>	<p>- Recueillir les perceptions de l'inspecteur de l'éducation concernant la formation des enseignants, dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Perception des lacunes ; ➤ Choix des thèmes de formation ; ➤ Contrôle de l'assimilation des nouvelles connaissances. 	<p>- Comment identifiez-vous les principales lacunes en matière de formation dans le groupe d'enseignants de l'IEF ?</p> <p>-Comment se fait le choix des thèmes de formation ?</p> <p>-Comment vérifiez-vous que les nouvelles connaissances ont été assimilées par les enseignants après la formation ?</p>
<p>D.Conclusion de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demandez à la personne interrogée de mentionner des aspects qu'elle juge pertinents et qui n'ont pas été abordés au cours de l'entretien. ➤ Remerciez la personne interrogée pour sa disponibilité. ➤ Concluez l'entretien. 	

Anexo IX: Guião de Entrevista da Primeira Sessão do Grupo Focal para Professores

Guião de Entrevista da Primeira Sessão do Grupo Focal para Professores

Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica - MSVP - UAb

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O impacto da Supervisão Pedagógica na formação contínua de professores do ciclo fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de ensino elementar, no Senegal.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Conhecer o impacto exercido pela supervisão pedagógica na formação contínua dos professores

Objetivos específicos:

OI 1- Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão;

OI 2- Auscultar as percepções dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas;

OI 3- Identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas;

OI 4- Analisar se os professores costumam refletir sobre suas práticas identificando durante as formações aspetos que considerem inadequados ou que precisam ser melhorados;

**GUIÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL AOS DOCENTES DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DUND GI –
ECOLE BAPTISTE DUND GI NO SENEGAL**

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS	
A.Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ● Esclarecer os objectivos da entrevista no contexto da investigação. ● Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo. ● Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). ● Pedir autorização para a entrevista ser gravada. 	
B.Percepções e opiniões dos docentes sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica.	<p>Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica nos domínios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Periodicidade das sessões de formação; ➢ Escolha dos temas de formação; ➢ Planejamento das sessões de formação; ➢ Justificativas para as formações. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Como vocês veem o trabalho da supervisão pedagógica na escola? 2- Vocês consideram que as formações que têm sido realizadas na escola atendem as necessidades?
C.Percepções e opiniões dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e	<ul style="list-style-type: none"> ● Recolher as percepções dos docentes a respeito da sua formação, nos domínios de: <ul style="list-style-type: none"> ➢ lacunas percebidas na formação inicial ➢ relevância da formação contínua ➢ Preenchimento de lacunas 	<ol style="list-style-type: none"> 3- Quais as áreas que identificam como frágeis e fortes em sua formação? 4- Em quais áreas gostaria de receber formação?

<p>enriquecimento das suas práticas.</p>	<p>➤ enriquecimento das práticas</p>	
<p>D. Percepções dos professores sobre os conteúdos e conhecimentos construídos nas formações.</p>	<p>Recolher as percepções dos professores sobre os conteúdos e conhecimentos construídos nas formações, nos domínios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicabilidade do novo conhecimento ➤ relevância dos conteúdos ➤ Preenchimento de lacunas <p>enriquecimento das práticas</p>	<p>5- Depois das formações como busca aplicar o novo conhecimento às suas práticas?</p>
<p>E- Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Solicitar aos entrevistados a referência a aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. ● Agradecer a disponibilidade do entrevistado. ● Concluir a entrevista. 	

Anexo X: Guide d'entretien pour la première séance des groupes de discussion pour les enseignants - Focus Group

Guide d'entretien pour la première séance des groupes de discussion pour les enseignants - Focus Group
Recherche dans le cadre du Master en Supervision Pédagogique - MSVP – UAb

TITRE DE LA DISSERTATION : L'impact de la Supervision Pédagogique sur la formation continuée des enseignants du cycle élémentaire - Une étude de cas réalisée dans une école primaire I au Sénégal.

OBJECTIFS

Objectif général : comprendre l'impact de la supervision pédagogique sur la formation continue des enseignants.

Objectifs spécifiques :

OI 1- Identifier si la formation continue se fait en collaboration avec la supervision ;

OI 2- Connaître la perception qu'ont les enseignants de leur formation en termes de lacunes perçues et de leur pertinence pour combler ces lacunes et enrichir leur pratique ;

OI 3- Identifier si, après avoir reçu une formation, les enseignants appliquent les nouvelles connaissances dans leurs pratiques ;

OI 4 - Analyser si les enseignants ont l'habitude de réfléchir à leurs pratiques, en identifiant pendant les formations les aspects qu'ils considèrent comme inadéquats ou qui doivent être améliorés ;

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE FOCUS GROUP POUR LES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE

BAPTISTE DUND GI AU SENEGAL

BLOCS THÉMATIQUES	OBJECTIFS	
<p>A. Légitimer l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier les objectifs de l'entretien dans le contexte de la recherche. • Informer les personnes interrogées de leur participation à l'étude. • Assurer la confidentialité et l'anonymat de l'entretien (par rapport aux personnes interrogées, à l'école et aux déclarations faites). • Demandez la permission d'enregistrer l'entretien. 	
<p>B. Perceptions et opinions des enseignants sur la formation continuée et son rapport avec la pratique de la supervision pédagogique.</p>	<p>Recueillir les perceptions et les opinions des enseignants sur la formation continue et son rapport avec la pratique de la supervision pédagogique dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fréquence des sessions de formation ; ➤ Choix des thèmes de formation ; ➤ Planification des sessions de formation ; ➤ Justifications des sessions de formation. 	<p>1- Comment voyez-vous le travail de supervision pédagogique à l'école ?</p> <p>2 - Pensez-vous que les formations qui ont eu lieu à l'école répondent aux besoins ?</p>
<p>C. Perceptions et opinions des enseignants concernant leur formation en termes de lacunes perçues et de pertinence de la formation continuée pour combler ces lacunes et enrichir leurs pratiques.</p>	<p>Recueillir les perceptions des enseignants concernant leur formation par rapport aux éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ les lacunes perçues dans la formation initiale ; ➤ la pertinence de la formation continue ; ➤ combler les lacunes; 	<p>3- Quels sont les domaines que vous identifiez comme faibles et forts dans votre formation ?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pratiques enrichissantes. 	4- Dans quels domaines souhaiteriez-vous recevoir une formation ?
<p>D. Perception par les enseignants du contenu et des connaissances construites dans les cours de formation.</p>	<p>Recueillir les perceptions des enseignants sur le contenu et les connaissances construites dans les formations, dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Applicabilité des nouvelles connaissances; ➤ Pertinence des contenus; ➤ Combler des lacunes; ➤ L'enrichissement des pratiques. 	5- Après les formations, comment essayez-vous d'appliquer les nouvelles connaissances à vos pratiques ?
<p>E. Conclusion de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Demandez aux personnes interrogées de mentionner des aspects qu'elles considèrent comme pertinents et qui n'ont pas été abordés au cours de l'entretien ; ● Remerciez les personnes interrogées pour leur disponibilité ; ● Concluez l'entretien. 	

Anexo XI: Guião de Entrevista para a Segunda Sessão do Grupo Focal para Professores

Guião de Entrevista para a Segunda Sessão do Grupo Focal para Professores

Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica - MSVP - UAb

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O impacto da Supervisão Pedagógica na formação contínua de professores do ciclo fundamental – Estudo de caso realizado em uma escola de ensino elementar, no Senegal.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Conhecer o impacto exercido pela supervisão pedagógica na formação contínua dos professores

Objetivos específicos:

OI 1- Identificar se a formação contínua ocorre em colaboração com a supervisão;

OI 2- Auscultar as percepções dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas;

OI 3- Identificar se após receberem formação os professores aplicam o novo conhecimento em suas práticas;

OI 4- Analisar se os professores costumam refletir sobre suas práticas identificando durante as formações aspetos que considerem inadequados ou que precisam ser melhorados;

**GUIÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL AOS DOCENTES DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DUND GI –
ECOLE BAPTISTE DUND GI NO SENEGAL**

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS	
<p>A.Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Esclarecer os objectivos da entrevista no contexto da investigação. ● Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo. ● Garantir a confidencialidade e anonimato da entrevista (em relação aos entrevistados, à escola e às afirmações produzidas). ● Pedir autorização para a entrevista ser gravada. 	
<p>B.Percepções e opiniões dos docentes sobre a formação contínua e sua relação com a prática da supervisão pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recolher as percepções e opiniões dos docentes sobre a relação da prática da supervisão pedagógica nos domínios de: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Melhoria das Práticas nas escolas ➢ Melhoria das práticas em sala de aula. 	<p>1 - Como pensam que o trabalho de supervisão pedagógica poderia contribuir para a melhoria da prática nas escolas?</p>
<p>C.Percepções e opiniões dos docentes a respeito da sua formação em termos de lacunas percebidas e da sua relevância para a superação dessas lacunas e enriquecimento das suas práticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recolher as percepções dos docentes a respeito da sua formação, nos domínios de: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Relevância da formação contínua ➢ Preenchimento de lacunas ➢ Aplicabilidade do conhecimento 	<p>2 - Alguma vez encontrou dificuldades na sua prática em sala de aula que pudessem ser corrigidas através de formação? Foi organizada formação para preencher estas lacunas? Foi possível aplicar os novos conhecimentos à prática? - Quais foram os resultados?</p>

<p>D.Percepções dos professores sobre suas necessidades de mudança e melhorias.</p>	<p>Recolher as percepções dos professores sobre a identificação da necessidade de mudanças e melhorias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comportamento e estratégias; ➤ Momento da percepção da necessidade de mudança; ➤ Preenchimento de lacunas. 	<p>3- Quando é mais fácil identificar a necessidade de uma mudança de conduta/estratégia/postura?</p> <p>-Durante uma sessão de formação; -Durante a supervisão; -Durante a observação de colegas e/ou conversas e momentos de troca; -Quando se estuda sozinho; explicar e comentar</p> <p>4- Quais são as principais áreas em que o grupo sente que precisa formação?</p>
<p>E.Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Solicitar aos entrevistados a referência a aspectos que considere pertinentes e que não tenham sido focados durante a entrevista. ● Agradecer a disponibilidade do entrevistado. ● Concluir a entrevista. 	

**Anexo XII: Guide d'Entretien pour la Deuxième Séance des Focus Group
pour les Enseignants**

Guide d'entretien pour la deuxième séance des Focus group pour les enseignants
Recherche dans le cadre du Master en Supervision Pédagogique - MSVP – UAb

TITRE DE LA DISSERTATION : L'impact de la Supervision Pédagogique sur la formation continuée des enseignants du cycle élémentaire - Une étude de cas réalisée dans une école primaire I au Sénégal.

OBJECTIFS

Objectif général : comprendre l'impact de la supervision pédagogique sur la formation continuée des enseignants.

Objectifs spécifiques :

OI 1- Identifier si la formation continue se fait en collaboration avec la supervision ;

OI 2- Connaître la perception qu'ont les enseignants de leur formation en termes de lacunes perçues et de leur pertinence pour combler ces lacunes et enrichir leur pratique ;

OI 3- Identifier si, après avoir reçu une formation, les enseignants appliquent les nouvelles connaissances dans leurs pratiques ;

OI 4 - Analyser si les enseignants ont l'habitude de réfléchir à leurs pratiques, en identifiant pendant les formations les aspects qu'ils considèrent comme inadéquats ou qui doivent être améliorés ;

**GUIDE D'ENTRETIEN POUR LA DEUXIÈME SÉANCE DU FOCUS GROUP POUR LES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE
PRIMAIRE BAPTISTE DUND GI AU SENEGAL**

BLOCS THÉMATIQUES	OBJECTIFS	
<p align="center">A. Légitimer l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier les objectifs de l'entretien dans le contexte de la recherche. • Informer les personnes interrogées de leur participation à l'étude. • Assurer la confidentialité et l'anonymat de l'entretien (par rapport aux personnes interrogées, à l'école et aux déclarations faites). • Demandez la permission d'enregistrer l'entretien. 	
<p>B.Perceptions et opinions des enseignants sur la formation continue et sa relation avec la pratique de la supervision pédagogique</p>	<p>Recueillir les perceptions et les opinions des enseignants sur la relation de la pratique de la supervision pédagogique dans les domaines de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Amélioration des pratiques dans les écoles ; ➢ Amélioration des pratiques en classe. 	<p>1- Comment pensez-vous que le travail de la supervision pédagogique pourrait collaborer à l'amélioration des pratiques à l'école ?</p>
<p>C.Perceptions et opinions des enseignants concernant leur formation en termes de lacunes perçues et de pertinence de la formation continuée pour combler ces lacunes et enrichir leurs pratiques.</p>	<p>Recueillir les perceptions des enseignants concernant leur formation dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ l'importance de la formation continue ; ➢ Comblent les lacunes ; ➢ L'applicabilité des connaissances 	<p>2 - Avez-vous déjà rencontré des difficultés lors de vos pratiques de la salle de classe qui pourraient être corrigées par une formation ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des formations ont-elles été organisées pour combler ces lacunes ? - Était-il possible d'appliquer les nouvelles connaissances aux pratiques ? - Quels ont été les résultats ?
<p>D.Perception par les enseignants à propos de leurs besoins en matière de changement et d'amélioration.</p>	<p>Recueillir les perceptions des enseignants sur l'identification du besoin de changement et d'amélioration de :</p>	<p>3-À quel moment est-il plus facile d'identifier la nécessité d'un changement de conduite/stratégie/posture ?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comportement et stratégies; ➤ Moment de la perception du besoin de changement ; ➤ Comblent les lacunes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pendant une session de formation ; -Durant la supervision ; -Dans l'observation des collègues et/ou des conversations et des moments d'échange ; - Lorsque vous étudiez seul ; - Expliquez et commentez <p>4- Quels sont les principaux domaines dans lesquels le groupe estime avoir besoin d'une formation ?</p>
<p>E.Conclusion de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Demandez aux personnes interrogées de mentionner des aspects qu'elles considèrent comme pertinents et qui n'ont pas été abordés au cours de l'entretien ; ● Remerciez les personnes interrogées pour leur disponibilité ; ● Concluez l'entretien. 	

Anexo XIII– Transcrição das respostas das entrevistas dos Professores

Transcrição das respostas dos professores às entrevistas individuais

1-Existe um calendário de formação pré-determinado na escola?

A.M.	Bom, não existe um calendário pré-determinado, mas nós temos um consultor pedagógico e cada mês podemos ter 1 ou 2 sessões segundo a necessidade e quando fazemos avaliações que identificamos um problema com os alunos, geralmente é em matemática então nós retornamos em sessão para ver outras estratégias, como fazer para certos conteúdos que são difíceis para os alunos e aqui na comuna de Saly cada mês os diretores se reúnem e vemos quais são as situações difíceis que identificamos em sala. Não temos um programa elaborado no início do ano, as pessoas vão reagindo segundo a necessidade. Antes do COVID, a inspeção de educação organizava formações para os diretores do ensino público e para os professores, nem sempre as escolas privadas podiam participar. Eles ainda não retomaram as formações.
A.D.	Normalmente deveria ser a cada mês, na escola não temos um programa, mas em função das dificuldades que os alunos apresentam. O supervisor nos visita 3 a 4 vezes no mês e em função do que ele percebe e do que nós percebemos organizamos a formação.
A.M.F.	Antes tínhamos um calendário de células pedagógicas, mas esse ano na escola não são organizadas com antecedência, somos informados uma semana antes, mas nas células pedagógicas da região existe.
L.D.	Temos um calendário para as células pedagógicas entre seis escolas da região para todo o ano, eu sou o presidente da célula CM2, que se organiza por nível. Internamente também temos uma célula e cada professor vai apresentar uma aula e os colegas vão interrogar o colega, trazer observações, verificar se ele respeitou a progressão e abordagem, como foi a interação e participação dos alunos e a gestão da sala. Cada mês um professor vai prestar, tendo em vista que também cada mês temos uma ou duas células externas. Eu sou responsável por enviar um relatório para a inspeção sobre como a célula pedagógica funcionou durante o ano.
J.D.D.	Nós não temos, mas o supervisor pode dizer que tal dia teremos uma formação, por vezes sabemos um pouco antes. Quando o supervisor vem à sala identifica nossas lacunas e nos aconselha, nos orienta como solucionar.

A.D.	Nós não temos um calendário interno.
T.M.	Nós não temos um calendário interno, temos encontros com o supervisor periodicamente por convocação e trabalhamos em grupo. Temos as células pedagógicas cada mês com aos professores da região;
K.D	Não temos um calendário para encontros e células internas, mas temos um calendário para as células pedagógicas da região duas vezes por mês. As greves têm perturbado o calendário pois a maior parte são professores do sistema público
N.D.	Não temos um calendário interno, não temos dias fixos dos encontros internos. Para a formação da célula pedagógica temos um calendário organizado pelo coletivo de escolas da região supervisionado pela inspeção de educação e cada mês uma escola organiza a célula. Na escola o supervisor nos visita e atende as necessidades sem um planejamento prévio.
A.B.	Costumamos ter um calendário, mas nem sempre é possível realizar. Temos um calendário das células pedagógicas do conselho de escolas uma vez por mês.
I.S.	Temos um calendário de células pedagógicas do coletivo de escolas uma vez por mês. Também temos a formação de início de ano, uma semana pedagógica.
L.D.	Sim, a cada início de ano antes do início das aulas temos uma semana de formação com o supervisor.
C.L.D.	Na escola temos os encontros com o supervisor e as células pedagógicas, é um momento de compartilhar experiência, as trocas favorecem a melhora nas aprendizagens, as células pedagógicas externas são programadas no início do ano, uma vez por mês e cada mês uma escola acolhe a célula. Também temos os conselhos de classe que acontecem após cada período de provas, 3 vezes por ano.
Y.D.	Atualmente não temos um calendário previamente estabelecido. Temos um calendário para as células pedagógicas que acontecem mensalmente.

S.M.	Existe um calendário, mas minhas aulas são somente na sexta-feira, curso de inglês.
------	---

2-Alguma formação já foi planejada em função de necessidades sentidas pela supervisão?

A.M.	É possível que uma formação aconteça em resposta a uma necessidade. Por exemplo, quando percebemos que os alunos estão tendo dificuldades em alguma matéria, eles podem reagir para procurar soluções. Se estas formações são organizadas pela inspeção, algumas vezes eles não incluem o privado por pensarem que temos condições de nos formar, mas isto não é verdade pois todos os especialistas são da inspeção e estamos submetidos a eles. No caso das nossas escolas temos o privilégio de ter um consultor pedagógico, logo que há uma formação prevista ele nos informa e quando eu vou não encontro outras escolas privadas lá.
A.D.	Sim, cada formação acontece para remediar as dificuldades dos alunos, para ajudar os professores nas dificuldades da didática do ensino
A.M.F.	Sim, por exemplo na produção da escrita, resolução de problemas
L.D.	Também temos formação continuada em virtude das demandas e necessidades sentidas em sala. Estas sessões de formação não são previamente organizadas em calendário, mas são programadas com uma antecedência de uma semana.
J.D.D.	Sim, geralmente as formações acontecem em função de necessidades identificadas.
A.D.	Sim, acontece que quando o supervisor vem por exemplo na minha sala e verifica um problema podemos trabalhar juntos para melhorar minhas competências e junto com o grupo.

T.M.	Sim, em função das dificuldades que encontramos.
K.D	Sim, já aconteceu por exemplo para uma formação de produção escrita e matemática, mas não foi suficiente porque o tempo foi curto e não teve um acompanhamento em sala para ver se estamos aplicando corretamente.
N.D.	Não temos tido muita formação, mas já aconteceu em função de uma necessidade.
A.B.	Sim, me lembro que o supervisor já fez algo assim para atender uma necessidade.
I.S.	Sim,
L.D.	Sim, principalmente depois das avaliações ou se percebe-se que os alunos estão tendo dificuldade em alguma área.
C.L.D.	Sim. Às vezes realizamos células internas para remediar problemas identificados e ateliês que atendem uma necessidade específica.
Y.D.	Sim, mas não são suficientes, precisamos de mais acompanhamento.
S.M.	-

3-Alguma formação foi realizada sem prévia planificação? Qual a justificativa desta formação?

A.M.	Sim, geralmente quando constatamos após uma avaliação que os alunos tiveram dificuldade em algum domínio organizamos uma formação para pensar e elaborar estratégias de ensino.
A.D.	Sim, em função dos resultados dos alunos e das dificuldades sentidas pelos professores pode-se organizar uma formação.

A.M.F.	Cada vez que temos reunião com o supervisor ele vem e nos informa sobre o que seremos formados.
L.D.	Sim, quando o supervisor identifica uma necessidade ou quando um professor demanda. Também pode acontecer de sermos avisados que o consultor virá para uma formação e chegando ele nos anuncia que teremos neste domínio.
J.D.D.	Sim, geralmente devido a alguma demanda da equipa ou necessidade identificada pelo supervisor.
A.D.	Sim, geralmente em função de necessidades que surgem e são identificadas pelo supervisor.
T.M.	Sim, o supervisor nos anuncia um dia antes ou dois.
K.D	Sim, algumas vezes podemos ser avisados 3 dias antes por exemplo e geralmente são na área de matemática e produção escrita. Geralmente acontece depois das provas e em função dos resultados dos alunos.
N.D.	Sim.
A.B.	Nas células o programa é determinado. Internamente, nós temos o conselho de classe e nesta ocasião compartilhamos as dificuldades e em função disto recebemos conselhos.
I.S.	Sim, algumas vezes o supervisor informa que teremos um encontro de formação.
L.D.	Sim, as formações ao longo do ano são sempre programadas com pouca antecedência e o tema é escolhido pelo supervisor.
C.L.D.	Sim, cada vez que se organiza uma formação, um encontro ou ateliê somos informados durante a semana, com dois ou três dias de antecedência.
Y.D.	Sim, geralmente os encontros são marcados com pouca antecedência.
S.M.	-

4-Você identifica alguma lacuna em sua formação de base?

A.M.	A maior dificuldade que eu encontro na minha sala, uma lacuna que identifico é sobre a psicologia da criança, conhecer melhor a criança para poder ajudá-los e melhorar minhas práticas, outras áreas ligadas aos conteúdos nós procuramos melhorar. Comunicação com as crianças e colegas.
A.D.	um professor nunca está pronto precisa prender cada dia, eu constato que eu preciso melhorar, o que aprendi na escola de formação me ajuda, mas na situação da sala vejo que preciso ainda aprender os alunos são diferentes, diferentes maneiras de aprender etc.
A.M.F.	Sim, tenho muitas lacunas, sobretudo nós que ensinamos surdos. Seguimos o currículo dos alunos ouvintes, as formações, didática, não recebemos suficientemente na área dos surdos na pedagogia, didática estratégias de adaptação do currículo para situações de aprendizagens para os surdos.
L.D.	Depois da formação é necessário entrar em sala e praticar o que aprendemos, e eu comecei pela sala de alfabetização no nível da linguagem e busquei ajuda de professores experientes e que me ajudaram. Depois em função do planejamento das aulas e sou consciente que sempre devemos aprender a pedagogia evolui. Tenho 15 anos de experiência.
J.D.D.	Não, na prática da minha sala não encontro problema, posso dizer que tenho me saído bem, no entanto se há a oferta de formação eu sei que poderei melhorar e aprender.
A.D.	Com certeza, tenho sobretudo em produção escrita, como levar os alunos a adquirir as competências da expressão escrita.
T.M.	Sim, por vezes tenho dificuldade em sala com a didática, o preparo da aula.
K.D	Presentemente não tenho muitas lacunas, mas seria muito bom receber mais formação na língua de sinais, nós usamos ASL, e é uma das mais complexas.

N.D.	A formação de base me preparou para ensinar ouvintes e depois fui sendo formadas para ensinar surdos então tenho lacunas sobretudo na linguagem de sinais, conhecer mais sinais e na área da pedagogia de surdos, como trabalhar o currículo com abordagem que melhor atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos surdos.
A.B.	Sim, na preparação das aulas, didática.
I.S.	Sim, preciso de formação na parte didática.
L.D.	sim, sobretudo como aplicar as avaliações de informática, programar as etapas da aula e o conteúdo programático, por vir da área da informática e pouca formação na área do ensino para crianças.
C.L.D.	Sim, antes ensinava somente na educação infantil e agora ensino também no fundamental 1, então algumas vezes percebo lacunas na abordagem.
Y.D.	sim,
S.M.	Não.

5-Encontrou alguma dificuldade em sua prática que poderia ser remediada por alguma formação específica?

A.M.	Sim. No domínio da psicologia das crianças penso que uma formação poderia nos ajudar, eu falo com o consultor e peço conselhos sobre casos específicos, mas penso que uma formação poderia nos ajudar muito.
A.D.	Sim, na formação aprendemos teoria e com um pouco da prática, mas na escola, em sala de aula com as situações reais e diversas, nós identificamos algumas dificuldades e o supervisor também identifica e nas células internas de formação assim como nas células de formação da região podemos trazer essas dificuldades. Por exemplo a gestão da classe, se aprendemos a gerir a classe poderemos ensinar melhor, também na didática de certas matérias como a resolução de problema, descoberta do mundo, desenvolvimento durável, psicologia da criança.

A.M.F.	Sim, sobretudo em resolução de problemas e produção escrita, o método que utilizamos para os ouvintes não é eficaz para surdos.
L.D.	Sim, sobre o preparo das aulas, a didática.
J.D.D.	Sempre podemos aprender e melhorar
A.D.	Sim, como na área da língua e comunicação.
T.M.	Sim, muitas vezes tenho vontade de parar e ir me formar e algumas vezes sinto muita dificuldade, Algumas vezes peço ajuda de meus colegas mais experientes.
K.D	Sim, na linguagem de sinais e pedagogia do surdo.
N.D.	A dificuldade é transferir e adaptar o conteúdo pela falta de sinais, algumas vezes usamos outros recursos visuais, concretos por não ter o sinal correto. Uma formação aprofundada na língua de sinais certamente vai melhorar o ensino. Depois disto a didática da matemática e francês.
A.B.	Às vezes quando estou dando aula me sinto insegura com a progressão, se estou realizando bem as etapas.
I.S.	Sim, estratégias para preparar as aulas e situações de aprendizagem.
L.D.	Sim, e pude contar com a ajuda dos colegas mais experientes para me ajudar a preencher as lacunas.
C.L.D.	Sim, sobretudo em iniciação científica.
Y.D.	Sim, sobretudo no domínio de comunicação e linguagem.
S.M.	Como ensinei na universidade e no secundário, e em escolas privadas, mas encontrei na escola alunos muito educados e com um bom nível de francês, então não tenho encontrado dificuldade.

6-Você considera que as formações que recebe na escola estão contribuindo para isto? De que forma?

A.M.	Sim,
A.D.	Por vezes é muito pouco, para remediar um problema específico e não atende as demandas e necessidades gerais, não são suficientes para que possamos ser formados na teoria e na prática que é o que faz a diferença. Nas células internas ou da região um professor vai dar aula para um grupo de alunos e os colegas e depois receberá as críticas e conselhos dos colegas.
A.M.F.	Algumas vezes sim, outras não e são insuficientes e com pouco tempo. Algumas vezes eu consigo identificar como aproveitar o conteúdo, a estratégia para a sala de aula de surdos. Muitas vezes ficamos no mesmo conteúdo de formação e não acontece o acompanhamento em sala, enquadramento na sala para nos dizer faça assim. "Hoje eu vim assistir se você está aplicando o que aprendemos na formação». O que me ajuda é me aproximar dos colegas que ensinam em salas correspondentes e que usam o mesmo guia de currículo que podem me ajudar, nós fazemos trocas e ajudamo-nos mutuamente . Da mesma forma colaboro com a colega que ensina outra classe de surdos pois embora não tenhamos o mesmo conteúdo podemos utilizar estratégias semelhantes.
L.D.	Sim, nos ajuda muito a melhorar nossas práticas da sala de aula.
J.D.D.	Sim, nos ajuda a enriquecer a prática.
A.D.	Sim, me ajuda a melhorar minha prática, a cada ano aprendemos mais e aplicamos.
T.M.	Sim, aprendo muito na formação interna e nas células onde algumas vezes trago as novas ideias e estratégias e aplico, Mesmo o supervisor estou sempre perguntando e pedindo ajuda.

K.D.	sim as formações nos ajudam, sobretudo porque temos diferentes perfis de aprendizagem e alunos com dificuldades em sala e nos encontros podemos compartilhar e receber conselhos e estratégias que quando aplico vejo que funciona e me ajuda a atender as necessidades de todos os alunos.
N.D.	Sim, mesmo que a formação, as células pedagógicas muitas vezes não trazem uma abordagem que se adeque totalmente aos surdos podemos adaptar.
A.B.	Sim, a formação nos ajuda a avançar na prática em sala de aula.
I.S.	sim, as células ajudam muito e aprendemos de maneira colaborativa.
L.D.	Sim, Tenho a ajuda dos meus colegas mais experientes que me ajudam muito.
C.L.D.	sim, sobretudo a troca entre colegas.
Y.D.	Sim, são muito importantes pois me ajudam a tirar as minhas dúvidas na planificação.
S.M.	Não recebi formação organizada, alguns conselhos e pesquisa online.

7-Percebe mudanças positivas em suas práticas de sala de aula depois de receber formações e integrar o conhecimento adquirido?

A.M.	Sim
A.D.	Sim, quando eu descubro um novo conhecimento me apresso a aplicar isto com meus alunos, por exemplo um método de resolução de problema que apliquei e os alunos obtiveram êxito.

A.M.F.	Sim, vejo mudanças positivas e o resultado nas aprendizagens dos alunos, que quando aprendem com a situação de aprendizagens adaptada se sentem à vontade se engajam.
L.D.	sim
J.D.D.	Sim, por exemplo uma formação que tivemos em matemática, uma vez em sala apliquei e foi muito bom.
A.D.	Nem sempre conseguimos um bom tempo de formação, às vezes o tempo é insuficiente, mas quando aplicamos percebemos que as aprendizagens fluem bem quando aplicamos o que aprendemos na formação.
T.M.	Sim, na gestão da classe eu tinha muita dificuldade de canalizar a energia das crianças e gerir a classe e desde que estou aplicando novas estratégias vejo uma grande mudança.
K.D	Sim, vejo muitas mudanças positivas, mesmo que no caso do surdo temos ainda outros desafios, o desafio de adaptar o currículo.
N.D.	Sim, vejo uma melhora depois da formação.
A.B.	Sim, vejo que aplicando o conhecimento adquirido consigo dar uma aula de maneira mais efetiva.
I.S.	Sim, a formação do início do ano me ajudou a remediar minhas dificuldades de fazer meu planejamento.
L.D.	sim, me ajuda muito e quando penso no ano passado percebo melhoras.
C.L.D.	Sim, posso ver melhorias nas minhas aulas graças a formação e conselhos.
Y.D.	Sim, percebo que meu trabalho tem melhorado ao longo dos anos.

S.M.	sim, uso dos recursos visuais para favorecer a aquisição do inglês.
------	---

8-Você considera que os conteúdos das formações são relevantes para melhorar suas práticas?

A.M.	Estão contribuindo, mas sempre há algo para melhorar, conteúdos a acrescentar.
A.D.	Sim, são relevantes e nos ajudam muito na prática. Recebemos principalmente formação na área da matemática e francês mas raramente sobre o desenvolvimento durável e descoberta do mundo, SVS e a gestão da sala e disciplina.
A.M.F.	Nem sempre, tem conteúdos que nós vemos, tornamos a ver,
L.D.	sim
J.D.D.	sim, traz muitas melhorias, não posso dizer que o que sei já basta, cada vez vamos crescendo e aprendendo.
A.D.	Nem sempre, algumas vezes são apenas de teoria, ou de textos que lemos, gostaria de que alguém que tem a experiência pudesse trazer a prática, nos mostrar e nos fazer praticar. Algumas vezes fazemos trabalho de grupo, ou vamos ao quadro quando estamos trabalhando sobre uma abordagem didática.
T.M.	Sim, cada vez aprendo muito, mas ainda precisamos de mais formação em mais áreas.
K. D	sim, são relevantes.
N.D.	sim, são relevantes e me ajudam mesmo que não seja suficiente.

A.B.	Sim, no entanto não abrange todas as áreas que precisamos de ser formados.
I.S.	sim
L.D.	sim
C.L.D.	Sim, são sempre relevantes, mesmo se uma formação fosse repetida com um diferente formador sempre aprenderíamos mais alguma coisa, pois cada pessoa vai trazer um pouco da sua experiência então você pode sempre encontrar algo novo, ou ainda encontrar algo que você já faz ou ainda que não pense ser importante.
Y.D.	Sim
S.M.	Sim

9-Costuma aplicar o novo conhecimento para melhorar suas práticas?

A.M.	Sim.
A.D.	Cada vez que participamos da formação nos apressamos para aplicar.
A.M.F.	Sim,
L.D.	Sim
J.D.D.	sim, não há problema
A.D.	sim
T.M.	Sim

K. D	sim
N.D.	sim
A.B.	sim
I.S.	sim, aplico
L.D.	Sim, com o auxílio dos meus colegas vou aplicando a pedagogia para me adaptar às necessidades dos alunos.
C.L.D.	Sim,
Y.D.	Sim.
S.M.	sim

10-Com que frequência?

A.M.	Sempre, logo que assimilo e me sinto capaz de colocar em prática na sala de aula.
A.D.	Sempre, algumas vezes na hora de aplicar ainda encontramos dificuldade e precisamos continuar sendo formados.
A.M.F.	Sempre que percebo que o que acabei de aprender na formação pode ser aplicado para realidade da minha sala de aula e dos meus alunos.
L.D.	Sempre

J.D.D.	Sempre que percebo que o que acabei de aprender na formação pode ser aplicado para realidade da minha sala de aula e dos meus alunos.
A.D.	sempre
T.M.	Sempre
K. D	Sempre
N.D.	Às vezes, posso dizer em 80% eu aplico e algumas vezes tenho dificuldade.
A.B.	Eu sempre procuro usar o que aprendi na formação em sala de aula.
I.S.	Sempre
L.D.	sempre que possível e se aplique a minha matéria.
C.L.D.	sempre
Y.D.	Sempre
S.M.	Sempre

11- Em quanto tempo após a formação?

A.M.	Logo na semana seguinte começa a aplicar.
A.D.	Logo na semana seguinte, nos dias que seguem

A.M.F.	Logo que percebo que o que acabei de aprender na formação pode ser aplicado para realidade da minha sala de aula e meus alunos busco colocar em prática imediatamente.
L.D.	Imediatamente e verificar se consegue reter desde a preparação da ficha do plano de aula e na prática, para não esquecer.
J.D.D.	Costumo aplicar imediatamente após a formação.
A.D.	Costumo aplicar no dia seguinte, durante a semana que segue, por medo de esquecer e ter dificuldade.
T.M.	Sempre que retorno de um encontro ou célula busco aplicar e assim vou sentindo minhas dificuldades e me aperfeiçoando e vendo a resposta dos alunos
K.D	Na maioria das vezes eu aplico e algumas vezes eu vejo práticas que estava empregando e me encorajo a continuar. Sempre que vejo uma nova estratégia quero testá-la.
N.D.	Eu tomo um tempo para refletir sobre a nova aquisição, se eu realmente entendi e então procuro integrar na minha prática.
A.B.	Eu não coloco em prática imediatamente, tomo um tempo para refletir e ver como implementar.
I.S.	Coloco em prática logo que aprendo e texto os resultados.
L.D.	Imediatamente.
C.L.D.	Primeiramente eu reflito como explorar a estratégia, para mim e para compartilhar com os colegas.
Y.D.	Sim, logo que eu entendo procuro colocar em prática.
S.M.	Sim

12- Alguma vez durante uma formação identificou que estava realizando algo inadequadamente?

A.M.	Sim, me lembro quando fui fazer uma formação em Dakar depois de um certo tempo em sala me dei conta, quando estava abordando a didática de francês.
A.D.	Sim,
A.M.F.	Sim, por vezes me pergunto se estou fazendo errado ou diferente em função da minha realidade e quando percebo que vão me ajudar a melhorar na minha sala eu busco a aplicar.
L.D.	Sim, acontece muito nas células quando depois da aula ministrada podemos identificar mudanças a serem adotadas,
J.D.D.	Sim,
A.D.	Sim
T.M.	Sim
K.D	sim, já aconteceu
N.D.	Sim,
A.B.	sim
I.S.	sim
L.D.	sim, como em cada primeira vez é difícil, eu não tinha experiência de ensinar uma sala de crianças.
C.L.D.	Sim, já me ocorreu

Y.D.	Sim, já aconteceu durante as células.
S.M.	Sim

13- Identificou alguma mudança que deveria ser feita em sua prática?

A.M.	Imediatamente, logo que adquirimos o novo conhecimento percebemos; “isto e isto eu devo mudar, devo fazer assim, para avançar e melhorar as aprendizagens dos alunos”.
A.D.	Sim, e muitas vezes lamento algumas aulas que já dei, e tento retornar e melhorar
A.M.F.	Sim,
L.D.	sim, aprendemos e trocamos e finalmente podemos integrar a mudança a nossa prática.
J.D.D.	aconteceu este ano quando usamos o ábaco, confeccionamos os ábacos e ajudou os alunos a compreender e foi divertido
A.D.	sim, sobretudo no que tange a didática de linguagem.
T.M.	Sim, sempre que estou em formação costumo comparar o que faço em sala com o que me é apresentado e reflito sobre as mudanças.
K.D	Sim, isto acontece e sempre que percebo realizo a mudança.
N.D.	Acontece comigo às vezes. Acontece algumas vezes na célula que me deparo com uma abordagem ou estratégia que percebo que deveria estar empregando na minha sala e que me leva a mudar minha antiga estratégia.
A.B.	sim

I.S.	Sim, tomei nota e implementei a mudança no preparo das aulas.
L.D.	Sim, no início a tendência foi de me colocar na defensiva o que prejudica a troca e a interação com os alunos e depois com os conselhos e reflexões mudamos de estratégias pude ver uma abertura na comunicação com os alunos que demonstram respeito e prestam atenção.
C.L.D.	sim identifiquei e pude mudar a prática.
Y.D.	Sim, nas células quando uma colega está apresentando posso identificar certas mudanças a fazer e as implemento.
S.M.	Sim

14- Discordou de algo durante a formação? (uma prática, teoria etc.)

A.M.	Sim, por exemplo sobre a disciplina dos alunos, que continua sendo uma questão que precisa ser ainda transformada, a pena física que é proibida e que muitos empregam.
A.D.	Sim, pode acontecer, mas você sabe " os superiores nós evitamos de lhe dizer que não estamos de acordo», mas se acontece de eu pensar que o que estou fazendo é melhor que isto que está sendo colocado posso escolher por outra prática.
A.M.F.	Sim, e mais de uma vez, sobretudo na célula onde estamos entre colegas e não concordamos em tudo. Quando um colega está apresentando uma aula para o grupo posso não concordar com a maneira como organizou a situação de aprendizagem.
L.D.	Sim, já aconteceu, mas prefiro sempre escutar a pessoa e tomar nota dos pontos que ele disse e eu verifico na literatura e então posso discutir ou chegar a um consenso.

J.D.D.	Sim, já aconteceu, mas eu procuro reter o essencial, cada sala tem suas peculiaridades. Eu prefiro tomar notas e não contestar imediatamente.
A.D.	Sim, sobretudo quando estamos participando nas células pedagógicas de outras escolas da nossa região e que um colega apresenta sua aula e discordamos da abordagem.
T.M.	Bom, não sei se isto é discordar ou não, mas algumas vezes eu vejo outras abordagens e vejo que a que utilizo em sala funciona melhor e vejo se adotasse a abordagem sugerida pelo colega poderia ter problemas ou dificultar a aprendizagem dos alunos.
K.D	Sim, acontece, mas por vezes quando estamos juntos e que a maior parte parece estar de acordo e que eu percebo que só eu discordo eu me digo não aprofunde a discussão o essencial é que alcançamos bons resultados em sala.
N.D.	Sim, também na célula e é normal pois é um momento que estamos aprendendo coletivamente.
A.B.	Não
I.S.	Sim, a maioria das vezes durante as células pedagógicas.
L.D.	Bom, cada uma tem sua maneira de fazer para ter os melhores resultados, se for adotar uma estratégia que não posso sustentar a longo termo, ou eu venha lamentar eu prefiro não arriscar. Por exemplo no que diz respeito a gestão da classe tentei seguir o conselho dos colegas, mas depois me percebi não sendo eu mesma e então eu assumi minha identidade e comecei a interagir mais com eles e funciona melhor.
C.L.D.	Sim, É possível que eu não esteja de acordo com o formador mas espero que ele termine e então no momento de compartilhar a palavra e fazer perguntas posso me expressar. Algumas vezes me convenço, outras não.
Y.D.	Sim, é possível que alguns conselhos contrariem o que aprendi na minha formação.
S.M.	Não, não me lembro de ter discordado.

15- Observações e comentários dos entrevistados

A.M.	
A.D.	Precisamos de uma formação regular, e que sejamos acompanhados para melhorar a cada dia. Por vezes, mesmo se estamos motivados, sem uma formação e acompanhamento, nos sentimos sozinhos e esfriamos.
A.M.F.	Gostaria de ter a supervisão mais próxima, próxima da sala. Também penso que precisamos de formação na área de Educação moral e religiosa. Na área da pedagogia do surdo.
L.D.	Muitas vezes nos encontramos sozinhos em sala de aula e para os que não tiveram uma sólida formação inicial é muito difícil. Sobre a formação precisamos sobretudo sobre a gestão da classe e a legislação.
J.D.D.	Precisamos ter um calendário para nos prepararmos antes, sobretudo nas células pedagógicas e pra poder contribuir.
A.D.	Precisamos de formação sobre a gestão da sala. Se os professores trabalharem juntos se ajudando mutuamente poderemos aprender mais uns com os outros e seremos mais competentes pois dizemos que "le groupe est plus fort que le plus intelligent du groupe». Se pudermos ter formações mais frequentes, por exemplo e explorar mais conteúdo.
T.M.	Na verdade, nós precisamos de receber mais formação, temos alguns encontros curtos e não estamos sendo formados de maneira eficiente. Precisamos de formação na área de matemática, produção escrita.
K.D	Precisamos da supervisão próximo da sala, vindo conosco dentro da sala ver a nossa prática para ver como aplicamos o conhecimento da formação.
N.D.	Gostaria de receber assistência em sala por parte da supervisão.
A.B.	Gostaria que o Supervisor viesse à classe assistir nossas aulas e corrigir nossas lacunas.

I.S.	Precisamos de mais horas de formação, mais presença do supervisor em sala.
L.D.	Uma formação no currículo, organizar o currículo de informática. Ter mais tempo com o supervisor junto com os professores.
C.L.D.	Enquanto estamos trabalhando estamos vivos precisamos aprender. No nosso caso que estamos trabalhando com novo currículo é importante se realizar uma formação mais intensiva. Tendo em vista que nem todos os professores foram formados em escola de formação, seria muito importante elaborar um calendário e um programa de formação para cobrir suas lacunas de formação, sobretudo na gestão de classe.
Y.D.	A formação nos ajuda no nosso trabalho pedagógico e na reflexão sobre o que estamos fazendo ao longo do ano.
S.M.	-

Anexo XIV: Transcrição das respostas das entrevistas dos supervisores pedagógicos

Transcrição das respostas das entrevistas dos Supervisores Pedagógicos

1-Existe um calendário de formação pré-determinado na escola?	
S.M.	Sim, temos uma formação de início de ano, no mês de outubro, onde fazemos uma formação intensiva sobre os problemas recorrentes dos professores, a maior parte do tempo é sobre o raciocínio matemático e a leitura, onde encontramos problema, então cada um coloca suas inquietudes e organizamos os dias de treinamento em função delas. Temos então uma grande formação no início do ano, e a cada três meses outras sessões de enquadramento, além do acompanhamento de cada professor em sala de aula e das sessões que podem acontecer em função das necessidades identificadas, podemos trabalhar algumas tardes.
S.A.	Não temos um calendário ainda organizado esse ano, nós temos cada semana 1 ou 2 horas com os professores quando os alunos partem, será bom se no próximo ano possamos organizar um calendário com dias determinados. Faremos as observações e discutiremos as observações individualmente e então outros dias para discutir estratégias, por exemplo a leitura e escrita que é o grande desafio dos alunos surdos e vamos precisar mais tempo, e após dar aulas estamos cansados, mas se programarmos os encontros será melhor.

2-Alguma formação já foi planejada em função de necessidades sentidas pela supervisão?	
S.M.	Sim, evidentemente, é sempre assim, quando nós vemos algumas dificuldades na prática do professor ou então se um professor vem me procurar para falar sobre suas dificuldades, por exemplo sobre a produção escrita, então eu convoco toda a equipa pedagógica e vamos discutir sobre a metodologia para bem ensinar a produção escrita, a mesma coisa para a matemática e outra área de conhecimento. Cada vez que encontramos uma dificuldade nos encontramos em uma sessão para discutir, é um momento para ouvir a todos, cada um vai se expressar e dizer como ele faz para ajudar seus alunos a aprenderem e em função da discussão que temos eu vou estabilizar a metodologia.
S.A.	Não, ainda não, por enquanto tenho trabalhado com cada professor individualmente em um acompanhamento da sala de aula e conselhos em função da observação.
3- Alguma formação foi realizada sem prévia planificação? Qual a justificativa desta formação?	
S.M.	Sim, isto acontece sempre, aliás estamos em um novo paradigma onde nós aplicamos o que chamamos de remediação que parte sempre da análise dos resultados de uma avaliação. Depois de avaliar os alunos, nós analisamos e interpretamos os dados que as avaliações dos alunos vão nos dar, vemos as dificuldades encontradas e prepararemos sessões de remediação para os professores. Se nos damos conta por exemplo de que entre os componentes da leitura há um componente que está enfraquecido ou problemático, a correspondência grafo-fonológica, a compreensão ou como colocar em prática uma lição de vocabulário nós retornamos ali, com mais sessões de remediação.
S.A.	Não
4- Após as formações, durante práticas de supervisão que seguem, consegue identificar alguma mudança no comportamento do professor em sala de aula?	

S.M.	ah sim, ainda mais que são professores que não tiveram formação inicial e mesmo aqueles que tiveram, existem algumas novidades que não foram contempladas pelos centros de formação. Então é através da supervisão que abordam estes aspectos. Então seria realmente um paradoxo se ao iniciá-los, formá-los nestas novas abordagens e que eles não consigam aplicar em classe, então a cada vez que fazemos uma formação nós esperamos um feedback que virá com os resultados dos alunos, e é esse comportamento dos alunos que vai nos dizer se o professor conseguiu aplicar as novas diretrizes que lhe foram transmitidas.
S.A.	Sim, depois que os acompanhamentos em sala começaram, eles melhoraram muito as práticas.
5- Podes identificar algum elemento/ conhecimento sendo aplicado?	
S.M.	Sim, na maior parte do tempo e quando não identificamos todos os elementos, ou percebemos um bloqueio nós fazemos um reforço, lhe transmitimos algumas orientações e o deixamos continuar a lição. O bloqueio pode estar ligado à complexidade do conteúdo ou a estratégia empregada, então eu posso sempre lhe trazer alguma proposta "porque você não tenta fazer assim" ou mostrar a boa metodologia.
S.A.	Sim, certamente eles puderam melhorar, mudar métodos, usar material de suporte visual. Mesmo se não conseguimos estudar todos os recursos e implementá-los este ano, sobretudo para os alunos com outras necessidades além da surdez. Tivemos apenas o começo das discussões, queremos fazer formação de matemática em cada nível, com estratégias e técnicas.
6-Identifica um esforço do professor em adotar mudanças em suas práticas aplicando o conhecimento adquirido na formação?	
S.M.	Sim, isto vai transparecer na sua preparação, e nas questões sobre suas dificuldades, se o professor me chama porque ele tentou aplicar e encontrou dificuldade eu me digo, "é este aqui que devo apoiar pois está se esforçando" então nós vamos discutir até que a completa compreensão. A equipa é muito boa, eles são vocacionados e engajados e isto aparece nos resultados dos alunos.

S.A.	Sim, e de verificar se eles estão utilizando os recursos.
7-Percebe resistência por parte dos professores à implementação de novas práticas?	
S.M.	Não, o que acontece às vezes nem podemos chamar de resistência, por exemplo no ano passado fizemos uma formação sobre o uso do ábaco, e depois, infelizmente eu senti que não teve uma continuidade eles não aplicaram em sala, provavelmente, eles dizem sempre que é o material que falta, mas é um material muito simples que podemos mesmo confeccionar.
S.A.	Eu não diria resistência, mas talvez eles ainda não estejam compreendendo bem como utilizar os recursos nos planejamentos deles. E isto se dá porque eles utilizavam o planejamento dos alunos ouvintes. Agora eles estão planejando pensando em seus alunos surdos e suas necessidades específicas.
8- O que costuma fazer quando durante a supervisão identifica problemas nas práticas dos professores?	
S.M.	Falamos com ele e se conseguimos ajudá-lo em sala, muito bem e se nos damos conta que outros professores podem ter as mesmas dificuldades, fazemos uma sessão de formação uma tarde depois das aulas.
S.A.	Vamos passo a passo orientando e sugerindo estratégias, devemos fazer gradativamente para a assimilação.
9-Como costuma remediar as lacunas de formação dos professores?	
S.M.	Pelo reforço, com sessões que vão nos permitir mudar as práticas e adotar melhores posturas.
S.A.	Por exemplo, com a professora do primeiro ano, um dia ela fez uma revisão das palavras, e eu a encorajem a criar frases, colocar as palavras em um contexto na forma de uma pequena frase. Uma professora de um nível mais avançado, quando eles estavam trabalhando os verbos do segundo grupo, pensamos em como elaborar um caderno para repertoriar os verbos. Preparar um dicionário e os alunos vão adicionando as palavras que vão

	aprendendo. Porque cada classe tem problema com o vocabulário, novas palavras que eles vão fazendo os sinais e depois acabam esquecendo. Então temos trabalhado um método para os alunos organizarem suas aprendizagens e por isso temos começado a trabalhar com temas, assim eles adquirem vocabulário relacionado a um tema, é mais fácil de relacionar as palavras e reter o significado, como representar, escrever.
10 -Observações e comentários do Entrevistado	
S.M.	Estou muito satisfeito da equipa pedagógica que é consciente de seus papéis, muito engajada e que busca bons resultados, temos uma equipa muito coesa.
S.A.	-

Anexo XV: Transcrição das respostas das entrevistas com os Inspetores de Educação

Transcrição das Respostas das Entrevistas com os Inspectores de Educação

1- Como acontece o recrutamento e formação dos professores nos estabelecimentos públicos e nos privados?	
I.M.	<p>Fazemos uma pré-seleção, podemos ter até 50000 candidatos e eles todos fazem um ditado de francês e selecionamos os 7000 melhores (Algumas vezes podemos ter candidatos bem fracos com notas baixas no ditado e que estão entre os 7000 em função da grande demanda.), e estes vão para as próximas etapas, a saber, o exame de seleção propriamente dito que compreende uma dissertação de cultura geral e operações matemáticas, história, geografia e as outras matérias. Então os aprovados serão entrevistados então teremos a lista dos selecionados para serem formados no Centro Regional de Formação do Pessoal da Educação (CRFPE). Alguns professores formados nas escolas privadas podem fazer o concurso do governo. Eles também podem fazer a prova para alcançar os certificados CEAP, CAP, enquanto eles não conseguem um diploma destes são considerados estagiários. No ano passado o governo fez um recrutamento de 5000 professores porque havia um grande déficit que deveria ser preenchido, então houve uma chamada e muitos professores depositaram candidatura e ficamos com os mais experientes o que gerou uma grande perda para as escolas privadas. Esta não é uma prática regular.</p>
I.F.	<p>No Senegal, o estado faz um concurso para entrar na escola de formação. Eles são formados e depois são enviados para regiões onde há uma falta de professores. Os novos professores recrutados são enviados para regiões distantes para iniciar a carreira. Para recrutar o nível exigido é o BAC. As escolas privadas recrutam os professores de maneira aleatória, mas eles devem ter autorização de ensinar e ter pelo menos o BEFEN. para conquistar a autorização de ensinar os novos professores precisam depositar um processo de pedido de autorização que acontece todos os anos entre junho 15 e o 15 setembro na Inspeção. Depois ele vai para o inspetor da Academia de Thiès que vai conceder a autorização, então ele poderá trabalhar em uma escola privada. Depois de iniciar seu trabalho como professor ele pode se candidatar ao exame do CEAP Certificado Elementar de Aptidão Pedagógica, ele faz a parte escrita e depois se aprovado vai realizar a prova prática e então depois das duas etapas vai receber o CEAP. O período para se inscrever no concurso do CEAP é a partir de outubro até dezembro e o concurso acontece geralmente em janeiro. Se o candidato tiver o nível BAC ele pode se inscrever diretamente no CAP que é o Certificado de Aptidão Pedagógica (diz-se que o CEAP é o irmão mais novo do CAP, os dois dão direito de ensinar na educação infantil até o fundamental1).</p>

2-Como se dá a formação inicial?	
I.M.	Centro Regional de Formação do Pessoal da Educação (CRFPE). Lá eles vão receber uma formação polivalente que vai contemplar a educação infantil e o fundamental I, então os professores serão duplamente capacitados e aptos a atuar nos dois ciclos. Nos últimos 5 anos só selecionamos pessoas com nível BAC e universitário. A formação tem uma duração média de 6 a 9 meses, podendo começar no mês de abril e terminando entre novembro e dezembro. Depois eles vão fazer um exame de saída e os aprovados serão designados para as regiões do país, partindo para as áreas mais afastadas, as regiões de Dakar e Thiès são reservadas aos mais experientes que depois de um período ensinando em áreas remotas poderão pedir transferência para o centro do país. * Os professores do privado na maior parte não recebem formação inicial ou são formados em escolas de formação privadas, algumas vezes organizadas por inspetores de educação. Ali, pessoas que querem se engajar na profissão podem se formar e se colocar no mercado, outros podem fazer um estágio durante um ano em uma escola pública e o diretor no final lhe dará uma atestação de estágio que vai lhe permitir procurar uma vaga em escolas privadas.
I.F.	Mesmo os que conseguem fazer a formação inicial do governo sempre será insuficiente, por isso organizamos as formações contínuas.
3-E como acontece a formação contínua?	
I.M.	A formação acontece através das células de animação pedagógica, cada escola tem sua CAPI, Célula de Animação Pedagógica Interna e se são escolas pequenas, duas podem se juntar para fazer as células internas. Então se há questões que não são respondidas na célula interna elas vão ser levadas para as células mães que agrupam várias escolas, os professores membros das células vão discutir, aprender de maneira colaborativa e eles preparam relatórios que enviam ao IEF. E nós quando nos apropriamos das inquietudes dos professores, nós respondemos por escrito e será lido na próxima sessão de animação pedagógica.

I.F.	A Inspeção de Educação e da Formação estabelecem as Células de Animação Pedagógica Externas e internas, e solicitam que os diretores tanto das escolas públicas com privadas que criem células de animação pedagógicas internas (CAPI) e, além destas são criadas as células de animação pedagógica externas CAP vão agrupar pelo menos 2 escolas onde os professores das escolas participantes vão se encontrar periodicamente para trocas sobre as práticas em sala de aula. As CAP são formadas pelas escolas na mesma área geográfica, as que estão próximas umas das outras.
4-Como acontece a supervisão das práticas dos professores?	
I.M.	Nós visitamos as escolas, mas sem agendamento junto a escola. Nós planejamos em função dos diferentes distritos que trabalhamos e nós temos a nossa agenda, mas não informamos as escolas e fazemos uma visita de inspeção. Na maioria das vezes priorizamos as escolas que não tiveram bons resultados, pois entendemos que são estes professores que mais precisam de formação. Então uma equipa de inspetores de educação durante a visita verifica se os professores fazem uma boa planificação, observamos as aulas dadas, as lições preparadas pelos professores e se há orientações sobre sua prática para dar ao professor e depois fazemos as observações para o diretor e encerramos a visita. Sempre procuramos retornar para ver se a recomendação foi adotada.
I.F.	Nós fazemos saídas para acompanhar os professores do privado e do público, do fundamental e do pré-escolar, nós temos um calendário e a supervisão faz parte do nosso caderno de especificações e responsabilidades, devemos fazer supervisão de controle como acompanhamento. Algumas vezes participamos de alguma CAP, de uma sessão de CAP ou CAPI, nós estamos sempre em sala, acompanhando os professores.
5-Existe um calendário de formação para as escolas da inspeção?	
I.M.	Sim, há um calendário das células mães organizadas e cada escola recebe este calendário, e em função deste prepara o calendário de suas células internas (CAPI). Então eles conhecem as datas de todas as células mães e os temas. Temos perto de 72 células pedagógicas para o fundamental 1, 9 Elementar e 9 para a educação pré-escolar, cada escola tem sua célula interna (275).

I.F.	<p>É raro termos um calendário de formação, de seminários porque é preciso ter os recursos financeiros para organizar e motivar os participantes e cobrir os custos, tendo em vista que cada vez é preciso cobrir os custos de transporte dos professores, a alimentação. Então seguidamente é o Ministério da Educação Nacional quem encomenda os seminários de formação com o financiamento de um parceiro ou do próprio estado. no entanto se se trata de uma orientação, acompanhamento ou controle, não é preciso tudo isto, de manhã nós solicitamos o veículo e vamos fazer as visitas. Recentemente formamos todos os diretores da nossa inspeção sobre o ciclo da gestão das aprendizagens, sobre a avaliação e a remediação. Formamos 72 membros dos comités de gestão das escolas sobre o manual de procedimento, formamos 69 educadores do pré-escolar sobre o novo guia pedagógico, todas são formações financiadas pelo PADES (Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação no Senegal). A cada formação que se organiza precisamos reembolsar o transporte de cada professor, oferecer uma pausa café e pausa almoço, além de oferecer uma ajuda de custo para o formador.</p>
<p>6- Este calendário de formação sofre influência da ação da supervisão?</p>	
I.M.	<p>Sim, se por exemplo após a primeira avaliação constatamos que a maior parte dos alunos obtiveram resultados fracos em certos componentes, cada inspetor vai convocar todas as escolas de seu distrito e discutir sobre esta questão.</p>
I.F.	<p>Sim, nós fazemos. Se durante o primeiro trimestre (outubro, novembro e dezembro) nós fizemos muitas visitas e visitamos muitos professores, sobre a gestão dos instrumentos da classe no plano administrativo com pedagógico e visitamos os diretores para verificar como eles administram as escolas e em três meses fizemos a síntese de todas as lacunas tudo que encontramos e convocamos os diretores das respectivas zonas para impulsionar as mudanças e dar orientações, apresentar soluções. Nós fazemos isto e sem necessitar de financiamento pois os agrupamos por seus distritos. Mbour 1 é dividido em 6 distritos, 1(Dias,Poponguine), 2(Sindia) 3(Ngekhor, Ngaparou, Somone, Saly), 4(Malicounda) 5(Mbour A) e 6 (Mbour B), fazemos as reuniões descentralizadas, ao invés de lhes reunir todos na inspeção os reunimos por distrito em suas zonas respectivas, e fazemos uma formação de um meio dia bem rico baseado nos três meses e elaboramos um novo roteiro e com recomendações e cada diretor vai transmitir aos seus adjuntos.</p>

7-Como costuma identificar as principais lacunas de formação no grupo de professores da IE?	
I.M.	Construímos uma ferramenta Excel, que define os critérios, para cada disciplina temos alguns componentes e nós obtemos a porcentagem de sucesso em relação a cada componente e em função da análise destes resultados que verificamos que um tal aspecto está deficiente e que vamos precisar proceder a medições com os professores.
I.F.	Você sabe, enquanto você não encontrar o professor na sua sala será difícil de identificar suas lacunas, por isso encontramos o professor em sua sala de aula, observamos suas lições, e identificamos que ele vai precisar de formação em algum domínio, pode ser na didática o diretor (supervisor) também como ele é o primeiro conselheiro pedagógico de sua escola ele pode realizar as visitas de classe e recolher as necessidades de formação.
8-Como ocorre a escolha dos temas de formação?	
I.M.	Em função dos resultados. Mesmo para a elaboração das CAPI, pedimos que o diretor faça uma avaliação diagnóstica, observar os professores e entrevistar cada professor para que ele exprima sua dificuldade e então ele vai triangular as informações e hierarquizar as respostas e em função das respostas recorrentes é que vamos priorizar a escolha do tema das CAPI, Sempre observando, primando que isto tenha um impacto positivo nas aprendizagens, na performance dos alunos. Pode acontecer que os professores queiram organizar as células buscando se preparar para a preparação profissional no sentido de procurar compreender como se faz por exemplo a dissertação pedagógica que precisam para passar em concurso ao invés de se orientar para a prática em sala de aula. Negamos porque não é o momento de se formar nestes aspectos, podemos organizar outras formações sobre isto, mas nas células o centro é a aprendizagem dos alunos, como fazer para ter alunos mais performantes.

I.F.	os temas podem vir do nível central, do ministério da educação baseados nos relatórios das Inspeções da academia e dos IEF eles financiam os seminários de formação em função dos dados dos relatórios que recebem cada ano, onde os pontos fortes e fracos aparecem, em função dos resultados dos alunos, por exemplo acabamos o período de avaliação do segundo trimestre e logo vou enviar um relatório, na qualidade de secretário geral do IEF, uma nota para pedir aos diretores de depositar o relatório da avaliação, cada professor vai fazer o relatório com os resultados dos alunos e o diretor vai reunir todos os resultados e enviar o relatório ao IEF, então vamos elaborar um plano de remediação, se não elaboramos a avaliação será praticamente sem sentido, nós avaliamos e corrigimos, vamos verificar as lacunas que os nosso alunos temos, ela é formativa, logo que avaliamos devemos pensar na remediação, e para ser efetivo na sala devemos pensar na remediação pois é na sala onde tudo acontece. É raro de ter uma formação sobre outros domínios como a psicologia da criança e da aprendizagem sobre o terreno as formações se concentram sobre a didática, como ensinar cada matéria. mas acontece de sermos interrogados sobre a legislação escolar, as penalidades que podem decair sobre um professor, as férias, licenças etc. ou sobre a moral profissional também, mas a maior parte é sobre a didática.
9-Como se verifica se o novo conhecimento foi assimilado pelos professores após a formação?	
I.M.	Através das missões de supervisão para verificar se os professores estão aplicando as novas recomendações. Em função do comportamento deles que vamos fazer os reajustes. Sempre priorizamos as escolas com os piores resultados podendo atender a chamada de um diretor.
I.F.	Quando terminamos o seminário antes de nos despedirmos fazemos um contrato de objetivos para que os que se beneficiaram da formação possam multiplicar o conhecimento, alavancar a aplicação em suas escolas e nós da inspeção vamos supervisionar, esperamos que eles compartilhem e apliquem e vamos sobre o terreno para verificar e apreciar o que se passa realmente. Sempre costumamos fazer assim.
10- Observações e comentários do Entrevistado	

I.M.	Temos a Inspeção de Academia de Thiés (IA) rege a região a e a IEF Inspeção de Educação e da Formação de Mbour está dentro da IA. Mbour é a maior IEF do Senegal, com o maior número de professores e alunos. No ano passado tínhamos 13000 candidatos no CEF. o mesmo para BFEM e ensino secundário.
I.F.	Muitas vezes a coletividade local, as prefeituras, as associações fazem doações de itens que não são realmente necessários, quando eles deveriam investir em financiar e facilitar as formações, pois o primeiro determinante da qualidade do ensino é o professor, e o professor é bem formado vai gerar um impacto positivo sobre as aprendizagens.

Anexo XVI: Transcrição da Primeira Sessão de Grupo Focal

Transcrição da Primeira Sessão de Grupo Focal

Grupo	1-Como vocês veem o trabalho da supervisão pedagógica na escola?
1	A supervisão pedagógica é insuficiente. Os temas são sempre comunicados, as formações são planejadas, mas muitas vezes as planificações (agenda) não são respeitadas por causa de certos transtornos escolares e o tempo se torna insuficiente.
2	Este trabalho nos permite melhorar, mas temos pouca formação, os temas são escolhidos em função das nossas dificuldades, não seguimos a planificação, mas vamos fazendo os treinamentos em função das necessidades e lacunas.
3	É interessante pois ela nos traz correções pedagógicas e práticas, adquirimos novos conhecimentos, melhorar nossas atividades na sala de aula. Aperfeiçoa nossa produção das fichas de plano de aula, do planejamento das atividades e da gestão da classe.
Grupo	2- Vocês consideram que as formações que têm sido realizadas na escola atendem as necessidades?
1	No plano teórico sim, mas na prática não. (Necessidade de um acompanhamento para a melhoria das práticas em sala de aula).
2	Algumas formações respondem bem às necessidades, alguns temas respondem bem às necessidades.
3	Sim, a formação atende a necessidade dos professores pois nos permite continuar aprendendo e nos desenvolvendo.

Grupo	3- Quais as áreas que identificam como frágeis e fortes em sua formação?
1	As áreas que identificamos como <u>frágeis</u> são a didática da produção escrita e a resolução de problemas. Temos problemas com a gestão da classe, a falta de autocontrole em algumas situações frente a certos comportamentos dos alunos. As áreas em que nós consideramos fortes são a comunicação, escrita, certas atividades de francês e em matemática, além da relação simpática com os alunos.
2	Temos <u>lacunas</u> da nossa formação inicial, sobretudo na prática da sala de aula, na compreensão das lições que temos para ensinar e na gestão da classe. A formação inicial nos capacitou em francês, na planificação e no conhecimento da profissão. A formação contínua preenche muitas lacunas e participa ao enriquecimento das práticas da sala de aula.
3	Nossas fraquezas são a gestão da sala de aula, a psicologia da criança e o autocontrole, a paciência com o aluno. As forças são concentradas na didática do ensino.
Grupo	4-Em quais áreas gostaria de receber formação?
1	Gostaríamos de mais formação no Francês- Produção escrita, Matemática -Resolução de problemas, conhecer a psicologia da criança, uma formação sobre a educação moral da criança e religiosa.
2	Em todas as áreas
3	Psicologia da criança e gestão da classe.
Grupo	5- Depois das formações como busca aplicar o novo conhecimento às suas práticas?

1	Algumas vezes encontramos dificuldade de colocar em prática nosso conhecimento por falta de material, falta de assistência e de aconselhamento.
2	O novo conhecimento é sempre aplicado nas práticas segundo as necessidades para preencher certas lacunas e enriquecer as atividades com os alunos. Sempre nos apressamos em aportar o novo conhecimento e o aplicar em sala de aula.
3	Sempre buscamos colocar em prática imediatamente e verificar se teremos alguma dificuldade.
Grupo	6- Outros comentários
1	Em suma, nós constatamos que a formação contínua ainda é insuficiente, sobretudo na prática, nos conteúdos que precisam ser melhorados. É preciso reforçar a cultura geral, conhecimento religioso e esportivo dos professores.
2	Essas formações não levam em conta as dificuldades e as situações que a escola atravessa, a escola e o professor individualmente, não leva em conta a situação do aluno e suas dificuldades, não leva em conta a legislação e a administração, a remuneração de prêmios.
3	-

Anexo XVII: Transcrição da Segunda Sessão de Grupo Focal

Transcrição da Segunda Sessão de Grupo Focal

Grupo	1 - Como pensam que o trabalho de supervisão pedagógica poderia contribuir para a melhoria de prática nas escolas?
1	A supervisão permite melhorar a prática de ensino e aprendizagem na sala de aula. Nos ajuda a continuar nos formando, e nos ajuda a melhorar a gestão da classe.
2	Podemos adquirir novos conhecimentos e reconhecer nossos erros, nos permitindo evitar certos erros. Ela vai nos ajudar a ter uma boa gestão da classe. Ela vai nos permitir descobrir novas experiências. Ela vai nos permitir enriquecer nossas práticas.
3	A supervisão pedagógica permite apontar e sanar nossas lacunas e certas dificuldades que encontramos em sala de aula. Ela reforça nosso conhecimento das atividades pedagógicas e também a gestão da classe.
Grupo	2 - Alguma vez encontrou dificuldades na sua prática em sala de aula que pudessem ser corrigidas através de formação? Foi organizada formação para preencher estas lacunas? Foi possível aplicar os novos conhecimentos à prática? - Quais foram os resultados?
1	Sim, e as formações realizadas não preencheram essas lacunas, não foi possível pois a formação não foi bem-feita, completa, se o fosse poderia ajudar muito, os resultados seriam mais positivos.
2	Certamente, sempre existem dificuldades que poderiam ter sido evitadas por uma formação. Infelizmente nós quase não temos formações, mas essas discussões e algumas intervenções ajudam a resolver certos problemas.
3	Sim, encontramos dificuldades em nossas práticas que poderiam ser corrigidas pela formação e uma formação foi organizada para tal. Foi possível depois da formação aplicar os novos conhecimentos, mas com algumas dificuldades, mesmo assim os resultados foram melhores que antes.

Grupo	3 - Quando é mais fácil identificar a necessidade de uma mudança de conduta/estratégia/postura? -Durante uma sessão de formação; -Durante a supervisão; -Durante a observação de colegas e/ou conversas, em observação de colegas e/ou conversas e momentos de troca; -Quando se estuda sozinho; explicar e comentar
1	Durante a prática na sala de aula é mais fácil de identificar a necessidade de uma mudança, durante as formações isto também pode acontecer quando a supervisão acontece. Há também o comportamento dos alunos que chama a atenção dos professores para que algo precisa ser mudado.
2	Em todo o tempo nós podemos identificar uma necessidade de uma mudança. Isto depende do insight de compreensão, do engajamento e da relevância do novo conhecimento adquirido e do saber fazer " <i>savoir faire</i> ". No entanto, é muito mais fácil durante a supervisão e durante a observação dos colegas e durante as discussões e momentos de trocas. Aprendemos mais através das discussões e das trocas entre colegas.
3	Durante a supervisão. Após cada actuação, há observações feitas pelo supervisor e sugestões, para que possamos melhorar.
Grupo	4-Quais são as principais áreas em que o grupo sente que precisa formação?
1	Todas as áreas que nos permitirão melhorar.
2	Em resolução de problemas, produção escrita, atividades numéricas, gestão da classe e ESVS.
3	A gestão da classe, Formação em informática sobretudo, formação sobre os cinco componentes da leitura, formação de raciocínio matemático, resolução de problemas.
Grupo	5- Outras observações

1	-
2	Também precisamos da educação religiosa, a disciplina, os recursos pedagógicos. É preciso que aconteçam muitas formações planejadas e que o planejamento seja respeitado.
3	-

