

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

O desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito.

Doctoranda: Cristina Clara Bento Gregório

Director: Doutor Juan Lopez Nunes

GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Cristina Clara Benito Gregorio
ISBN: 978-84-9163-742-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/49167>

UNIVERSIDADE DE GRANADA
Faculdade de Ciências de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TÍTULO

O desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito

TESE DOCTORAL

Doctorando: Cristina Clara Bento Gregório
Director da Tese: Juan Lopez Nunez

Granada: 2017

O desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom de vida e por tudo o que me concede.

Ao Instituto Superior das Ciências Educativas, na pessoa do Dr. Ricardo Martins, por ter concretizado o plano de formação do doutoramento.

Ao meu orientador, Doutor Juan Antonio López Núñez, a quem muito admiro e pela maneira singela como me têm vindo a orientar para a investigação e muitas vezes dizendo: “ siga trabajando, eu te animo” .

Ao Doutor Tomás Sola Martínez, Coordenador da Equipa de professores da Universidade de Granada, pela coragem, carinho e paz que sempre transmitiu (siga trabajando, buen trabajo).

A Universidade de Granada- Espanha, por ter aceitado o convénio com o ISCE para a implementação do Programa de Doutoramento de quem faço parte.

A equipa de formadores, professores Doutores da Universidade de Granada, pela formação.

A direcção da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito, na pessoa de Dr. Estevão Nhime, por não ter posto impedimento ao meu progresso académico e me ter cedido os dados necessários a minha investigação.

Aos meus pais, Bento Sapuíle e Adelina Loya (ambos de feliz memória), os que foram os meus primeiros educadores e a quem muito devo.

Aos meus irmãos, Mateus, Maria, Natália, Belchior, Aida, Severiano e João, cunhados e sobrinhos, sogros, que sempre estiveram presentes na minha vida, cada um a sua maneira.

Ao Luís Gregório, esposo, companheiro e amigo, que sempre permitiu a minha ausência em prol da formação ao Waco-Kungo, Lisboa e Espanha- Granada, preenchendo o vazio por ela provocado e com palavras de muita força e coragem.

Aos meus filhos (Roberto, Luís, Nelson, Nelma e Nuno), genros e netos, por terem sabido conviver com a minha ausência, terem palavras motivadoras, de orgulho e por sinal o grande motivo da minha formação.

Aos meus colegas, em especial a Delfina Viúme, a Laurinda Viúme e o Juliano Muli, por terem sabido conviver comigo e juntos partilharmos das nossas dificuldades, tristezas, desabafos e alegrias.

Ao Sr. Rui Miguel Filipe Nunes, o que sempre nos acolheu e proporcionou a protecção na sua casa em Lisboa.

Aos professores e estudantes da Escola de Formação de Professores «Cdde Kwenha» do Lobito, por colaborarem comigo aquando da aplicação das entrevistas e dos inquéritos, para a recolha de dados.

A todos, que directa ou indirectamente prestaram a sua ajuda no meu progresso académico e profissional.

A minha singela gratidão

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Agradecimentos	5
Índice	8
Resumo	12
Abstract	13
Introdução	15
1 PRIMEIRA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I – A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	21
1.1- Conceito de supervisão pedagógica	21
1.2- Resenha histórica de supervisão escolar	23
1.3 – O ciclo da supervisão escolar	28
1.4 – Diferentes modelos da prática de supervisão	30
1.4.1 – Modelo de diagnóstico	30
1.4.2 – Modelo de formação	31
1.4.3 – Modelo de desenvolvimento curricular	31
1.4.4– Modelo de organização e planeamento	32
1.4.5 – Modelo de avaliação do professor	32
1.5 – Objectivos da supervisão pedagógica	37
1.6 – Tarefas e funções da supervisão pedagógica no desempenho do professor	38
1.7 – Campo de acção do supervisor pedagógico	39
1.8 – Metodologia utilizada em supervisão pedagógica	41
1.8.1- Estratégias, métodos e técnicas	41
1.8.2 – Tipos de visitas em supervisão pedagógica	42
1.9 – O perfil do supervisor pedagógico	44
1.10 – Competências e habilidades do supervisor	47
	8

1.11- Características e atitudes do supervisor pedagógico	49
1.12 – A supervisão pedagógica e sua importância no processo de formação de professores	51
2. Estágio Pedagógico	52
2.1 – A importância da supervisão pedagógica na orientação de estágio	56
3 – O professor supervisor de práticas pedagógicas e seu contributo na Escola de Formação de Professores do Lobito	60
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	63
2.1 – A formação de professores	63
2.2 – Conceito de formação de professores	63
2.3 – Orientações conceptuais na formação inicial de professores	67
2.3.1 – Orientação académica	68
2.3.2 – Orientação tecnológica	69
2.3.3 – Orientação personalista	69
2.3.4 – Orientação prática	70
2.3.5 – Orientação social reconstrutivista	71
2.4 – Princípios da formação de professores	73
2.5 - Formação inicial de professores	75
2.5.1 - Conceito de formação inicial de professores	77
2.5.2 - Finalidades da formação inicial de professores	79
2.6 - A formação permanente de professores	81
2.6.1- Objectivos da formação permanente de professores	83
2.6.2 – Modalidades de organização da formação permanente de professores	84
2.6.2.1- Componente científica	85
2.6.2.2 - Componente psicopedagógica	85
2.6.2.3 - Componente cultural	86
2.6.2.4 - Componente prática docente	86
2.7 – Breve resenha da formação de professores em Portugal e Angola	90

CAPÍTULO III – AS COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR	95
3.1- Principais perspectivas sobre o conceito de competências	95
3.1.1 – Conceito de competências.	95
3.1.2 – Definição de competências	97
3.2- O estágio pedagógico como forma de desenvolvimento de competências profissionais dos alunos estagiários	103
3.3 – Competências e educação	106
3.3.1 – Competências e habilidades do supervisor pedagógico	107
3.3.2 – As competências na formação de professores	108
3.3.3- As competências na base da prática docente actual	109
3.4- As competências que expressam o perfil do professor	110
CAPÍTULO IV – DOCUMENTOS NORMATIVOS LEGAIS DO ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	111
4.1 – A Lei de Bases do Sistema Educativo em Angola	111
4.2 – A Formação Inicial: O Plano Mestre de Formação de Professores em Angola 2008/2015	112
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO	125
CAPÍTULO V– METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	127
5.1 – Justificação da escolha do tema da investigação	127
5.2 – Problema da investigação	128
5.3 – Objectivos da investigação	130
5.3.1 – Objectivo geral	131
5.3.2 – Objectivos específicos	131
5.4 – Metodologia do trabalho de investigação	132
5.5 – Contextualização e descrição da população e da amostra	135
5.5.1 – Caracterização do contexto	135
5.5.2.Caracterização da população	137
	10

5.5.3 .Caracterização da amostra dos alunos	140
5.5.3.1. Caracterização da amostra dos professores	141
5.6 . Procedimentos e instrumentos de recolha de dados	142
5.6.1. Inquérito por Questionário	142
CAPÍTULO VI- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	145
6.1 – Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos estagiários	146
6.1.1- Resultados descritivos Dimensão A. Dados pessoais e profissionais	146
6.1.2. Resultados descritivos Dimensão B. Organização e assiduidade	153
6.1.3. Resultados descritivos Dimensão C.Satisfação quanto aos recursos didáticos	163
6.1.4. Resultados descritivos Dimensão D. Satisfação quanto as aprendizagens	173
6.1.5. Resultados descritivos Dimensão E.Competências profissionais desenvolvida	182
6.1.6. Resultados descritivos Dimensão F. Grau de satisfação dos estagiários em relação as práticas pedagógicas	192
6.1.7.Resultados descritivos DimensãoG. Dificuldades durante o estágio pedagógico	200
6.2. Apresentação dos dados qualitativos	212
6.2.1. Entrevista Semi-estruturada	212
6.2.2. Apresentação e análise dos resultados da entrevista aplicada ao coordenador e professores de práticas	214
6.3. Discussão dos resultados das entrevistas	220
6.4. Triangulação dos resultados	225
6.6. Conclusões	232
Referências Bibliográficas	237
Anexos	247

RESUMO

Esta dissertação situa-se no âmbito do Desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito. O processo educativo é amplo e complexo, por esta razão, requer uma supervisão pedagógica que corresponda às exigências e desafios do dia-a-dia em sala de aula. No processo supervisivo, o professor mais experiente orienta outro menos experiente ou em início da carreira, no período do estágio pedagógico e não só, a desenvolver as suas competências profissionais. O presente trabalho teve como problema de investigação: Será que o estágio pedagógico promove o desenvolvimento de competências profissionais nos alunos em formação inicial da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito? Referindo-se a um estudo meramente descritivo com abordagem de natureza quantitativa e qualitativa, tendo como propósito principal, analisar o estágio pedagógico como forma de desenvolvimento de competências profissionais nos alunos em formação inicial da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito. Para a recolha de dados, utilizámos as técnicas de Inquérito por Questionário e a Entrevista semi-estruturada.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Formação de professores; Estágio pedagógico, and Competências profissionais.

ABSTRACT

This work deals with the importance of Pedagogical Supervision in the development of the orientation of the pedagogical probation periods at the teachers Training School in Lobito.

The educational process is ample and complex therefore, it requires a pedagogical supervision that corresponds to the demands and challenges met in the everyday classroom, where in the more experienced teacher guides the teacher or the less experience teacher in the development of professional skills.

This paper refers to a study case. In order to deal with it both quantitative and qualitative methods were used, where we analysed the contribution of the tutor of probation in the initial development of grade 13 students at the Teachers Training School in Lobito. Different techniques were used to collect data, such as participative observation, the semi-directed interview and a questionnaire.

Through triangulation and the analysis of collected data, convergent and divergent information of our research were established. With the data results from the questionnaires, the interviews and class observations, we could learn about the tutors contribution at the probation period, as from the planning, teaching practice of trainees in everyday classroom contexts, evaluation and reflection. Difficulties found confirm the weak guidance and participation on the side of teaching practice teachers in the time of lesson planning with the trainees.

Key-words: Pedagogical Supervision; Initial Formation; Pedagogical Practice; Competences.

INTRODUÇÃO

Postic (2007) reafirma que a ideia da corrente da investigação actual na área da educação centra-se na formação inicial de professores, nomeadamente no seu papel e contributo para o desenvolvimento integral destes futuros profissionais, o que vai para além da formação centrada nas dimensões próprias do saber.

Contributos e referentes fundamentais no âmbito da formação de professores são propostos por autores como Alarcão e Tavares (1987), Schön (1983,1987), Roldão (2000a), Sá-Chaves (2002a) quando vêm alterando para a necessidade de uma formação reflexiva, numa perspectiva ecológica e crítica, que capacite estes profissionais de forma a responderem mais eficaz e éticamente às dinâmicas e as imprevisibilidades das situações e dos contextos.

Actualmente, em Angola passamos por um processo de mudanças em todos os sectores e a educação não está isenta disso. E com a legislação pautada na Lei de Bases do Sistema Educativo em Angola, coadjuvada com o Plano Mestre 2008/2015, têm apontado para uma formação de professores de acordo as normativas neles expressas, para a melhoria da educação para todos bem como na aposta da formação inicial-contínua dos professores.

É neste sentido que, para as instituições de formação de professores, o conhecimento e explicitação do perfil de competências esperado destes profissionais, é indispensável para a definição e concretização de critérios que devem orientar as suas propostas e planos de estudo de modo a que possam cumprir com qualidade a sua própria função.

Portanto, isso permitirá que se exija uma supervisão pedagógica que corresponda aos desafios actuais fazendo com que os alunos estagiários com o auxílio e orientação dos professores de práticas desenvolvam competências necessárias para o desenvolvimento profissional e o seu consequente envolvimento no processo docente educativo dos futuros professores (alunos estagiários).

Com o presente trabalho, pretendemos analisar o estágio pedagógico que se desenvolve com os alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha» do Lobito, onde incidirá o nosso estudo, sendo este o factor preponderante para o desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários, uma vez que é uma escola que forma professores para o mercado educacional.

Por este motivo para a nossa investigação em função do tema traçamos o seguinte **objectivo geral:**

Analisar as acções dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito quanto a: formação inicial, metodologias, dificuldades e competências como forma do desenvolvimento profissional.

Objectivos Específicos:

Identificar a organização e assiduidade do estágio pedagógico na formação inicial dos alunos da Escola de Formação de Professores;

Descrever o grau de satisfação quanto aos recursos didácticos usados;

Descrever o grau de satisfação dos estagiários quanto a progressão das aprendizagens;

Identificar competências profissionais desenvolvidas pelos alunos em formação inicial na Escola de Formação de Professores, sugerindo melhorias.

Identificar o grau de satisfação dos alunos quanto ao estágio pedagógico;

Identificar as dificuldades vivenciadas pelos alunos durante o estágio pedagógico.

Seleccionados que foram os objectivos, foi possível nos debruçar sobre o tipo de estudo, que se vai cingir num estudo de análise descritiva com recurso a abordagem mista (quantitativa e qualitativa).

Melhorar e proporcionar aos alunos estagiários uma prática mais aceitável baseada nas competências, é o que se pretende na nova perspectiva segundo o Plano Mestre e a Lei de Bases como nos referimos acima.

Com base nos objectivos a que nos propusemos, estruturamos o trabalho da seguinte maneira:

No marco teórico, nos debruçamos sobre os conceitos, a pertinência do trabalho, o qual está caracterizado em quatro capítulos, onde no primeiro capítulo abordam-se questões relacionadas com a supervisão pedagógica, no segundo capítulo, a formação de professores, no terceiro capítulo, as competências para o exercício da profissão de professores, no quarto capítulo, trataremos aspectos relacionados com os documentos normativos legais no enquadramento da formação de professores em Angola.

A segunda parte faz referência ao marco empírico, constando neste o quinto capítulo, metodologia e desenho da investigação que é o fio condutor para a investigação do estudo, onde desenvolvemos a definição do problema, a justificação da escolha do tema, o problema da investigação, os objectivos (geral e específicos), o tipo de estudo, a descrição da população e da amostra, os instrumentos de recolha de dados, a apresentação e discussão dos resultados, a triangulação dos resultados, as referências bibliográficas e os anexos.

PRIMEIRA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1.1 – CONCEITO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Ao fazer a abordagem do tema, começaríamos por dizer que a Supervisão Escolar é hoje uma temática que suscita um estudo atento e relevante no âmbito do melhoramento do desempenho profissional do professor. Neste contexto, o melhoramento da qualidade do processo de formação é considerado, por parte das autoridades competentes, uma necessidade fundamental, de modo a garantir, não só a qualidade da formação dos professores mas também o próprio sucesso escolar.

O conceito de supervisão não está isolado da normalidade, superioridade, hierarquização e reprodução de práticas. Tudo isso faz com que se alargue a sua conceptualização para uma visão clínica, por formas a que se aproxime aos valores e crenças dos professores passando a supervisão a ser colaborativa. É nestas circunstâncias onde a sala de aula é vista como um campo para a realização da experiência profissional, no âmbito da educação, onde o professor em colaboração com o supervisor partilha a sua experiência, observa e descobre os possíveis problemas, e traça estratégias para a sua solução.

A supervisão no domínio da educação, Alarcão (2000, p.45) afirma que o conceito da “supervisão surge sempre associado à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar”, quer seja no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, administrativos e também sócio - ambientais.

“A figura do supervisor entende-se como alguém que surge para ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se, por isso, num personagem semelhante ao treinador de um atleta”. (Alarcão e Tavares 1996, p.93).

“Porém o professor não deve ficar à espera que alguém do exterior lhe diga o que deve ou como deve fazer, isso não chega, tem de ser ela a descobrir, por si próprio, a melhor forma de actuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo”. Goldhammer e Cogan, (1987, p.137), citado por Alarcão e Tavares, (1987).

No caso concreto desta investigação, considera – se supervisor o professor de Práticas Pedagógicas, Seminários e Estágios Pedagógicos, para apoiar os alunos estagiários, assistir às aulas, avaliá-los, ou realizar outras actividades que sejam planificadas para o efeito. Tudo isso nos leva a entender que o supervisor é o orientador do professor como também do futuro professor em diversas áreas que se relacionam com o planeamento, acompanhamento, coordenação e avaliação do desempenho do processo de ensino – aprendizagem.

Supervisão Pedagógica – Para Medina (1985, p.45), “é contudo um trabalho de assistência ao professor em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controlo/avaliação e actualização do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Por outro lado, Alarcão (1987, p.18) define a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Para Vieira (1993, p.28), a supervisão é uma “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. A mesma ideia é retomada por Luck (1998, p.56), onde ele afirma que a “supervisão escolar, mediante o estudo e aplicação de diversos princípios e procedimentos, tende a melhorar o rendimento das instituições criadas com fins educativos dentro do sistema escolar”. Podemos ainda dizer que a supervisão escolar é o

processo pelo qual se realiza a monitorização, assessoria, controlo e avaliação de toda a actividade que ocorre na escola.

Por outro lado, Alarcão (1987, p.18), define a supervisão como “ o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Para Vieira (1993, p.28), a supervisão é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação. A mesma ideia é retomada por Luck (1998, p.56), a supervisão escolar, mediante o estudo e a aplicação de diversos princípios e procedimentos, tende a melhorar o rendimento das instituições criadas com fins educativos dentro do sistema escolar.

Podemos ainda dizer que a supervisão escolar é o processo pelo qual se realiza a monitorização, assessoria, controlo e avaliação de toda a actividade que ocorre na escola, quer seja no que diz respeito a aos aspectos pedagógicos, administrativos e também sócio – ambientais.

1.2 - RESENHA HISTÓRICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Ao falar da supervisão escolar é também necessário fazer uma abordagem à volta do seu surgimento e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento ao longo dos tempos. Nos tempos mais recuados, concretamente na comunidade primitiva, a educação coincidia com a própria vida, onde a criança aprendia imitando o adulto.

Aquando do surgimento da propriedade privada e da separação entre proprietário e não proprietário, isso no período da Antiguidade e também na Idade Média, deu-se a primeira divisão social do trabalho. Com esta divisão social do trabalho, surge também a divisão entre a educação que se destinava à classe dominante e a educação da classe dominada que se dava através do trabalho.

O tempo passa e é no século XX que surgem pessoas, profissionais da educação, e o aparecimento desses técnicos nesta área da educação constituiu-se numa nova categoria profissional. É desta forma que surgiu a figura do supervisor. Este surgimento permitiu e tornou possível a separação das diferentes áreas, como seja, a separação entre a parte administrativa e a parte técnica. Então a figura do supervisor surge como alguém diferente do director e também do inspector, segundo aquilo que seria a sua função na escola.

Os aspectos que mais se tratam na Supervisão, numa primeira fase do seu desenvolvimento, são, por assim dizer, os aspectos administrativos, tais como: as condições da estrutura escolar, a frequência dos alunos e dos professores. Pelo facto de a supervisão não se ocupar só dos aspectos administrativos como foi dito anteriormente, há que considerar um outro momento, ou seja a segunda fase, em que a Supervisão passou a ser entendida como orientação imposta aos professores para que se tornassem mais eficientes no exercício da profissão. Numa terceira fase, a Supervisão começou a ser entendida como guia de acordo com as necessidades das pessoas implicadas neste processo.

Não obstante o que se referenciou inicialmente, a supervisão moderna passa a uma outra fase, daí passar a ser entendida como orientação profissional e apoio, que é dado por pessoas competentes em matéria de educação, quando e onde for necessário, com o fim de melhorar a situação total de ensino-aprendizagem.

A Supervisão Escolar era entendida como vigilância em países como Índia, Pérsia e ainda na China até ao século XX. A vigilância das escolas estava a cargo de nobres e sacerdotes que eram pessoas especificamente preparadas para acompanhar todo este movimento do desenvolvimento da vida escolar, na Antiga Grécia. Prosseguindo, por outro lado, na Roma Imperial, os censores, além de serem os encarregados do recenseamento, dos impostos e da vigilância dos costumes, isto é, da moral pública, eram encarregados da fiscalização das escolas.

De lembrar que, na Idade Média, o serviço de supervisão, ou melhor, ainda de vigilância sobre as escolas era exercido pelas igrejas, por intermédio dos seus bispos. No entanto, esta função passou a ser exercida posteriormente por leigos que na devida altura eram indicados pela igreja.

No entanto a partir de um dado momento, o Estado passa a assumir a responsabilidade da educação de todos os cidadãos. Este acontecimento inicia-se com a revolução francesa de 1789. Com o fim do séc. XX, o processo de supervisão deixa de ser apenas o de vigilância para passar a ser de análise, avaliação, assessoria e a valorização do rendimento escolar.

A trajectória da supervisão ainda cumpre com um desenrolar diferente daquele que foi mencionado anteriormente, segundo Medina (2002, p.39), senão vejamos:

No primeiro momento, dedicava-se ao ensino primário, onde se fiscalizava a frequência dos alunos e dos professores. Os técnicos planificavam, acompanhavam, controlavam e faziam o trabalho do orientador pedagógico, que veio a ser chamado de supervisor. Este momento era caracterizado pelo facto de se determinarem os procedimentos que deve ter um supervisor, que, naquela altura, se chamava coordenador pedagógico e desempenhava a função de controlar e acompanhar o trabalho do professor.

O segundo momento já fazia referência à primeira fase da revolução industrial, e surge pelo facto de se verificar um aumento da população, o que permitiu o crescimento de matrículas nas escolas, daí a necessidade de se aumentar o número de professores para fazer face ao desfalque dos mesmos nas escolas.

Continuando com o historial da supervisão, surge então o terceiro momento. Esse estava destinado a uma acção que se cingia ao treino e orientação da educação e do ensino, com o objectivo de ajudar as pessoas que se encontravam envolvidas no processo de educação e ensino. Nessa época, a supervisão é influenciada por algumas

teorias, quer sejam de âmbito administrativo ou organizacional, sendo essa uma etapa importante na história da supervisão escolar, em que o supervisor, além de assegurar as actividades docentes dos professores, também tinha o dever de os controlar. Toda a acção do supervisor na escola tinha a sua base nas experiências de como deve ser o seu trabalho, tendo sempre presente os modelos e técnicas pedagógicas que ajudam a educação e o ensino. Pode-se dizer que o papel da escola é mudar a sociedade, então a presença do supervisor era o suporte seguro para a mudança desejada.

No quarto momento, questiona - se a supervisão nos últimos tempos, pelo facto de ter sido no início da década 80 que existiu a abertura política e a supervisão se ter tornado uma realidade. A maior preocupação consistia em saber o verdadeiro papel da escola na sociedade. De realçar que, nessa época, se considerava a supervisão como que autoritária e incompetente. Achava-se que os supervisores não eram nada mais senão técnicos que surgiam para impedir o trabalho dos professores nas salas de aula. Era considerado um momento de conflito nas escolas, o que a seu tempo se podia ultrapassar, usando outras estratégias para a mudança. É a partir dessa época que se começa a dizer que a escola anda mal, também se faz menção aos alunos que não aprendem, aos professores que não dominam os conteúdos, se fazendo também questão de afirmar que os professores não tinham formação adequada, que não conseguiam manter a ordem na sala de aula, além de não estarem preparados para trabalhar com alunos de camadas sociais diferentes.

O novo conceito de supervisão surge precisamente no fim da década de oitenta e princípio dos anos noventa, já a começar o quinto momento.

O quinto momento caracteriza-se pelo facto de o supervisor escolar ter uma contribuição específica e importante a dar ao processo de ensinar e de aprender – trabalhar com o professor procurando identificar as necessidades, os interesses, as questões e as respostas possíveis a muitas dúvidas que vão surgindo no dia-a-dia, actuando em conjunto com o professor na sala de aula.

Assim, supervisor e professor, cada um no lugar que ocupa dentro da escola, estariam, ao mesmo tempo, ora se assessorando no processo de ensinar, ora identificando as demandas da escola que surgem do agir e do reagir diário com os alunos, pais e comunidade escolar.

A escola pode ser identificada e caracterizada como um local de trabalho que pode ser realizado por uma pessoa preparada para o efeito, cuja formação e função lhe permita acompanhar não apenas o passado e o presente do aluno que aprende, mas também as relações que ocorrem entre classes, géneros ou etnias. Desse modo, o aluno que aprende estará inserido numa escola atenta aos processos educativos.

Para que tudo isso seja possível, é necessária a acção de um profissional que, além de possuir competências teóricas, técnicas, humanas e políticas, tenha tempo necessário para tornar possível a relação entre a vivência dos alunos fora da escola e o trabalho de ensinar e aprender na escola. É o supervisor que define a sua função pedagógica quando contribui para a melhoria do processo de ensinar e aprender por meio de actividades que articulam as demandas do professor com os conteúdos e as disciplinas.

Assim, esse momento indica passos que podem ser dados para que a escola tenha possibilidades de ser reformulada com vista a seguir um futuro melhor. Nessa escola, o supervisor procurava deixar a fase do dever ser, para seguir a fase de actividade de pesquisa e acção constante dentro da escola e da comunidade, o que vai permitir um relacionamento que venha a envolver o professor, aluno e supervisor.

Ao fazer referência às práticas de supervisão, Formosinho (2002, p.p.27-32) considera que “ao longo do século XX, as expectativas a nível de mudança e as exigências públicas para um maior controlo daquilo que era ensinado na escola resultaram na emergência e desenvolvimento simultâneo dos campos da supervisão”. É óbvio que se deve ter em conta ainda que estas tendências, a nível social e psicológico, influenciaram o carácter da supervisão.

Por essa razão, nos anos 60, a educação renovou a sua orientação e, nos anos 70, as escolas realçavam uma orientação em termos de processo – produto, que se baseava na investigação, e a prática psicológica continuou a desenvolver-se com base nas tradições. Prosseguindo ao longo dos anos 80, começou a dar-se realce à eficácia do ensino. Durante esse período, os factores sociais fizeram com que se voltasse a redefinir a aprendizagem no campo da Psicologia, onde o trabalho realizado com o indivíduo passou a ser realizado com a família.

A definição de Supervisão influenciou várias mudanças, razão pela qual o papel do supervisor muitas vezes é tido como o papel do administrador, analista, agente de mudança, conselheiro, crítico, monitor e aquele que avalia, tendo como base as orientações administrativas, tecnológicas e de desempenho.

No caso concreto de Angola, podem-se mencionar duas etapas no desenvolvimento da supervisão: Colonial e pós – independência.

Na primeira fase, a supervisão tinha um carácter essencialmente policial, ou seja dedicava – se ao controlo e fiscalização, ao invés de propiciar ajuda.

Na fase pós-colonial, com a presença de formação de novos quadros que asseguravam a educação de novas gerações, a supervisão reveste-se de uma nova linha de acção, mas não larga as características anteriores que se baseavam na fiscalização e controlo, o que já se implementava nos tempos anteriores.

1.3 - O CICLO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Para falar do ciclo da supervisão escolar, é importante falar inicialmente da supervisão como sendo uma acção, que está ligada á orientação de estágios e que se realiza por fases e ciclos, motivo esse que faz com que os seus objectivos não se atinjam de uma só vez. Desta feita, Alarcão e Tavares (2003, p.80) consideram o ciclo da supervisão distribuído em três fases:

1-Encontro pré – observação – é o encontro entre o supervisor e formandos, que tem lugar antes da observação de uma actividade educativa. Tem fundamentalmente dois objectivos: ajudar o professor (neste caso concreto, ajudar o aluno estagiário) na análise e tentativa de resolução dos problemas e decidir que aspectos vão ser observados.

2-Observação propriamente dita – entende-se por observação o conjunto de actividades destinadas a obter dados com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Quer dizer que o objecto da observação pode recair num ou noutro aspecto: “no aluno, no professor, na interacção professor – aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio – relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos”.

A análise dos dados ocorre quando o observador acaba a sua tarefa de observação, tendo consigo um conjunto de dados que precisa de ordenar e analisar. A análise depende do tipo de abordagem utilizada e pode ser mais ou menos morosa.

3-Encontro pós – observação – as observações feitas a respeito do encontro pré – observação são válidas para o encontro pós - observação. Faz referência ao ciclo em que deve decorrer, à necessidade de estabelecer uma comunicação sem equívocos relativamente ao papel activo que o formando deve ocupar e às estratégias a utilizar.

Ver figura abaixo.

Ciclo da supervisão escolar

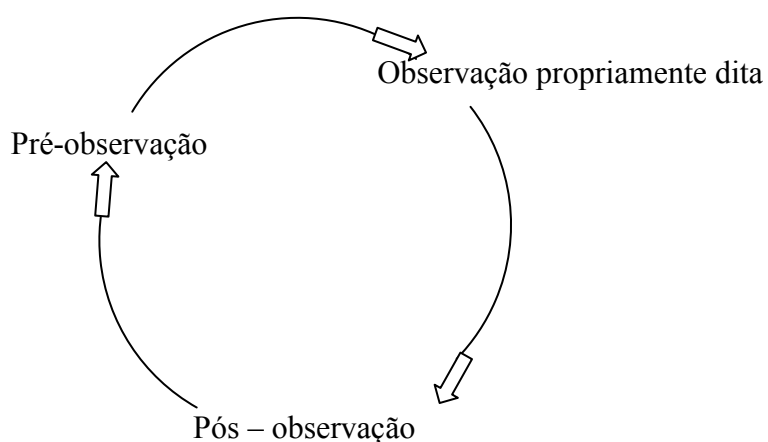


Figura 1. *Ciclo da supervisão segundo Alarcão Tavares (2003)*

Fonte: Adaptada

1.4. DIFERENTES MODELOS DA PRÁTICA DE SUPERVISÃO

Na abordagem sobre os diferentes modelos, não é menos importante dizer que um modelo deve ser um conjunto de práticas bem definidas, de acordo com um plano previamente traçado e com objectivos que se pretendem alcançar. Alguns modelos apresentam práticas comuns, mas identificaremos aqueles modelos que são diferentes quando se comparam com outros. Embora possam existir outros que merecem atenção, é bem verdade que esperamos que os modelos continuem a mudar e a melhorar ao longo dos tempos.

Assim, pode-se dizer que existem vários modelos de prática de supervisão. Formosinho (2002) faz referência a cinco modelos de supervisão, para a mudança nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e da aprendizagem.

1.4.1 - Modelo de diagnóstico

Existem aspectos que contribuem de modo significativo para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Neste contexto, o modelo de diagnóstico é um dos modelos que se refere a alguns mencionados como: as reuniões de pré-observação e pós-observação, a análise de dados, o feedback e o planeamento. Ayer (1954, p.175) defende “que a supervisão diagnóstica envolve a auto avaliação e as observações, reforça ainda que, estes são os pontos de partida para planificar o melhoramento da instrução”. Entre as características que distinguem os modelos de diagnóstico incluem-se o uso de procedimentos de diagnósticos formais, tais como: testes, auto-relatórios, observações estruturais, relatórios dos alunos e técnicas analíticas especiais. Estas características fizeram com que este modelo fosse o mais utilizado e estudado por vários autores, entre eles, Harris et al. (1982) e Kall (1975), citados por Formosinho (2002, p. 81).

O sistema de avaliação baseado na pré-formação e auto-avaliação do professor num processo de três fases de recolha de informação, análise e melhoramento. Uma primeira fase de inquérito envolve a auto-avaliação e a observação na sala de aula. Em segundo lugar, a fase de diagnóstico utiliza um foco seleccionado pelo professor conjuntamente com a auto-avaliação, uma segunda observação de dados relatados pelos estudantes, seguida de uma entrevista, análise e interpretações. A terceira fase envolve o planeamento sistemático, mais uma vez numa base colaborativa de um processo de crescimento e melhoramento.

O modelo de supervisão de apoio ao diagnóstico de De Kab (1975), citado por Formosinho (2002 p.85), foi concebido para “ dar assistência aos novos professores nos primeiros anos do seu trabalho. Tratava-se de um modelo bem elaborado que envolve medidas de realização e avaliação externa. Este modelo de apoio baseia-se no pressuposto de que a capacidade para o ensino deve ser desenvolvida no contexto de experiências de campo, real e alargado, ao invés de o ser dentro das faculdades”.

1.4.2 - Modelo de formação

Este modelo defende a formação e a monitorização enquanto conceitos que se relacionam entre si, combinando as práticas clínicas com o treino formal que contribui muito para a formação individualizada. Este modelo proporciona um feedback que se pode observar. Como todo e qualquer modelo, este também apresenta algumas limitações, pelo facto de não apresentar clareza nos seus métodos.

1.4.3 -Modelo de desenvolvimento curricular

A supervisão revela-se como a mais antiga das abordagens com vista ao melhoramento do ensino e da aprendizagem. Este modelo implica o envolvimento do professor e supervisor fazendo esforços individuais ou em grupo, de modo a

desenvolver currículos para a utilização na sala de aula, envolvendo o estabelecimento de objectivos curriculares e a sua clarificação através da interacção entre grupos, criando planos para lições ou unidades e desenvolvimentos materiais de instrução e avaliação. Fey e Coll, citados por Formosinho (2002, p.145), defendem que “a utilização dos conselhos curriculares com o objectivo de conferir a estrutura sistemática a vários grupos assegura o seu total envolvimento no projecto educativo.”

1.4.4 - Modelo de organização e planeamento.

Tudo aponta para o melhoramento do ensino e da aprendizagem. Daí que este modelo defenda que a supervisão deve envolver o trabalho conjunto que não seja apenas dos professores e supervisores, mas que envolva também os pais, os alunos e ainda outros agentes intervenientes no processo em causa.

O planeamento, a tomada de decisão a nível da escola e da sala de aula, se tudo isso estiver centrado na mudança pedagógica, aproxima-se na sua essência da supervisão. Este planeamento incide a sua acção na criação de compromissos que envolvem várias acções, e, por outro lado, o entendimento entre as mesmas.

1.4.5 - Modelo de avaliação do professor

Considerando que um modelo é um conjunto de teorias estruturadas de forma lógica e com objectivos devidamente definidos, à semelhança de outros modelos, o modelo de avaliação do professor centra-se na monitorização e na avaliação formal da instrução na sala de aula. Quer sejam de natureza formativa ou sumativa, estruturadas ou informais, as práticas de avaliação do professor são usadas por todos e constituem parte daquilo que é entendido como supervisão do ensino. A supervisão, nesta modalidade, não é nada mais se não a que é caracterizada por um conjunto de critérios de realização, tal como: observação formal, registos de classificação, emissão de juízos por parte do observador e alguma forma de feedback.

Esta prática é mais formal, faltando-lhe a colaboração, e baseia-se em princípios autoritários acerca das relações e em ideias erradas relativamente ao ensino eficaz. Apresenta algumas desvantagens, tais como a falta de flexibilidade e de envolvimento colaborativo, mesmo que tenha o objectivo do melhoramento do ensino e da aprendizagem, baseando-se na exigência e na compensação, ao invés da motivação intrínseca. Por isso, a avaliação em sala de aula causa grandes impactos quer sejam directos ou indirectos.

MODELOS DE PRÁTICA SEGUNDO FORMOZINHO (2002)	
Modelo de Diagnóstico	Centra-se em reuniões de pré-observação e pós-observação, análise de dados, o feedback e o planeamento.
Modelo de Formação	Defende a formação e a monitorização enquanto conceitos relacionados entre si.
Modelo de Desenvolvimento Curricular	Centra-se no melhoramento do ensino e da aprendizagem.
Modelo de Organização e Planeamento	Centra-se no envolvimento do trabalho conjunto entre professores, supervisores, pais e alunos...
Modelo de Avaliação do Professor	Centrado na monitorização e na avaliação formal da instrução na sala de aula.

Quadro 1. *Modelos de Prática, segundo Formosinho (2002). (Elaboração própria)*

Vimos a abordagem dos modelos de prática de supervisão segundo Formosinho (2002), porém, existem outros, em função do ponto de vista de cada autor, assim, Alarcão e Tavares (2007, p.p.16-32), apresentam também os seguintes modelos que nos podem ajudar naquilo que é o propósito da nossa investigação:

- a) O modelo de imitação artesanal- Este modelo consiste no facto do futuro professor procurar imitar o profissional com mais experiência. Este modelo é mais adequado a formação inicial se bem que apresenta algumas limitações como sendo, a necessidade de encontrar tais mestres e ao modelo com um carácter dinâmico com saberes que se necessitam.
- b) O modelo de descoberta guiada – Neste o modelo humano se substitui por modelos teóricos. Onde a priori, o professor deve procurar tomar o conhecimento teórico dos modelos de ensino e só depois deverá ser guiado ao aplicar os conhecimentos teóricos na sua prática, visto que o futuro professor ou aluno estagiário deve apreender os conhecimentos teóricos da sua profissão e deve, por outro lado saber aplicar na prática.
- c) O modelo behaviorista – Este modelo se apresenta como suporte as teorias comportamentalistas, onde o professor é tido como aquele que aplica uma gama de técnicas pedagógicas independentemente da forma como vai aplicar as referidas técnicas. É este modelo que permite que o professor deve ter a coragem de analisar o seu trabalho, a sua técnica e seu comportamento em momento de aula, o que permitirá de igual modo fazer uma correcção e consequentemente melhorar o seu trabalho e sua actuação como profissional.
- d) O modelo clínico – Neste modelo podem ver que o professor se identifica como um agente dinâmico e que toma a responsabilidade na prática de ensinar, exercendo ao mesmo tempo o papel de supervisor, «ajuda a analisar e a repensar o seu próprio ensino» (Alarcão e Tavares, 2010,p.26). Achamos que o professor é um profissional que tem uma certa autonomia e que no desenvolver da sua actividade nunca o faz sozinho, se não que fá-lo com os seus companheiros e sempre num ambiente de colaboração entre uns e outros o que beneficiaria a melhoria da sua prática em sala de aula.
- e) O modelo psicopedagógico- Este modelo prima pela ideia de que orientar é ensinar a ensinar. Desta forma, o supervisor não deverá aparecer como um inspector, como aquele que intimida e incrimina, se não que este deverá ser alguém para ajudar, para colaborar até mesmo na preparação do conteúdo, da aula em si, na resolução das dificuldades e consequentemente proceder a avaliação, manifestando-se assim a relação entre professor ou aluno estagiário e supervisor ou professor de práticas. O modelo em referência, supõe que a prática deve ser antecipada por um momento para a aquisição dos conhecimentos e de observação.

- f) O modelo pessoalista – Com este modelo percebe-se que quanto mais a pessoa estiver desenvolvida, maior poderá ser a sua capacidade de «desenvolvimento profissional» para se adaptar aos diferentes contextos onde estiver inserido, considerando assim de grande relevância o auto conhecimento dos sujeitos.
- g) O modelo reflexivo – Segundo Schön (1983,1987), retrata no seu pensamento sobre os profissionais reflexivos, considerando desta forma que a prática de ensino defende que é necessário que o professor deve sempre realizar «a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção». Afirmado por (Alarcão e Tavares, 2010,p.35), nesta se desenvolve a dimensão da própria prática pedagógica, fazendo com que o supervisor assuma o papel de um facilitador como nos referimos anteriormente, apoiando e encorajando a prática e refletindo sobre a mesma.
- h) O modelo ecológico – Este modelo prima pelas actividades, relações e papéis onde o formando tem a sua participação, assim como as suas inter-relações a nível do ecossistema e do macrossistema, nesta o indivíduo em desenvolvimento não tem uma participação directa, porém as mudanças se reflectem nos contextos próximos (Bronfenbrenner, 1979, pp. 9-26).

Desta feita, as actividades de vária índole, as relações interpessoais assim como os papéis desempenhados, são de grande importância no desenvolvimento, as relações entre os diversos contextos em que as actividades são realizadas. Assim, a supervisão vai ser considerada como um processo que visa aplicar as diferentes experiências por formas a proporcionar uma interação entre a profissão e o desenvolvimento do futuro profissional.

- i) O modelo dialógico – O modelo dialógico inserra-se no facto de o professor assim como o supervisor faz parte daquilo a que se pode chamar de comunidade profissional. Nesta por intermédio do diálogo e da colaboração entre estes, procuram mudar ou inovar os contextos. A forma como os professores passam a dialogar sobre a sua actividade, faz com que o colectivo de professores seja mais considerado do que um professor por si só. Dizer que nesta vertente, há um aspecto muito importante a ser considerado, como é o caso deste modelo oferecer motivos fortes para a valorização de análise do discurso dos professores assim como o diálogo crítico para se avaliar a adequação entre as teorias que se dizem muitas das vezes e aquelas que de facto se utilizam.
- j) O modelo integrador – Alarcão e Tavares identificam este cenário como um “cenário possível” (2007, p.82). Por sua vez, Trindade intitula-o como um “processo integrador complexo”, facto este que os diferentes modelos se podem diferenciar no aspecto teórico mas na prática cruzam.

Ainda Alarcão e Tavares assim como Sá-Chaves (2002, p.161) defendem-no como um modelo aberto e inacabado, porquanto, o professor quando aprende a ensinar está na condição de aprendizagem e o supervisor vai surgir como um facilitador das aprendizagens do professor candidato a profissão.

MODELOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO ALARCÃO E TAVARES (2007, pp.16-32)	
Modelo de Imitação Artesanal	O professor procura imitar o profissional mais experiente.
Modelo de Descoberta Guiada	O professor toma o conhecimento teórico e guiado para depois aplica-los na prática.
Modelo Behaviorista	Consiste em aplicar várias técnicas e analisar o trabalho para possível correcção.
Modelo Clínico	Centra-se na actividade do professor como agente dinâmico e supervisor.
Modelo Psicopedagógico	Centra-se no facto de que orienta e ensina a ensinar.
Modelo Pessoalista	Implica maior desenvolvimento, logo maior desenvolvimento profissional.
Modelo Reflexivo	Centra-se no facto de que o professor deve realizar a reflexão na acção, reflexão sobre acção e a reflexão sobre a reflexão na acção.

Modelo Ecológico	Reflecte-se na participação do formando nas actividades, relações e papeis.
Modelo Dialógico	Centra-se no diálogo e colaboração entre professor e supervisor, para mudar ou inovar os conceitos.
Modelo Integrador	Modelo que permite a integração entre o professor e o supervisor.

Quadro 2. Modelos de Supervisão Pedagógica, segundo Alarcão e Tavares (2007, pp. 16-32). (Fonte adaptada)

Apresentaram-se diversos modelos de supervisão na perspectiva de vários autores, tendo-se verificado que cada um tem a sua maneira de analisar a supervisão e de encontrar formas para ultrapassar as dificuldades encontradas no campo da supervisão.

De um modo geral, a vantagem de um modelo pode constituir desvantagem para outro e vice-versa, por isso não se pode dizer que este ou aquele é o melhor modelo para o trabalho de supervisão, embora concordemos que os modelos visam a melhoria do processo de formação de professores, e ainda que na realidade todos tenham esse propósito.

Neste contexto, torna-se necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, porque é importante lembrar que, quem inicia uma profissão se diferencia de quem já o é; e este, deve merecer maior atenção e acompanhamento, para que possa desenvolver habilidades que o ajudem a aperfeiçoar a sua profissionalização.

1.5 - OBJECTIVOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

É lógico dizer que a Supervisão é uma área de estudo e investigação. Como toda e qualquer área, ela tem seus objectivos. Um dos objectivos da Supervisão Pedagógica é o desenvolvimento profissional do professor e do aluno, futuro professor. Na perspectiva de Sergiovanni e Starrat (1986, p.15) consideram três objectivos da Supervisão:

- Promover o crescimento do aluno aperfeiçoando a sociedade;

-Oferecer liderança assegurando a continuidade e a constante readaptação do programa educacional, durante um período de tempo;

-Desenvolver ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.

Com os objectivos ora enunciados, a supervisão cumpre algumas tarefas e funções sobre as quais nos debruçaremos seguidamente.

1.6 - TAREFAS E FUNÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO DESEMPENHO DO PROFESSOR

Apesar das tarefas da supervisão serem abrangentes e não é fácil descreve-las, porém podemos indicar algumas que são importantes, em qualquer que seja a situação. Assim, Alarcão e Tavares (2003, p.9) apresentam determinadas tarefas que podem melhorar o desempenho do aluno estagiário como futuro professor e o processo de formação em que se encontra envolvido. Assim, descrevem-se em:

- Estabelecer e manter um bom clima afectivo relacional, exigente e estimulante;
- Criar condições de trabalho e interacções que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- Desenvolver o espírito de reflexão, auto - conhecimento, inovação e colaboração;
- Criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação contínua; (no caso daqueles que já se encontram a exercer a profissão).
- Analisar criticamente os programas, os textos de apoio e os contextos educativos.
- Planificar o processo de ensino - aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- Determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias adequadas como:
 - Observar;
 - Analisar e interpretar os dados observados;
 - Avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
 - Definir os planos de acção a seguir.

Estas são as tarefas identificadas de um modo geral. A partir delas, podem-se identificar outras ainda mais específicas que se relacionem com o supervisor e o aluno que se encontra em formação pelo facto de um ou outro terem funções próprias no processo de supervisão. Assim, Nérici (1987,p.51) apresenta três funções básicas da Supervisão Pedagógica, que podem ser: Função Preventiva, Construtiva e Criativa.

a) Função Preventiva

A função preventiva consiste em procurar constatar possíveis falhas no funcionamento pedagógico da escola, a fim de preveni-las, antes que venham a produzir resultados negativos. Assim, esta função visa antecipar-se, quando necessário, com medidas correctivas que venham a evitar possíveis falhas de ensino, prejudiciais à educação.

b) Função Construtiva

Esta função tem por fim auxiliar o aluno em formação, a superar as suas dificuldades ou deficiências, de maneira positiva, sistemática, contínua e cooperativa, não punitiva nem avaliadora. Representa um trabalho cooperativo, amigo, desinteressado, de apoio ao formando. Procura levar o aluno estagiário a ter confiança em si.

c) Função Criativa

A função criativa visa estimular a iniciativa do aluno em formação, bem como a constante melhoria da sua actuação no estágio pedagógico. Procura orientar o aluno na busca de novos caminhos, a pesquisar e a criar novos recursos de ensino, visando sempre a melhoria do seu desempenho.

Pensamos que estas funções devem estar sempre presentes no decorrer das actividades realizadas pelos alunos estagiários na sala de aula ou fora dela.

1.7 - CAMPO DE ACÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

É importante saber que toda a escola deve ser uma comunidade aprendente que organiza as suas acções, tendo em conta o seu projecto educativo. Daí que, as acções do supervisor pedagógico podem desenvolver-se quer na integração de novos professores na profissão, incluindo os alunos estagiários, que se preparam para ser futuros professores, quer ao nível dos profissionais que já exercem funções docentes, quer também ao nível dos membros das diversas áreas que asseguram a educação.

O supervisor pedagógico deve realizar um conjunto de acções que lhe possibilitem exercer a sua função com legitimidade, técnica e profissionalismo.

Assim, apresentam-se um conjunto de acções, baseado no Guia Metodológico do Supervisor (INFQ, Luanda/2007, p.13), que está direccionado a funções e actividades a serem realizadas pelo supervisor pedagógico para a melhoria da sua actuação e do processo de formação de professores:

- Analisar as práticas dos professores, observando o funcionamento da escola e as práticas em sala de aula, identificar as dificuldades e diagnosticar as necessidades de formação;

- Regular as práticas dos alunos estagiários, ajudar o professor a consciencializar-se dos pontos fortes e dos aspectos a serem melhorados nas suas práticas, analisar as práticas numa perspectiva reflexiva, apoiar o professor na construção de instrumentos de regulação e valorizar as suas realizações;

- Modelar teoricamente a prática, determinar os elementos estruturais que permitem compreender os fundamentos teóricos que conduzem à prática pedagógica, diversificar as metodologias, contextualizar o modelo teórico em função das situações encontradas.

- Comunicar, estabelecer a relação entre o director e os professores, dar feedback ao professor como forma de melhorar o seu desempenho, e informar-se das reformas em curso e das inovações.

Pode-se dizer que a escola, nos nossos dias, tem de formar pessoas fortes no seu conhecimento, com orgulho do seu saber, capazes de se auto criticar, e com capacidades técnicas para enfrentar o mundo. Neste contexto, cabe, até certo ponto, ao supervisor a responsabilidade pela execução da política educativa e a concretização das suas metas. Este é um grande desafio, porquanto o supervisor precisa, muitas vezes, de ter uma visão ampla da actividade que realiza, já que as suas acções se reflectem na construção dos conhecimentos dos alunos e, em particular, dos alunos estagiários.

1.8 – METODOLOGIA UTILIZADA EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1.8.1- ESTRATÉGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS

Na coordenação do processo de ensino-aprendizagem, verifica-se que a Supervisão Pedagógica tem uma grande responsabilidade. Desta forma, se torna necessário traçar algumas estratégias que possam possibilitar o desempenho profissional dos professores. De entre elas, Alarcão (1996, p.9) destaca as seguintes:

- Assistência às aulas das respectivas classes,
- Orientação feita pelos professores orientadores de estágios aos alunos estagiários,
- Fornecimento de esclarecimentos sobre planificação e problemas ocorridos com as respectivas classes,
- Acompanhamento do desenvolvimento das aulas;
- Acompanhamento do desenvolvimento das actividades dos alunos estagiários.

Os métodos de Supervisão Pedagógica representam procedimentos amplos, que dão sentido ao trabalho desenvolvido, enquanto as técnicas de Supervisão Pedagógica se destinam a casos particulares da Supervisão e podem completar quaisquer métodos. Nérice (1987, p.64) destaca os seguintes:

-Método de Ajuda Mútua ou Interpessoal – consiste no trabalho conjunto entre o orientador de estágio e o aluno estagiário, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Técnicas de Supervisão – as técnicas utilizadas em Supervisão, aplicadas independentemente ou de forma integrada, podem ser classificadas em indirectas e directas.

As principais técnicas directas são: a observação da acção do professor ou aluno estagiário, as reuniões de professores, as entrevistas individuais, as visitas, as excursões, as demonstrações e os diferentes trabalhos.

A Observação da Acção do Professor – a observação tem de ser o recurso fundamental do supervisor, uma vez que a tomada de consciência de como realmente o ensino está a ser desenvolvido só se pode efectivar por meio da constatação do que se passa em relação à direcção, aos professores, aos educandos e aos demais elementos implicados.

As Entrevistas Individuais – a entrevista é um procedimento necessário e útil, para que se estabeleça contacto pedagógico construtivo entre supervisor e professores. Ela acontece depois de observada uma actividade do professor, mas pode, também, ser solicitada por este.

-Visitas – as visitas podem ser utilizadas como um óptimo recurso de trabalho de supervisão.

Em supervisão, a visita consiste no encontro amistoso entre supervisor e professores, no local de trabalho ou fora deste, bem como em outras escolas ou locais de experimentação pedagógica.

1.8.2 -Tipos de visitas em supervisão pedagógica

A escola enquanto organização é complexa, o que faz com que o supervisor diversifique as suas visitas de supervisão à escola. Assim, segundo o Guia Metodológico do Supervisor Pedagógico (INFQ, Luanda / 2007 p.19), as visitas de supervisão podem ser:

I-Visitas habituais, que se subdividem em inicial ou diagnóstico, ordinárias ou sistemáticas e de consolidação ou de avaliação.

-Inicial ou de diagnóstico: Realiza-se no início do ano lectivo e tem como principal finalidade fazer a pré observação, para obter uma visão global da escola e familiarizar-se com o contexto escolar, bem como para se aperceber dos problemas da escola.

Deste primeiro contacto, dependerá a opinião da direcção da escola e dos professores visitados sobre o supervisor; o respeito que possam ter pela sua atitude, a confiança na sua discrição, e na sua objectividade.

-Visita ordinária ou sistemática: Realiza-se sempre que necessário, de forma sistemática, e tem por objectivo a verificação do percurso da escola e a introdução de melhorias na actuação do professor. Convém que o supervisor visite a escola periodicamente, organizando o trabalho cuidadosamente.

-Visita de consolidação e avaliação: Realiza-se no fim de um período estabelecido. Destina-se a verificar os resultados no término de um dado prazo e a constatar as melhorias com base nas recomendações que se tenham deixado quer seja ao professor ou à escola.

Ainda se faz menção a outro tipo de visita que é a acidental ou extraordinária que se realiza a qualquer momento do ano lectivo e tem como objectivo investigar algumas situações críticas que podem ocorrer num determinado período; prevenir ocorrências de risco; ajudar a escola na resolução imediata de um problema; constatar inovações e iniciativas levadas a cabo pela escola, por um professor, uma turma ou pela comunidade educativa.

Deste modo, considera-se que o supervisor exerce a sua acção quando visita a escola, pois todas as suas habilidades, capacidades, aptidões e conhecimentos são provadas durante o seu contacto directo com a escola, que é o seu campo de actuação.

As visitas de supervisão são importantes, pois põem o supervisor em contacto directo com o contexto escolar, a realidade educativa e com os problemas da escola. É por este motivo que se evidencia que as mesmas devem ser realizadas, organizadas e planificadas sistematicamente para não se perderem de vista os problemas educativos. Fazer a supervisão dos programas educacionais de ensino e o desenvolvimento do pessoal docente, a elaboração dos planos de aula e dos diários é uma grande responsabilidade, que pode também ser assumida pelos directores de escolas, coordenadores de cursos e coordenadores de disciplina. Alguns desses especialistas podem ter a responsabilidade de trabalhar com professores em assuntos curriculares e na organização do ensino. Outros podem ter a responsabilidade de observação de aulas dos alunos estagiários, como é o caso dos professores orientadores de práticas, avaliar a acção prática dos alunos estagiários no contexto da sala de aula, analisar as mesmas e as possíveis falhas para a criação de novas estratégias do ensino.

1.9- O PERFIL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Falar de perfil é falar das aptidões de um indivíduo. Assim, Medina (2002, p.111) afirma que “a atitude pessoal e profissional do supervisor é entendida pelas condições pessoais e técnicas que sustentam o desempenho do trabalho das escolas.

De entre as condições pessoais inclui-se: o desejo de cooperar para que a escola atinja os objectivos previstos no seu plano global; o entusiasmo pelo trabalho da escola; o optimismo em relação às necessidades da escola; o gosto de conviver com os professores e outros elementos da comunidade escolar; a capacidade de se movimentar com liberdade e autonomia perante o trabalho que realiza na escola; a capacidade de compreender as pessoas com quem se trabalha; a capacidade de liderança; a capacidade de se colocar no lugar do professor; a capacidade de auto-controlo, a discrição, a ponderação e modéstia; a disponibilidade para com o professor ou outra pessoa da escola; a capacidade para ouvir o que o professor deseja comunicar; a assiduidade, a pontualidade e a capacidade de inspirar confiança.

Quanto às condições técnicas apontam - se a formação académica que envolve vários tipos de conhecimentos, tais como: o conhecimento das questões do ensino e da educação; o conhecimento das políticas que orientam as instituições escolares; o conhecimento das metodologias utilizadas pelos professores; o esforço que se deve fazer para se manter actualizado; as formas de controlo do trabalho escolar; a forma de poder e autoridade que se manifesta em relação aos professores e demais sectores da escola e o modo como comunicam entre si.

É importante que o supervisor tenha formação que lhe permita ter habilidades técnicas e pessoais para o trabalho que é realizado na escola sem esquecer a importância da sua actividade no contexto da sala de aula, o que lhe permitirá ultrapassar ou minimizar diversas dificuldades, relacionando assim o aspecto teórico com a realidade do dia-a-dia da escola.

Para desenvolver com eficiência o seu trabalho, o professor orientador de práticas, (como supervisor), precisa dar orientações em questões pedagógicas e, principalmente, actuar na formação inicial dos futuros professores e no estágio pedagógico, por forma a apresentar um perfil que lhe permita ser: auxiliador, orientador, dinâmico, acessível, eficiente, capaz, produtivo, inovador, integrador, facilitador,

criativo, colaborador, seguro, incentivador, interessado, atencioso, actualizado e amigo daqueles com quem trabalha.

Para realçar o seu perfil, o supervisor pedagógico deve possuir formação em ciências de educação, conhecer os documentos que possam servir de orientação do ensino, conhecer as estratégias e técnicas usadas no ensino assim como ter também conhecimento e experiência de trabalho pedagógico e metodológico, sendo parte da sua tarefa principal na escola.

Dizer que o supervisor como professor orientador de práticas tem uma árdua tarefa, porque dele depende a formação do futuro professor, enquanto conselheiro e guia das aprendizagens, transformando a actuação dos alunos estagiários sem se esquecer dos diferentes momentos que a aula apresenta.

As habilidades no uso dos métodos e os devidos procedimentos na orientação do estágio, a destreza para se adaptar a algumas situações não previstas, são outros aspectos importantes a ter em conta.

Se passarmos um olhar ao que nos orienta o Guia Metodológico do Supervisor Pedagógico do (INFQ, Luanda/007, p.13), verificamos nele que existem muitas dificuldades de ordem metodológica, didáctica e pedagógica, que os professores muitas vezes apresentam pelo facto destes terem recebido uma formação com pouca relação pedagógica, o que significa dizer que os professores orientadores de práticas pedagógicas, levaram os formandos (alunos estagiários) a um bom desempenho no treinamento das competências adquiridas ao longo das aulas teóricas, não de forma tão aceitável, atendendo as diversas situações que muitas vezes ocorrem no processo de ensino aprendizagem.

Segundo o mesmo guia realça que, o supervisor pedagógico, deve ser um profissional competente, que deve possuir perfil que lhe permita como tal, exercer a sua função com legitimidade técnica e profissionalismo.

Desta feita, apresenta-se em seguida o quadro do perfil do supervisor segundo o Guia Metodológico do Supervisor Pedagógico do (INFQ, Luanda/007, p.13)

FUNÇÕES	ACTIVIDADES
Analisar as práticas dos professores	- Observar o funcionamento da escola e as práticas em sala de aulas.
Realçar os pontos fortes da aula	- Identificar as dificuldades. - Diagnosticar as necessidades de formação.
Regular as práticas dos professores	- Ajudar o professor a planificar, preparar e animar as actividades pedagógicas com base nos recursos disponíveis. Ajudar o professor a consciencializar-se dos pontos fortes e dos aspectos a serem melhorados nas suas práticas. Analisar as aulas numa perspectiva reflexiva. Apoiar o professor na construção de instrumentos de regulação. Organizar e planificar o processo de avaliação. Valorizar as realizações dos professores.
Modalizar teoricamente a prática	Determinar os elementos estruturais que permitem compreender os fundamentos teóricos que subjazem na prática pedagógica. Diversificar as metodologias, transformando a actuação dos professores de acordo com os diferentes cenários da aula. Contextualizar o modelo teórico em função das situações encontradas. Transferir as aprendizagens realizadas.
	Estabelecer a relação entre o director e os professores. Informar ao director da escola e aos superiores hierárquicos

Comunicar	<p>sobre os resultados da supervisão.</p> <p>Dar o feed back ao professor como forma de melhorar o seu desempenho.</p> <p>Informar – se das reformas em curso e das inovações.</p>
-----------	--

Quadro 3. *Perfil do Supervisor Pedagógico, segundo o Guia Metodológico do (INFQ, Luanda/007, p.13).*

1.10 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Antes de fazermos a abordagem deste assunto é necessário recordar que o supervisor pedagógico, apesar de ser um professor, é importante que tenha competências e habilidades acrescidas que lhe permitam assumir as suas responsabilidades com eficiência e zelo profissional.

Como afirma Formosinho (2002, p.234), “ o supervisor é na sua essência um professor, mas um professor de valor acrescentado. É um profissional, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida”. Isto permitirá que tenha algumas competências que se podem agrupar em dois grandes grupos:

Competências pessoais: onde se incluem o equilíbrio físico e emocional, as boas relações humanas, a flexibilidade e a capacidade de se adaptar às circunstâncias.

Competências profissionais: O supervisor pedagógico deve também ter habilidades para dirigir, deve ser aberto a mudança, ter interesse pelo aperfeiçoamento e a capacidade para avaliar situações.

A supervisão tem à sua base na capacidade de observação, para não deixar passar despercebido o que ocorre e que pode ser observado e para compreender as razões para que tal facto aconteça.

Para Formosinho (2002, p.73), ‘ os objectivos do supervisor devem apontar para desenvolver, nos formandos, as seguintes capacidades e atitudes: espírito de auto-formação e desenvolvimento; capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos referentes a prática de ser professor; capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas; capacidade de experimentar e conciliar a prática com a teoria; capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; tomar consciência da responsabilidade que lhe cabe como futuro professor, ter entusiasmo pela futura profissão; capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo’.

Ainda no que diz respeito aos termos competências e habilidades vimos que têm vindo a criar algumas dúvidas se não mesmo confusão, assim como também tem sido atribuído vários significados ao longo dos tempos, achamos conveniente aclararmos os mesmos termos assim:

No pensamento de Pèrez Gòmes (2007), citado por Sacristán, et al (2011, p.83), o termo competência, não surge de modo inocente, possui uma longa tradição e se encontra envolto por uma carga pesada de interpretação condutivistas que pouco contribuíram para compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem dos seres humanos.

Porém, segundo o dicionário Universal de Língua Portuguesa, (1999, p.385), competência é idoneidade, aptidão, capacidade, e também, qualidade de quem é capaz de apreciar e julgar certo assunto.

Prosseguindo com as ideias do mesmo autor, (Sacristán et al, 2011, p.83), considera que as competências confundidas com as habilidades, têm um carácter estritamente individual e podem ser vistas como livres e independentes de suas aplicações reais e dos contextos onde são desenvolvidas.

As competências são consideradas como comportamentos observáveis e sem relação com atributos mentais, enfatizam a conduta observável em função da compreensão, podem ser treinadas de forma independente e são agrupadas e somadas em função do entendimento de que o todo é igual a uma simples soma das partes.

Em contrapartida, para Bordoni (2013), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações com pertinência em relação a urgência para a solução eficaz porque é importante que a situação em causa tenha uma solução que venha a satisfazer os implicados nela.

No entanto, significa dizer que competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões, para agir de modo pertinente numa determinada situação.

Dizer que as competências pressupõem operações mentais como também capacidades para usar as habilidades, não deixando de parte o emprego de atitudes adequadas para que as tarefas sejam realizadas e conhecidas. Sequenciando a questão em foco, Bordoni (2013), afirma que as habilidades estão relacionadas ao saber fazer, o que pressupõe a exemplo disso, identificar variáveis, compreender fenómenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar correlacionar e manipular.

1.11 - CARACTERÍSTICAS E ATITUDES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

O supervisor tem um papel importante no estabelecimento de um clima afectivo/relacional, facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando. Assim, Masher e Purpel, citados por Alarcão e Tavares (2003, p.75), identificaram as características desejáveis que o supervisor deve manifestar, de entre elas mencionam-se as mais importantes, como a responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

A capacidade de prestar atenção e saber escutar, são consideradas fundamentais, mas salientam-se também a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de comunicar, de interpretar, de cooperar e de interrogar.

Glickman, citado por Alarcão e Tavares (2003, p.75), identifica dez categorias de atitudes do supervisor, como sendo: Prestar atenção ao que o professor diz; Clarificar; Encorajar; Servir de espelho; Dar opinião; Ajudar a encontrar soluções para os problemas; Negociar; Orientar; Estabelecer critérios; Condicionar.

Como se pode verificar no quadro abaixo

CATEGORIAS DE ATITUDES DO SUPERVISOR	Prestar atenção ao que o professor diz
	Clarificar
	Encorajar
	Servir de espelho
	Dar opinião
	Ajudar a encontrar soluções para os problemas
	Negocia
	Orientar
	Estabelecer critérios
	Condicionar

Quadro 4. *Categorias de atitudes do supervisor, segundo Alarcão e Tavares (2003,p.75). (Fonte adaptada)*

1.12. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O sistema educativo em cada país, estado, província ou cidade difere entre si, levando a que cada ministério se adequa ao seu contexto. Daí que a supervisão se apresenta como peça fundamental no sistema educativo no sentido de auxiliar o professor no seu trabalho, fornecendo-lhe os meios necessários para que possa identificar correctamente os problemas de ensino e estabelecer modos de actuação adequados ao desenvolvimento de uma proposta educacional válida.

Constituem tarefas básicas da supervisão escolar, a melhor capacitação do pessoal escolar e a melhor organização de ensino que devem ser exigidas para promover a melhoria do nosso sistema educativo.

A supervisão pedagógica é importante, segundo Medina (2002), porque assessora e acompanha a acção educativa; abre caminhos e repensa assuntos do interesse dos futuros professores; toma responsabilidade na acção curricular; transmite segurança aos alunos estagiários, futuros professores; é mediadora e facilitadora da aprendizagem; executa constantemente um trabalho de conquista.

Considera-se a supervisão pedagógica um elemento importante para a existência de professores com saberes e competências que ajudem no desempenho das suas funções, enriquecendo-os de capacidades para tomar decisões e intervir na sociedade e, por outro lado, melhorar a qualidade do trabalho educativo partindo das instâncias mais amplas como o Ministério da Educação, até às actividades básicas, como o trabalho dentro da sala de aula.

Continuando, destaca-se a importância da supervisão pedagógica, pelo facto de a mesma potenciar um indivíduo para a aprendizagem e promover a reflexão em todas as fases do ensino: durante a planificação, durante o ensino e depois deste.

Ainda podemos destacar a influência da supervisão pedagógica na formação de professores reflexivos, pelo facto da supervisão pedagógica levar o professor a fazer uma análise no que se relaciona a sua actividade, tendo possibilidades de analisa os pontos fortes e os pontos fracos, por formas a construir uma prática pedagógica mais adequada aos propósitos da escola.

Segundo o (Decreto Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro), considera-se a supervisão como um momento privilegiado, e insubstituível de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade.

2.- O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O estágio pedagógico é uma etapa muito importante na formação profissional do futuro professor e deve ser cumprido, segundo os pressupostos do Programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos.

Sendo uma parte importante no período de formação de professores, deve planificar-se por formas a dar oportunidades de aprendizagem válidas aos alunos e que sirva para manifestar a aquisição das competências que habilitam o futuro professor no desempenho da sua profissão (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011, Zabalza, 2003).

Segundo Buriolla (2001), define o estágio pedagógico como parte integrante e essencial na formação do futuro professor, pois que é neste período que o aluno estagiário treina o seu papel profissional, ainda para o autor, “o estágio é concebido como o campo de treino, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, uma série de situações de actividades de aprendizagem profissional que se manifesta, tendo em vista a formação do estagiário”.

A fase do estágio considera-se como o espaço onde a identidade profissional do aluno produz a reflexão e a crítica, e o estágio não deve ser realizado de forma anarquizada, se não que a sua planificação deve ser realizada de forma gradativa e sistemática. É um momento de grande importância na vida de quem aprende uma profissão.

Por esta razão, nesta fase, a supervisão de estágio deve aproveitar a oportunidade de ajudar a promover uma dinâmica mais alargada de ensino aprendizagem, levar os alunos estagiários à reflexão da sua acção profissional e tomada de consciência da futura profissão, apesar das vicissitudes que a profissão pode causar na vida do profissional, sendo os momentos bons e outros menos bons.

Não obstante a situação referenciada anteriormente, esta reflexão e tomada de consciência leva o futuro profissional a ter uma atitude de busca constante de conhecimentos quer sejam teóricos ou práticos que não terminam com a formação, porém carecem de uma pesquisa permanente o que contribui para a eficiência do processo de ensino aprendizagem no âmbito da profissão.

Importa que, todo estudante tenha necessidade de tomar contacto com a realidade das aulas e procurar qualificar-se profissionalmente nas escolas de aplicação onde o mesmo vai procurar conciliar os conhecimentos teóricos com a prática do ensino. É por esta e outras razões que a prática se realiza de diversas formas ao longo dos tempos que decorre a formação e tradicionalmente é considerada como uma fase chave na preparação da profissão de professor (Lorenzo, 2010).

Tudo isso reflete a importância da existência do Programa de Práticas que frisa bem a distribuição das actividades a realizar durante a formação, quer seja por classe assim como por trimestres.

É necessário que se atribua o real valor ao estágio pedagógico, pelo facto ser de capital importância o cumprimento das orientações prescritas nos termos do nº3 do Artigo 18 da Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação de Professores, para a

obtenção da titularidade dos cursos, os alunos têm de ser aprovados a todas as disciplinas do plano curricular e realizar a prática pedagógica e estágio (Ministério da Educação, Lei de Bases de Sistema Nacional de Formação Profissional, Lei nº 21-A/92 de 28 de Agosto).

Na perspectiva de que qualquer escola possui um comprovativo que lhe sirva de base orientadora, apontamos assim, o Regulamento das Escolas de Formação de Professores, onde se encontra frisado o estágio pedagógico como uma fase que constitui uma componente fundamental e obrigatória no processo de desenvolvimento de capacidades e competências dos alunos, e neste se evidencia o saber, o saber-fazer, e o saber-ser.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica tem como finalidade iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente, “as práticas podem servir para socializar os estudantes mantendo o estatuto de novos enfoques da profissão docente” (Darling-Hammond, 1999).

Segundo Formosinho (2009, p.104), “a prática pedagógica assume grande relevância na fase final do curso, assumindo a forma de estágio, isto é, de docência assistida e orientada”.

Corroborando com o autor ora referenciado, achamos que o estágio é uma actividade que não se realiza de uma só vez, pelo facto de obedecer alguma ordem gradual, como sendo, começando pela observação de conteúdos que se diferenciam em função das disciplinas, esta por sua vez dá sequência à observação de aulas, inicialmente na escola onde se realiza a formação, posteriormente na escola de aplicação, onde os alunos estagiários realizam as práticas nas turmas com o acompanhamento dos professores tutores e uma turma na sua responsabilização.

Ainda no âmbito das práticas pedagógicas, muitas vezes as dificuldades que enfrentam ou experimentam os futuros professores para conciliar a teoria com a prática são várias, vezes há em que surge desconexão entre o que foi ensinado na escola de formação e a experiência das práticas se tem considerado como o “calcanhar de Aquiles” da formação de professores (Darling-Hammond, 2008; 2010, Zeichener, 2010).

As oportunidades de aprender durante o desenvolvimento das práticas dependem da forma como se realiza a formação de professores que ocorre nas escolas de formação, pelo facto de que as destrezas e estratégias que se aprendem no contexto real das aulas tem relação com o contexto, o que pode inibir o formando em função das características concretas (Rodríguez Marco et al., 2011).

Por outro lado, existe um facto que não nos pode passar de forma desbercebida, que se apresenta como uma questão chave, é o facto de se saber que tipo de práticas pedagógicas se deveriam levar a cabo, assim como as condições que podem servir para contribuir na adequada formação de professores na referida escola. Se não vejamos:

Em função da importância de que se revestem as práticas como sendo parte integrante do período da formação de professores como já nos referimos anteriormente, devem as práticas planificarem-se por formas a a dar oportunidades de aprendizagens valiosas para os alunos e que sirvam para manifestar as competências adquiridas que habilitam o futuro professor para o desempenho da sua profissão (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Zabalza, 2003).

Apesar do que se referenciou anteriormente, não podemos esquecer que o Estágio Pedagógico cumpre algumas funções que segundo o pensamento de Freire (2001), consideram-se três funções no Estágio Pedagógico como: a aplicação da teoria, esta faz referência à aplicação do conhecimento teórico e científico que se adquire o que contribui para o desenvolvimento de «relação entre a teoria e a prática na aquisição

de competências pedagógico-didáctica assim como a aplicação devida dos referidos conhecimentos» (Souto e Melo, 2004, p.48); como prática profissional, isto não é se não o a aprendizagem que se adquire em função da prática ou seja ainda da acção de ensinar, é “um conhecimento de relativa durabilidade, sujeito a constantes reconstruções e a uma permanente processo de reflexão, em oposição ao conhecimento teórico, que é descontextualizado, de certa maneira abstracto, não resolvendo portanto os problemas da prática real” (Souto e Melo, 2004, p.49); como emancipação profissional, já que promove o desenvolvimento de relações interpessoais entre professores e das suas qualidades enquanto seres humanos.

2.1 – A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A importância da supervisão pedagógica e na orientação de estágios consiste no acompanhamento que é feito pelo professor orientador de estágio aos alunos estagiários. Relativamente a este acompanhamento, Feiman (1990, p.54) identifica cinco orientações conceptuais: académica, tecnológica, personalista, prática e crítica.

Na orientação académica, o objectivo fundamental desta perspectiva de formação inicial é que o professor tenha domínio do conteúdo como já se disse anteriormente. A formação de professores consiste, portanto, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, de modo a dotar os professores de uma formação centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista.

A formação de professores, de acordo com esta orientação, não só deve procurar que os professores sejam conhecedores do conteúdo que têm de ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar.

A orientação tecnológica incide a sua atenção, no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino. Segundo esta orientação, aprender a ensinar implica a aquisição de princípios e práticas dos estudos científicos sobre o ensino, o que depende do domínio de certas competências.

A definição de competência passa por ser “ um conjunto de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino” (Marcelo, 1999, p.36). Como se pode observar, a competência não se limita exclusivamente ao saber-fazer, mas inclui conhecimentos, capacidades e atitudes.

Não há dúvida de que o desempenho profissional do professor depende do domínio de um conjunto de competências, como se disse anteriormente. Cardoso (2006) refere que a determinação das competências e a sua formação deve garantir a qualidade e pertinência da actuação profissional. De modo que esta possa:

- a) Eleger comportamentos adequados a cada situação a partir do vínculo entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar;
- b) Intervir na aula com eficiência e eficácia;
- c) Estabelecer as relações sócio-afectivas que permitam um clima de aula positivo;
- d) Praticar formas de gestão que promovam o pensamento crítico nos alunos;
- e) Tornar significativos os instrumentos de trabalho pedagógico: currículo, métodos, estratégias e modalidades de avaliação;
- f) Trabalhar em colaboração;
- g) Investigar na sala de aula e possibilitar estratégias de intervenção, para manter uma visão crítica e construtiva do currículo, tendo em conta as características dos alunos e as suas condições sócio-culturais.

A orientação personalista vai enfatizar a natureza pessoal do ensino, onde cada um procura desenvolver as suas estratégias, com base nas suas características.

O professor supervisor de práticas pedagógicas é aquele que cria as condições de aprendizagem aos seus alunos, sem se esquecer de atender as particularidades individuais dos alunos, mas tendo em atenção o colectivo, deve ter facilidade de se relacionar com os outros dentro do colectivo pedagógico.

Assim, a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar e passa a ser vista como um modo de desenvolvimento psicológico que, em vez de desenvolver o “aprender a ensinar”, se constitui como um processo de aprender a compreender, de desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da formação de professores, na opinião de Feiman (1990, p.225) e Marcelo (1999, p.39).

A orientação prática na perspectiva de Marcelo (1999) confere um grande valor à experiência como fonte de aquisição do saber-fazer sobre a arte de orientar os alunos a

construírem os conhecimentos e a desenvolver a sua personalidade. A formação do futuro profissional, neste modelo, está orientada pela experiência e pela observação.

Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo, ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a leccionar em situações reais (Marcelo, 1999, p.39). Pode-se dizer que as experiências práticas feitas pelos alunos estagiários em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores.

Acredita-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum, estar envolvido a bem ou menos bem não é a mesma coisa em relação ao não envolvimento, e que quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas, melhor será (Zeichner, 1980).

A este respeito, Feiman (1990) afirma que esta visão do ensino mostra que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências directas e nas interações com colegas e mentores sobre situações problemáticas e também vemos que a prática deve ser uma actividade de carácter colaborativo e não uma actividade isolada, pessoal e particular.

Através desta experiência, os principiantes são iniciados numa comunidade de práticas e no mundo da prática.

Com isto, pretende-se dizer que os alunos não aprendem a ensinar de forma mecânica. O professor traz consigo um conhecimento prévio quando se envolve em qualquer actividade didáctica.

Nesta perspectiva prática, Gómez (1992) define duas abordagens: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, a formação de professores consiste no processo de aprendizagem do ofício do ensino, o qual é realizado fundamentalmente por tentativas e erros por parte dos professores em formação.

Essa linha de pensamento implica dizer que, na formação de professores, existe uma separação entre a teoria e a prática do ensino, onde a prática do ensino, se torna um elemento fundamental para adquirir o ofício de professor.

As práticas pedagógicas são elementos muito importantes para os alunos em formação. O que acontece normalmente na formação de professores indica que “as práticas pedagógicas representam um valor considerável e que a competência de um aluno estagiário ou futuro professor se demonstra nas práticas de ensino” (Zeichener, 1981, p.55).

A formação na prática é sinal de que a situação real permite aplicar os saberes teóricos adquiridos, numa perspectiva de integração teórica/prática, onde “a prática é concebida como espaço curricular espacialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões” (Gómez, 1988, p.143).

A actual situação não se prende apenas com a aquisição do saber, mas também com a produção de novos saberes. Daí que se valoriza o saber-fazer, as experiências que se levam a cabo, bem como as dificuldades reais da prática, como motivo para a procura de soluções no conjunto dos saberes.

Estas modalidades, de acordo com Rodriguez (2000), parecem ser coerentes com o processo de profissionalização, tornando-se a prática pedagógica em situação real, o lugar da produção e da tomada de consciência dos saberes específicos dos futuros.

Neste sentido, o futuro profissional adquire um lugar central no seu processo de formação, pois ele é, ao mesmo tempo, o agente que dirige e cria as condições de aprendizagem em benefício do seu desenvolvimento.

A formação de professores aponta para um processo de formação que promove e desenvolve no aluno, candidato a professor, disposições para analisar o contexto social em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que, nesse modelo, o futuro professor possui uma atitude reflexiva relativamente ao ensino.

Assim, o currículo de formação inicial difere, obviamente em função da perspectiva em que nos situamos e do modelo de ensino que se pretende.

É com base a estas considerações que Marcelo (1992, p.33), enuncia um conjunto de princípios de que a problemática da formação de professores deve partir, dos quais se destacam os seguintes:

- *Toda a reforma na formação inicial de professores deve apresentar o modelo de profissional de ensino que pretende formar.*

- *Este modelo de profissional deve especificar-se em relação aos conhecimentos, destrezas e atitudes que deve possuir nos diferentes âmbitos disciplinares.*
- *O conhecimento do professor constrói-se na interacção com o ambiente de aprendizagem que a formação de professores oferece.*
- *Existem diferentes níveis de análise de conhecimento profissional dos professores que é necessário conhecer para poder desenvolvê-los no aluno em formação.*
- *As diferentes disciplinas ou especialidades incorporam estruturas de conhecimento específicas que devem ser conhecidas pelos alunos.*
- *O conhecimento sobre o conteúdo de uma disciplina é insuficiente para um ensino que pretenda que os alunos compreendam, assimilem e elaborem.*
- *É preciso dar maior atenção à forma como os professores “transformar” o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento “ensinável” e compreensível para os alunos.*

Sendo uma etapa importante, a formação inicial proporciona a aquisição do conhecimento - base necessário para o exercício da profissão que se confirma com as aulas práticas dos alunos estagiários sob a orientação do professor de práticas pedagógicas.

3- O PROFESSOR SUPERVISOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU CONTRIBUTO NA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES «CDTE KWENHA» DO LOBITO

A Escola de Formação de Professores do Lobito, tem vindo a empenhar-se a fim de poder atingir os padrões que visam qualificá-la como sendo futuramente, uma escola reflexiva nas suas práticas pedagógicas como se deseja. Na escola ora referenciada, os professores realizam as suas actividades numa “interacção”, pelo que segundo Alarcão (2000) “não ser só a sala de aula, nem os professores de forma isolada, mas toda a comunidade educativa realiza actividades entre si e com outros na formação e responsabilidade pelo ensino”.

Cabe pois dizer que ainda nesta escola, o supervisor (professor de práticas) torna-se um facilitador da reflexão, ajuda a identificar os problemas e, por conseguinte, a planificação das estratégias para a solução dos mesmos, o que permitirá ao aluno estagiário tomar a responsabilidade de tudo o que afecta a sua prática pedagógica.

Falar do modelo reflexivo que se pretende na formação de professores, implica recorrermos ao conceito defendido por Schon (1987), quando referia a prática profissional como reflexiva e apresentava as noções do conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Ao longo da formação de professores, é imprescindível que o cenário da reflexão ora referenciado esteja sempre presente.

Tomando ainda como ponto de partida o conceito de Schon (1987), o conhecimento na acção, uma das competências manifestadas pelos professores de práticas, assim como, os alunos estagiários na altura da realização da sua actividade ou acção, o pode implicar a mudança da própria acção, atendendo que cada acção realizada é susceptível de um conhecimento na acção.

Não obstante, sequencia-se a ideia com a reflexão na vai ocorrer quando o professor de práticas e o aluno estagiário reflectem no decorrer da própria acção, o que permitirá ir reformulando as situações que forem acontecendo.

A estes elementos (professor e aluno) cabe fazer a reflexão sobre a acção, que ocorrerá no momento em que cada um vai reconstruir a sua acção, dando-lhe oportunidade para analisar e fazer a retrospectiva do que ocorreu.

O facto do professor de práticas ou o aluno estagiário ter a oportunidade de reflectir e olhar adiante, permite perceber o que ocorreu durante a acção e a forma como resolveu os assuntos que não estavam previstos mas que aconteceram.

Por último, o cenário da reflexão chama-nos atenção par a reflexão sobre a reflexão na acção, o que permite ao professor ou ao aluno construir a sua própria forma de conhecer, pensar compreender e, até mesmo, de agir.

A orientação de estágio (práticas pedagógicas) para a formação inicial de professores na escola em referência, prima por este cenário da reflexão. É nesta perspectiva que se defende que o professor deve ser um prático e um teórico da sua prática.

Na ideia de Alarcão (1996, p.83), “os professores reflexivos são autónomos na sua actividade, pelo facto de serem críticos em relação aos papéis que desempenham.

Assim, as práticas de supervisão que se aplicam à sua formação deverão ser feitas com vista a fornecer ideias novas, sugestões, para que sejam julgadas pelo próprio professor” de práticas e desenvolver a mesma atitude no aluno estagiário, futuro professor.

Corroborando com as ideias de Dewey (1933), citado por Alarcão (1996), diremos que o sujeito em formação, quer seja professor ou aluno, é aceite como alguém que pensa, e que constrói o seu conhecimento, valorizando a experiência como uma fonte de aprendizagem.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo passamos a fazer uma abordagem sobre a formação de professores. Falar deste assunto não é tão fácil como pode parecer numa primeira vista.

Ter formação, de uma maneira geral, é munir um indivíduo de conhecimentos dentro de uma determinada área ou contexto. É preparar alguém para que seja capaz de responder as exigências que lhe são impostas. É bem verdade dizer que, a formação é considerada como um processo de desenvolvimento pessoal que não está separado do desenvolvimento profissional.

Segundo Elvira (1990, p.111), „A profissão docente é essencialmente uma profissão de relação que põe em jogo toda a personalidade do professor.” Daí que qualquer mudança que acontece na escola ou nas relações interpessoais, não se pode esperar sem que haja uma mudança ao nível pessoal dos elementos integrantes do processo.

2.2- CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se fala da formação de professores é pelo facto desta formação representar um dos principais elementos da educação, sendo isto o que contribui grandemente para a melhoria da qualidade do ensino.

Na opinião de Gimeno, citado por Marcelo Garcia, (1995, p.23), a formação de professores é por assim dizer “ uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo”.

Tendo em conta que ser professor é uma profissão como tantas outras, é necessário que se faça o asseguramento da competência profissional dos seus profissionais educativos, o que significa dizer que é criar as condições necessárias para se ensinar a ter domínio da ciência, da técnica e da arte de ensinar aqueles que exercem a profissão ou que a venham a exercer depois da sua formação.

Na perspectiva de Rodriguez Dieguez, J.L. citado por Marcelo Garcia C. (1995, p.22), para ele a formação é considerada como “ o ensino profissionalizante para o ensino, ideia que revela a dimensão do ensino como actividade intencional no sentido de contribuir para a formação profissional dos professores, responsáveis pela educação das gerações futuras”.

Não é menos verdade que a formação de professores é um interagir entre o formador e o formando. Segundo Marcelo Garcia (1999), citado por Mendes M. (2011, p.36), que se desenvolve num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

Esta formação surge como uma actividade de intercâmbio onde se faz presente a relação entre os seus agentes, tendo uma característica de evolução e também com objectivos previamente estabelecidos.

Como comenta Ferry (1991, p.23), citado por Mendes M. (2011, p.36), a formação de professores acontece em três momentos diferentes, como seja:

Trata-se de uma formação com dupla vertente, combinando a formação académica com a formação pedagógica.

Trata-se de um tipo de formação profissional, ou seja, forma profissionais mas nem sempre se assume como característica de docência.

Trata-se de formação de formandos, exigindo uma sintonia perfeita com a prática profissional.

Nesta linha de pensamento, pode se dizer que a formação de professores diferencia-se da formação de outras áreas, pelo facto da mesma ter uma determinada especificidade e objectivos previamente estabelecidos. Do ponto de vista de Formosinho (2009, p.95), “ há especificidades intrínsecas à profissão docente – docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”.

Na verdade para se ser professor é necessário que haja uma formação específica a esta área, onde a profissão se vai aprender com o dia-a-dia na escola e no convívio, académico.

Ainda Formosinho, (2009, p.95), afirma que a “docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola”, onde o comportamento isto é, o que o professor faz e o que diz, pode ser motivo de grande satisfação e força, para que a formação de professores seja encarada com responsabilidade por parte dos formandos ou até mesmo de grande desmotivação. O professor ensina, transmite os seus conhecimentos e o seu saber profissional.

Ainda pode se considerar que na formação de professores há uma outra especificidade que é o facto de existir” uma política específica e detalhada para a educação escolar”, no parecer de Formosinho (2009, p.96). É por esta razão que o Estado intervém fortemente, mas não existindo políticas que se tornem iguais para as outras áreas como a justiça, a saúde e outras também de âmbito social.

Esta é uma formação que exige a posterior a colocação dos referidos quadros pelos órgãos a quem de direito como salienta Formosinho, (2009, p.97), a maioria dos professores é recrutado e colocado pelo Estado, para ser funcionário público, atendendo sempre o título académico, o grau profissional que confere a cada um e as devidas autorizações que permitem o exercício das suas funções.

Falar da formação de professores na vertente angolana, essa se realiza partindo de um pressuposto de que as instituições habilitam o profissional a vários níveis, tal como a formação de professores para o Ensino Primário que é feita pelas Escolas de

Formação de Base (Curso Básico de Formação de Professores e o Magistério Primário), as escolas de ADPP, (Apoio e Desenvolvimento de Povo para Povo), a formação média normal realizada em escolas normais, como é o caso da Escola de Formação de Professores, vocacionadas para a formação de professores para o II Ciclo, e por último o Instituto Superior de Ciência de Educação (ISCED), vocacionado para a formação de professores para o Ensino Médio e o Pré – Universitário, como confere a Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola no capítulo III, artigo 28º.

Estes formandos oferecem condições para se habilitarem ao concurso público que se realiza sempre que possível e necessário, em condições normais.

Conclui-se que a formação de professores, realiza-se em formas diferentes em relação a outras áreas de formação profissional. Na visão de Medina e Dominguez, (1989) a formação de professores deve ter estilo personalizado e emancipado de ensino, que por sua vez deve estar centrado na crítica e flexibilidade de modos a promover uma aprendizagem significativa nos discentes. Segundo os autores (Medina e Dominguez (1989, p.87), que o professor”” consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum””.

Naquilo que é o perfil desejado ao professor do Século XXI, defende-se a imagem do professor como reflexivo, inovador, líder e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Toda e qualquer formação se realiza de forma faseada e nunca de uma só vez. Desta feita, Feimam (1983), distingue quatro fases na formação de professores:

- a) Fase de pré-treino - Esta fase faz referência as experiências do ensino que o aluno tem vivido, constituindo assim o potencial do professor no futuro.
- b) Fase de formação inicial – que segundo Garcia (1989), o aluno se insere num estabelecimento de ensino específico de formação de professores, onde o mesmo vai adquirir conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, fase em que se prepara para realizar as práticas de ensino, que se considera como a fase posterior a fase da aquisição dos conhecimentos teóricos.
- c) Fase de iniciação – esta fase vai corresponder com os primeiros anos de trabalho profissional dos docentes, onde a prática vai ser o critério da verdade, através das estratégias que se implementam para o desenvolvimento profissional.

d) Fase da formação permanente – corresponde a existência de todas as actividades planificadas pelas instituições e professores no sentido de permitir o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática do ensino.

Depois desta abordagem feita a volta das fases para a formação de professores, Marcelo Garcia (1999, p.26), na sua síntese sobre a formação de professores afirma o seguinte: *“A formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que no âmbito de Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam se individualmente ou em equipa, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permita intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”*.

Em suma: O conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais com o processo de desenvolvimento permanente do professor, em que a formação inicial, a formação contínua e a distância não são mais de que momentos diferentes de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, segundo o PMFP (Plano Mestre de Formação de Professores) de Angola, página 3 - 4.

2.3 – ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As diferentes concepções sobre o professor se diferenciam de acordo as abordagens de vários autores. Desta maneira, a imagem do professor é concebida, segundo os mesmos como: eficaz, competente, técnico, investigador e como aquele que decide. Estas por sua vez influenciam na formação de professores, dos conteúdos, métodos até nas estratégias utilizadas na formação. Zeichner (1983 citado por Mendes 2011), no seu desenvolvimento de paradigmas aponta os seguintes:

- . O paradigma tradicional – artesanal;
- . O paradigma condutista;
- . O paradigma orientado para a indagação;
- . O paradigma personalista.

Estes paradigmas tiveram a sua influência nas orientações sobre a formação de professores, segundo a ideia de vários autores. Assim, Feiman (1990), com base na classificação de Zeichner, elaborou a seguinte classificação de orientações conceptuais:

2.3.1-Orientação Académica

Na formação inicial dos professores é importante considerar a orientação académica porque esta incide sobre as demais que vão realçar o papel do professor como um agente especializado numa ou em várias disciplinas, onde se torna imprescindível o domínio do conteúdo.

Pensando assim, pode se dizer que a formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais para que os professores tenham uma formação especializada.

Esta ideia é completada por Perez Gomes (1992, citado por Mendes 2011), quando introduz a diferença existente ao implementar a abordagem enciclopédica, que consiste em realçar a importância do conhecimento dos conteúdos, sendo o mais essencial que o professor deve possuir.

Na abordagem perspectiva, o professor se apresenta não como detentor único do conhecimento, mas como um intelectual que estrutura e compreende a matéria que se ensina, assim como a forma como a ensina. É com base nestas ideias que se pode dizer que a formação de professores deve fazer com que os professores conheçam as matérias que ensinam, por formas a poderem transformar e reconstruí-la na competência de como a ensinar.

2.3.2-Orientação Tecnológica

Tal como o próprio nome indica, esta centra-se no conhecimento de competências para o ensino. Ainda no pensamento de Perez Gomes (1992, citado por Mendes, 2011), segundo esta orientação, o ensino é uma ciência que se aplica onde o professor se mostra como um técnico que domina os princípios e práticas para o ensino.

A formação de professores centrada nas competências, teve como base de sustentação a orientação tecnológica.

Nesta abordagem, o termo competência apresenta-se segundo as ideias de vários autores como: Borich, (1979 citado por Garcia), referenciado por Mendes, (2011), define o termo competência como sinónimo de conduta, acção, e destreza docente, Bone, (1980, citado por Garcia, 1995), lembra que esta orientação também influencia bastante para o desenvolvimento do conceito de competências para a formação de professores, citando por exemplo Garcia (1995); Ângulo (1990) e Estrela (1987, p.55), que define a competência com “ um conjunto de conhecimentos, saber- fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino”.

A formação de professores, com base na orientação tecnológica tem como objectivo principal munir o professor de estratégias para resolver os problemas e tomar as devidas decisões.

2.3.3 – Orientação Personalista

A orientação personalista centra-se na pessoa como sujeito com possibilidades e limites, onde o professor desenvolve as suas estratégias aproximando-se do sistema educativo, com base nas suas próprias características.

Na opinião de Combes (1979), para ele o professor eficaz é aquele que se apresenta como “um ser humano que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas”.

O objectivo desta orientação personalista é criar nos professores em formação a capacidade de auto descoberta pessoal. Na perspectiva de Feiman (1990, p.225), afirma que “aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficiente.”O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da formação de professores.

2.3.4- Orientação Prática

Entre as orientações conceptuais referenciadas anteriormente, a orientação prática é um modelo de formação de professores mais aceite para se aprender a ensinar.

A esta orientação se associa o modelo de aprendizagem pela experiência e pela observação. Ensinar é uma aprendizagem que ocorre ao observar e trabalhar com um professor que tenha uma certa experiência, num tempo determinado, onde o formando ou o professor em formação adquire as competências práticas e aprende a executá-las em situações reais, como é caso da sala de aulas.

No seu comentário, Zeichner, (1980, p.45), afirma que “as experiências práticas nas escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores”.

A experiência no ensino e naturalmente na formação de professores, se fazermos menção a Perez Gomes (1990), faz uma distinção dentro do que é a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva sobre a prática.

Na abordagem tradicional verifica-se a relação entre a teoria e a prática estabelecendo-se nesta a tentativa e o erro. É deveras aclarar que o professor é competente quando demonstra esta competência nas suas práticas de ensinar, onde a presença do professor orientador de práticas também se torna necessário para uma melhor orientação.

Nas escolas de hoje, apegando-se na abordagem tradicional, verifica-se que qualquer professor pode exercer a função de supervisor, sem que esta tenha uma formação, porém, desde que para saber ensinar, ponha em causa o saber-fazer que tenha adquirido no decurso dos anos como profissional.

No que se refere a abordagem reflexiva sobre as práticas, salienta-se a influência de Dewey, (1933), citado por Mendes, (2011), onde para ele o ensino reflexivo era considerado como o “exame activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira”, Dewey, (1933), citado por Marcelo Garcia, (1995, p.41), referenciado por Mendes (2011).

As escolas de formação de professores, hoje primam em formar professores reflexivos em relação a prática onde Ronaldo Schon (1990), propôs o conceito de reflexão-na-acção, “como um processo onde o perfil dos professores deve ser flexível, aberto a mudança, capaz de analisar o seu ensino, auto crítico e com grande domínio de competências cognitivas e relacionais”.

Em suma: A reflexão facilitará a mudança da acção do professor, com competências para resolver problemas em diferentes situações na sala de aula.

2.3.5- Orientação social reconstrutivista

Este modelo de orientação, reflecte a situação histórica em que os professores se encontram inseridos. Embora se considere igual a formação de professores, esta se vai diferenciar em função do modelo de formação levado a cabo numa determinada sociedade.

Segundo Marcelo Garcia, (1994, p.44), esta orientação conceptual “ mantém uma estrita relação com a orientação prática”. Pelo facto da escola e o professor serem considerados como elementos fulcrais ao desenvolvimento da sociedade.

No fundo da questão, os programas de formação de professores devem desenvolver nos futuros professores, as competências para a reflexão e a investigação, por formas a que os futuros professores consigam analisar as situações de varia ordem que terão de enfrentar ao longo da sua actividade profissional. E em contrapartida tomar as decisões que se adequam a cada uma das situações em causa. Cabe ao professor determinar o desenvolvimento da sua formação implicando que tenha consciência das suas convicções e motivações e até certo ponto ser capaz de analisar o que advém da sua futura profissão.

É muito importante que durante a formação, os formandos na qualidade de serem membros de uma sociedade, tenham capacidade de analisar o contexto social, pelo facto de ser aí onde ocorre o processo de ensino aprendizagem.

Conclui-se que, todas as concepções referenciadas não apresentam totalmente a complexidade que se pode encontrar na formação de professores. Assim, Feiman-Nemser (1990, p.227), assume que “(...) cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa (...)”.

Se bem que estas concepções se diferenciam ente elas, no nosso ponto de vista estão de acordo com Tomaz (2007, p.130), quando afirma o que descrevemos em seguida:

“ (...) uma formação de professores que tenha em vista formar profissionais capazes de responder com qualidade, competência e responsabilidade aos desafios que hoje as sociedades lhes colocam, terá de ser sempre uma formação multidimensional cuja configuração integre, de forma crítica e contextualizada os contributos das diferentes orientações”.

Em forma de conclusão, se aponta o facto de que esta visão integrada das diferentes concepções vai permitir considerar que a formação de professores é flexível, tendo em atenção a prática do futuro professor, as atitudes, saberes, conhecimentos e competências, o que vai permitir que a formação ocorra de forma diferenciada e em contextos sociais também diferenciados.

2.4 – PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Qualquer formação por aquilo que se sabe, rege – se por princípios que se consideram como ideias fundamentais, regras que conduzem o processo de formação de professores. Assim, Marcelo C. (2000) classifica-os da seguinte forma:

A formação do professor é como uma actividade contínua apesar de se estabelecer uma separação existente entre a formação inicial e a formação permanente. É necessário se ter em conta que este princípio considera que a educação é um processo contínuo. Mas também se pode dizer que a formação inicial é a primeira, pois que esta insere o professor na actividade profissional ora referenciada, onde quer queira ou não o profissional tem de passar por ela, porquanto ela está relacionada com a formação contínua.

Assim, o referido processo proporciona condições, para que o professor esteja sempre em formação sendo ele um profissional. Esta formação permitirá ao professor, estar em condições de se adaptar as novas realidades profissionais, e as mais desejadas desde o ponto de vista profissional actual.

Individualização como elemento integrante de todo programa de formação do professorado, toda a formação de professores deve adaptar-se as características pessoais e contextuais do professor ou grupo de professores onde o ensino como actividade deverá ter implicações científicas, tecnológicas e artísticas.

Se ao ensinar o professor tiver em conta estes indicativos, isto permitirá o desenvolvimento das capacidades de cada aluno com uma maior eficácia. Neste contexto, se torna imprescindível a formação de professores segundo Hofman e Edwards (1986) citado por Mendes (2011).

Integração entre a formação do professorado a respeito dos conteúdos académicos e a formação pedagógica dos professores e disciplinas, neste princípio deve se ter em conta que todos os conteúdos a serem ensinados pelos professores devem estar de acordo com as respectivas metodologias para o seu ensino.

Assim Marcelo (1999), compreende o conhecimento didáctico do conteúdo como o elemento estruturador do pensamento pedagógico do professor.

Integração teórico – prática, há toda uma necessidade para se estimular a reflexão sobre a prática para se criar teorias. Neste contexto, os professores vão desenvolvendo conhecimentos como resultado da sua prática como professores, assim como as suas vivências pessoais. Por vezes os professores não estão cientes disso que acontece no seu dia-a-dia profissional.

A este propósito, Schon (1983), propõe a “reflexão na acção”, enquanto que Conelly e Claudinin (1985), falam de “conhecimento prático pessoal”.

Isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que tende a desenvolver com a prática, o princípio em referência reflecte que deve existir uma ligação entre o que se ensina, como concepções e princípios pedagógicos didácticos e as actuações práticas dos professores.

A formação do professor como desenvolvimento organizativo da escola, este princípio aclara que as escolas, por natureza própria, facilitam e também promovem os processos de aprendizagem para os professores.

Compete aos agentes educativos criar condições necessárias para que se fomente uma cultura sadia entre os professores da referida escola independentemente da sua organização.

A formação do professor como transformador, inovador e desenvolvimento curricular, o aspecto fundamental deste princípio consiste no facto de que o professor deve melhorar a qualidade da sua prática educativa.

Tudo isso permitiria um desenvolvimento profissional e melhor qualidade de ensino. A melhoria da prática que deve ser levada a cabo só é possível caso o professor esteja sempre em formação contínua, como sendo um desejo pessoal e para o bem comum.

Propiciar a capacidade crítica-reflexiva, este princípio esclarece a questão de que o professor deve ter uma posição que corresponde com as suas crenças e as práticas da instituição, com o objectivo de gerar os próprios conhecimentos e o respeito por outros colegas onde segundo Litle (1993), se deve dar aos professores a oportunidade de reflectir sobre as suas próprias práticas educacionais, sublinhando a importância da reflexão e da crítica sobre o seu trabalho.

Depois da descrição destes princípios, conclui-se que, os mesmos promovem o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores, assim como também procurar estimular a reflexão constante onde pode dar origem a crítica construtiva permitindo do desenvolvimento constante da função docente.

2.5 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

É importante que se tenha consciência do papel que os professores desempenham numa sociedade, o que vai permitir que haja responsabilidade quer seja individual assim como de instrução, por formas a investir em programas de formação adequada, aquilo que a prática educativa exige.

Neste contexto, se exige de cada um de nós um esforço, isto é, pelo facto de muitas vezes os formandos se sentirem abandonados principalmente nas escolas onde os mesmos praticam o estágio, segundo o pensamento de (Campos, 2002, p.98), quando se refere na questão dizendo: deveria existir um esforço para que os formandos não sejam deixados «à deriva» nas escolas, onde “toda a formação inicial inovadora é neutralizada pela socialização da instituição”. Ainda pensamos que o candidato enquanto formando, deve se lhe proporcionar todas as ferramentas que o permitam o exercício eficiente, em relação aos seus propósitos profissionais, no âmbito, da informação adequada, um conjunto de métodos e técnicas científicas, sem que se marginalize os aspectos que se relacionam a formação pessoal e social do futuro professor, Campos, (2002).

Entende-se por formação inicial de professores como o “ início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de formação de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”, segundo Estrela, (2002, p.18), citado por Elza (2011, p.45).

Segundo Moreira, (2011), “ o processo de formação de professores deve assentar nos princípios de que um bom professor não pode ser aquele que se limita a seguir modelos e normas, mas aquele que é capaz de adequar a sua acção as necessidades dos seus alunos, aos quais confere o papel de principais agentes do processo de ensino aprendizagem”.

No nosso ponto de vista, o bom professor, é aquele que se adapta a realidade onde se encontra envolvido o referido processo, por formas a colocar em prática as suas competências profissionais, e dar solução aos problemas inesperados. A partir do momento que se considera o aluno como o centro do processo de formação de professores, é imprescindível que o professor tenha a capacidade de questionar e resolver os problemas como nos referimos anteriormente.

É deveras importante se ter em conta que, para que a formação dos professores

venha a corresponder com as necessidades dos futuros professores, é necessário que se reveja a qualidade da pedagogia para a formação que se pratica na Escola de Formação de Professores, pelo facto de que, desta depende a qualidade de formação de professores que se deseja aos nossos dias.

A formação inicial contempla a fase inicial de uma formação que deve ocorrer sempre em condições favoráveis para garantir uma formação adequada. Desta feita, Ricardo Martins (2004, p.40), considera a formação inicial de professores “determinante em qualquer processo de mudança que se pretende pôr em prática”, corroborando e citando Canário (2000), e dando importância a este facto achamos que, no caso das escolas de formação de professores, estas devem ser tidas como lugares onde se realiza uma formação profissional e nunca considerá-los como lugares para mais um passar tempo.

A aceitação deste pressuposto implica que os contactos estreitos com os contextos de trabalho sejam o mais precoce possível e estejam presentes ao longo de todo o percurso de formação inicial, não se circunscrevendo a uma etapa final.

Só desta forma é possível favorecer um percurso interactivo entre formação e trabalho que permite o movimento duplo de mobilização, para a acção, de saberes teóricos, e ao mesmo tempo a formalização teórica de saberes adquiridos por via da experiência na prática.

2.5.1 – Conceito de Formação Inicial de Professores

Falar do conceito de formação inicial de professores é falar do aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos pelos professores ao longo da sua formação. O conceito de formação de professores não só diz respeito a formação de professores como também reflecte a formação contínua dos professores.

Na ideia de Imbernón (1994), entende a formação inicial de professores, como o desenvolvimento profissional de professores e de conhecimentos profissionais, numa nova cultura como uma atitude de constante aprendizagem. Esta formação vai facilitar a inovação assim como o desenvolvimento profissional dos professores.

No âmbito da definição do conceito referenciado anteriormente, podemos dizer que a profissão de docente não é apenas um processo para o aperfeiçoamento das habilidades e atitudes, senão que também se considera como um processo dinâmico em função do desenvolvimento que ocorre na sociedade. Isto é, uma formação que se realiza de acordo aos ideais da sociedade e para o alcance de objectivos comuns.

Sendo assim, existem etapas que se cumprem em função desta formação. Considera – se uma etapa inicial que segundo Imbernón (1999), no seu ponto de vista é uma formação básica e de socialização profissional. Também por outro lado, a mesma é caracterizada pela formação inicial que ocorre em instituições vocacionadas para a formação de professores.

Na formação inicial os alunos, futuros profissionais dão início a sua formação, que depois de uma etapa cumprida lhes será atribuído habilitações para o cumprimento da referida profissão. Pode se considerar esta etapa como muito importante, pelo facto desta permitir ao formando, mudança de atitudes que a posterior terão grande influência no exercício da sua profissão e no seu dia-a-dia.

Etapa de indução profissional e de socialização na prática – Tem a ver com a experiência demonstrada pelo professor nos primeiros anos de trabalho, como que estar na fase experimental da profissão.

Etapa de aperfeiçoamento – Nesta etapa, o professor vai realizar actividades de formação permanente. Esta formação vai permitir o melhoramento do professor face ao desenvolvimento de competências, destrezas, metodologias aplicadas, relações interpessoais, atitudes ou seja o saber, saber-fazer, saber ser e saber estar.

A formação inicial de professores como uma etapa, vai permitir que o aluno em formação tenha conhecimentos sólidos em várias vertentes tais como cultural, psicopedagógico e pessoal, por formas a estar preparado para assumir a função de educar as novas gerações.

As escolas ou instituições específicas à formação de professores, segundo Marcelo (1999), realizam três funções básicas, como sendo:

A função de formação e treino de futuros professores que proporcione e assegure uma preparação em concordância com as funções profissionais que o professor irá desempenhar.

A função certificadora ou de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente.

A função de ser agente de mudança do sistema educativo, contribuindo para a socialização e divulgação da cultura dominante.

Também na perspectiva de Marcelo (1991), diz ser importante que se conheça o currículo de formação inicial de professores porquanto cada modelo de formação, de uma ou de outra forma tem ver com o programa de formação do modelo de cada escola construindo assim a imagem do professor segundo os padrões da referida escola.

2.5.2 – Finalidades da Formação Inicial de Professores

Depois de alguns aspectos referenciados anteriormente, vimos que o principal objectivo para a formação inicial de professores, é preparar, munir o futuro professor, candidato a profissão de conhecimentos necessários à profissão, destrezas assim como as habilidades que necessita, para desempenhar a sua profissão com maior eficiência e lucidez naquilo que faz.

Não obstante, a questão que se relaciona com a formação inicial de professores, é também importante realçar que, a formação neste contexto é uma acção continuada, se

bem que é um processo de reflexão constante, e que sofre reestruturação atendendo ao desenvolvimento de cada sociedade.

Ao falarmos das finalidades da formação inicial de professores, tomamos como ponto de referência o que Sepúlveda (2000), citado por Arevalo (2007), afirma quando apresenta um quadro que reflecte a maneira como o autor separa muito claramente cada uma das competências que deve aspirar um aluno, futuro professor em vias de ascender a profissão docente.

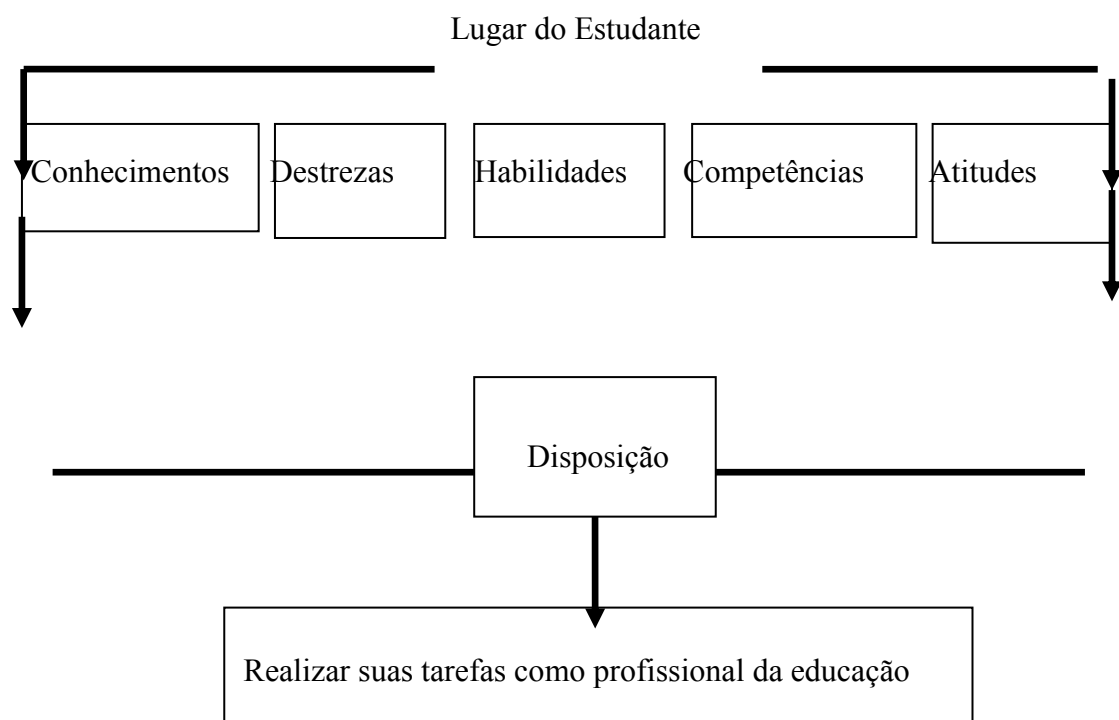


Figura2. *Finalidades da Formação Inicial de Professores, Sepúlveda (2000)*

2.6 – A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

A formação permanente sendo aquela que coloca o professor em constante desenvolvimento, não pode ser eficaz enquanto não estiver ligado a um projecto de desenvolvimento profissional, principalmente daqueles formandos que a recebem.

A verdadeira formação deve ser aquela que tem como centro a escola e que procura ser um projecto em benefício de um colectivo. Apesar disso, a formação permanente tem sido preocupação de muitos agentes da educação.

Segundo Alarcão (1996, p.84) “ é tendência geral considerar a formação permanente de professores como um caso particular de formação de adultos, pelo facto de se ter em conta que o adulto desenvolve e constrói ao longo da sua vida formas de ser, pensar sentir e agir à margem do ensino formal, das quais pode estar mais ou menos consciente mas que importa mobilizar”.

Por outro lado, no pensamento de Freire, (1972), citado por Alarcão (1996, p.84), propõe que a formação permanente de professores deverá possuir as seguintes características.

a) Carácter holístico, que pretende promover o desenvolvimento intelectual e do “eu”, fundamentada nos elementos da vida que permite as competências para agir sobre o meio.

b) Carácter participativo, que promove a interacção e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, conhecimentos, “saber-fazer” e permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva, onde haja lugar para a auto regulação e retrospecção geridas pelo sentido crítico.

c) Carácter desescolarizador, que inverta a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a acção problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-acção no seu meio.

A formação permanente faz referência ao facto de que o professor está em constante desenvolvimento, não apenas tendo em consideração o seu profissionalismo, mas também como pessoa.

É neste aspecto que consiste a evolução do professor e que também deve procurar investir na sua autoformação, para a sua constante actualização e não só, o que proporcionará condições favoráveis para o seu bem-estar, quer como profissional, quer seja como um cidadão no meio circundante.

Por outro lado, Imbernón (1996), refere que o plano de formação deve valorizar a relação formação, inovação pois que, quanto mais mudança de atitudes gera uma formação permanente, mais valor se atribui a planificação e a sua realização.

De realçar que a formação permanente tem a ver com alguns factores que ocorrem na sociedade e passamos a mencionar:

- a) A sociedade em mudança é uma razão que motiva a formação permanente, pois que esta deve estar preparada para a evolução que se vai produzindo quer em termos presentes quer em termos futuros.
- b) O aperfeiçoamento dos professores deve ter como objectivos proporcionar capacidades e conhecimentos promotores de uma crítica constante acerca do seu papel profissional e social.
- c) É necessário orientar o desenvolvimento dos professores a partir de métodos de ensino activos e técnicas em grupos de modo a que os professores sejam os principais agentes do seu desenvolvimento e que colaborem com especialistas académicos e educativos, com os pais, com os alunos e outros que sejam os demais profissionais.
- d) Os conteúdos fundamentais da formação permanente, centra-se na aquisição de conhecimentos sobre novas técnicas pedagógicas e realização de experiência, tais como a problemática das relações interpessoais e nas técnicas de trabalhos de grupo, na análise crítica de aspectos sociopolítico, culturais e institucionais que de uma ou de outra forma influenciam o processo educativo, não se esquecendo da análise das novas funções do professor.
- e) A que ter em consideração a política de aperfeiçoamento que se pode realizar em níveis diferentes tais como: provincial sendo necessário a organização de lugares apropriados para que se realize a formação em prol da inovação da educação sob a forma de seminários e cursos.

A nível nacional, comportando programas de iniciativas para o aperfeiçoamento do pessoal docente, em conexão com as iniciativas provinciais e uma coordenação nacional, onde os formadores devem possuir uma formação específica para que possam trabalhar nos locais preparados para o efeito.

Não obstante, salienta-se ainda que a referida formação deve estar inserida dentro do horário lectivo de períodos adequados para a formação permanente de professores.

É importante que se considere a formação permanente no âmbito do Plano Mestre em Angola que decorre de 2008/2015, onde se encontram contemplados os Cursos de Pós-Graduação, Mestrado e Doutoramento a nível local ou fora do país.

2.6.1 – Objectivos da Formação Permanente de Professores

Toda e qualquer formação não se realiza sem que esta tenha os objectivos da formação bem delineados. De um modo geral, os objectivos para a formação de professores residem no seguinte aspecto:

Promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional;

A investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional;

Adquirir novas competências, como a especialização nos diferentes domínios que o sistema prevê,

Desenvolver a auto-aprendizagem.

A semelhança do exposto anteriormente, em relação a Angola, os objectivos da formação permanente de professores são definidos em função de determinadas competências que se pretendem desenvolver nos professores em relação a Reforma Educativa vigente no país e o Plano Mestre 2008/20015, que visa alcançar os seguintes objectivos, segundo a Lei de Base no seu artigo 36º.

- a) Preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- b) Realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do país e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- c) Preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- d) Realizar cursos de pós – graduação ou especialização para a superação científica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;
- . e) Promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do professor.

2.6.2 – Modalidades de Organização da Formação Permanente de Professores

As modalidades de formação são variadas, independentemente da organização de cada escola, das escolas em geral e até do Ministério da Educação

. É assim que, em algumas circunstâncias, são realizadas por cada escola em forma de refrescamento dos professores, no final de cada trimestre, outrossim, também vezes há em que as escolas próximas umas das outras planificam seminários com objectivos bem delineados, por formas a actualizarem os conhecimentos, segundo as orientações do Ministério da Educação, e permitir a troca de experiência vivenciada por cada professor em função do pessoal ou profissional.

Actualmente encontram-se outras modalidades de organização de formação permanente, como é o caso dos cursos de Pós - graduação, Mestrado e Doutoramento em áreas de especialização.

Componentes que Intervêm na Formação de Professores

A formação permanente assim como a formação inicial, regem-se por teorias que se agrupam em três componentes que passamos a nomear: a componente científica, a psicopedagógica e a cultural.

Porém na visão de Imbérnon, (1994) ainda acrescenta a componente prática docente que é muito importante numa formação quer seja inicial, quer seja permanente. Um dos nossos interesses neste trabalho, com o fim de conciliar a teoria com a prática.

2.6.2.1- Componente Científica

Esta componente consiste no facto do professor ter a necessidade de estudar para que possa ser um agente educativo, o que lhe permitirá ter conhecimento principalmente da disciplina a leccionar ou a área da disciplina que se pretende leccionar.

A componente científica ajudará o professor a ter os conhecimentos científicos necessários, os conteúdos a ministrar assim como as técnicas para a sua autoformação.

Estas o ajudarão a traçar as estratégias que a prior levará a cabo ao longo da formação dos seus alunos.

Na formação permanente há toda a necessidade de se aprofundar as técnicas de autoformação, melhorando assim as técnicas de investigação, a tomada de decisão e de observação. Tudo isso permite ao professor ter maior autonomia na sua profissão sendo este, o objectivo fundamental da formação de professores.

2.6.2.2- Componente Psicopedagógica

Na componente psicopedagógica tomamos como referência as palavras de Imbernón (1994), quando distingue a formação geral que faz referência aos aspectos de informação sócio-pedagógico e, por outro lado, a metodologia para transmitir os conteúdos curriculares tendo em conta o desenvolvimento cada vez mais da sociedade.

Quando se fala do conteúdo social e pedagógico, importa dizer que o professor deve conhecer da melhor maneira os elementos de sociologia de educação, pelo facto de ser aí onde reside a relação da escola com a sociedade, as estruturas educativas para a posterior implementação na escola onde este exerce a sua função de professor, a

situação económica que se relaciona com a organização da escola, não colocando de parte os problemas políticos sociais, o domínio destes aspectos por parte do professor ajudam-no também a ter uma função social.

De lembrar que as questões da educação não se separam das questões de ordem social, sociológica e pedagógica, estas formam um todo.

O professor deve ter a capacidade de actuar sobre os alunos que constituem a sua turma, deve procurar conhecer os seus problemas e não se esquecer de atender as particularidades individuais de cada aluno, porque cada um tem características que lhe são inerentes.

Para tornar as suas relações salutaras, quer com os alunos ou com os demais agentes educativos é importante o professor saber comunicar-se, dominar a sua voz, assim como a sua apresentação de uma maneira geral.

2.6.2.3- Componente Cultural

Ainda Imbernón (1994), citado por Mendes (2011, p.130), faz referência ao facto de que a formação inicial não desenvolveu a formação cultural que a sociedade necessita.

Desta forma se torna necessário que se incluam elementos culturais, bem que têm estado dissociados por vezes da cultura académica, têm a sua influência na infância, adolescência e até mesmo na juventude.

A formação permanente de professores deve ter em conta que o aspecto cultural também é importante na aprendizagem dos nossos alunos aos nossos dias.

2.6.2.4 – Componente Prática Docente

A componente prática docente deve ser entendida como uma iniciação à prática profissional, onde se inclui inicialmente, as situações de observação da instituição em si,

desde a estrutura à constituição e forma de organização e a observação aos professores experientes com a assistência as aulas, a colaboração, intervenção, análise e reflexão das reais situações educativas.

A prática se pode definir como o período de formação por onde os estudantes passam trabalhando nas escolas de aplicação com professores que têm experiência profissional.

Esta considerada-se como uma parte do curriculum escolar das escolas de formação de professores e se realizam na 11^a, 12^a e 13^a classe, sendo nesta com maior incidência, pelo facto de cada aluno estagiário ter uma classe com um número de turmas a ser distribuido pela direcção da escola na sua responsabilização.

Esta fase, tem por consequência completar a formação do aluno como estagiário assim como passar para uma prática docente em fase experimental.

A prática pedagógica tem sido uma preocupação da Escola de Formação de Professores do Lobito com os alunos integrados no curso de formação. Formosinho (2000, p.50) justifica esta evolução referindo a importância que a prática pedagógica tem como “componente curricular da formação de professor cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”

Esta fase, constitui para os alunos uma experiência não igual, única e satisfatória, pois que, nesta os alunos têm a oportunidade de observar o trabalho dos professores já experientes, quer seja na maneira como transmitem o conhecimento, no seu relacionamento com os alunos, com os responsáveis da escola, assim como os demais trabalhadores que a compõem.

Dando sequência, quanto as componentes da formação prática dos professores, (Formosinho, 2009, pp.98 e 99), distribui-as em três etapas onde afirma que:

A 1ª etapa de formação prática é representada pelo desempenho do ofício do aluno. Nesta apresenta-se a docência como uma profissão que se aprende pela vivência da discência.

A 2ª etapa da formação prática do futuro professor, consiste na prática docente dos seus formadores no curso de formação inicial. Neste contexto se procura fazer referência as práticas de ensino dos formadores no sentido das mesmas serem modelos propícios de aprendizagem do ofício ou da profissão.

A 3ª etapa que por sinal é a última, refere-se a componente prática intencional e assumida. Esta componente inicia os alunos no mundo da prática docente e desenvolve as competências práticas que dizem respeito a um desempenho docente adequado e responsável. Não nos podemos esquecer de que a aprendizagem experiencial é parte essencial da formação prática de um professor.

O actual sistema de estágio nas escolas de Formação de Professores, referindo-nos concretamente da Escola de Formação de Professores do Lobito, permitem transformar o sistema de estágio de modo a assumir formas mais flexíveis de iniciação à prática profissional, o mesmo se desenvolve em momentos e modalidades diferentes, como se refere o Guia Metodológico de Práticas do Ministério da Educação de Angola.

É necessário que se tenha em consideração que na “componente de formação, o mais importante é a diversificação das situações experienciadas pelo formando”, segundo a (Revista de Educação, volume XIV, nº1 pág.28).

É nesta perspectiva onde se realça a articulação entre a teoria e a prática sem se descorar o desenvolvimento cada vez mais acentuado das competências dos alunos estagiários (futuros professores), assim como a manifestação de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica que caracterizam o futuro professor.

Os orientadores de estágio (supervisores), podem ser seleccionados a partir do colectivo, desde que tenham experiência profissional reflectida em competências profissionais e requisitos de formação que justifiquem tal selecção, por quem de direito.

A este respeito referimo-nos a Alarcão (1987, p.18), quando definia a supervisão como “ o processo em que um professor em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a profissão no seu desenvolvimento humano e profissional” como nos referimos no capítulo I, da nossa investigação.

Em relação aos professores indicados pela escola para o efeito, devem por sua vez estabelecer relações de camaradagem e profissionalismo com os professores que a prior encontram nas escolas seleccionadas pela Secção Municipal da Educação para o devido estágio pedagógico.

No entanto, a fase das práticas representa para os alunos um impacto muito grande, daí ser necessário uma planificação e acompanhamento adequado, pois que o aluno tem contacto com a realidade escolar onde ele pode e deve procurar aprender coisas novas como as habilidades, destrezas e outras que a profissão assim o exige na medida em que o aluno põe em prática tudo o que aprendeu ao longo da formação.

O período destinado as práticas, pensamos nós, que não deve ser apenas aquele em que o aluno se encontre na escola de aplicação, se não que saiba a razão de aí estar, mostrando interesse para o prosseguimento formação em consonância com o professor de práticas e também o professor tutor. Segundo a ideia de Medina Revilla (2003), a formação prática constitui o núcleo essencial de capacitação para a futura profissionalização. Desta feita, a referida autora aborda que há toda a necessidade de se valorizar o sentido do processo de formação prática e seu lugar central na formação inicial de professores.

2.7 – BREVE RESENHA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL E ANGOLA

A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) em Portugal que veio a ser publicada em 14 de Outubro;

Atribui a um único Ministério, especialmente vocacionado para o efeito, a coordenação da política relativa ao sistema educativo (no qual se inserem todas as modalidades de formação).

É assim que, com a expansão e generalização da escolaridade obrigatória, viveu-se em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80 um período de grande carência de professores.

Com a formação e recrutamento intensivo de professores nos últimos anos e o declínio da taxa de natalidade, este problema ficou ultrapassado. Mas no lugar deste surgiu outro problema que é o da qualidade da formação de professores, tanto dos novos como dos professores que já se encontram em serviço, aqueles que em muitos casos não tiveram a formação inicial que seria a mais desejável.

As mudanças educativas requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais que professores há que não tiveram a oportunidade de desenvolver na sua totalidade.

Quanto à formação de professores em Portugal, tem cabido as Universidades uma importante intervenção neste domínio mas em contrapartida, alguns Institutos e Faculdades organizaram o seu trabalho para a realização de formação de professores.

Para a formação de professores, a acção das Escolas Superiores de Educação tem ficado aquém das expectativas no que se refere a sua intervenção na formação inicial para o I Ciclo.

Quanto a formação contínua não se regista uma intervenção sustentada, talvez por motivos que não lhes sejam completamente imputáveis.

Quanto ao Ensino Superior Privado não estando sujeito a nenhum acompanhamento e a ser realizado com recursos humanos em muitos casos precário, suscita, as mais sérias apreensões.

Tudo isso, retrata a realidade vivida nos vários ciclos de ensino, isto é, como se deve processar a formação de professores, passando por se analisar as condições institucionais e os recursos humanos materiais necessários para o desenvolvimento da sociedade.

A formação de professores tem de ter uma vertente científica, tecnológica, humanista ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores. (Decreto-Lei 344/89).

Na formação de professores uma das implicações é o facto de ser importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade.

A formação de professores em Portugal é uma experiência levada a cabo ao longo de muitos anos, por isso, não se pode reduzir apenas a dimensão académica, porém tem de integrar a componente prática e reflexiva.

Por outro lado, em Angola, a formação de professores realiza-se em diversas formas desde o Estado Português na altura, até aos nossos dias, após a independência.

De salientar que em Angola, antes da independência existiu cursos para a formação de professores com o nível académico a 4ª classe, que se realizava no Magistério Primário, isto é, o Curso de Monitores Primários, com a duração de um ano de formação e com o objectivo de leccionar as classes do Ensino Primário. A formação dos Professores do Posto, estes com habilitações literárias o 2º ano do Ciclo Preparatório ou o equivalente, que por seu turno ensinavam os alunos até a 4ª classe.

Com a independência de Angola, o país começou a ressentir a falta de professores e com maior incidência nos níveis como o secundário.

Angola contava com o sistema de ensino Missionário, que abrangia ou correspondia as Igrejas Católica e Protestante. O sistema de ensino Oficial que correspondia ao ensino estatal, isto é orientado e programado pelo Estado Português em todas as províncias da sua pertença. O sistema do ensino Particular que correspondia aos colégios e outros afins.

Para melhor acompanhamento de tal processo, em 1942 foi criada a Inspeção Geral do Ensino. Em 1949, foi criada a Inspeção Particular. Em 1965 foi criada a Inspeção nas Províncias ultramarinas e insulares.

O ensino ministrado pelas Igrejas, tomando como exemplo concreto a Igreja Católica, era fiscalizado periodicamente pelas instituições oficiais do Estado, através dos Inspectores Escolares, bem como a prestação de provas finais que eram efectivadas por professores nomeados pela Repartição Escolar do Estado.

Assim, as escolas particulares tinham um controle efectivo do Estado apesar da participação ou colaboração particular. Partindo deste pressuposto do ensino em Angola, estamos em condições de fazer uma abordagem a volta do processo de formação de professores em apoio a estes níveis e classes.

Após a retirada dos professores portugueses, houve a necessidade de se começar a preparar ou formar professores que pudessem vir posteriormente fazer cobro aos níveis de ensino sem professores.

É assim que, o país tendo conhecido momentos difíceis como estes na área educacional, e com a obrigatoriedade da escolaridade para todos até a 8ª classe, foi possível criar algumas condições para a formação académica e profissional dos professores.

Recuando no tempo e no espaço, a partir da década 70 até 90, houve a necessidade imperiosa de implementar a formação de professores para se ultrapassar até certo ponto as dificuldades que existiam.

Assim implementam-se os seguintes cursos: Curso Acelerado de Professores, que mais tarde toma a designação de Curso Básico de Professores, com a duração de dois anos, retoma-se o Magistério Primário, com a duração de quatro anos, Instituto Normal de Educação (INE), nas classes de 9^a, 10^a, 11^a e 12^a classes, que mais tarde toma a designação de Escola de Formação de Professores, com a leccionação de 10^a, 11^a, 12^a e a 13^a, actualmente, que a sua implementação data de 1978, com a implementação da primeira fase da Reforma Educativa em Angola, com vista a leccionarem nas classes do II e III Níveis, a Escola de Apoio ao Desenvolvimento do Povo para o Povo, (ADPP) de origem Alemã, que se empenhava na formação de professores para a zona rural do país com maior incidência.

Também se salienta que enquanto se formavam os professores, foram criadas algumas brigadas de apoio a educação como a brigada angolana (Comandante Dangereux) e outra em convénio com o Governo de Angola que era de origem, Cubana (Comandante Cheguevara) e alguns professores de origem Búlgara.

Salientamos que a medida em que o tempo passava, a demanda populacional académica crescia cada vez mais, daí que a medida em que os formandos iam concluindo a formação, eram colocados nos níveis correspondentes, fazendo assim o concurso público, que por vezes se realiza em Angola e nas várias províncias, uma vez em cada ano.

Quanto ao Ensino Superior, além da Universidade Dr. António Agostinho Neto cita em Luanda e Instituto Superior Ciências de Educação no Lubango. Havendo a necessidade de se estender o leque de instituições para a formação de professores a nível superior, implementam-se os Institutos Superiores de Ciências da Educação, (ISCED) em algumas províncias como, Benguela, Huambo e outras, e ainda a implementação do ensino privado quer para o I, II níveis assim como para o ensino superior, estes funcionam em pleno até aos dias de hoje.

O número de técnicos superiores vai crescendo cada vez mais, então, o Governo de Angola estabelece parceria com alguns países como Portugal e outros com o objectivo de se dar continuidade aos estudos superiores nas áreas de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, (formação contínua), estes cursos têm vindo a satisfazer parte dos professores como seu produto final.

Ainda no que tange a formação contínua de professores, as escolas também têm estado a optar por seminários de refrescamento que ocorrem no período de pausa pedagógica em cada trimestre ou antes do início de cada ano lectivo.

Estes têm o objectivo de actualizar e munir os professores de conhecimentos adequados e necessários à profissão, por formas a tornar o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais eficiente segundo as orientações emanadas pelo Ministério da Educação de Angola e o seu cumprimento segundo as condições existentes e organizativas de cada escola.

Em resumo, podemos dizer que, com a Implementação da Reforma Educativa em Angola, o professor é exigido a ter um perfil de saberes e competências profissionais capazes de responder com as exigências actuais do Sistema Educativo de Angola (Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola, anexo nº 1).

CAPÍTULO III

AS COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

3.1- PRINCIPAIS PERSPECTIVAS SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

3.1.1. Conceito de competência

O conceito de competências nem sempre se torna fácil dizer, porquanto ter muito a ver com as ideias de vários autores. É necessário, por isso, analisar o conceito de competências em função dos vários contextos de utilização, com maior incidência na educação e mais concretamente na formação de professores.

Desta forma, para a realização de qualquer actividade é necessário que se tenha em conta as condições em que essa ocorre, os problemas a ela inerentes e até certo ponto as polémicas que a mesma pode provocar.

Não se pode considerar o conceito de competências como um conceito novo, se não que é desde os anos 90 que se tornou visível nos encontros de grande porte, como os debates políticos a nível de vários países, assim como nos documentos de organizações que têm influência na educação, (UNESCO...).

Na perspectiva de Gadotti (2001), a pedagogia deve oferecer uma formação geral na direcção de uma educação geral` tudo isso, é para permitir que os membros de uma sociedade tenham competências e que possa corresponder com as exigências e as necessidades, por formas a facilitar a sua participação na vida social e profissional da respectiva sociedade.

Assim, pode-se apresentar as várias ideias sobre competências não deixando de as interpretar e situá-las aos desafios da escola dos nossos dias.

Uma pergunta nos pode ocorrer. O que é ser competente? Para responder a essa questão, é necessário lembrar os pressupostos necessários para que se possa considerar um indivíduo como competente, segundo Galvão C. et al (2006) para um indivíduo ser considerado competente terá de mobilizar um conjunto diversificado de competências tendo em conta os contextos, os recursos e o tipo de actividade a desenvolver.

Pelo facto de possuir conhecimentos técnicos e científicos nas especialidades que lhes são inerentes, é muito importante que as pessoas mostrem outras competências por formas a completar o seu quadro de competências.

Assim, na ideia de Galvão C. et al (2006) “pessoas competentes são aquelas que para além de uma elevada competência técnica e científica em domínios de especialidades revelam competências de adaptação social e cultural e elevadas competências de iniciativas, de saberem correr riscos e de controlar esses riscos”.

Outras ideias surgem a volta do que é ser competente como é o caso de Afonso (2000), que considera que „ser competente implica a mobilização das atitudes, tais como a flexibilidade, a reflexão e a autocrítica, a abertura a inovação e a pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo, o trabalhar em equipa e o respeito pela diferença”.

Ainda para se considerar uma pessoa como competente, é necessário ter domínio técnico do trabalho que realiza, onde a diferença vai consistir em “ser responsável autónomo, criativo e com capacidade relacional” (Aubrun & Orofiamma, 1990) citado por Galvão, C. e outros (2006), solucionar tarefas, ter capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente que o envolve e no seio da organização em que está inserido (Bunk,1994), citado por Galvão C. et al (2006).

3.1.2 – Definição de Competências

Falar de competências no âmbito educativo, implica fazer uma abordagem a cerca das várias definições a volta do assunto, atendendo as ideias de cada autor, o que vai permitir encontrar os aspectos convergentes e divergentes sobre o termo em estudo.

Para Perrenoud (2000b, p.15) entende-se competências como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. As competências, que se constróiem, isto a seu tempo, serão tidas como aquisições, aprendizados construídos, e não só como potencialidades dos alunos como seres humanos.

Normalmente, essas competências não acontecem ao mesmo tempo, pode se dizer que o homem como tal tem capacidade para muitas competências, porém, cada um deve „aprender” para desenvolver as referidas competências Perrenoud (1999a, p.20).

É desta maneira que achamos necessário a articulação entre conhecimento e competências, porquanto os conhecimentos são imprescindíveis para se construir uma competência.

Prosseguindo com a ideia do conceito de competências, segundo Perrenoud, (2002) “ uma competência consiste em tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de acção e ou pensamento”.

Quando se trata da mobilização de recursos é fazer referência a todo o tipo de recursos como é o caso de conhecimentos, habilidades, valores, sentimentos, pelo que se pode considerar dentro da competência: o saber, o saber-fazer e o saber-ser, como se refere Massetto (2003). “As competências constituem expressões que têm a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades”.

Ainda para Perrenoud (1999), “competências é mobilizar conhecimentos”, pelo facto de que, a manifestação de uma competência evidencia-se posta em prática os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para atingir os propósitos em contextos e situações diversas. As competências não são em si mesmas conhecimentos, habilidades, atitudes ou valores, se não que mobilizam e integram os recursos.

Esta mobilização se torna preocupante em situações que se podem considerar únicas. Não obstante, este pormenor, mostra-nos que o exercício de competências passa por operações mentais complexas, onde as mesmas são sustentadas por estruturas de pensamento, e estas por sua vez vão permitir que as acções se realizem por formas a adaptá-las as situações diversas.

No pensamento do autor, Perrenoud (2004, p.11), “As competências profissionais são produto de um processo de formação”, pois que no nosso ponto de vista, a formação habilita profissionalmente o indivíduo, futuro candidato a toda e qualquer profissão.

Entende-se que o conceito de competências como vimos anteriormente, inclui conhecimentos, habilidades e valores, não se tratando apenas de saber-fazer, mas também da posição que cada pessoa deve tomar perante uma determinada actividade a ser realizada e que requeira a manifestação de uma determinada competência.

Segundo Queiroz, (2003), o termo competência identifica-se com a “qualidade, de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer uma determinada coisa, capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.

Por outro lado, no documento emitido pelo Ministério de Educação Peruano em 1992, as competências são definidas como aquisições que se referem á capacidades, destrezas e atitudes que devem alcançar os educandos nos campos: intelectual, volitivo, psicomotor, social e outros.

É lógico que desde muitos anos, mais concretamente 1974, segundo Cecília (2006) que foram surgindo diversas definições de competências, que passamos a mencionar:

O desempenho de funções ou tarefas, de acordo com os padrões exigidos, sendo uma combinação de conhecimentos, capacidades e comportamentos mobilizados em contexto (NCVQ – National Council for Vocational Qualifications, 1985); A faculdade de fazer um exame escrito e o de compreensão de tudo o que se passa (Nyhan, 1991);

As etapas que regulam a organização e a resolução de uma actividade, e às quais se pode conferir um largo campo de aplicação (Aubrum e Orofiamma, 1990); Um conjunto de conhecimentos, possibilidades de acção e comportamentos estruturados em função de um objectivo e numa dada situação (Le Boterf, 1994); Um saber agir responsável e válido, implicando mobilizar, integrar e transferir recursos e conhecimentos numa perspectiva sistemática (Le Boterf, 1997); Um saber em uso (Perrenoud, 1995); Solucionar com sucesso certas situações, executar tarefas ou actividades (Ellstrom, 1997); Conjunto de conhecimentos e atitudes que deve ser detido por qualquer indivíduo para o exercício qualificado de qualquer profissão, para enfrentar com sucesso uma situação, para gerir a carreira em contextos turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou para o auto-emprego (Suleman, 1999); Faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informação, etc.), para solucionar com pertinência e eficácia determinadas situações ou seja conjunto de saberes, possibilidades de acção e de comportamentos estruturados em função de uma finalidade e num tipo e situação determinados (Perrenoud, 2000); Um saber em acção (Ministério da Educação, 2001).’’

Depois de se ter em conta as demais definições sobre competências, verifica-se que o comportamento do indivíduo está sempre patente, se bem que as situações em que as referidas actividades ocorrem, também são outra vertente a se ter em conta, cada momento é um momento único e cada situação é uma situação também diferente de outra situação.

a) As competências como atribuições

Ainda consideram-se também as competências como atribuições.

O conceito atribuições, significa “competência, privilégio, prerrogativa, direitos, poderes, jurisdição de uma autoridade,” por outro, competência de um funcionário, segundo o Dicionário Universal de Língua Portuguesa (1999, p.179).

Nesta base, as competências são tidas como prerrogativas que algumas pessoas podem usar e estas são inerentes ao exercício de determinados cargos ou funções.

As competências são consideradas como um elemento externo a pessoa e o mesmo está ligado a um determinado papel organizacional que a pessoa leva a cabo.

Por outro lado, essa é uma perspectiva de competências que tem a sua utilização na gestão dos recursos humanos, na adaptação de alguns sistemas se não tanto tradicionais. O que se pode designar de responsabilidade e conhecimentos que se podem implementar ao exercício de algumas funções.

b) As competências como qualificações

Nesta abordagem as competências são consideradas como um conjunto de saberes que as pessoas podem vir adquirir através do sistema do ensino, por intermédio da formação profissional.

Significa dizer que só se pode considerar uma pessoa qualificada para desempenhar um cargo ou uma função caso tenha no seu currículo um conjunto de funções que sejam reconhecidas como válidas garantindo assim a qualidade do seu desempenho ao exercer a referida função.

“As competências se podem considerar extra-pessoais”, segundo Ceitil (2007). Naquilo que se pode entender, as competências são atribuídas pelos agentes externos, pelo facto de serem independentes a pessoa que as tem.

Pode se dar o caso de alguém que tenha formação, mas que no entanto pode não ser bom formador como a prior o deveria ser. Por esta razão, se torna importante realçar a diferença que existe numa pessoa entre ter competência e ser, realmente competente.

b) As competências como características pessoais

Na definição que McClelland (1973), introduz no seu artigo *Testing for Competence Rather Than Intelligence*, de acordo com as concepções tradicionais em Psicologia e com as suas conseqüentes aplicações, o autor define-as como sendo:

Não eram preditores nem do desempenho profissional nem do sucesso na vida.

Apresentavam resultados muitas vezes envidados por atitudes de discriminação em relação a minorias étnicas, mulheres e pessoas de estratos sociais mais baixos.

Nesta perspectiva o autor considerou a um entendimento que o levasse na procura de outros métodos de pesquisa que permitissem identificar variáveis de “competências” que realmente fossem preditoras de um bom desempenho e não fossem influenciadas por critérios relacionados com raça, sexo ou factores sócio-económicos (Spencer & Spencer, 1993). McClelland para responder as necessidades das competências como características pessoais, conclui e definiu que os factores que diferenciam uma pessoa com elevada performance de outra, é suficientemente boa para manter o seu emprego e que não era tanto o perfil de capacidades mas os modos concretos que utilizava para mobilizar as suas capacidades para acções concretas.

O autor reafirma que não é o perfil de capacidades que diferencia as pessoas, mas sim os resultados concretos do seu desempenho. Ainda afirma que no recrutamento e selecção de candidatos, o caminho a seguir é o da definição das características que as pessoas de elevado desempenho realmente manifestam e seleccionar os futuros candidatos a partir destas características e não a partir de uma lógica puramente dedutiva, assente na realização de testes psicológicos centrados na avaliação geral e abstracta.

Este conhecimento tornou possível mais tarde a Spencer & Spencer (1993, p.9), propor a competência como: uma característica intrínseca de um indivíduo que apresenta uma relação de causalidade com critérios de referência de afectiva e superior performance numa dada actividade ou situação.

Contudo, os autores lembram que estas definições realçam claramente a perspectiva das competências como características ou traços das pessoas, profunda e solidamente estruturados na sua personalidade. E é precisamente esta estruturação profunda que dá realmente consistência as competências diferenciando as pessoas que são consistentemente competentes daquelas que apresentam desempenho de forma esporádica ou ocasional.

c) As competências como comportamentos ou acções

A este respeito, o conceito competências tem o seu valor enquanto comportamentos ou acções. Na ideia de Ceitil (2007), citado por Mendes (2011, p.157), pouco interessa que uma pessoa possua um conjunto de traços ou características que lhe são pessoais, e que não desenvolva um bom desempenho, sabendo que esse desempenho não acontece, porém, para essa perspectiva o que interessa não é a presença ou não das características ou traços, mas sim a competência em acção ou em prática.

Como se disse anteriormente, a competência só existe e também só se pode considerar como competência se existir na acção ou aquilo que se faz. Em contrapartida nesta perspectiva se reflecte a diferença entre capacidade e potencial. Se não vejamos:

A capacidade e o potencial segundo Ceitil (2007) são características e traços que identificam a personalidade das pessoas numa primeira vista. A partir daí, podem constituir condições favoráveis e até indispensáveis por formas a que as pessoas possam ter um bom desempenho em determinados contextos, ao passo que as competências são o próprio desempenho na acção a se realizar.

Em função do exposto anteriormente pode se dizer que é possível que uma pessoa possa ter características e até mesmo alguns traços que o caracterizam e são próprias para o bom desempenho, porém lhe torna difícil manifestá-las nas situações práticas. É o que se pode dizer que a pessoa tem a capacidade e até mesmo o potencial que o podem ajudar a desenvolver algumas actividades, mas não apresenta competências para o efeito.

As funções como se pode ver, são tarefas específicas que devem ser realizadas numa determinada actividade ao passo que as competências são os modos como estas actividades devem ser realizadas.

Assim, pode se concluir que os traços e as características são realidades em acção e que se tornam observáveis, isto é, o que se pode verificar.

3.2 – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS

A formação de professores é um processo que se realiza em duas fases, sendo a primeira, relativa a formação teórica e a segunda a formação prática. A formação prática se realiza nas escolas devidamente seleccionadas para o efeito, como sequência da fase da formação teórica que ocorre nas escolas de formação de professores.

É no período das práticas (estágio) em que os futuros professores adquirem e desenvolvem as competências, quer sejam de âmbito pessoal assim como de âmbito profissional, que se tornam importantes para que o aluno estagiário (futuro professor) possa exercer a sua profissão.

No (Parecer do CNE/CP 28/2001, p.9), também este espaço é destinado à promoção da integração teoria-prática do currículo, aproximando o aluno da realidade social e pedagógica do trabalho educativo. A prática como componente curricular deveria se efectivar ao longo de todo o curso e em todas as áreas a fim de produzir a relação teoria-prática no âmbito do ensino.

Na ideia de Villar Angulo (2004, p.6), salienta-se que “ para facilitar a transição do mundo da escola ao mundo do trabalho é importante proporcionar aos alunos (futuros professores) destrezas prévias nas escolas e nos sítios de trabalho (práticas).

Por outro lado, Zabalza (2001), afirma que o conceito de competências encontra a sua razão de ser e a sua orientação na prática profissional (estágio) do professor ou futuro professor considerando o seguinte:

- a) A prática profissional está comprometida tendo o reforço de competências profissionais que são as habilidades, conhecimentos e atitudes, que se iniciam e adquirem ao longo da formação.
- b) O conjunto de competências prévias por parte do futuro professor. Nesta vertente, é necessário destacar a forma como o futuro professor dá valor a prática (estágio) e o sentido que atribui a este estágio.
- c) As competências que se pretendem alcançar no período de práticas pertencem não só ao domínio das aprendizagens práticas que são inerentes a actividade profissional do ensino mas também unem-se a outras áreas de competências.

Ainda nesta senda, Zabalza (2001), estabelece um novo conceito de competências. Este se diferencia do conceito que se conhece desde os anos 60 e 70, o facto é que o actual conceito surge de um perfil profissional. Assim, o conceito competência vai ser constituído por seguintes aspectos:

- a) **Conhecimento:** Este ressalta que ser competente significa que se tem um conhecimento bem delineado da actividade, daí ser necessário seleccionar a estratégia que seja mais eficaz para a realização de uma determinada actividade.
- b) **Experiência prática:** significa ser capaz de criar algo, de progredir e de colocá-lo em prática em situações diferentes.
- c) **Reflexão:** A reflexão implica relacionar os conteúdos teóricos com o que se experimenta com vista a poder diferenciar o conhecimento teórico e a capacidade que o indivíduo tem para a sua utilização, tendo em conta as próprias capacidades e limites.

Por outro lado, Villar Angulo (2004), defende que os conteúdos necessários para o desenvolvimento de competências são:

Saber: Esta dimensão é a que se refere ao conhecimento, datas, factos, informações e conceitos.

Saber Fazer: O saber fazer implica ter, destrezas, técnicas para aplicar e transferir o saber para a prática, isto é, para a actuação em situações concretas.

Saber Ser: Este aspecto tem a ver com as normas, atitudes, interesses e valores que levam a ter convicções e também assumir responsabilidades.

Saber Estar: Esta dimensão refere-se a predisposição, ao entendimento e a comunicação interpessoal, por formas a permitir um comportamento colaborativo.

Na perspectiva de Villar Angulo (2004), as competências são consideradas habilidades como um elemento essencial no desenvolvimento integral da personalidade considerando – as como um elemento essencial na aprendizagem. Se torna importante que o professor possua competências diferenciadas uma das outras que sejam de carácter diferente.

Desta forma, Zabalza (2001), apresenta os diferentes tipos de competências:

- a) Competências transversais e gerais: São as capacidades que têm a ver com a capacidade de produzir projectos e elaborar materiais para o trabalho profissional, como as unidades didácticas, planificações de entre outras.
- b) Competências próprias da prática (estágio): que dizem respeito ao conhecimento que o professor deve ter sobre como funciona a escola. Esta corresponde com uma das actividades que os alunos estagiários durante a sua formação devem levar a cabo.
- c) Competência que tem a ver com a capacidade reflexiva e crítica: Este é um pormenor muito importante, porquanto estas competências se referem a capacidade que o professor deve ter para analisar e valorizar o próprio trabalho.

No pensamento de Galvão e outros (2006, p.54), “ as situações de aprendizagem proporcionam o contacto com um leque muito vasto de problemas específicos e concretos, que impelem os alunos para a sua tomada de decisões reflexivas e eficazes”

Esta domada de decisão implica a mobilização de competências de vária índole (pessoais, científicas e outras).

Tudo o que foi referenciado anteriormente, significa dizer que permite ao futuro professor maturidade pessoal e profissional o que permitirá prepará-los por formas a responder as exigências da actual sociedade.

3.3 – COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO

O conceito de competências na ideia de Esteves (2009), na área de educação nos anos 90, encontrando-se mais ligado a aprendizagem dos alunos à formação de professores e a formação profissional.

Por esta razão, o termo competências, nestas três vertentes têm sentidos diferentes o que leva a serem também desiguais entre investigadores das áreas mencionadas anteriormente e entre professores e formadores.

Ao relacionarmos as competências à educação é necessário compreender como se constroem e se desenvolvem as competências, e no desempenho da profissão docente as competências mais importantes. Assim como se torna necessário saber se as competências se podem avaliar e como.

Ainda ao nos referirmos ao pensamento de Esteves (2009), este faz uma distinção entre competência e competências, onde o termo competência se refere a qualidade que separa os profissionais competentes daqueles profissionais não competentes.

Porém, segundo Esteves (2009, p.39), entende-se por competência como um “traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor”. Em função desta aceção, para ele o conceito competências, não é nada mais se não “ um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor”.

Por outro lado, ainda entende-se por competências como „ a capacidade de mobilizar de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. (Perrenoud, 2000, p.15).

3.3.1 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

O supervisor pedagógico, apesar de ser também um professor, deve ter competências e habilidades que lhe permitam assumir as suas responsabilidades com eficiência, como se disse anteriormente.

Como afirma Formosinho (2002, p.234), “o supervisor é na sua essência um professor, mas um professor de valor acrescentado. É um profissional, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida.” Isto permitirá que tenha algumas competências que se podem agrupar em dois grandes grupos:

Competências pessoais, onde se incluem o equilíbrio físico e emocional, as boas relações humanas, a flexibilidade e a capacidade de se adaptar às circunstâncias.

Competências profissionais: O supervisor pedagógico deve também ter habilidades para dirigir, deve ser aberto à mudança, ter interesse pelo aperfeiçoamento e capacidade para avaliar situações.

A supervisão tem a sua base na capacidade de observação, para não deixar passar despercebido o que ocorre e que pode ser observado e para compreender as razões para que tal facto aconteça.

Para Formosinho (2002, p.73), “os objectivos do supervisor devem apontar para desenvolver, nos formandos, as seguintes capacidades e atitudes: espírito de auto – formação e desenvolvimento; capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos referentes a prática de ser professor; capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas; capacidade de experimentar e conciliar a prática com a teoria; capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; tomar consciência da responsabilidade que lhe cabe como futuro professor; ter entusiasmo pela futura profissão; capacidade de trabalhar com outros elementos envolvidos no processo educativo”.

3.3.2 – As competências na formação de professores

A formação de professores tem vindo a apresentar, a medida em que o tempo vai passando, uma evolução significativa, onde esta se possa aproximar da realidade social.

Segundo Gonçalves Ramalho (2013), “ há três pressupostos na orientação como o professor agente naturalista, é capaz de observar cuidadosamente num ambiente natural como a sala de aula, o comportamento dos seus alunos e de proporcionar um ambiente que estimule e que seja propício a aprendizagem, o professor é capaz de orientar as actividades para as várias fases em que cada aluno se encontra.

Por último o professor como investigador que tenha uma atitude aceitável em relação a prática.

Cabe ao supervisor um papel essencial que se desenvolve” a dimensão analítica, esta se refere aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, que se relaciona aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica”. (Vieira, 1993, pp.29-30) citado por Gonçalves e Ramalho, (2009).

3.3.3 – As competências na base da prática docente actual

O exercício da prática docente exige do professor competências que no seu dia-a-dia deverão ser colocadas em práticas em função de cada situação vivida. Podem ser:

Competências para a aprendizagem permanente, estão implicadas nelas a possibilidade de aprender, assumir e dirigir a própria aprendizagem ao longo da vida em diversas áreas, competências para manejar a informação.

Esta competência se relaciona com a busca, a identificação, a evolução, a selecção e a sistematização de informação; o pensar, reflectir, argumentar e expressar juízos críticos.

Competências para gerir situações, as competências em referência, estão vinculadas, com a possibilidade de organizar e desenhar projectos da vida, considerando diversos aspectos, os históricos, sociais, políticos, culturais, geográficos, económicos, académicos e ter iniciativa para levá-los a cabo, administrara o tempo, tomar decisões e assumir as consequências.

Estas competências permitirão que se leve a bom término os procedimentos e alternativas para a resolução de problemas e gerir o fracasso e a desilusão.

Competências para a convivência, as competências para a convivência têm a ver com o relacionamento harmonioso com os outros e com a natureza; comunicar-se com eficácia, trabalhar em equipa, acordar e negociar com os outros.

Competências para a vida em sociedade, qualquer indivíduo está inserido numa sociedade, daí que se torna necessário ter competências para a convivência nela.

As competências referenciadas anteriormente se referem a capacidade para decidir e actuar com juízo crítico frente aos valores normas sociais e culturais. Proceder a favor da democracia, a liberdade, a paz, respeito pela legalidade e direitos humanos.

3.4-- AS COMPETÊNCIAS QUE EXPRESSAM O PERFIL DO PROFESSOR

É necessário que se tenha uma compreensão da função docente que muitas vezes pode ir mais além das práticas tradicionais de ensino na sala de aula para adoptar um enfoque de aulas centradas na aprendizagem em diversos ambientes.

O perfil do professor está constituído por um conjunto de competências que interagem conhecimentos, habilidades e atitudes que o docente põe em jogo para gerar ambientes de aprendizagem para que os estudantes despertem as competências genéricas.

Desta maneira, estas competências formulam as qualidades individuais de carácter ético, académico, profissional e social que devem possuir os docentes, Howard (2005).

CAPÍTULO IV. DOCUMENTOS

NORMATIVOS LEGAIS DO ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

4.1 – A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO EM ANGOLA COM RELAÇÃO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Lei de Bases do Sistema Educativo em Angola (Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001), num país constitui uma importante referência para o funcionamento das escolas, no que diz respeito aos diferentes níveis de ensino assim como para a formação de professores.

A educação de qualquer país rege-se por leis, daí que em Angola, a semelhança de outros, também faz referência a Lei de Bases sob a qual assentam os propósitos da educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola foi vista e aprovada pela Assembleia da República a 21 de Junho de 2001, em Luanda. Esta marcou momento importante para o Sistema Educativo de Angola. Nela se encontra definido o quadro geral dos diversos níveis de ensino, os seus objectivos, suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola contempla três níveis essenciais de ensino que são: I Ciclo, II Ciclo e Ensino Médio, e os referidos subsistemas, (capítulo III, artigo 10º, 27º, 28º, 36º, em diante).

No seu capítulo I, artigo 1º, ponto 3, encontram-se bem destrinçadas as definições, âmbito e objectivos da educação. Confere, Anexos nº1 (A Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola).

4.2. FORMAÇÃO INICIAL: O PLANO MESTRE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA 2008/2015

Segundo o Plano Mestre de Formação de Professores em Angola, a formação inicial de professores visa o desenvolvimento de competências básicas e específicas indispensáveis ao «aprender a aprender» ao longo da vida, bem como a sua actuação e optimização.

A Lei de Bases 13/01 do Sistema de Educação de Angola define como objectivos para a formação de professores os seguintes:

- Formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação.
- Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica, de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações.
- Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

- A formação inicial de professores visa o desenvolvimento de competências básicas e específicas indispensáveis ao «aprender a aprender» ao longo da vida, bem como a sua actuação e optimização.

O seminário analítico sobre a elaboração do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola, realizado em Julho de 2007, em Luanda, permitiu a identificação de alguns problemas do subsistema da formação inicial, dos quais se destacam:

- Pouca eficiência da formação de professores;
- Baixo nível de exigência do perfil de entrada dos alunos nas instituições de formação;
- Distribuição geográfica inadequada dos professores
- Utilização descoordenada das instâncias de formação existentes: Institutos Médios de Educação;
- .Desarticulações em torno da reforma do sistema educativo;

Segundo o Plano Mestre de Formação de Professores, para fazer face aos grandes desafios preconizados para a formação inicial, foram definidos oito (8) eixos prioritários de intervenção como resultado das reflexões dos seminários de formação. Para esta pesquisa, destacam-se dois (2), como se pode observar.

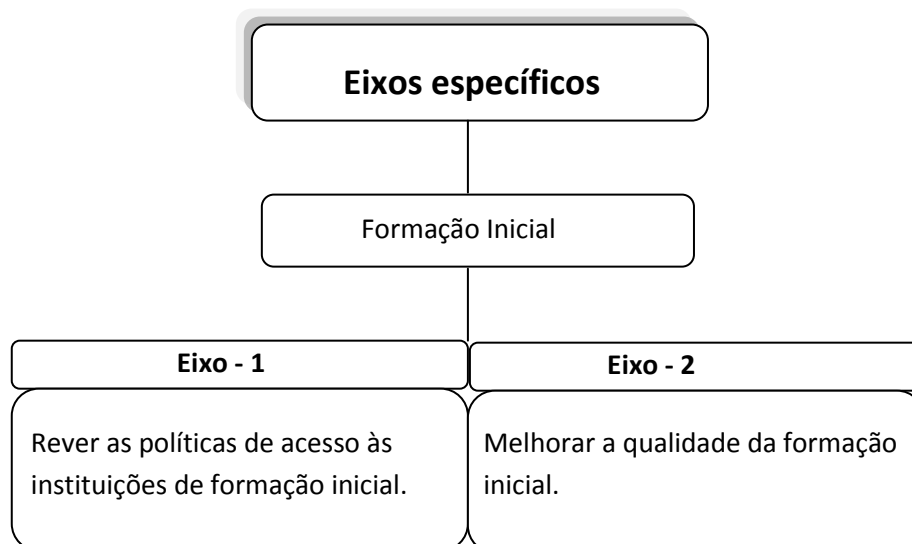


Figura 3. Esboço do Organograma Geral do Plano Mestre

Estes eixos 1 e 2 referem-se à formação inicial. O eixo 1 pretende contribuir para regulamentar a entrada dos alunos nas Escolas de Formação de Professores e Escolas do Magistério Primário, como forma de resolver os problemas relacionados com a formação inicial dos professores.

O eixo 2 refere-se à formação profissional de qualidade que proporcione ao professor oportunidades de desenvolver uma profunda reflexão sobre a sua identidade profissional, a deontologia profissional, a construção do seu projecto profissional e a consciência da necessidade de uma permanente actualização.

Com base no Plano Mestre de Formação Inicial de Professores, na Escola de Formação de Professores do Lobito, os alunos estagiários em formação inicial, não deixam de ser alunos, pelo facto de assumirem já o papel de professores durante as suas práticas, residindo aqui a sua especificidade, na ideia de Alarcão (1996).

Por outro lado, alguns investigadores como Shulman (1986), Marcelo (1989) se têm empenhado no estudo da problemática das competências básicas necessárias para o exercício da profissão, procurando pesquisar e compreender o que significa aprender a ser professor.

Para Wilson, Shulman & Richert (1987, p.106), “o conhecimento base do ensino constitui o conjunto de conhecimentos, destrezas e disposições de que o aluno estagiário necessita para agir de forma efectiva numa dada situação de ensino”. É neste âmbito que o conhecimento não diz respeito só ao saber dos conhecimentos teóricos, mas também ao saber fazer e ao saber porquê, (Marcelo, 1994). Por outras palavras, o saber do aluno estagiário inclui vários conhecimentos que respondam às questões: O que ensinar? Em que sentido? Como? A quem? Onde? Porquê? Segundo Pacheco (1995, p.23).

A questão sobre o que conhecem os futuros professores e como conhecem (Monteiro1992, p.45) e a identificação das bases do conhecimento profissional disponíveis para a formação dos professores levam-nos a fazer uma reflexão e uma análise sobre o processo formativo e as suas finalidades.

A ideia de que os alunos, quando ingressam num curso de formação de professores, já possuem ideias, conhecimentos e crenças sobre o ensino, sobre como se ensina e sobre o que é ser professor é relativo, pois que o aluno não deve ser visto ou considerado como uma tábua rasa, como acontece por vezes. A formação inicial deve, portanto, proporcionar a consciencialização das concepções epistemológicas iniciais e provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação” Marcelo, (1994, p.80).

É neste contexto que alguns investigadores se situam para analisar e compreender o desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários tal como a forma de desenvolvimento do estágio em prol da construção e consolidação do conhecimento profissional.

Dando sequência ao conhecimento que o professor deve ter, Shulman (1987) distingue sete categorias: «conhecimento do conteúdo, principalmente das matérias e programas, conhecimento pedagógico geral do ensino (inclui o conhecimento das

teorias da aprendizagem, dos princípios gerais do ensino e das técnicas e estratégias de gestão da turma), conhecimento do currículo (com especial realce para os materiais e programas que servem de «ferramentas de trabalho» para os professores, incluindo também o conhecimento da teoria curricular e dos seus fundamentos), conhecimento do conteúdo pedagógico, isto é, a sua própria forma de compreensão profissional, conhecimento dos alunos e das suas características, conhecimento dos contextos educacionais (desde o trabalho de grupo na sala de aula até à gestão e financiamento das escolas) e conhecimento da filosofia educacional, dos seus fins, objectivos e valores.

Por outro lado, Grossman (1990, p.32) indica quatro componentes do conhecimento do professor: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo, conhecimento do contexto e conhecimento didáctico do conteúdo.

O conhecimento pedagógico geral diz respeito ao processo de ensino - aprendizagem, aos princípios gerais do ensino, ao tempo da aprendizagem académica, à gestão da turma, isto é, ao domínio das técnicas didácticas, das estruturas das aulas, da planificação, da avaliação e dos aspectos normativos da educação, entre outros.

Quanto ao conhecimento do conteúdo, salienta-se que, para além do conhecimento pedagógico, os professores devem conhecer a (s) matéria (s) da (s) disciplina (s) que vão leccionar.

A necessidade que o professor tem de conhecer o conteúdo que vai leccionar, vai determinar o quê e como ensinar.

Por outro lado, quando os professores não conhecem a estrutura das disciplinas que leccionam podem apresentar de forma menos correcta o conteúdo e a própria natureza da disciplina. O facto é que este conteúdo deve ser ensinado a um grupo de alunos à sua responsabilidade (Marcelo, 1992).

O conhecimento didáctico do conteúdo surge como um elemento fundamental na proposta de Grossman (1990), pelo facto de estabelecer uma relação entre o

conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico-didático que diz respeito ao «como» ensiná-la.

De facto, como lembra Marcelo (1992), os professores não ensinam a matéria aos seus alunos tal como a estudaram. É óbvio que estes adaptam, reconstróem, reordenam e simplificam o conteúdo, a fim de o tornar compreensível para a sua transmissão aos alunos.

Trata-se, portanto, de transformar o conteúdo ou conhecimento da matéria em conhecimento «ensinável» e compreensível para os alunos. O modo como se processa essa transformação tem sido preocupação dos professores orientadores de estágio como contributo relevante para a formação de professores.

O conhecimento didático do conteúdo constrói-se com base não só no conhecimento do conteúdo que o professor possui, mas também no conhecimento pedagógico geral e no conhecimento dos alunos.

A transformação didática do conteúdo deve prever-se na formação inicial, pois possibilita que os alunos estagiários, como futuros professores, sejam capazes de adquirir um conhecimento e uma compreensão do conteúdo específico que vão ensinar.

O conhecimento do contexto refere-se a onde e a quem se ensina. O contexto da sala de aula, o meio em que a escola se insere, as expectativas dos alunos e dos pais, as características socioeconómicas, as regras de funcionamento da escola e a «cultura» do colectivo de professores são factores que têm a ver com a actuação do aluno estagiário. Este conhecimento só é possível com a prática de ensino.

Assim, o aluno estagiário, futuro professor, deve estar sensibilizado para a realidade com a qual se vai deparar, de modo a fazer uma análise da situação concreta, no sentido de adaptar o seu conhecimento geral às condições particulares da escola e dos alunos em particular e as práticas de ensino constituem o momento privilegiado para promover esse tipo de conhecimento.

Os programas de formação inicial devem contemplar um conjunto de saberes, pois, segundo Shulman (1987), o conhecimento – base de ensino define-se como um conjunto de conhecimentos, destrezas e disposições que os professores necessitam para desempenhar de modo efectivo qualquer situação de ensino. É neste contexto que Imbérnon (1994) enuncia um conjunto de aspectos que a formação inicial de professores deverá ter em conta, como sendo o seguinte:

- Proporcionar os conhecimentos teóricos suficientes;
- Incluir conhecimentos estratégicos, metodológicos, recursos materiais que funcionem, tanto pessoal como profissionalmente;
- Consolidar a prática não só como disciplina, mas reconsiderando as relações que os alunos em formação inicial têm com a realidade escolar, a prática deve ser o eixo da formação de professores;
- Promover experiências interdisciplinares que permitam aos alunos estagiários, futuros professores, integrar conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas;
 - Promover a investigação de aspectos relacionados com as características dos alunos e o seu progresso de aprendizagem, que os conduzam à articulação entre a teoria e a prática;
 - Analisar situações que lhes permitam compreender a complexidade do acto educativo, tomar decisões, modificar atitudes e valores e configurar a própria opção pedagógica.

De salientar que o propósito da formação inicial de professores é munir o novo candidato à profissão com uma série de conhecimentos teóricos e práticos capazes de proporcionar segurança e confiança no que pretende realizar.

González (2001), com base numa revisão dos principais estudos realizados no campo do conhecimento profissional dos professores, como aprendizagem para o ensino, identificou os tipos de conhecimento que devem integrar o conhecimento – base para formar professores: conhecimento sobre o ensino, conhecimento para o ensino, conhecimento sobre os professores e conhecimento para formar professores (ver figura 4).

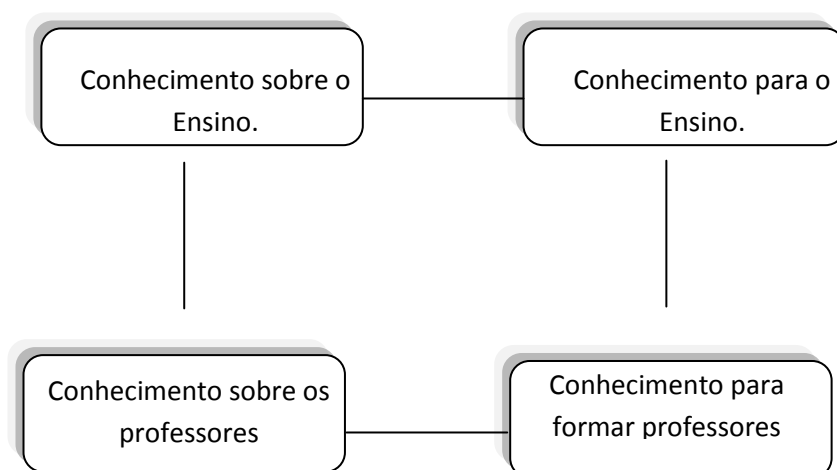


Figura 4. Elemento do conhecimento base para formar professores (González, 1999)

O conhecimento sobre o ensino é claro, dado que é essa a profissão que o futuro professor vai desempenhar. Trata-se de um conhecimento de diversa natureza, e mais, concretamente, didáctica, porquanto o objectivo principal da sua formação é aprender a ensinar.

O conhecimento para o ensino refere-se ao conjunto de fontes de informação que possibilite ao futuro professor ter em conta os diversos elementos que interactivam no processo de ensino – aprendizagem e a análise das suas decisões, uma vez que uma das competências que se deseja para um professor é deter formas de pensar sobre o ensino e adaptá-lo à realidade, sem esquecer que o que os professores conhecem do ensino se constrói na prática diária. O conhecimento sobre os professores e sobre os saberes que eles possuem é também um aspecto importante para a determinação do conhecimento para formar os futuros professores.

Na opinião de Marcelo (1994), o conhecimento do professor é o resultado do conhecimento sobre e para o ensino e também do conhecimento prático dos professores.

Assim, o conhecimento do professor entende-se como um saber ou conjunto de saberes, dentro de um sistema concreto de práticas escolares que se reflectem nas experiências pessoais, crenças, atitudes e expectativas. A formação inicial é de grande importância pelo facto de englobar o desenvolvimento e a preparação dos futuros professores no que se refere a conhecimentos, destrezas, competências e atitudes que devem estar na base da sua actuação.

A vertente prática é também importante, por possibilitar compreender o ambiente escolar, o ambiente da sala de aula, as relações inter pessoais entre professor/professor, professor/aluno e aluno/aluno, o funcionamento das estruturas escolares, preparando o futuro professor para enfrentar as situações complexas de ensino (Bertran & González, 2001).

Durante a época em que decorre a formação, não se pode entender a formação inicial como um período em que o candidato a professor adquire o conhecimento de uma forma total, acabada e definitiva. Esta fase de formação inicial deve desenvolver no aluno conhecimentos para o seu crescimento profissional.

Perrenoud (1993) sustenta a ideia de que não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, devendo antes ser encarada como “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. A formação inicial de professores não poderá estar desligada do sistema de formação permanente e que se pode considerar como aquela que deverá acompanhar o professor enquanto ser vivente e profissional.

Assim, é importante que a formação inicial dote o futuro professor de conhecimentos sólidos na área cultural, psico-pedagógico e pessoal, por formas a desenvolver nele uma atitude reflexiva e crítica, capacitando-o para as funções educativas em toda a sua complexidade.

Para Arends (1995) ainda o professor devia estar munido de outras ferramentas que o possam ajudar e completar a sua actividade docente e que tenha domínio de:

- Domínio de conhecimentos existentes sobre o ensino e aprendizagem;
- Um conhecimento de modelos, estratégias, procedimentos;
- Atitudes e competências relativamente a todos os aspectos do seu trabalho de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas;
- Visão do "aprender a ensinar" como um processo contínuo;
- Domínio de atitudes e competências imprescindíveis à optimização das suas capacidades docentes e das escolas.

Por outro lado, Ribeiro (1990) outras áreas não menos preocupantes no campo da formação de professores, reconhecendo algumas das suas características, entre as quais se destacam “o desfasamento entre teoria e prática, o alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor e a ausência de ligação instituição - escola”.

A competência profissional do professor exige que se articulem os conhecimentos entre teoria e prática de ensino, prática essa que se colocou em evidência nas aulas práticas, sob a orientação do professor orientador de práticas.

No entanto, para uma prática eficaz e vantajosa é necessário ter presente não só recursos humanos e materiais, mas também decidir em que moldes aquela deve funcionar.

“É necessário, nalguns casos, repensar a formação inicial no sentido de promover uma formação coerente, sem esquecer a componente reflexiva tão necessária para o desenvolvimento profissional do professor e para o desempenho de uma profissionalidade ampla”. (Marcelo, 1989, p.12).

O percurso de formação é longo e permanente, visto que o professor está sempre em constante formação (formação permanente). Desta forma, as funções básicas deste tipo de formação, segundo Marcelo (1994), são três:

Formação e “treino” dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação consoante as funções inerentes à docência;

Controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão;

Agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente, contributo para a socialização e reprodução da cultura dominante.

A formação inicial constitui uma etapa importante do processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional como reconhece Ribeiro (1990), o cerne da formação inicial é o facto de se preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino.

Conclui-se que, o PMFP (Plano Mestre da Formação de Professores), representa uma etapa no desenvolvimento de formação inicial, contínua e a distância de professores em Angola, sendo importante rever regularmente a sua implementação e introduzir as alterações necessárias em conformidade com as necessidades e circunstâncias em mudança segundo o PMFP. (cf pág. 4).

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA E DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O capítulo em referência retrata aspectos relacionados a metodologia de investigação que no seu início apresenta o desenho da investigação. Neste, procuramos apresentar as fases do desenvolvimento da pesquisa da seguinte maneira de acordo com as actividades realizadas:

2013- Revisão bibliográfica, recolha de material e leitura.

2014- Elaboração e correcção dos instrumentos de recolha de dados.

2015- Validação e aplicação das entrevistas e dos inquéritos por questionários.

2016 - Análise dos resultados dos instrumentos de recolha dos dados

2017- Elaboração do trabalho final.

5.1. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA DA INVESTIGAÇÃO

O interesse da escolha deste tema, para a nossa investigação deve-se a vários factores. Apesar da supervisão pedagógica ser uma área em desenvolvimento aos nossos dias, pelo facto de muitas vezes ter sido confundida com a inspeção escolar, é necessário que nos consciencializemos que a educação prima por beneficiar a formação de professores com um perfil que corresponda com os objectivos traçados.

A preocupação de formar professores não é uma mera tarefa, se não que ela deve contemplar inúmeras reflexões, isto é tendo em conta a qualidade de formação que se pretende dar aos alunos (futuros professores). É esta a base que deve servir de sustentação para o desenvolvimento do profissional que se deseja aos dias de hoje, capaz de fazer face as exigências da sociedade.

É necessário que se dê uma maior atenção a formação inicial de professores por formas a serem capacitados para o exercício da sua profissão, sendo uma actividade onde se evidencia o papel do supervisor (professor de práticas), suas competências e desempenho profissional assim como o desenvolvimento de competências por parte dos alunos estagiários.

A educação de qualidade tem sua relevância na formação de professores, pois que deve integrar conhecimentos teóricos e práticos para o seu desenvolvimento na sociedade.

A formação de professores de que se fala hoje, é aquela que deve formar profissional com uma visão ampla, já que a sociedade está em constante desenvolvimento, e esta formação fará com que o mesmo corresponda com as exigências da sociedade em referência.

Não obstante, Schön (1998), no seu pensamento, desenvolve a ideia de reflexão como o elo de ligação da formação de professores e o começo de um caminhar rumo a profissão, onde as escolas de formação de professores devem procurar preparar os alunos em formação inicial, com uma dinâmica que seja a mais aceitável e propícia a formação.

O professor de práticas (supervisor), orienta-se em função da experiência obtida ao longo da sua profissão.

Desta forma, enquanto docentes da escola verificamos que as dificuldades que os professores de práticas enfrentam em relação as práticas realizadas pelos alunos estagiários são de vária ordem. É nesta perspectiva que procuramos optar por esta temática com o intuito de analisar as práticas pedagógicas, pelo facto de ser nestas onde o saber, saber-fazer e saber-ser se põe em destaque numa acção dinâmica, para a actividade de supervisão pedagógica na formação inicial de professores, e esta ser o reflexo do desempenho e da qualidade de trabalho dos professores que acompanham e orientam as práticas pedagógicas dos alunos da referida escola o que contribui de forma exitosa para o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores

5.2. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Freixo (2010, p.157), ‘‘ formular um problema de investigação, consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideia, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja compreender’’.

Desta forma, no decorrer da formação inicial de professores é necessário ter em conta o momento mais importante, sendo este o da participação ou inserção dos formandos na prática pedagógica.

Nesta formação quer seja o professor de práticas (supervisor), quer seja o formando(aluno estagiário), vezes há em que não sabem quais as dificuldades a enfrentar na actividade a realizar, pela incerteza da experiência que a posterior se irá praticar.

Tudo isso, pode levar aos intervenientes do processo a informar apenas o que se observa ao longo da actividade como uma experiência vivenciada. Esta experiência deve sim ser

avaliada, reflectida pelo facto de a partir da reflexão, ser possível a melhoria ou mudança de tudo aquilo que não for realizado com eficiência.

Neste período, o supervisor (professor de práticas), assim como o formando, (aluno estagiário), encontram também entusiasmo ou desânimo em função dos conhecimentos que se ensinam, assim como os que se aprendem no acto de ensinar, o que até certo ponto pode parecer novidade para os estagiários. Tudo isso consiste no exercício dos conhecimentos teóricos adquiridos no desenvolvimento da formação inicial.

O saber profissional dos futuros professores constrói-se em função das competências dos professores de práticas, onde as diversas preocupações ou dificuldades podem provocar a aquisição de competências dos mesmos.

É preciso que se faça uma reflexão séria em relações as práticas, sendo este o elemento principal em questões metodológicas dos professores e é com esta que se edifica o saber profissional. Nesta reflexão podemos incluir de entre as dificuldades que tornam complexa e difícil a actividade da prática pedagógica, como é o caso do número elevado de alunos por turma em formação ou orientação, a localização das escolas de aplicação seleccionadas para o efeito, o número de alunos por turma nas escolas de aplicação, de entre outras dificuldades que possam existir.

Como nos referimos anteriormente da importância de que se reveste as práticas pedagógicas, elas se realizam como um instrumento para o desenvolvimento de competências profissionais nos alunos em formação inicial. Desta forma, a etapa da realização de práticas deve cumprir com alguns pressupostos e de forma rigorosa, tendo como objectivo principal a formação de futuros profissionais a profissão docente o que não é tão fácil como pode parecer a prior.

Ainda pode se mencionar como uma das grandes dificuldades a relação entre a teoria com a prática o como aplicar aquilo que se sabe ou se aprende, isto é, como aplicar na prática os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo da formação inicial de professores. Neste aspecto os alunos estagiários encontram dificuldades para realizar as práticas, em função dos conhecimentos pouco ou mal aprendidos. É deveras neste âmbito, que o que se pretende é formar um profissional capaz de reflectir sobre a sua tarefa e quiçá, ser capaz de fazer mudanças de estratégias, capazes de fomentar uma

prática adequada aos objectivos preconizados pela escola. É necessário que os alunos em práticas conheçam a sua tarefa e que se empenhem nela, e também que os professores de práticas se envolvam usando as metodologias e estratégias adequadas para levar a cabo a sua actividade profissional, que é a de orientar as práticas pedagógicas dos seus alunos.

A nossa investigação prende-se com o facto de acompanhar o desenvolvimento e perceber um pouco mais sobre o trabalho dos professores de práticas, quanto a forma como analisam a formação de competências dos alunos da 13ª classe da Escola de Formação de Professores do Lobito.

Pretende-se por outro lado, conhecer as competências que devem desenvolver os alunos em formação inicial como garantia do seu futuro profissional e como resultado das práticas levadas a cabo pelos professores da escola em referência.

Em função do que foi exposto e com base nos objectivos propostos para a realização da nossa investigação, o que se pretende aprofundar nesta pesquisa e ainda como professora da mesma instituição de ensino, os problemas vivenciados são vários na questão de práticas. Tudo isso, contribuiu para o aumento das nossas inquietações e nos incentivou cada vez mais para a nossa pesquisa.

Daí ressaltou em nós formular o problema da seguinte maneira:

Como são desenvolvidas as competências profissionais dos alunos em práticas pedagógicas na Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito, com suporte no estágio?

A par do problema referenciado, definiram-se os seguintes objectivos:

5.3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Uma vez escrito o que se vai estudar, há que ter em conta outro aspecto fundamental, que se apresenta como um referente decisivo em toda e qualquer investigação. São os objectivos propostos para que se leva a cabo este estudo, quiçá, o que se pretende conhecer com esta investigação e ainda outras razões.

Neste caso, as nossas inquietações e também interesses no referido trabalho de investigação, estão sempre a volta de um objectivo geral e de outros objectivos específicos que foram seleccionados de acordo com o objectivo geral ou seja os passos a serem concretizados para se responder ao objectivo geral.

Assim, seleccionamos o seguinte objectivo geral

5.3.1. Objectivo geral:

Analisar as acções dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito quanto a: Formação inicial, metodologias, dificuldades e competências, como forma de desenvolvimento profissional

5.3.2. Objectivos Específicos

- 1- Identificar o perfil de entrada e a organização do estágio pedagógico na formação inicial dos alunos da Escola de Formação de Professores «Cde Kwenha» do Lobito.
- 2- Identificar as dificuldades vivenciadas pelos alunos durante o estágio pedagógico.
- 3- Descrever o grau de satisfação quanto aos recursos didácticos usados.
- 4- Identificar o grau de satisfação dos alunos quanto as suas aprendizagens.
- 5- Descrever o grau de satisfação dos estagiários em relação as práticas pedagógicas.

6- Identificar competências profissionais desenvolvidas pelos alunos em formação inicial da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito.

7-Sugerir possíveis aspectos de melhorias das práticas pedagógicas, para o desenvolvimento de competências dos alunos em formação inicial da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito.

5.4. METODOLOGIA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Optamos pelo estudo misto, pelo facto do mesmo nos possibilitar fazer a análise do trabalho dos professores de práticas e estágios pedagógicos e de vivenciar a prática diária dos alunos estagiários com base nas competências adquiridas ao longo da formação, face a orientação dos professores, quer seja na escola de formação de professores, assim como nas escolas de aplicação, fazendo recurso a alguns instrumentos de recolha de dados que apresentamos mais adiante.

Também recorreremos a abordagem quantitativa e qualitativa que segundo Martins e Theóphilo (2009,107), a abordagem quantitativa “é aquela em que os dados recolhidos e outros aspectos evidentes podem ser quantificados e ainda organizados por formas a merecerem um tratamento estatístico”. A abordagem em referência, centra-se em várias informações, com o fim de gerar frequência, medidas, comparações e inferências estatísticas.

No pensamento de Vilelas, 2009; Feixo, 2010), a abordagem quantitativa procura explicações causais para um fenómeno, neste caso, a observação tem a sua base na observação de factos objectivos. Também este é um processo onde se faz presente a sistematização de recolha de dados observáveis.

É imperioso realçar que os dois tipos de investigação diferem em relação a recolha de dados, em contrapartida, uma complementa a outra. Quanto a essas diferenças, Bogdan e Bilken (1994, pp.47-51), estabelecem as seguintes características da investigação qualitativa:

- A abordagem qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, onde não se torna necessário conceber acções experimentais, mas uma recolha de dados em situações reais. O investigador desenvolve um clima de confiança, amizade e procura ser neutro e objectivo para evitar influenciar a recolha de dados.
- Deve dar importância à descrição e a interpretação dos dados, não se esquecendo de respeitar a forma como foram registados ou transcritos.

Achamos conveniente recorrer a este tipo de investigação para nos permitir apresentar dados quantitativos e por outro lado, com a abordagem qualitativa descrever os mesmos dados para uma melhor compreensão e percepção. “Hoje em dia, muitos autores defendem a utilização das duas num mesmo estudo”, (Flick, 2005; Vilelas, 2009).

Pensamos que as duas abordagens apresentam vantagens e desvantagens, mas o objectivo da utilização da abordagem mista é para permitir compreender da melhor forma o caso em estudo, e também porque a utilização das mesmas será realizada em momentos diferentes da nossa investigação.

Em seguida passamos a apresentar o quadro onde esmiuçamos algumas características das referidas abordagens.

Segundo a investigação a que nos propusemos optamos pelo estudo misto, pelo facto do mesmo nos possibilitar fazer a análise do trabalho dos professores de práticas e estágios pedagógicos e de vivenciar a prática diária dos alunos estagiários com base nas competências adquiridas ao longo da formação, face a orientação dos professores, quer seja na escola de formação de professores, assim como nas escolas de aplicação, fazendo recurso a alguns instrumentos de recolha de dados que apresentamos mais adiante.

Não obstante, ainda se destaca na nossa investigação o tipo de estudo misto, recorrendo assim a abordagens quantitativa e qualitativa.

Segundo Martins e Theóphilo (2009, p.107), a abordagem quantitativa “é aquela em que os dados recolhidos e outros aspectos evidentes podem ser quantificados e ainda organizados por formas a merecerem um tratamento estatístico”. A abordagem em referência, centra-se em várias informações, com o fim de gerar frequência, medidas, comparações e inferências estatísticas.

- A abordagem qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, onde não se torna necessário conceber acções experimentais, mas uma recolha de dados em situações reais. O investigador desenvolve um clima de confiança, amizade e procura ser neutro e objectivo para evitar influenciar a recolha de dados.
- Deve dar importância à descrição e a interpretação dos dados, não se esquecendo de respeitar a forma como foram registados ou transcritos.

Em seguida passamos a apresentar o quadro onde esmiuçamos algumas características das referidas abordagens.

ABORDAGEM QUANTITATIVA E QUALITATIVA	
Abordagem quantitativa	Abordagem qualitativa
Dados recolhidos em número	Dados recolhidos em ambiente natural e situações reais
Dados recolhidos de forma sequencial	Dados recolhidos e analisados em simultâneo
Observação de factos objectivos	Dá-se valor a subjectividade
O investigador é observador, e exterior ao processo	Clima de confiança e amizade
O investigador é livre do contexto	O investigador é neutro e objectivo
	Descrição e interpretação dos dados para melhor compreensão e percepção

Quadro nº 5 - Quadro comparativo da abordagem quantitativa e qualitativa. Fonte: Adaptado de Vilelas (2009) e Freixo (2010)

5.5. CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

5.5.1. Caracterização do contexto

Na pesquisa de um trabalho, é sempre necessário ter em conta um número de população que serve de base para o estudo em causa. Assim, entende – se por população o conjunto de elementos que apresentam as mesmas características definidas a partir de critérios pré- estabelecidos e sobre os quais é possível o desenvolvimento de um estudo. (Fortin, 2003). Ainda Fortin (2009, p.311), define população “ como um conjunto de elementos que têm características comuns”.

A população afecta a este estudo faz parte da Escola de Formação de Professores «Cde Kwenha» do Lobito, criada em 1978 e como instalações actuais (inaugurada a 5 de Fevereiro de 2013), um dos municípios da província de Benguela, situada na margem Sul de Angola. É uma das maiores cidades da província e tem aproximadamente oitocentos e oito mil habitantes. Tem ainda um dos maiores Portos a nível de África, onde parte a maior linha de Caminho-de-Ferro do país, que cruza quase todo o território angolano.

A actividade económica é diversificada e a maior parte da população do Lobito é de rendimento económico médio. Os seus habitantes vivem na zona urbana com água canalizada, luz e escoamento sanitário.

Estrutura física

Esta escola faz parte de um conjunto que justamente se pode designar por um complexo escolar, e situa-se no bairro Académico – Compão, área da cidade com grande influência académica. A escola situa-se numa área resultante do aproveitamento do mangal por meio de entulho. A estrutura física é de betão armado e blocos, sendo de construção definitiva, o pavimento em ladrilho, e a cobertura de placa e chapas de fibrocimento, com quatro corredores largos, água canalizada, energia eléctrica e fontes alternativas.

A poucos metros da escola se encontra a praia do Compão.

A escola está ladeada por outras como a do II Ciclo Saydi Vieira Dias Mingas Lutwima, Centro Pré-Universitário do Lobito (PUNIV) e a Escola do I Ciclo Heróis de Kangamba.

A estrutura arquitectónica é moderna e adequada ao microclima, com janelas e corredores amplos. Compõe-se de 24 salas de aulas amplas e climatizadas, com carteiras, quadro preto, secretária para o professor, 1 afinteatro, 1 secretaria geral, 3 gabinetes, sendo 1 para o Director geral, 1 para o Subdirector Pedagógico e 1 para o Subdirector Administrativo, 1 sala de arrecadação, 4 gabinetes para coordenações, 1 laboratório de Biologia, 1 de Química, 1 de Física, com equipamento o laboratório de Biologia e os demais incompletos, 1 sala de informática incompleta, 1 cantina escolar, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 casa de banho para professores, 1 para professoras, 1 para alunos e 1 para funcionários, 1 reprografia, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 campo desportivo, 1 alpendre e um jardim a volta da escola.

Estrutura organizativa

Funcionalmente, a escola tem um corpo directivo constituído pelo director geral, 1 subdirector pedagógico e 1 subdirector administrativo. Conta ainda com 1 chefe da secretaria e 1 chefe da contabilidade e 1 chefe dos recursos humanos. De entre outros elementos conta-se também com 1 coordenador de turno, 1 coordenador do conselho disciplinar, 1 coordenador das actividades extra-escolares e 3 coordenadores de curso e funcionários administrativos.

Encontram-se em pleno funcionamento todos os órgãos de apoio, do Conselho de direcção ao delegado de turma.

Com relação as Práticas, Seminários e Estágio Pedagógicos, a escola têm relação com as direcções das escolas de aplicação que são as Escolas do I Ciclo de Ensino Secundário sedeadas no Lobito.

O estágio pedagógico está organizado da seguinte forma: Prática Pedagógica I (PPI)- Administração e Gestão Escolar e aulas simuladas, Prática Pedagógica II (PPII)- Aulas em sala de aula no I Ciclo, Prática Pedagógica III (PPIII)- Estágio Pedagógico nas escolas e elaboração de relatório e uma aula exame como trabalho de fim de curso. O seu acompanhamento é feito pelos orientadores de práticas que na supervisão dos

trabalhos de campo têm trabalhos teóricos num período e no outro acompanham as actividades dos estagiários nas distintas escolas do I Ciclo.

5.5.2. Caracterização da população

O corpo docente é constituído por 96 professores, sendo 34 do sexo feminino e 62 do sexo masculino, dos quais 22 exercem funções administrativas e outros, trabalhadores auxiliares de limpeza 20. Por conseguinte todos fazem parte do quadro dos professores efectivos do Ministério da Educação e residentes na cidade do Lobito e Benguela.

Quanto a formação académica dos professores: Bachareis-20, Licenciados-63, Mestres-12 e PhD-1.

Nº de professores	Sexo		Nível Académico			
	M	F	Bacharel	Licenciado	Mestre	PhD
96	62	34	20	63	12	1

Quadro 6. Corpo docente da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito.

O corpo discente é constituído por 1816 alunos matriculados nesta escola no ano lectivo 2016, sendo 981 do sexo feminino, distribuídos por classes, especialidades e períodos da seguinte forma:

Período da manhã: 11^a classe, especialidade de Matemática e Física-2 turmas, História e Geografia-2 turmas, Biologia e Química-2 turmas, Língua Portuguesa-2 turmas, Língua Inglesa-2 turmas, Língua Francesa-1 turma e Opção do Ensino Primário-2 turmas.

Para a 13^a classe, especialidade de Matemática e Física-2 turmas, História e Geografia-2 turmas, Biologia e Química-2 turmas, Língua Portuguesa-2 turmas, Língua Inglesa-2 turmas, Língua Francesa-1 turma e Opção do Ensino Primário-2 turmas.

Período da tarde: 10ª classe, especialidade de Matemática e Física-1 turma, História e Geografia-1 turma, Biologia e Química-1 turma, Língua Portuguesa- 1 turma, Língua Inglesa-1 turma, Língua Francesa-2 turmas e Opção do Ensino Primário-1 turma.

Para a 12ª classe, especialidade de História e Geografia – 2 turmas, Biologia e Química- 1 turma, Matemática e Física-2 turmas, Língua Portuguesa-2 turmas, Língua Inglesa-1 turma, Língua Francesa-1 turma, Opção do Ensino Primário-4 turmas.

Segundo Vianna (2001, p.160), “a população é composta pelo conjunto de fenómenos, indivíduos, situações que apresentam as características definidas para serem objecto de investigação”. Corroborando com a ideia do autor, normalmente, é notório quando se realiza um estudo onde a população é constituída por um número elevado de elementos, que fazem parte deste estudo, se torna difícil, se não mesmo complicado. Ver o quadro nº 4

Classe	10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		Total	
	Mf	F	Mf	F	Mf	F	Mf	F	Mf	F
His/Geog	48	29	67	34	88	45	66	40	269	148
Biol/Quim	48	35	64	53	39	23	75	52	226	163
Mat/Físc	48	17	62	17	86	34	95	31	291	99
L.Port/ E.M.Cív	48	30	76	51	54	34	78	52	256	167
L.Ingle/E.M.C.	48	23	76	23	38	15	59	18	221	79
L.Franc/ E.M.C	91	53	51	32	37	21	16	10	195	116
Opções do Ensino Primário	48	35	64	46	152	93	84	35	348	209
Total	379	222	470	256	494	265	473	238	1816	981

Quadro 7. Alunos matriculados no ano lectivo 2016

Após descrevermos a população existente na escola, de seguida referimo-nos a amostra que foi selecionada para a nossa investigação, e esta é composta por 473 alunos da 13ª classe. Conforme descrito no quadro 7.

Classe e Especialidade	13ª	M	F	TOTAL DE MF
História / Geografia		26	40	66
Biologia / Química		23	52	75
Matemática / Física		64	31	95
Língua Portuguesa / Moral e Cívica		26	52	78
Língua Inglesa / Moral e Cívica		41	18	59
Língua Francesa / Moral e Cívica		6	10	16
OPÇÃO do Ensino		49	35	84

Primário				
-----------------	--	--	--	--

Quadro 8. Amostra da população 13ª Classe

5.5.3. Caracterização da amostra

A partir da população apresentada, se torna importante fazer a selecção de uma amostra para tornar a recolha de dados eficiente e fidedigna.

Assim, no pensamento de (Vilelas, 2009, p.245), a amostra “ é uma parte do todo a que chamamos população e que a representa”. Ainda na ideia de Fortin (2009, p.312), a amostra “ é uma fracção de uma população sobre a qual se faz o estudo”. Fizemos referência a uma amostra aleatória, onde a selecção se faz de forma que cada elemento da população tinha a mesma probabilidade de ser escolhida. Confirmam as ideias de Marconi, (2014, p.112).

Do referido número de alunos da 13ª classe que são 473, matriculados no ano lectivo 2016, seleccionou-se uma amostra de 153 alunos, com idades compreendidas entre os 18 a mais de 45 anos, das especialidades referenciadas anteriormente, achamos ser uma amostra significativa em função da população.

Turma	Especialidade	Idade	Sexo		Nº de alunos a inquirir
			Masculino	Feminino	
1	História / Geografia	18 a 55 anos	9	13	22
2	Biologia / Química	18 a 54 anos	5	20	25
3	Matemática / Física	18 a 45 anos	27	12	39

4	Língua Portuguesa / Educação Moral Cívica	18 a 52 anos	13	12	25
5	Língua Francesa / Educação Moral e Cívica	18 a 35 anos	6	10	16
6	Língua Inglesa/ Educação Moral e Cívica	18 a 40 anos	20	6	26
Total					153

Quadro 9. Caracterização da amostra de alunos estagiários da 13ª classe inquiridos.

5.5.3.1. Caracterização da amostra de professores

Dos 18 Professores de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos que fazem parte da escola em referência, foram seleccionados 4 para a realização da entrevista.

Escola	Participantes	Masculino	Feminino
Escola de Formação de professores do Lobito	4 (1 coordenador e 3 professores)	3	1
Total	4		

Quadro 10. Amostra de professores entrevistados.

5.6. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a escolha dos instrumentos de recolha de dados e segundo Fortin (2003), há factores que se devem ter em consideração tal como é o caso dos objectivos que pretendemos alcançar, a natureza do problema de investigação assim como o tipo de estudo. Desta forma, optamos por aplicar como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário e a entrevista semi-estruturada.

5.6.1- Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que segundo Auro Rodrigues (2006), “é um método de recolha de dados constituído por uma lista de questões relacionadas com o problema, que deve ser aplicado a um determinado número de informantes”. Estes devem ser devidamente seleccionados e o questionário pode ser respondido na ausência do investigador.

Na perspectiva de Vianna (2001, p.163), “o questionário consiste em uma série de questões escritas para serem respondidas pela população ou amostra da pesquisa”.

Quanto ao questionário, Martins e Theóphilo (2009, p.93), afirmam que o “questionário é um conjunto ordenado e consiste de perguntas a respeito de variáveis e situações que se desejam descrever”. Para Sierra Bravo (2001), o questionário é um conjunto de perguntas preparadas cuidadosamente sobre os aspectos que se consideram relevantes numa investigação, constantando-se assim a população ou a amostra que participa no estudo em foco.

Assim, este é um instrumento que se caracteriza pelo facto das perguntas e suas alternativas de resposta terem um valor numérico atribuído, o que por seu turno vai permitir ao investigador conferi-las quantitativamente e ainda medir o nível que se alcança em cada caso quanto ao aspecto que se investiga.

Porém, na ideia de Martinez Arias (1995), este, considera que o questionário é um dos métodos mais comuns para obter dados estatísticos acerca de uma grande variável de temas com o objectivo de investigar.

Ora, é preciso ter em atenção que antes de se implementar o inquérito, é muito importante explicar o objectivo da sua realização, com o propósito de aumentar a motivação e interesse dos inqueridos, ter em consideração a linguagem das perguntas, isto é, ser clara e precisa, para facilitar a compreensão. Por outra, as questões devem seguir uma “ordem lógica, e serem respondidas de maneira livre ou podem ser fechadas, limitadas a determinadas respostas”, Faria, Cunha e Filipe (2007, p.40).

Portanto, aplicaremos o Inquérito por questionário à 153 alunos estagiários, que fazem parte da nossa amostra, sendo estes distribuídos em 6 especialidades, a citar: Biologia e Química, 25 alunos; História e Geografia, 22 alunos; Matemática e Física, 29 alunos; Língua Portuguesa, 25 alunos; Língua Francesa, 16 alunos e a Língua Inglesa, 26 alunos.

O objectivo é o de recolher os dados necessários à nossa investigação, assim como Analisar as acções dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito quanto a: Formação inicial, metodologias, dificuldades e competências, como forma de desenvolvimento profissional.

Para aplicação do questionário vimo-nos no dever de proceder inicialmente por um pré-teste aplicado a um número mínimo 35 alunos estagiários, com o objectivo de testar o instrumento de recolha de dados, quanto a sua dimensão, complexidade e tempo de duração para o responder e as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos.

Neste âmbito, Fox (1981), afirma que a validade do conteúdo é a técnica mais apropriada quando se trata de validar questionários. Por outro lado, o referido autor considera que, esta validade nos informa a representatividade do conteúdo do questionário e assim também se mede o que se pretende medir

Após termos feito esta análise, e detectadas que foram as dificuldades dos alunos, procedeu-se em seguida com as possíveis correcções e melhorias do documento final, o qual submetemo-lo a juízo de expertes, dos Professores Doutores da Faculdade de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar para validação do mesmo e posterior aplicação aos alunos seleccionados de forma intencional.

CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

Neste capítulo, se apresentam os resultados recolhidos por intermédio dos instrumentos utilizados na recolha de dados, o que nos proporciona dar resposta aos objectivos seleccionados na nossa investigação e por outro lado obter conhecimentos sobre a nossa investigação.

A análise estatística dos dados foi realizada fazendo recurso ao programa estístico SPSS (Statistical Package For Social Sciences).

O processo realizou-se começando pela recolha dados, organizá-los por dimensões e a posterior fez-se a análise descritiva dos resultados obtidos em cada uma das aplicações do questionário aplicado com o objectivo de calcular a média, o desvio padrão, as frequências e percentagens de cada variável que constitui o questionário.

Os dados permitiram fazer uma descrição da amostra, com fins de obter uma visão geral das mesmas, assim como a forma da sua distribuição. Ainda realizamos uma análise descritiva por cada dimensão da amostra com os dados obtidos em cada momento da aplicação do questionário (Buendia,1999).

O programa tem vantagens como é o caso de facilitar a compreensão de análises. Fazemos uma análise descritiva geral dos dados obtidos em cada uma das aplicações.

O questionário foi aplicado a 153 alunos, e seguiu um desenho de várias opções com múltiplas resposta tendo como base a escala de Lickert de 1 a 4, onde 1 corresponde a Discordo totalmente, 2 Discordo, 3 Concordo, 4 Concordo totalmente, como indica o documento em anexo e também como foi mencionado na parte metodológica do nosso trabalho

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente

Quadro 11. Escala de Likert (1.Discordo totalmente; 2.Discordo; 3.Concordo;4.Concordo totalmente)

6.1. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos estagiários

Relativamente ao inquérito por questionário, apresentamos a análise e discussão dos resultados, cruzando posteriormente com os dados obtidos das entrevistas aplicadas aos professores para a obtenção dos aspectos convergentes e divergentes. Procederemos a apresentação dos resultados obtidos através da análise realizada de frequências e percentagens, dos dados obtidos do questionário aplicado aos alunos estagiários compostos por suas dimensões dividido com os seus respectivos itens, tabelas e gráficos. Onde apresentaremos os resultados da frequência relativa bem como a média, a moda e o desvio típico.

Fiabilidade do questionário.

Tabela 1 Estatísticas de confiabilidade Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de itens
,801	59

6.1.1. Resultados descritivos da Dimensão (A). Dados pessoais e profissionais

Estatísticos descritivos Dimensão (A): Dados pessoais e profissionais

A tabela (2) faz referência aos itens A1 à A6 onde, podemos destacar os itens A3 em que a média é de (3,9) que indica a média dos alunos que quase, no seu todo são da 13ª.Classe. Destaca-se ainda o item A4, que quanto a especialidade a maior representatividade corresponde a especialidade de Matemática/Física conforme a tabela 2 faz referência. Também observam-se as médias, modas e desvios típicos obtidas de cada um dos itens que formam a dimensão de dados pessoais e profissionais. Onde se pode observar as variáveis género, idade, especialidade dos alunos, nível económico,

Tabela 2. Dados pessoais e profissionais

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
A.1.Género	153	0	1,52	2	,501
A.2.Idade	153	0	2,29	2	,985
A.3.Habilitações.Literárias	153	0	3,99	4	,081
A.4.Especialidade dos alunos	153	0	3,41	3	1,660
A.5.Nível económico	153	0	1,71	2	,482
A.6. Estágio	153	0	1,99	2	,114

A tabela (3), como se pode observar diz respeito ao género, dos alunos inquiridos dos quais dos 153, 80 são do sexo masculino e que somam 52,3%; 73 são do sexo feminino que totalizam 47,7%.

De referir que o sexo masculino perfaz a moda dos sujeitos inquiridos.

Tabela 3. Género

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Feminino	73	47,7	47,7	47,7
Masculino	80	52,3	52,3	100,0
Total	153	100,0	100,0	

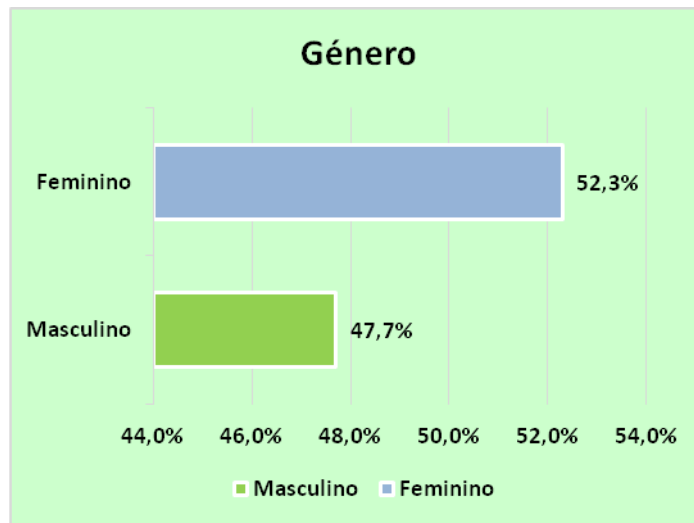


Figura5: Género

Quanto as idades a tabela (4) fazem menção de que dos 153 alunos inquiridos 87 que totalizam 56,9% têm idades entre os 21 a 25 anos; 24 têm idade compreendida entre 26 a 30 anos e 24 que corresponde a 15,7%, menor de 20 anos; 10 que totalizam 6,5% têm idades entre 31 a 35 anos e 8 que totalizam 5,2%, são alunos maiores que 35 anos.

Embora a moda nos apresente com maior idade os de 21 a 25 anos, existe também uma igualdade modal nos alunos com as idades de 26 a 30 anos, o que nos faz deduzir que estes sejam a média para o perfil de entrada para os alunos estagiários.

Tabela 4. Idade dos alunos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
.Menor de 20	24	15,7	15,7	15,7
A.2. 21-25 anos	87	56,9	56,9	72,5
A.3.26-30 anos	24	15,7	15,7	88,2
A.4.31-35 anos	10	6,5	6,5	94,8
A.5. Maior de 35	8	5,2	5,2	100,0
Total	153	100,0	100,0	

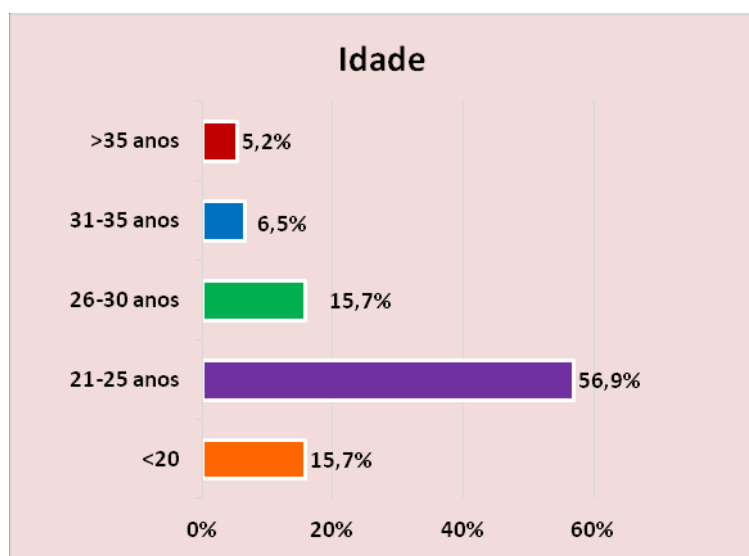
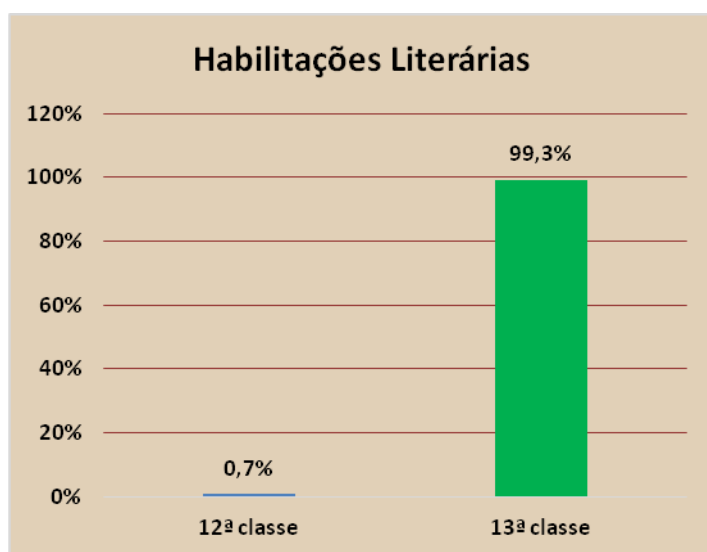


Figura 6. Idade

Relativamente a tabela 5, que indica as habilitações literárias, dos 153 alunos inquiridos, constatou-se que 152 que totaliza 99,3%, são da 13^a classe e 1 é da 12^a classe, o que soma 0,7%. Estes resultados reforçam os dados dos alunos estagiários.

Tabela 5. Habilitações literárias

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
12ª classe	1	,7	,7	,7
13ª classe	152	99,3	99,3	100,0
Total	153	100,0	100,0	

**Figura7. Habilitações literárias dos alunos inquiridos**

A tabela (6), apresenta os resultados dos alunos inquiridos por especialidade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Biologia /Química	25	16,3	16,3	16,3
História/Geografia	22	14,4	14,4	30,7
Matemática/Física	39	25,5	25,5	56,2
Língua Portuguesa/EMC	25	16,3	16,3	72,5
Língua Francesa/EMC	16	10,5	10,5	83,0
Língua Inglesa/EMC	26	17,0	17,0	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Dos quais 39 que totaliza 25%, são da especialidade de Matemática / Física 26 que totaliza 17% são de Língua Inglesa; 25 que perfaz 16,3% são de Biologia/Química; 25 que totaliza 16,3%, são de Língua Portuguesa, 22 que totaliza 14,4% são de História/Geografia; 16 que totaliza 10,5% são de Língua Francesa.

Nesta variável constatamos que os alunos da especialidade de Matemática/Física representam maior valor percentual e os da Língua Francesa menor valor. Estes resultados parecem-nos estar condicionados ao facto da maioria dos alunos optarem pela especialidade de Matemática/Física e não as especialidades de línguas estrangeiras totalizam 17% são de Língua Inglesa; 25 que perfazem 16,3% são de Biologia/Química; 25 que totaliza 16,3%, são de Língua Portuguesa, 22 que totaliza 14,4% são de História/Geografia; 16 que totalizam 10,5% são de Língua Francesa.

Nesta variável constatamos que os alunos da especialidade de Matemática/Física representam maior valor percentual e os da Língua Francesa menor valor. Estes resultados parecem-nos estar condicionados ao facto da maioria dos alunos optarem pela especialidade de Matemática/Física e não as especialidades de línguas estrangeiras.

Tabela 6. Especialidade dos alunos

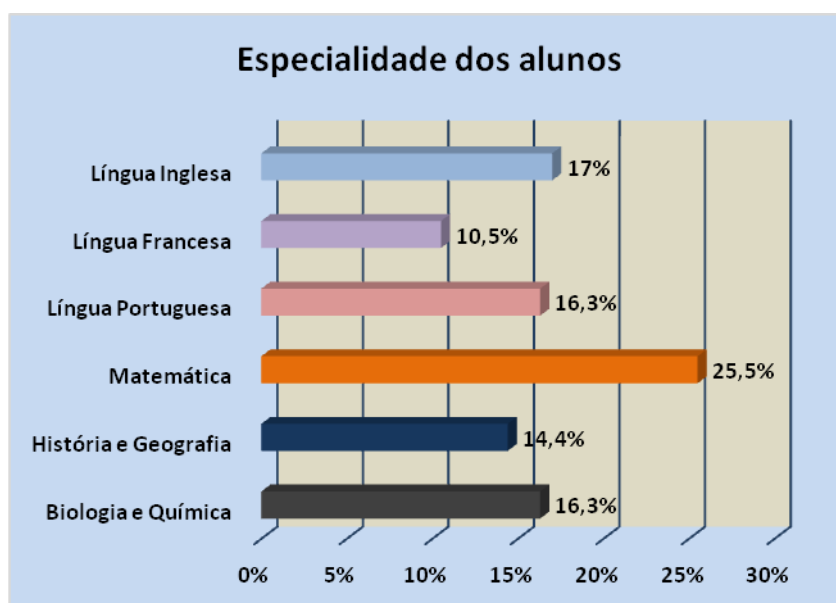


Figura 8 .Especialidade dos alunos inquiridos

Quanto ao nível económico, constatou-se que dos 153 alunos inquiridos, 105 que representam 68,6% são de nível médio, 46 que totalizam 30,1% são de nível baixo, e uma frequência de 2 que perfaz 1,3% são de nível alto. Os resultados indicam que a maior parte dos alunos estagiários inqueridos, são de nível económico médio, um pressuposto que pode ser visto como satisfatório para a realização dos estágios pedagógicos.

Tabela 7. Nível económico dos alunos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
1.Baixo	46	30,1	30,1	30,1
2.Médio	105	68,6	68,6	98,7
3.Alto	2	1,3	1,3	100,0
Total	153	100,0	100,0	

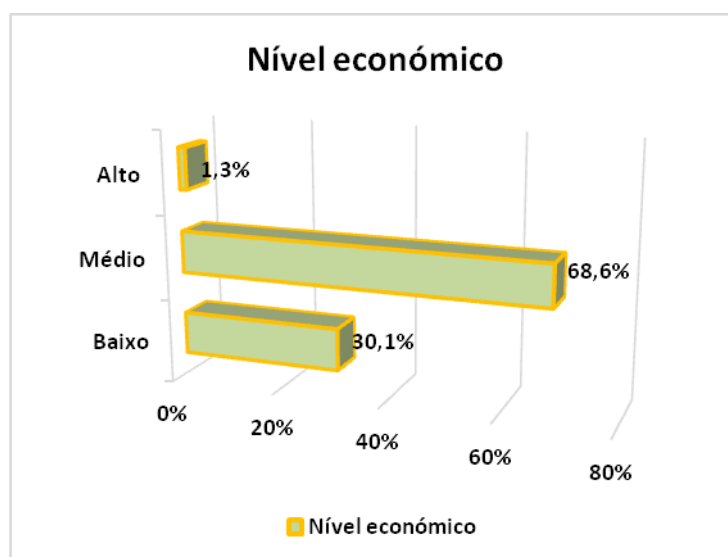


Figura 9: Nível económico dos alunos inquiridos

Em relação as escolas de realização do estágio, dos 153 alunos estagiários inquiridos, 151 que totaliza 98,7% responderam que realizam o estágio nas diferentes escolas do I Ciclo do Ensino Secundário, 2 que totaliza 1,3% realizam na Escola de Formação de

Professores. Esta distribuição parece-nos contribuir para a diversidade de experiências que se obtém a partir dos estágios realizados.

Tabela 8. Escolas de realização do estágio dos alunos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Escola de Formação de Professores	2	1,3	1,3	1,3
Escola do I Ciclo do Ensino Secundário	151	98,7	98,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

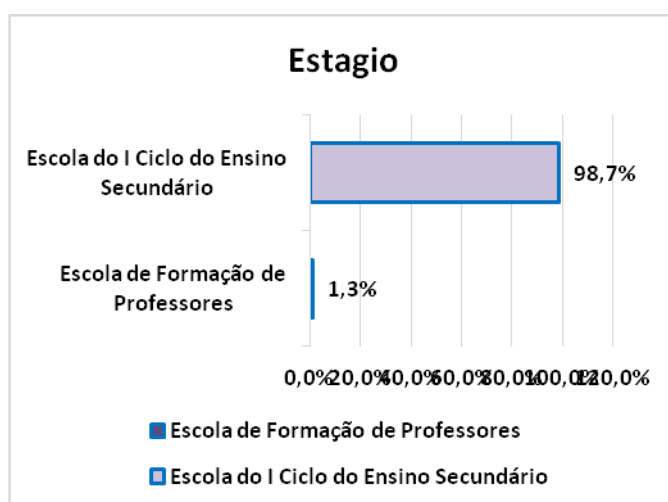


Figura 10: Escolas de realização do estágio dos alunos

6.1.2. Resultados descritivos Dimensão (B): Organização e assiduidade.

Como se pode observar na tabela, (9) que faz referência a dimensão B podemos destacar os itens B3 em que a média é de (3,7), que indica que na sua maioria, os alunos cumprem com as suas obrigações e deveres. Também podemos destacar o item B4 em que a média supera ligeiramente o valor 2 o que nos leva, a afirmar que não se está de acordo com a organização das turmas.

No entanto embora os resultados apontem para estes valores nota-se que não existe diferença significativa em relação as variáveis apresentadas

Tabela 9. Resultados descritivos Dimensão (B): Organização e Assiduidade

Estatísticos descritivos Dimensão (B): Organização e Assiduidade

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
B.1.Assistência as aulas e justificação de ausência	153	0	3,3922	3,00	,60952
B.2.Conhecimento do programa	153	0	3,3987	4,00	,70094
B.3.Cumprimento das obrigações e deveres	153	0	3,7386	4,00	,45554
B.4.Organização e estruturação das turmas	153	0	2,8562	3,00	,82253
B.5.Atenção as particularidades individuais	153	0	3,3791	3,00	,60705
B.6.Horário das aulas práticas acessível e prático	153	0	3,5098	4,00	,66012
B.7.Cumprimento do programa de Práticas	153	0	3,2418	3,00	,66911
B.8.O aluno estagiário recebe orientações de práticas	153	0	3,6013	4,00	,58871
B.9.Partilha saberes com professores de diferentes disciplinas	153	0	3,2810	3,00	,70204

A tabela (10) apresenta os resultados dos alunos inquiridos em relação a variável referente B1 onde dos 153 alunos inquiridos 76 que totalizam 49,6% responderam concordam, 69 que totalizam 45,1% responderam concordam totalmente, 7 que perfaz 4,6% discordam e 1, que corresponde a 0,7%, respondeu discorda totalmente.

Os resultados levam-nos a crer que os alunos se preocupam com assistência as aulas e as justificam sempre que faltam, o que tem contribuído bastante para a organização e assiduidade da formação dos alunos estagiários

Tabela 10. Assiste normalmente as aulas e justifica em caso de falta

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	7	4,6	4,6	5,2
Concordo	76	49,7	49,7	54,9
Concordo totalmente	69	45,1	45,1	100,0
Total	153	100,0	100,0	

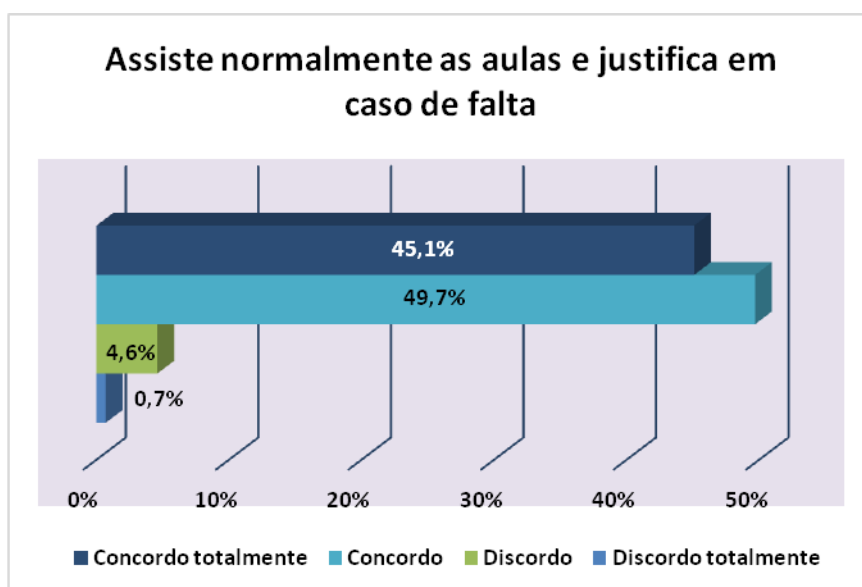


Figura 11. Assiste normalmente as aulas e justifica em caso de falta

Na tabela (11) pode verificar-se os resultados obtidos dos alunos inquiridos da variável B2, onde 78 alunos, que totalizam 51%, responderam concordam totalmente; 60 que corresponde 39,2%, responderam concordam; 13 que corresponde 8,5%, responderam discordam e 2 que perfaz 1,3%, responderam discordam totalmente.

Estes resultados mostram que os professores de Práticas dão a conhecer aos seus alunos o Programa a ser cumprido ao longo do ano lectivo, e outros aspectos inerentes a

formação, inicial dos alunos estagiários o que tem possibilitado a organização das aulas práticas por parte destes

Tabela 11.O professor de prática dá a conhecer o programa

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	13	8,5	8,5	9,8
Concordo	60	39,2	39,2	49,0
Concordo total	78	51,0	51,0	100,0
Mente				
Total	153	100,0	100,0	

Quanto a variável B3 dos 153 alunos inquiridos, uma frequência de 78 alunos que correspondem a 51%, responderam que concordam; 67 que equivale 43,8%, responderam que concordam totalmente; 7 que somam 4,6% responderam que discordam; 1 que perfazem 7% respondeu que discorda totalmente.

A maior parte dos alunos inquiridos afirmam que os professores de práticas prestam atenção as particularidades individuais dos alunos, respeitam a assiduidade e a organização dos alunos estagiários durante a formação. O que nos leva a repensar a necessidade do professor dedicar-se e acompanhar os alunos para que possa ajudá-los a superar as suas dificuldades.

Tabela 12. Os professores prestam atenção as particularidades individuais, respeitam a assiduidade e a organização dos alunos estagiários durante a formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	7	4,6	4,6	5,2
Concordo	78	51,0	51,0	56,2
Concordo totalmente	67	43,8	43,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Quanto a questão B4, dos 153 alunos inquiridos, numa frequência de 82 alunos que corresponde a 53,6%, responderam concordam, 55 alunos que corresponde a 35,9%, concordam totalmente; 14 alunos que equivale a 9,2%, responderam discordam e 2 alunos que perfazem 1,3%, discordam totalmente. Estes resultados levam-nos a crer que há cumprimento do programa em função do contexto se bem que serve de um guia orientador das actividades a serem realizadas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	7	4,6	4,6	5,2
Concordo	78	51,0	51,0	56,2
Concordo totalmente	67	43,8	43,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Quanto a questão B7, dos 153 alunos inquiridos, numa frequência de 82 alunos que corresponde a 53,6%, responderam concordam, 55 alunos que corresponde a 35,9%, responderam concordam totalmente; 14 alunos que equivale a 9,2%, discordam e 2 alunos que perfazem 1,3%, responderam discordam totalmente. Estes resultados levam-nos a crer que há cumprimento do programa, e em função do contexto ele é aplicado, se bem que serve de um guia orientador das actividades a serem realizadas.

Tabela 13 Os professores de práticas cumprem com o programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	14	9,2	9,2	10,5
Concordo	82	53,6	53,6	64,1
Concordo totalmente	55	35,9	35,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	

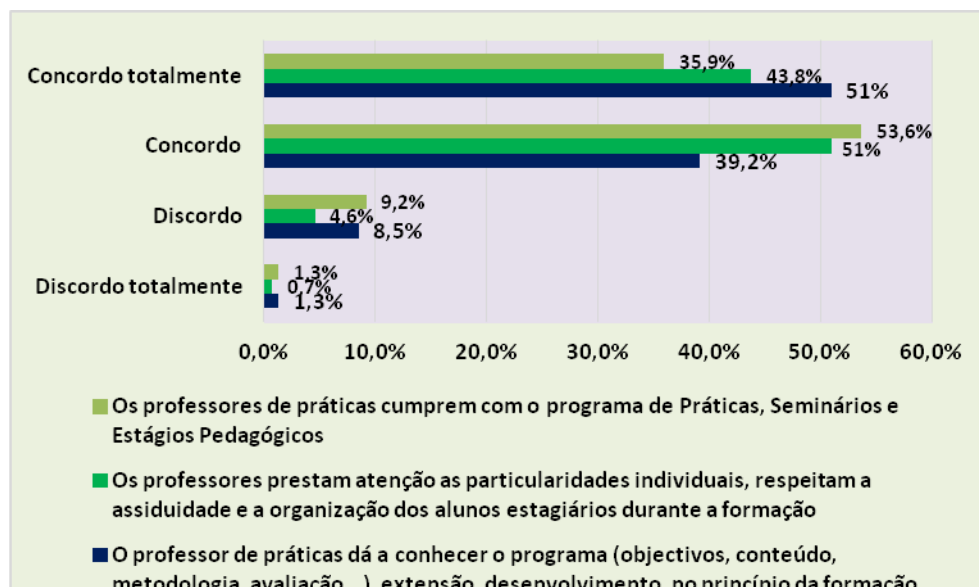


Figura 12. Os professores de práticas cumprem com o programa de práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos; Os professores prestam atenção às particularidades individuais, respeitam a assiduidade e a organização dos alunos estagiários durante a formação; O professor de prática dá a conhecer o programa

Em relação a tabela, (14), dos 153 alunos inquiridos, 114 que totalizam 74,5%, responderam concordam totalmente; 38 que corresponde a 24,8% responderam concordam e 1 que corresponde 0,7% respondeu discorda; A variável discordo totalmente não foi marcada a nenhum momento. Os resultados indicam que há cumprimento das obrigações e deveres por parte dos alunos inquiridos, A nosso ver, este é um factor importante na formação de professores e contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento de competências desejáveis.

Tabela 14. Como aluno estagiário cumpre com as suas obrigações e deveres

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	1	,7	,7	,7
Concordo	38	24,8	24,8	25,5
Concordo totalmente	114	74,5	74,5	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Relativamente a questão B6, dos 153 alunos inquiridos com a recepção das orientações necessárias para a realização do estágio, 64,7%, concorda totalmente e corresponde a 99 alunos, 31,4%, concorda e corresponde a 48 alunos, 3,3%, discorda e corresponde a 5 alunos, 0,7%, discorda totalmente e corresponde a 1 aluno. Os resultados obtidos mostram que os alunos estagiários na sua maioria recebe orientações necessárias à realização do estágio. Este aspecto é muito importante, sendo a prática o momento privilegiado para o aluno conciliar a teoria com a prática em sala de aula.

Tabela 15. Como aluno estagiário recebe as orientações necessárias para a realização de práticas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	5	3,3	3,3	3,9
Concordo	48	31,4	31,4	35,3
Concordo totalmente	99	64,7	64,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Quanto a questão (B7) dos 153 alunos inquiridos, 72 que corresponde 47,1% responderam concordam; 63 que equivale a 41,2% responderam concordam totalmente; 16 que perfaz 10,5% discordam; 2 que perfaz 1,3% discordo totalmente. De uma maneira geral um índice elevado dos alunos inquiridos compartilha saberes com professores de diferentes disciplinas, que podemos achar que estes saberes partilhados contribuem no desenvolvimento dos alunos estagiários, já que o professor experiente transmite o conhecimento ao menos experiente.

Tabela 16 Como aluno estagiário compartilha saberes com professores de diferentes disciplinas e articula estas contribuições em seu trabalho

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3

Discordo	16	10,5	10,5	11,8
Concordo	72	47,1	47,1	58,8
Concordo totalmente	63	41,2	41,2	100,0
Total	153	100,0	100,0	

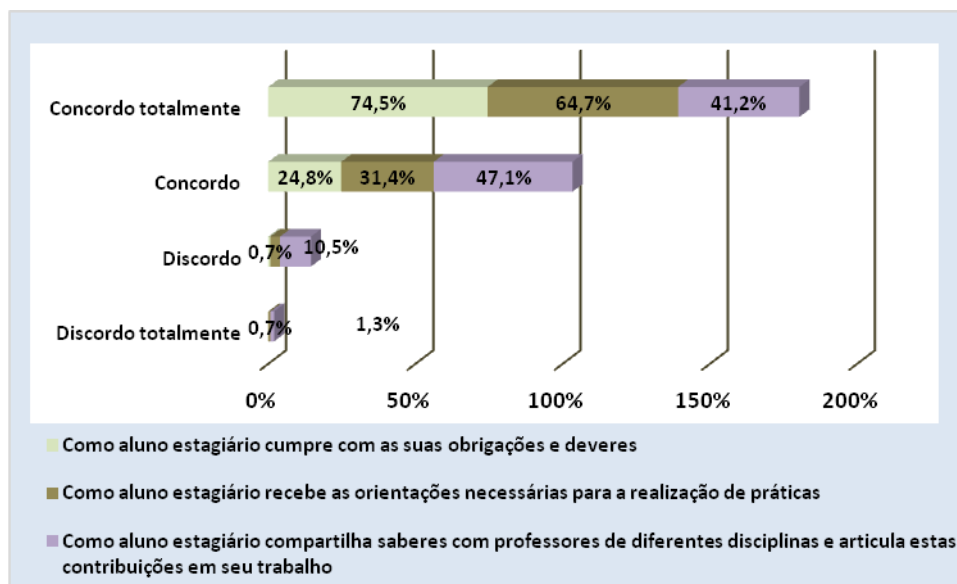


Figura 13: Como aluno estagiário cumpre com as suas obrigações e deveres; Como aluno estagiário recebe as orientações necessárias para a realização de práticas; Como aluno estagiário compartilham saberes com professores de diferentes disciplinas e articula estas contribuições em seu trabalho.

Quanto a questão (B8), dos 153 alunos inquiridos, 74 que perfazem 48,4% responderam concordam; 37 que corresponde a 24,2%, responderam discordam; 33 alunos que perfazem 21,6% concordam totalmente; 9 alunos que corresponde a 5,9% responderam discordam totalmente. O maior número de alunos inquiridos concordam com a organização e estruturação das turmas, o que nos leva a considerar que a organização e estruturação da turma podem influenciar na aprendizagem dos alunos.

Tabela 17. A organização e estruturação das turmas favorecem a sua aprendizagem

Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
------------	-------------	--------------------	------------------------

Discordo totalmente	9	5,9	5,9	5,9
Discordo	37	24,2	24,2	30,1
Concordo	74	48,4	48,4	78,4
Concordo totalmente	33	21,6	21,6	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Quanto ao horário das aulas práticas nas escolas de aplicação, dos 153 alunos inquiridos, 90 que perfaz 58,8% responderam que concordam totalmente; 53 alunos que corresponde a 34,6% responderam que concordam, 8 alunos que corresponde 5,2% responderam que discordam e 2 alunos que corresponderam a 1,3% responderam que discordam totalmente. Estes resultados indicam que o horário das aulas práticas nas escolas de aplicação foi bem concebido pela escola de formação, o que nos parece pelos resultados, não causar constrangimentos em relação a formação.

Tabela 18 O horário das aulas práticas nas escolas de aplicação é acessível e prático

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	8	5,2	5,2	6,5
Concordo	53	34,6	34,6	41,2
Concordo totalmente	90	58,8	58,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

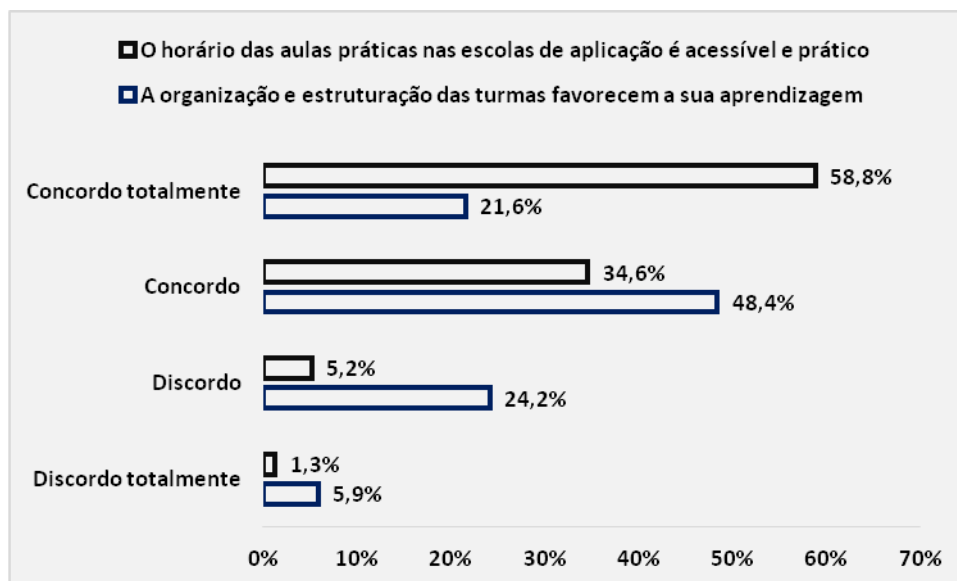


Figura 14: Horário das aulas práticas nas escolas de aplicação é acessível e prático; A organização e estruturação das turmas favorecem a sua aprendizagem

6.1.3. Resultados descritivos Dimensão (C): Satisfação quanto aos recursos didáticos

Como se pode observar na tabela (19) que faz referência a dimensão (C), podemos destacar os itens C9 em que a média é de (3,8), que nos indica que na sua maioria os alunos elaboram o relatório final do curso. Pelo contrário, também podemos destacar o item C2 em que a média supera ligeiramente o valor 2, o que nos leva a afirmar que não se está de acordo com a capacidade de preparar, seleccionar e construir meios de ensino. No entanto, embora os resultados apontem para estes valores, nota-se que não existe diferença significativa em relação as variáveis apresentadas.

Tabela 19. Resultados descritivos Dimensão (C): Satisfação quanto aos recursos didáticos
Estatísticos descritivos Dimensão (C): Satisfação quanto aos recursos didáticos

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
C.1.Material e mobiliário suficiente e adequado	153	0	2,67	3	,757
C.2.Capacidade de preparar, seleccionar e construir meios de ensino	153	0	2,56	3	,909

C.3.Liberdade de propôr outros recursos didáticos	153	0	3,16	3	,790
C.4.Recurso a exemplos, esquemas, gráficos para a compreensão da matéria	153	0	3,45	4	,678
C.5.Recurso a tecnologia da informação e comunicação	153	0	3,20	3	,746
C.6.Identificar, analisar e produzir materiais e recursos didáticos	153	0	3,47	4	,596
C.7.Materiais e recursos ajudam a diversificar actividades	153	0	3,49	4	,563
C.8.Recurso ao guia de observação da aula durante as aulas simuladas	153	0	3,24	3	,651
C.9.Elaboração do Relatório do final do curso	153	0	3,86	4	,445

Relativamente a tabela (20), que descreve os resultados da questão C1 dos 153 alunos inquiridos, 86 que perfaz 56,2%, responderam que concordam; 40 que correspondem a 26,1%, responderam discordam; 15 que corresponde a 9,8% responderam concordam totalmente e 12 que perfaz 7,8% responderam que discordam totalmente.

Dos resultados obtidos, o item concordam foi o que mais, representatividade teve em relação ao material existente na escola de formação. O que nos leva a deduzir que quanto a utilização e aplicação do material didáctico não tem sido problema para os alunos estagiários.

Tabela20. A escola de formação dispõe de material e mobiliário suficiente e adequado para facilitar a sua aprendizagem

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	12	7,8	7,8	7,8
Discordo	40	26,1	26,1	34,0
Concordo	86	56,2	56,2	90,2
Concordo totalmente	15	9,8	9,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

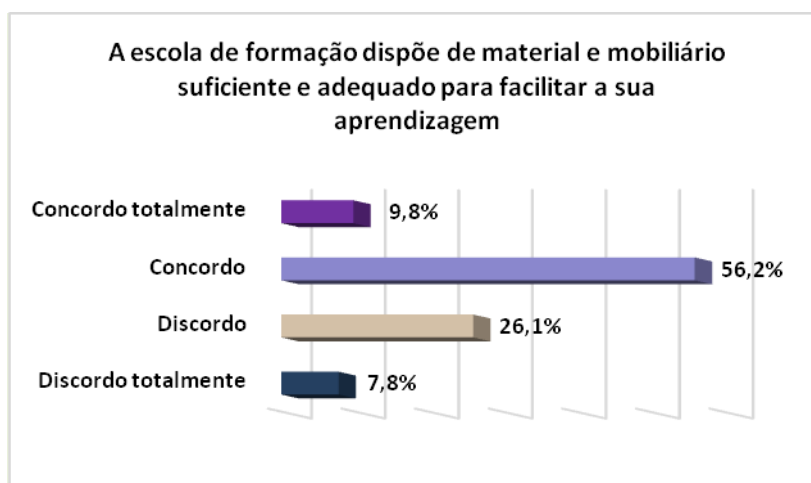


Figura 15. A escola de formação dispõe de material e mobiliário suficiente e adequado para facilitar a sua aprendizagem.

Quanto a variável C2 os resultados contatam que dos 153 professores inquiridos 58 que perfazem 37,9% responderam concordam; 51 que somam 33,3% responderam que discordam; 24 que totaliza 15,7 responderam que concordam totalmente; 20 que correspondem 13,1% responderam que discordam totalmente

Os dados, apurados nesta variável mostram que, a maioria dos alunos inquiridos fazem uso ao recurso e meios didáticos de que a escola dispõe. O que nos leva a pensar que os mesmos têm favorecido o trabalho dos alunos estagiários.

Tabela21. A capacidade de preparar, seleccionar e construir os meios de ensino por si é aceitável e tem a oportunidade de utilizar recursos didácticos como (gravuras, mapas, globos, tabelas retroprojectores, vídeos e outros...) durante as aulas teóricas e práticas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	20	13,1	13,1	13,1
Discordo	51	33,3	33,3	46,4
Concordo	58	37,9	37,9	84,3
Concordo totalmente	24	15,7	15,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Para o item C3 os alunos inquiridos, 84 que correspondem a 54,9%, responderam concordam totalmente; 55 que correspondem 35,9% concordam; 13 que perfazem 8,5% discordam 1 que soma 7% discorda totalmente Significa dizer que o maior número de alunos tem a preocupação de levar para as aulas práticas material adequado a compreensão do conteúdo a ser transmitido durante as aulas práticas aos alunos nas escolas de aplicação e para de uma certa forma apoiar as explicações.

Tabela22. Para a compreensão da matéria recorre normalmente a exemplos, esquemas, gráficos, para apoiar as explicações durante as aulas práticas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	13	8,5	8,5	9,2
Concordo	55	35,9	35,9	45,1
Concordo totalmente	84	54,9	54,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Como vemos, no item C4 dos 153 professores inquiridos 79 que somam 51,6% responderam concordam completamente; 71 que perfazem 46,4% concordam; 2 que totalizam 1,3% discordam e 1 que equivalem 0,7% discorda totalmente

Desta forma, confirma-se com os resultados recolhidos que uso do material didáctico é imprescindível, e estes materiais ajudam e apoiam os alunos na compreensão da matéria a ser transmitida e nota-se o contraste em relação aos alunos que respondem discordar totalmente.

Tabela23. Os materiais e recursos didácticos ajudam a diversificar as actividades e seu uso em diferentes situações

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	0,7	0,7	0,7
Discordo	2	1,3	1,3	2,0
Concordo	71	46,4	46,4	48,4
Concordo totalmente	79	51,6	51,6	100,0
Total	153	100,0	100,0	

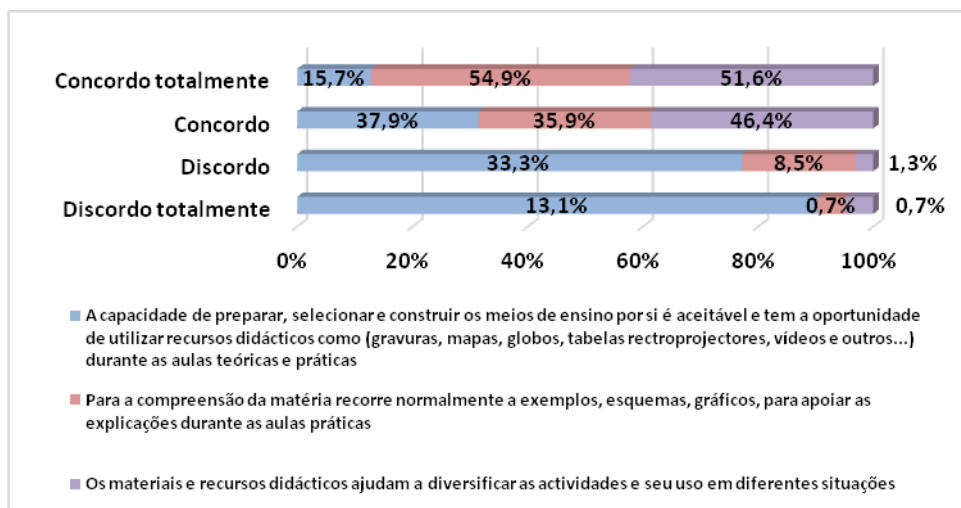


Figura 16. Capacidade de preparar, selecionar e construir os meios de ensino; Para a compreensão da matéria recorre normalmente a exemplos, esquemas, gráficos, para apoiar as explicações durante as aulas práticas Os materiais e recursos didáticos ajudam a diversificar as actividades e seu uso em diferentes situações

No ítem, C5 verificamos que 69 alunos que representam 45,1%, responderam que concordam completamente; 57 que somam 37% responderam que concordam; 22 que totalizam 14,4% responderam que discordo e 5 que corresponde 3,3% responderam que discordam completamente. Constata-se nestes dados que a maior percentagem se refere ao número de alunos que tem a liberdade de propor outros recursos didáticos para o uso nas aulas, isto reflecte a interacção, participação no processo de ensino-aprendizagem onde o aluno deverá construir o seu próprio conhecimento para benefício da actividade docente a que se candidata.

Tabela 24. Como aluno estagiário tem tido a liberdade de propor outros recursos didáticos para as suas aulas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	5	3,3	3,3	3,3
Discordo	22	14,4	14,4	17,6
Concordo	69	45,1	45,1	62,7

Concordo totalmente	57	37,3	37,3	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Na tabela (25) apresentamos os resultados do item C6, onde 81 alunos que correspondem 52,2% responderam que concordam totalmente; 64 que perfaz 41,8% responderam que concordam; 8 que totalizam 5,2% responderam que discordam.

Assim, estes resultados apresentam um aspecto significativo que podemos destacar pelo facto de a maior parte dos alunos considerar que têm esta oportunidade. O que é muito bom para a preparação dos meios e recursos a serem utilizados nas aulas práticas.

Esta percepção leva-nos a deduzir que os alunos de uma maneira geral tomam parte na preparação dos meios para uso durante as aulas práticas.

Tabela 25. Como aluno estagiário procura identificar, analisar e produzir materiais e recursos para a utilização nas aulas práticas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	8	5,2	5,2	5,2
Concordo	64	41,8	41,8	47,1
Concordo totalmente	81	52,9	52,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	

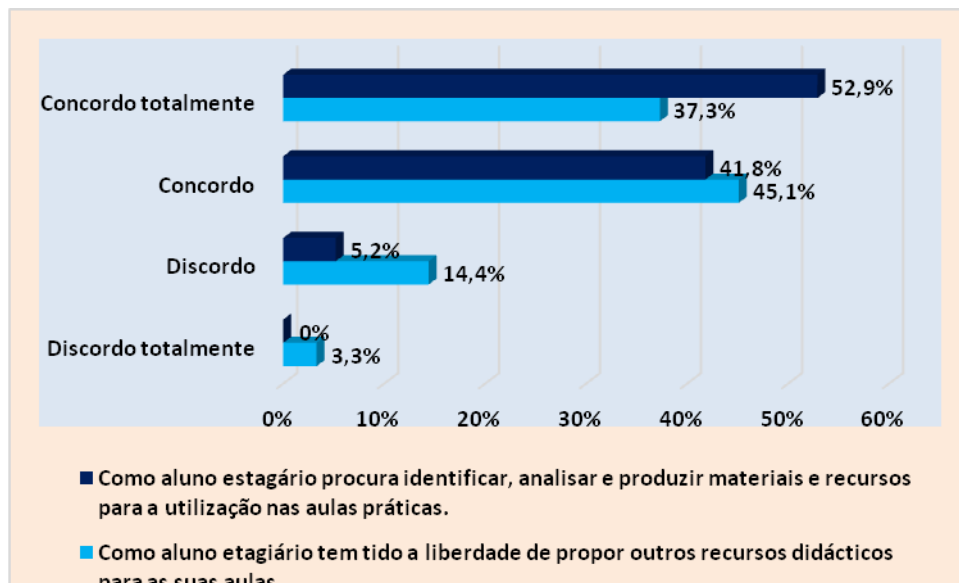


Figura 17 Como aluno estagiário tem tido a liberdade de propor outros recursos didáticos para as suas aulas ; Como aluno estagiário procura identificar, analisar e produzir materiais e recursos para a utilização nas aulas práticas

Relativamente a tabela (26) constatou-se que 74 alunos que perfazem 48,4% responderam concordam; 57 que somam 37,3% concordam totalmente; 18 que corresponde 11,8% discordam e 4 que equivale a 2,6% responderam discordam totalmente.

Em função dos resultados percentuais, presume-se que os alunos estagiários têm feito uso dos recursos informáticos postos a sua disposição para manuseamento nas suas aulas práticas.

Este resultado é satisfatório para nós se tivermos em conta o desenvolvimento e aplicação das novas tecnologias no desenvolvimento de competências profissionais que se requerem desses alunos.

Tabela 26. Faz uso dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades da sua aprendizagem

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	4	2,6	2,6	2,6
Discordo	18	11,8	11,8	14,4
Concordo	74	48,4	48,4	62,7
Concordo totalmente	57	37,3	37,3	100,0
Total	153	100,0	100,0	

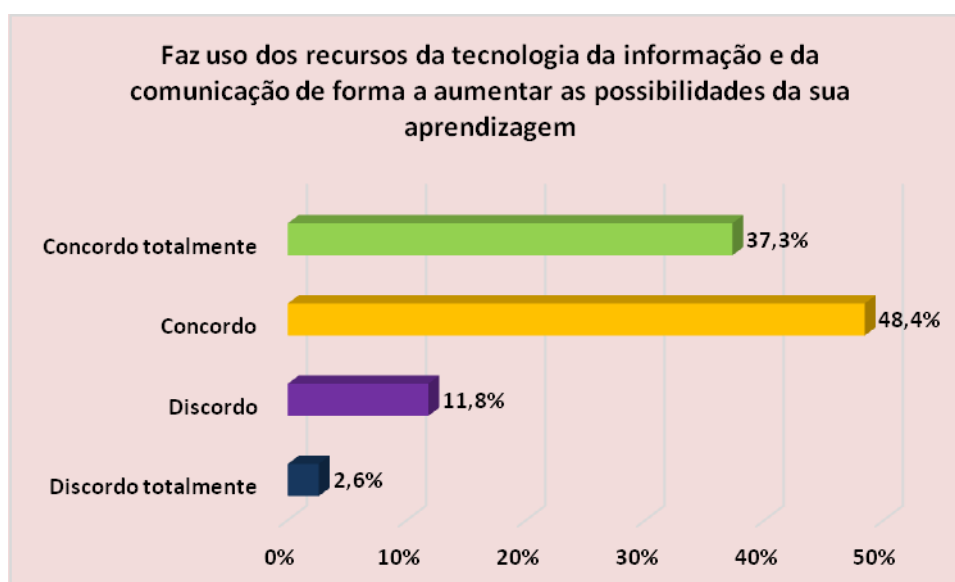


Figura 18. Faz uso dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades da sua aprendizagem.

A tabela (27) faz menção dos resultados da variável C8 onde, 85 alunos que somam 55,6% responderam que concordam; 54 que perfazem 35,3% concordam totalmente; 12 que perfaz 7,8% discordam e 2 que corresponde a 1,3% discordam totalmente.

De acordo com os resultados dos alunos inquiridos, presumimos que a maior parte dos inquiridos faz uso do guia de observação de aula como um meio, que vai permitir ao professor anotar todo o desenrolar da aula, o que permitira facilitar a análise da aula de

uma forma geral sem se esquecer de pormenores importantes, que concorram para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Tabela 27. Durante o período das aulas práticas o professor faz recurso ao guia de observação da aula

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	12	7,8	7,8	9,2
Concordo	85	55,6	55,6	64,7
Concordo totalmente	54	35,3	35,3	100,0
Total	153	100,0	100,0	

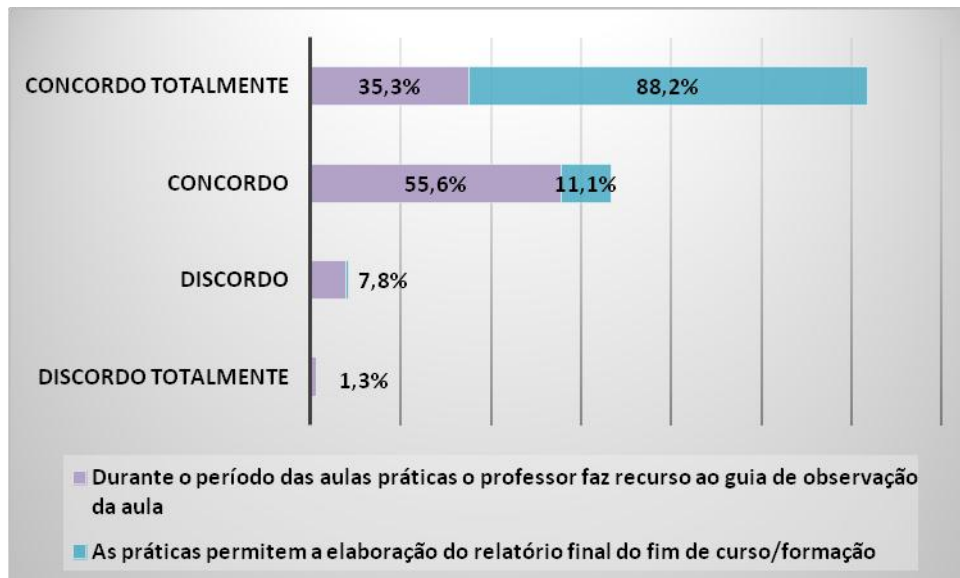
Quanto a questão da variável C9 constatamos que dos 153 alunos inquiridos, 135 que corresponde a 88,2% responderam que concordam totalmente, 17 que somam 11,1% responderam concordam e 1 que perfaz 7,7% respondeu que discorda.

Estes dados ilustram o quanto as práticas ajudam os alunos na elaboração do relatório final como fruto da sua aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais, isto é se tivermos em conta que o relatório de final de curso permite esmiuçar as actividades realizadas bem como as dificuldades ocorridas na realização e execução das aulas decorrentes dos estágios praticados

Tabela 28. As práticas permitem a elaboração do relatório final do fim de curso/formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	1	,7	,7	,7
Concordo	17	11,1	11,1	11,8
Concordo totalmente	135	88,2	88,2	100,0

Total	153	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------



Figuraa19. Durante o período das aulas práticas o professor faz recurso ao guia de observação da aula; As práticas permitem a elaboração do relatório final do fim de curso/formação

6.1.4. Resultados descritivos Dimensão (D): Satisfação quanto as aprendizagens.

Como se pode observar na tabela, (29) que faz referência aos itens D1 até ao ítem D9, podemos destacar o tem D9 em que a média é de (3,8). Nos indica que para a maioria dos alunos, a prática pedagógica serviu para ser um bom professor.

Pelo contrário, também podemos destacar o ítem D4 em que a média supera ligeiramente o valor (3) e portanto podemos afirmar que não está de acordo com o incentivo ao uso de novas tecnologias.

Tabela 29. Resultados descritivos Dimensão (D): Satisfação quanto as aprendizagens

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
D.1.A Metodologia aplicada é adequada a formação	153	0	3,48	4	,698
D.2.Formação teórica tem sido satisfatória	153	0	3,45	4	,584
D.3.Estratégias orientadas satisfatórias	153	0	3,45	3	,561
D.4.Incentivado ao uso de novas tecnologias	153	0	3,44	4	,687
D.5.Aprendizagem pessoal para progresso	153	0	3,64	4	,492
D.6.A Formação desenvolvida capacita o estagiário	153	0	3,71	4	,479
D.7.Gerir a turma com autoridade e confiança na escola de aplicação	153	0	3,53	4	,669
D.8.Familiarização com elementos da escola de aplicação	153	0	3,57	4,	,581
D.9.Prática pedagógica serviu para ser um bom professor	153	0	3,81	4,	,409

Relativamente a tabela (30) constatou-se que dos 153 alunos inquiridos, 88, que representam 57,5%, responderam que concordam totalmente; 55 que correspondem a 35,9%, responderam que concordam; 6 que perfaz 3,9%, responderam que discordam e 4 que correspondem a 2,6%, responderam que discordam totalmente.

Em função dos resultados percentuais, presume-se que a metodologia aplicada pelos professores de práticas tem sido adequada a formação dos alunos estagiários o que , tem correspondido com o nível de conhecimento adquirido pelos alunos estagiários.

Pensamos, que quanto mais apropriadas forem as metodologias a serem aplicadas, maior será a facilidade e capacidade de aprendizagem no decurso do processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 30. A metodologia aplicada pelos professores de práticas é adequada a formação, corresponde com o nível de conhecimento e satisfaz a sua expectativa.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	4	2,6	2,6	2,6
Discordo	6	3,9	3,9	6,5
Concordo	55	35,9	35,9	42,5
Concordo totalmente	88	57,5	57,5	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Relativamente a tabela (31) constatou-se que dos 153 alunos inquiridos, 76 que perfaz 49,7%, concordam; 74 que somam 48,4% responderam que concordam totalmente; 2 que corresponde 1,3% responderam que discordam e 1 que equivale a 0,7% respondeu que discordam totalmente.

Em função dos resultados percentuais, presume-se que as estratégias orientadas pelos professores têm estimulado a criatividade e aplicação dos alunos estagiários.

Este resultado é satisfatório para nós se tivermos em conta que, quanto melhor forem seleccionadas as estratégias a aplicar, melhor serão os êxitos alcançados.

Tabela 31. As estratégias orientadas concorrem para a estimulação da sua criatividade e aplicação dentro das metodologias que utiliza como futuro professor

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	2	1,3	1,3	2,0
Concordo	76	49,7	49,7	51,6
Concordo totalmente	74	48,4	48,4	100,0
Total	153	100,0	100,0	

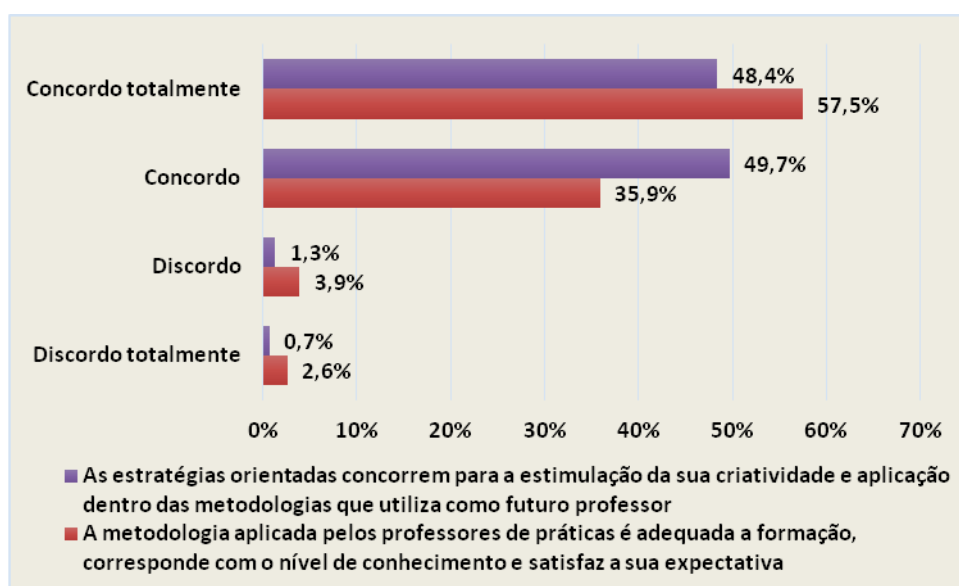


Figura 20. As estratégias orientadas concorrem para a estimulação da criatividade e aplicação dentro das metodologias que utiliza como futuro professor; A metodologia aplicada pelos professores de práticas é adequada a formação, corresponde com o nível de conhecimento e satisfaz a sua expectativa.

Com relação a tabela (32), dos 153 alunos inquiridos, 76 alunos que correspondem a 49,7% responderam que concordam totalmente; 72 que perfaz 47,1% afirmaram que concordam; 4 que corresponde a 2,6% responderam que discordam; 1 que corresponde a 0,7%, discorda totalmente.

Tudo indica que a maior parte dos alunos inquiridos concordam com a formação teórica recebida dos professores e acham-na satisfatória.

Assim sendo, somos de opinião que a formação teórica será um suporte importante para os alunos a sua aplicação nas práticas.

Tabela 32. A formação teórica recebida dos professores tem sido satisfatória para a realização das práticas pedagógicas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7

Discordo	4	2,6	2,6	3,3
Concordo	72	47,1	47,1	50,3
Concordo totalmente	76	49,7	49,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

De acordo a tabela (33), dos 153 alunos inquiridos, 100 alunos que perfaz 65,4% responderam que concordam totalmente; 52 que correspondem a 34% responderam que concordam; 1 que totaliza 0,7% respondeu que discorda.

De acordo com os valores percentuais, de um modo geral todas as aprendizagens realizadas pelos alunos estagiários, beneficiam-nos na preparação da profissão como futuros professores.

Presumimos que as aprendizagens garantem um progresso face ao desenvolvimento de competências que se desejam para à profissão docente.

Tabela 33. As aprendizagens feitas por si como futuro professor concorrem para a progressão da sua aprendizagem

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	1	,7	,7	,7
Concordo	52	34,0	34,0	34,6
Concordo totalmente	100	65,4	65,4	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Em relação a tabela (34), dos 153 alunos inquiridos, 112 que correspondem a 73,2% responderam que concordam totalmente; 39 que perfazem 25,5% responderam que concordam; 2 que correspondem a 1,3% responderam que discordam. Nenhum aluno se referiu que discorda totalmente

A nosso ver, os resultados indicam que os alunos desenvolvem competências que ajudam a avaliar as práticas em função dos conhecimentos adquiridos no decurso de sua formação.

Tabela 34. A formação desenvolvida capacita-te a avaliar a realidade das práticas, ajuda a obter novos conhecimentos e a melhorar a sua formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	2	1,3	1,3	1,3
Concordo	39	25,5	25,5	26,8
Concordo totalmente	112	73,2	73,2	100,0
Total	153	100,0	100,0	

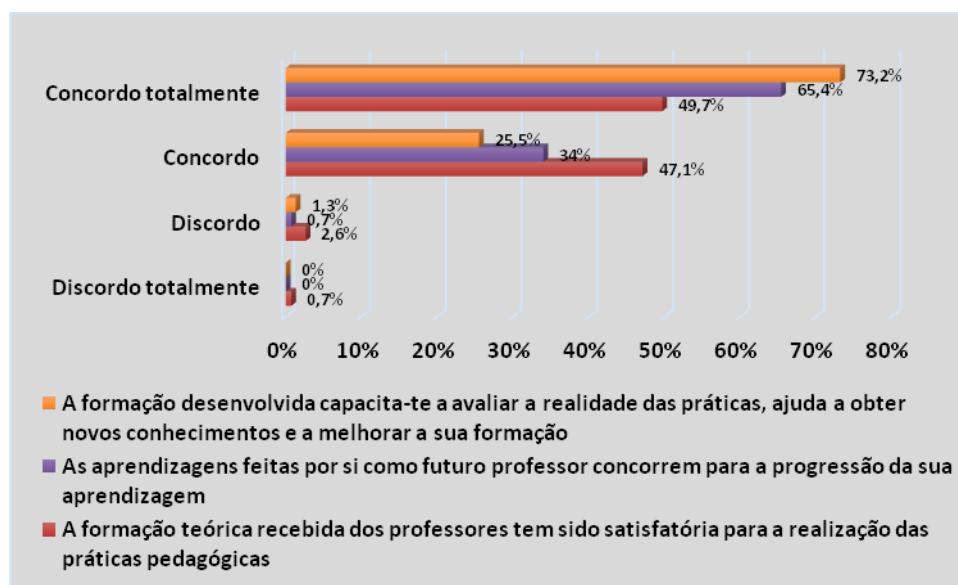


Figura 21. A formação desenvolvida capaciat-te a avaliar a a realidade das prtáticas, ajuda a obter novos conhecimentos e a melhorar a sua formação; As aprendizagens feitas por si como futuro

professor concorrem para a progressão da sua aprendizagem; A formação teórica recebida dos professores tem sido satisfatória para a realização das práticas pedagógicas.

Na tabela (35), verificou-se que dos 153 alunos inquiridos, 83 que totalizam 54,2% responderam concordam totalmente; 57 que somam 37,3% concordam; 11 que perfazem 7,2% discordam; 2 que equivalem a 1,3% discordam totalmente

Nestes resultados nota-se que a maior percentagem recai sobre os alunos que concordam totalmente o que se contrapõe em relação aos que discordam totalmente. Actualmente faz-se menção ao recurso das novas tecnologias de informação, pois que estamos numa era em que há toda a necessidade do professor bem como os futuros professores dominarem e fazerem uso com recurso as novas tecnologias de informação de forma que estes venham a facilitar a sua investigação no âmbito do conhecimento.

Tabela 35. Se sente incentivado a fazer a utilização de novas tecnologias durante a formação profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	11	7,2	7,2	8,5
Concordo	57	37,3	37,3	45,8
Concordo totalmente	83	54,2	54,2	100,0
Total	153	100,0	100,0	

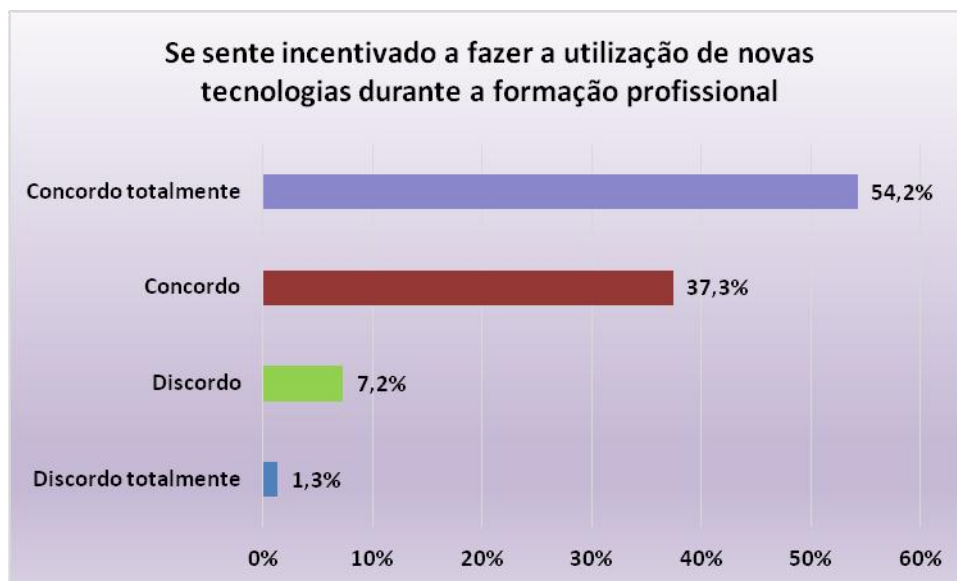


Figura 17: Se sente incentivado a fazer a utilização de novas tecnologias durante a formação profissional.

Em relação a questão da tabela (36) dos 153 alunos inquiridos, 93 que correspondem a 60,8%, responderam que concordam; 53 que perfaz 34,6%, concordam totalmente; 4 que equivalem a 2,6%, discordam totalmente e 3 que correspondem a 2% discordam.

Os resultados indicam que a maior parte dos alunos mostram a autoridade perante o trabalho e procuram gerir a turma com autoridade e confiança.

A nosso ver, os aspectos referenciados garantem segurança em relação aos alunos estagiários alunos, assim como para com os alunos das escolas de aplicação.

Tabela 36. Durante as aulas práticas procura gerir a turma, a organização do trabalho, criando uma relação de autoridade e confiança com os alunos na escola de aplicação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	4	2,6	2,6	2,6
Discordo	3	2,0	2,0	4,6
Concordo totalmente	53	34,6	34,6	39,2
Concordo	93	60,8	60,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

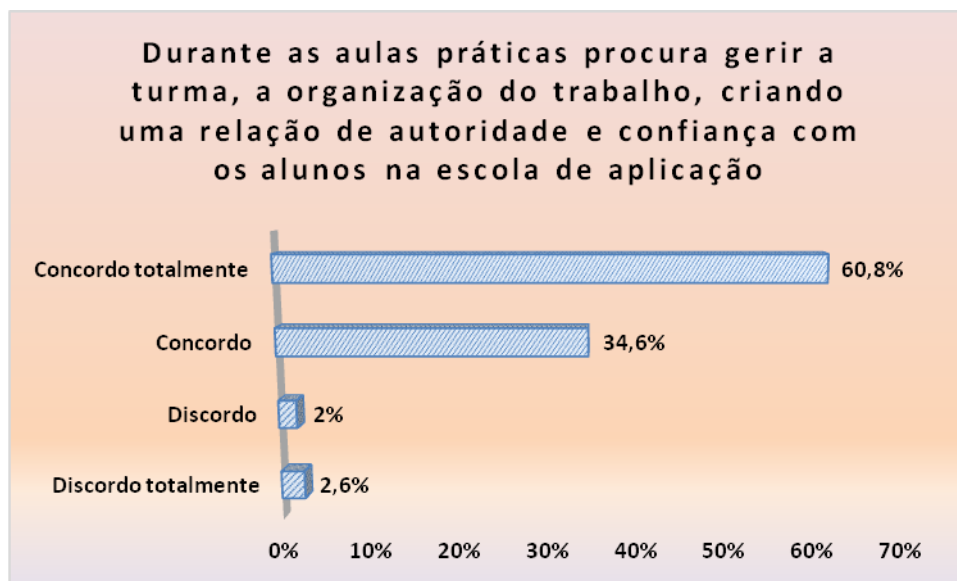


Figura 23. Durante as aulas práticas procura gerir a turma, a organização do trabalho, criando uma relação de autoridade e confiança com os alunos na escola de aplicação.

Relativamente a tabela (37), dos 153 alunos inquiridos, 125 que totaliza 81,7% responderam que concordam totalmente; 27 que corresponde a 17,6% concordam e 1 num total de 0,7% discorda, ninguém se referiu que discorda totalmente.

Neste caso, a percepção que se tem sobre a questão, é de que, a maioria dos alunos estagiários, familiarizam-se com os elementos da escola de aplicação, e as relações interpessoais entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem aproximam-nos do colectivo como garante de um convívio eficaz.

Tabela37.Foi favorável familiarizar-se com os elementos da escola de aplicação enquanto aluno estagiário

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	1	,7	,7	,7
Concordo	27	17,6	17,6	18,3
Concordo totalmente	125	81,7	81,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

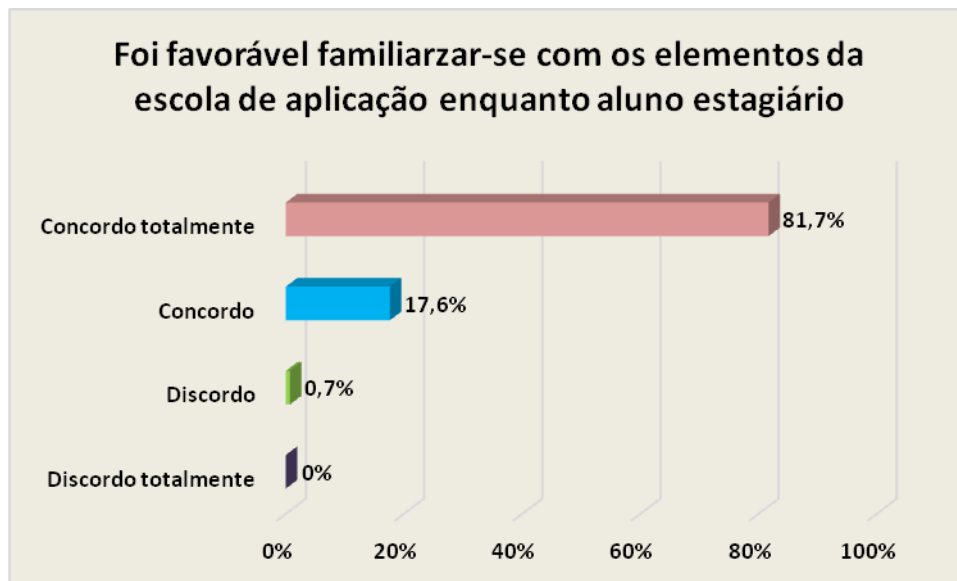


Figura 19: Foi favorável familiarizar-se com os elementos da escola de aplicação enquanto aluno estagiário.

6.1.5. Resultados descritivos Dimensão (E): Competências profissionais desenvolvidas.

Na tabela (38) como se pode observar que faz referência a dimensão (E). Podemos destacar os itens E6 em que a média é (3,6). Nos indica que na maioria dos alunos desenvolvem competências profissionais na formação inicial como base para exercer a sua actividade docente.

Pelo contrário, também podemos destacar o ítem E7 em que a média supera ligeiramente o valor (3), o que nos leva a afirmar que não está de acordo com a capacidade de reflectir sobre as práticas levadas a cabo na escola de aplicação e não correspondem com a sua expectativa.

Tabela 38. Resultados descritivos Dimensão (E): Competências profissionais desenvolvidas

Estatísticos descritivos Dimensão (E): Competências profissionais desenvolvidas

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
E.1.Conhece e domina os conteúdos básicos	153	0	3,42	3	,534
E.2.Compartilha saberes com docentes e colegas	153	0	3,37	3	,666
E.3.A linguagem favorável a compreensão dos alunos	153	0	3,48	4	,699
E.4.Capacidade de compreender orientações	153	0	3,51	4	,597
E.5.Capacidade para elaborar e aplicar Plano de Aula	153	0	3,43	4	,626
E.6.Considera que o desenvolvimento de competências adquiridas	153	0	3,60	4	,554
E.7.A capacidade de reflectir sobre as práticas	153	0	3,14	3	,622
E.8.Durante as práticas toma parte na planificação	153	0	3,24	3	,723
E.9.Utiliza as competências necessárias	153	0	3,33	3	,562

Em relação a tabela (39) dos 153 alunos inquiridos, 82 alunos que corresponde a 53,6% responderam que concordam, 68 alunos que totalizam 44,4%, concordam totalmente; 3 que somam 2%.discordam.

Os resultados revelam que a maioria dos inquiridos conhece e domina os conteúdos básicos relacionados com as disciplinas, que serão objecto da futura actividade docente. Somos de opinião que o domínio do conteúdo por parte do futuro professor é importante para servir de sustentabilidade da sua profissão.

Tabela 3. Conhece e dominam os conteúdos básicos relacionados as disciplinas que serão objecto da futura actividade docente

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	3	2,0	2,0	2,0
Concordo	82	53,6	53,6	55,6
Concordo totalmente	68	44,4	44,4	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Na tabela (40) dos 153 alunos inquiridos, 71 alunos que corresponde a 46,4% responderam que concordam; 70 que perfaz 45,8% concordam totalmente; 10 que correspondem a 6,5% discordam 2 que perfazem 1,3% discordam totalmente.

Os dados indicam que a maior parte dos alunos compartilha saberes com docentes e colegas de diferentes disciplinas.

Esta atitude contribui na interacção entre elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvem a interdisciplinaridade.

Tabela 40. Compartilha saberes com docentes e colegas de diferentes disciplinas articula em seu trabalho as contribuições dessas disciplinas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	10	6,5	6,5	7,8
Concordo	71	46,4	46,4	54,2
Concordo totalmente	70	45,8	45,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

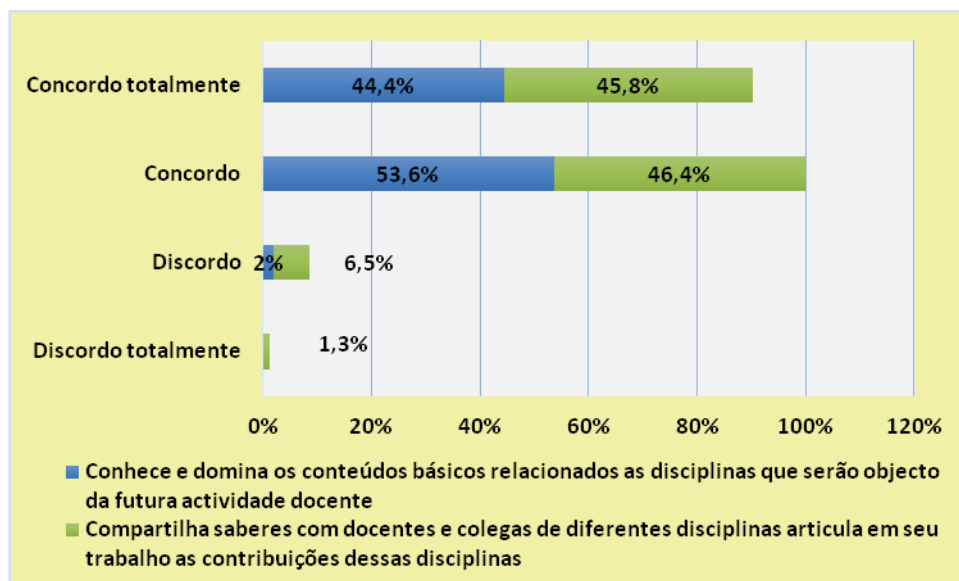


Figura 25. Conhece e dominam os conteúdos básicos relacionados as disciplinas que serão objecto da futura actividade docente. Compartilha saberes com docentes e colegas de diferentes disciplinas articula em seu trabalho as contribuições dessas disciplinas.

Na tabela (41) dos 153 alunos inquiridos, 86 numa percentagem de 56,2%, responderam concordam totalmente; 59 que somam 38,6%, concordam; 3 que perfazem 2%, discordam e 5 que correspondem a 3,3%, discorda.

A maior parte dos alunos concordaram com o aspecto que se relaciona a utilização da linguagem como sendo favorável a compreensão.

Na nossa percepção, estes resultados mostram que a linguagem é muito importante na transmissão dos conhecimentos, daí que a linguagem utilizada pelos alunos estagiários seja favorável a compreensão de todos o que é assumido pela maioria dos alunos inquiridos.

Tabela41.A linguagem utilizada como aluno estagiário é favorável a compreensão de todos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	5	3,3	3,3	3,3
Discordo	3	2,0	2,0	5,2
Concordo	59	38,6	38,6	43,8

Concordo totalmente	86	56,2	56,2	100,0
Total	153	100,0	100,0	

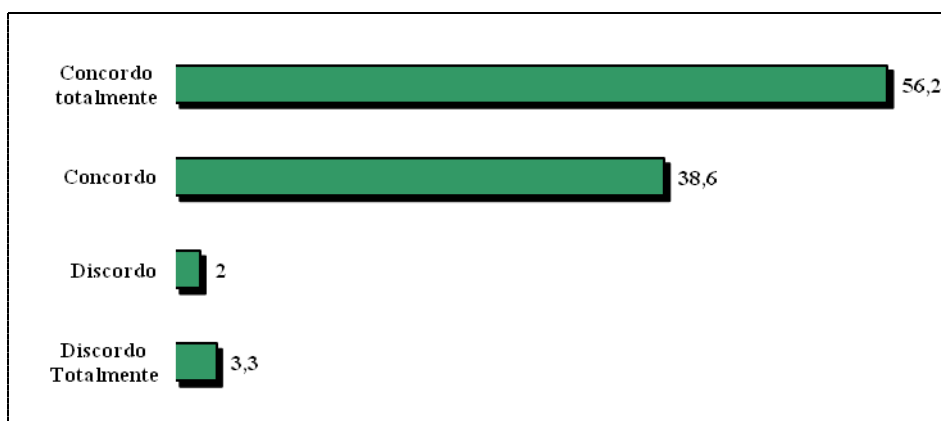


Figura 26. A linguagem utilizada como aluno estagiário é favorável a compreensão de todos

Dos alunos estagiários inquiridos constatou-se conforme descrito na tabela (42) que 84 que somam 54,9% responderam que concordam totalmente; 65 que totalizam 42,5% concordam; 2 que perfazem 1,3% discordam e outros 2 que equivalem a 1,3% discordam totalmente.

Embora se constate que a maioria dos alunos concorde com o conteúdo da variável em referência, percebe-se que mesmo em número muito reduzido à insatisfação de alguns alunos o que pode ser motivo de preocupação tanto para o professor de práticas bem como o aluno estagiário, o que até certo ponto, pode prejudicar na sua formação, se considerarmos esta variável como ponte para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Tabela 42. A capacidade de compreender as orientações do professor de práticas e a comunicação com professor tutor é satisfatória

Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
------------	-------------	--------------------	------------------------

Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	2	1,3	1,3	2,6
Concordo	65	42,5	42,5	45,1
Concordo totalmente	84	54,9	54,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Quanto a capacidade para elaborar o plano de aula e a sua aplicação corresponde com a expectativa, 49% de alunos inquiridos, que corresponde a 75 alunos, concorda totalmente, 46,4%, concorda, e corresponde a 71 alunos, 3,3%, discorda e corresponde a 5 alunos. Por último, 1,3%, discorda totalmente, corresponde a 2 alunos. Presumimos que a maior parte dos alunos concordam com a referida questão, que se relaciona com a capacidade de elaborar o plano de aula e a sua aplicação corresponde com a expectativa dos alunos. No nosso ponto de vista, o plano de aula é um guião orientador que em nenhuma circunstância o professor estará isento deste material, sendo o que norteia a actividade do professor durante a aula e a sua aplicação pode ou não sofrer alguma alteração em função de situações imprevistas que possam acontecer no decorrer da aula.

Tabela 43. A capacidade para elaborar o plano de aula e a sua aplicação corresponde com a expectativa

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	5	3,3	3,3	4,6
Concordo	71	46,4	46,4	51,0
Concordo totalmente	75	49,0	49,0	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Na tabela (44) apresentamos os resultados da variável E6, onde dos 153 alunos inquiridos 103 que correspondem a 67,3% responderam concordam totalmente; 38 que totalizam 24,8 concordam; 8 que perfazem 5,2% discordam; 4 que equivalem 2,6% discordam totalmente.

Neste resultado a maior parte dos alunos inquiridos afirmam ter a capacidade de reflectir sobre as práticas levadas a cabo na escola de aplicação e estas correspondem com a sua expectativa e a do professor de práticas. E acham que é nas aulas práticas onde reside a aplicabilidade do teórico aprendido e apreendido.

Tabela 44.A capacidade de reflectir sobre as práticas levadas a cabo nas escolas de aplicação corresponde com a sua expectativa e a do professor de práticas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	4	2,6	2,6	2,6
Discordo	8	5,2	5,2	7,8
Concordo	103	67,3	67,3	75,2
Concordo totalmente	38	24,8	24,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

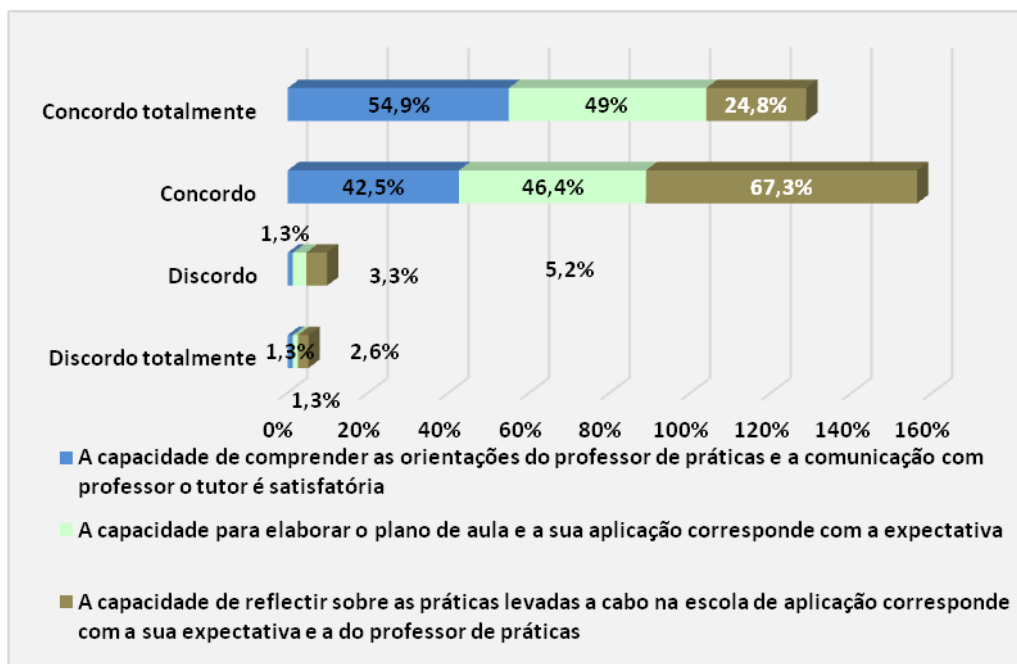


Figura 27. A capacidade de compreender as orientações do professor de práticas e a comunicação com o professor tutor é satisfatória; A capacidade para elaborar o plano de aula e a sua aplicação corresponde com a expectativa; A capacidade de reflectir sobre as práticas levadas a cabo na escola de aplicação corresponde com a sua expectativa e a do professor de práticas.

Relativamente a tabelas (45) os resultados descrevem que 97 alunos inquiridos que perfazem 63,4% responderam concordam totalmente; 51 que correspondem 33,3% concordam e 5 que somam 3,3% discordam

Estes resultados indicam que a maioria dos alunos concordam completamente com o exposto, uma vez que qualquer profissão exige de cada elemento o desenvolvimento de competências para o exercício desta. Daí a razão pela qual, que para o exercício da actividade docente também se exigia dos seus profissionais o desenvolvimento de determinadas competências que possam concorrer para o seu desenvolvimento profissional bem como a progressão na carreira.

Tabela 45. Considera que o desenvolvimento das competências adquiridas na formação inicial são a base para exercer a sua actividade docente

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	5	3,3	3,3	3,3
Concordo	51	33,3	33,3	36,6
Concordo totalmente	97	63,4	63,4	100,0
Total	153	100,0	100,0	

A tabela (46) apresenta os resultados da variável E8, onde se descreve que dos 153 alunos inquiridos 88 que totalizam 57,5% responderam concordam completamente; 58 que perfazem 37,9% concordam e 7 que equivale 4,6% discordam

Estes resultados reforçam a ideia de que o desempenho profissional no âmbito da educação rege-se por um sistema de Leis que vigoram no nosso país, onde reafirmam que a avaliação do formando é feita em função das orientações do referido sistema vigente.

Tabela 46. Utiliza as competências necessárias de forma a contribuir para a dinamização do ensino de acordo com o sistema vigente

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	7	4,6	4,6	4,6
Concordo	88	57,5	57,5	62,1
Concordo totalmente	58	37,9	37,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Na tabela (47) apresentamos os resultados dos alunos inquiridos dos quais 74 que somam 48,4% responderam concordam; 59 que perfazem 38,6% concordam completamente; 17 que equivalem 11,1% discordam e 3 que correspondem 2% discordam totalmente.

Contatou-se que há maior valor percentual nos alunos que responderam concordam o que nos leva a entender que realmente estes alunos fazem parte na planificação das aulas que têm que dar. o que de uma forma é bom para os mesmos já que se encontram no início de carreira.

Tabela 47. Durante as práticas toma parte na planificação a longo, médio e curto prazo, da actividade docente e assume com segurança e responsabilidade as funções pedagógicas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	3	2,0	2,0	2,0
Discordo	17	11,1	11,1	13,1
Concordo	74	48,4	48,4	61,4
Concordo totalmente	59	38,6	38,6	100,0
Total	153	100,0	100,0	

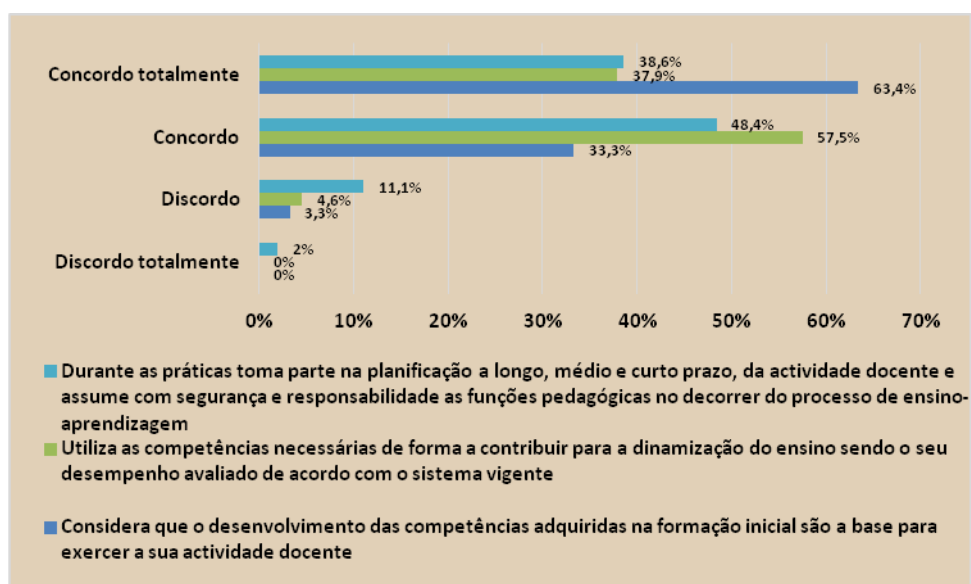


Figura 28. Durante as práticas toma parte na planificação a longo, médio e curto prazo, da actividade docente e assume com segurança e responsabilidade as funções pedagógicas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem; Utiliza competências necessárias de forma a contribuir para adinmização do ensino sedo o seu desempenho avaliado de acordo com o sistema vigente; Considera que o desenvolvimento das competências adquiridas na formação são a base para exercer a sua actividade docente.

6.1.6. Resultados descritivos Dimensão (F): Grau de satisfação dos estagiários em relação as práticas pedagógicas.

Na tabela (49) pode se observar os resultados que fazem referência aos itens F1 até ao item F9, onde podemos destacar os itens F6 em que a média é de (3,7) que indica que a maioria dos professores de práticas orientam a prepararem o conteúdo.

No entanto, também destacar o item F5 em que a média supera ligeiramente o valor (2), e portanto podemos afirmar que este resultado não estão de acordo com o que se espera do futuro professor.

Tabela 48. Resultados descritivos Dimensão (F): Grau de satisfação dos estagiários em relação as práticas pedagógicas

Estatísticos descritivos Dimensão (F): Grau de satisfação dos estagiários em relação as práticas pedagógicas

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
F.1.As aulas práticas contribuem para a motivação e interesse...no programa	153	0	3,58	4	,569
F.2.Aulas práticas são bem organizadas... profissionais desejadas	153	0	3,57	4	,571

F.3.Forma de transmissão de conhecimentos	153	0	3,45	4	,716
F.4.Aulas práticas realizadas nas escolas de aplicação são adequadas	153	0	3,42	3	,581
F.5.Como futuro profissional dedica mais atenção e esforço as práticas	153	0	2,99	3	,831
F.6.Os professores de práticas orientam a preparar o conteúdo	153	0	3,73	4	,476
F.7.As práticas realizadas ajudam a adquirir novos conhecimentos	153	0	3,50	3	3,366
F.8.Participação na reflexão conjunta para melhorias das práticas	153	0	3,67	4	,583
F.9.Como futuro profissional sente-se satisfeito com aulas práticas	153	0			

A tabela (49) apresenta os resultados da variável F1 em que dos 153 professores inquiridos 94 que totalizam 61,4% responderam concordam totalmente; 55 que perfazem 35,9% concordam;3 que somam 2% discordam e 1 que equivale 0,7% discorda completamente

Ora, os resultados demonstram que as práticas realmente contribuem para a motivação e interesse pelo domínio da formação. O que em nosso entender seria um item satisfatório para o início de carreira desses professores.

Tabela 49. As aulas práticas contribuem para a motivação e interesse na sua formação e correspondem com as previstas no programa

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	3	2,0	2,0	2,6
Concordo	55	35,9	35,9	38,6

Concordo totalmente	94	61,4	61,4	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Relativamente a variável F2, contactou-se que 92 alunos inquiridos que somam 60,1% responderam concordam totalmente; 57 que perfazem, 37,3%, concordam; 3 que equivalem 2% discordam e 1 que totaliza 0,7% discordam totalmente.

Neste resultado os alunos ao concordarem completamente, atribuem grande importância nesta variável o que lhes permitem desenvolver competências encaradas como fundamentais para a formação inicial destes alunos. Se tivermos em conta que, a organização das aulas práticas de uma maneira geral dependem dos intervenientes deste processo.

Tabelas 50. As aulas práticas são bem organizadas, preparadas e estruturadas para a formação dos alunos estagiários, ajudam a adquirir as competências profissionais desejadas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	3	2,0	2,0	2,6
Concordo	57	37,3	37,3	39,9
Concordo totalmente	92	60,1	60,1	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Na tabela (51) os resultados aponta para 77 alunos inquiridos que correspondem 50,3% responderam concordam; 71 que somam 46,4%, 4 que equivalem 2,6% discordam e 1 que perfaz 0,7% discordo totalmente.

Nota-se neste contexto uma diferença entre os alunos que afirmam concordarem em relação aos que afirmam discordarem.

Este resultado pode ser significativo em relação em as respostas dos nossos inquiridos uma vez que os alunos estagiários para sua formação procuram dominar realidades de acordo com as suas práticas curriculares de sala de aula

Tabela 51. As aulas práticas realizadas nas escolas de aplicação são adequadas para a formação profissional dos alunos estagiários e são um complemento importante dos conteúdos teóricos das disciplinas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	,7	,7	,7
Discordo	4	2,6	2,6	3,3
Concordo	77	50,3	50,3	53,6
Concordo totalmente	71	46,4	46,4	100,0
Total	153	100,0	100,0	

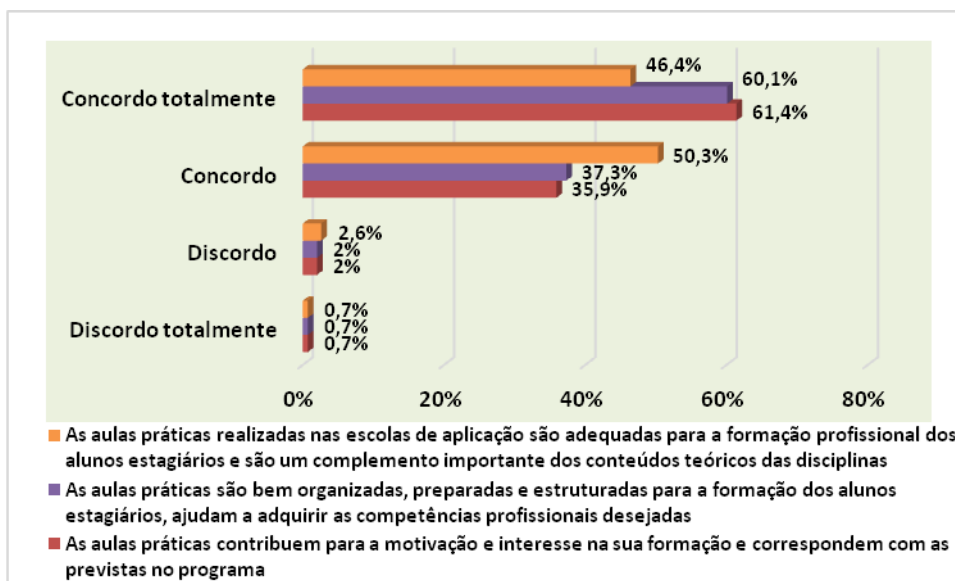


Figura 29. As aulas práticas realizadas na escola de aplicação são adequadas para a formação profissional dos alunos estagiários e são um complemento importante dos conteúdos teóricos das disciplinas; As aulas práticas são bem organizadas, preparadas e estruturadas para a formação dos alunos estagiários, ajudam a adquirir as competências profissionais desejadas, As aulas práticas contribuem para a motivação e interesse na sua formação e corresponde com as previstas no programa.

Como podemos observar a tabela (52) faz referência aos resultados da variável F4 em que 79 alunos que totalizam 49% responderam concordam; 43 que perfazem 28,1% concordam totalmente; 26 que correspondem 17% discordam e 9 que equivalem 5,9% discordam totalmente.

Os resultados obtidos dos alunos inquiridos ressaltam como se pode ver na maior parte dos alunos que dedica mais atenção e esforço nas aulas práticas e na planificação das mesmas com ajuda do professor de práticas. Onde em nosso ver, e em função da importância de que se revestem as aulas práticas, o empenho dos alunos é maior, o que revela interesse na aprendizagem. De forma a possibilitarem a reestruturação do perfil de competências do futuro professor.

Tabela 52. Como futuro profissional, dedica mais atenção e esforço nas aulas práticas em relação as outras disciplinas e tem planejado a sua aula com ajuda do professor de práticas pedagógicas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	9	5,9	5,9	5,9
Discordo	26	17,0	17,0	22,9
Concordo	75	49,0	49,0	71,9
Concordo totalmente	43	28,1	28,1	100,0
Total	153	100,0	100,0	

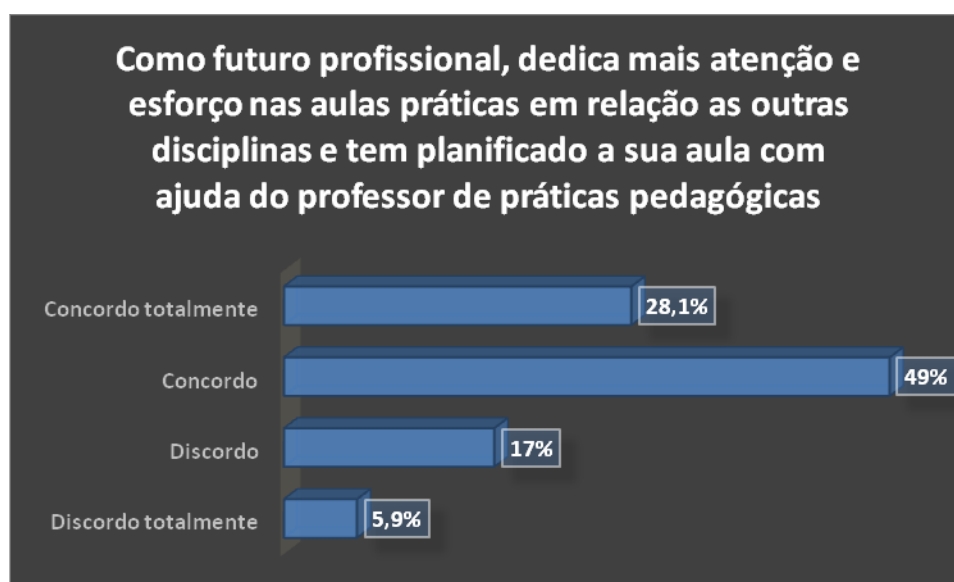


Figura 30. Como futuro profissional, dedica mais atenção e esforço nas aulas práticas em relação as outras disciplinas e tem planejado a sua aula com ajuda do professor de práticas pedagógicas....

No que diz respeito a questão F5 os alunos inquiridos 113 que somam 73,9% responderam que concordam totalmente; 38 que totalizam 24,8%, concordam; 2 que correspondem 1,3%, discordam.

Os resultados indicam que, os alunos estagiários têm um acompanhamento dos professores de práticas no que se relaciona a preparação do conteúdo assim como a construção dos meios de ensino, onde a maior percentagem recai sobre os que concordam totalmente com a orientação que lhes é dada.

Os professores de práticas fazem um acompanhamento aos alunos estagiários ajudando-no que for necessário.

Tabela 53. Os professores de práticas pedagógicas orientam a preparar o conteúdo temático e a construir os meios de ensino

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo	2	1,3	1,3	1,3
Concordo	38	24,8	24,8	26,1
Concordo totalmente	113	73,9	73,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	



Figura 31. Os professores de práticas pedagógicas orientam a preparar o conteúdo temático e a construir os meios de ensino.

Na tabela (54) descrevemos os resultados do item F6, do qual dos 153 alunos inquiridos 79 que perfazem 51,6% responderam concordam; 56 que totalizam 36,3% concordam totalmente; 16 que correspondem 10,5% discordam e 2 equivale 1,3% discordam totalmente

Os dados que nos são apresentados na tabela, (54) indicam que as práticas realizadas são úteis, e ajudam a adquirir novos conhecimentos e capacitam os alunos na sua formação profissional, pois que como já frisamos anteriormente, a prática é o critério da

verdade como afirmam os sábios, naturalmente que com as práticas realizadas podemos constatar a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades dos alunos estagiários e também não se pode realizar uma formação desta natureza sem que os alunos desenvolvam as suas competências praticando. Assim, a maior parte dos alunos afirmam que as práticas são úteis.

Tabela 54. As práticas realizadas são úteis, ajudam a adquirir novos conhecimentos e capacitam os alunos na sua formação profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	2	1,3	1,3	1,3
Discordo	16	10,5	10,5	11,8
Concordo	79	51,6	51,6	63,4
Concordo totalmente	56	36,6	36,6	100,0
Total	153	100,0	100,0	

A maioria dos alunos inquiridos, 111 que totalizam 72,5%, responderam concorda totalmente; 35 que corresponde a 22,9% concordam; 6 que perfazem 3,9% discorda e 1 que corresponde 0,7% discorda totalmente

Os dados refletem que a maior parte dos alunos estagiários, tem participado na reflexão conjunta para melhorias das práticas pedagógicas, sinal de existência de um trabalho colaborativo e existe uma diferença significativa entre os alunos que afirmam discordar totalmente e os que concordam totalmente.

Tabela 55. Como aluno estagiário, tem participado na reflexão conjunta para melhorias das práticas pedagógicas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	1	0,7	0,7	0,7

Discordo	6	3,9	3,9	4,6
Concordo	35	22,9	22,9	27,5
Concordo totalmente	111	72,5	72,5	100,0
Total	153	100,0	100,0	

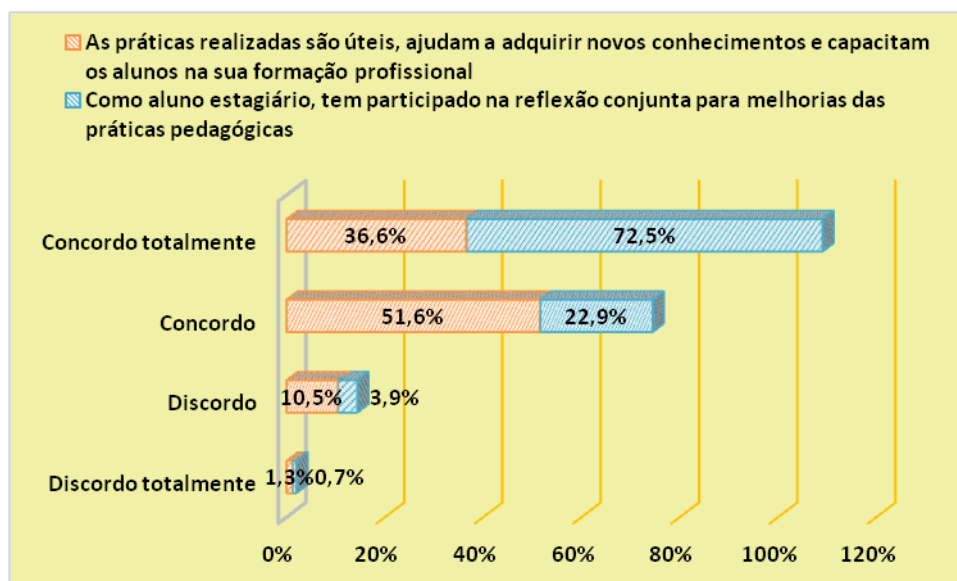


Figura 32. As práticas realizadas e a participação na reflexão

6.1.7. Resultados descritivos Dimensão (G): Dificuldades durante o estágio pedagógico.

Na tabela (56) pode observar-se que faz referência aos itens G1 até ao item G9, podemos destacar os itens G9 em que a média é de (3,3). Nos indica que a falta de relacionamento entre o professor de práticas e os alunos estagiários dificulta a formação profissional.

Pelo contrário, também podemos destacar o item G7, em que a média supera ligeiramente o valor (2), e portanto podemos afirmar que não estão de acordo que a inserção na turma de alunos estagiários de níveis sociais diferentes dificulta a sua aprendizagem.

Tabela56. Resultados descritivos Dimensão (G): Dificuldades durante o estágio pedagógico**Estatísticos descritivos Dimensão (G): Dificuldades durante o estágio pedagógico**

	N		Média	Moda	Desvio Padrão
	Válido	Omisso			
G.1.Dificuldades para chegar as escolas de aplicação	153	0	2,81	3	,909
G.2.Aulas práticas reduzidas por cada aluno	153	0	2,68	3	,943
G.3.Número elevado de alunos desfavorável	153	0	2,88	3	,934
G.4.Falta de utilização de laboratórios	153	0	3,00	4	1,000
GF.5.Falta de motivação, professor e alunos	153	0	2,99	3	,963
G.6.A fraca participação de alunos na escola de aplicação	153	0	2,99	3	,903
G.7.Inserção na turma de alunos de níveis sociais diferentes	153	0	2,61	3	,926
G.8.Falta de apoio familiar	153	0	3,10	4	,940
G.9.Falta de relacionamento, professor de práticas/aluno estagiário	153	0	3,33	4	,952

Como podemos observar, a tabela (57) faz menção aos resultados da variável G1, onde 73 alunos que correspondem 47,7% responderam concordam; 34 que somam 22,2% concordam totalmente; 29 que totalizam 19% discordam e 17 que equivalem 11,1% discordam totalmente.

,De, um modo geral os alunos inquiridos têm tido dificuldades para chegar a escola de aplicação, os resultados obtidos em relação aos alunos que o fazem sem dificuldades são em menor número percentual. No nosso ponto de vista, achamos que as dificuldades existem a partir do momento em que as escolas de aplicação se distanciam da escola de

formação. Daí que, urge a necessidade de se criar as condições necessárias para existência de uma escola de aplicação o mais próximo possível, para ultrapassar as dificuldades e também facilitar até certo ponto as actividades dos alunos.

Tabela 57. Como estagiário, durante a formação depara-se com algumas dificuldades para chegar a escola de aplicação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	17	11,1	11,1	11,1
Discordo	29	19,0	19,0	30,1
Concordo	73	47,7	47,7	77,8
Concordo totalmente	34	22,2	22,2	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Dos 153 alunos inquiridos, 68 que correspondem 44,4%, responderam concordam; 34 que totalizam 22,2%, discorda; 29 que perfazem 19%, concorda totalmente e corresponde a 29 alunos, e 22 equivalem 14,4%, discorda totalmente

Tudo indica que dos resultados obtidos, há uma diferença significativa em relação aos alunos que discordam e os que concordam. Estes dados pressupõem que o número de aulas práticas reduzidas não dificulta a formação profissional, se bem que podia ser melhor caso tivessem mais aulas, a nosso ver. Por outro lado, segundo o Programa das Práticas na 13ª classe, o nº de aulas estará de acordo com os tempos lectivos semanais das disciplinas, não sendo inferior a 4 e nem superior a 12 aulas por semana. (Programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos, pág.23). cf figura(33)

Tabela 58. O número de aulas práticas reduzidas por cada aluno estagiário tem dificultado a sua formação profissional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Discordo totalmente	22	14,4	14,4	14,4
Discordo	34	22,2	22,2	36,6
Concordo	68	44,4	44,4	81,0
Concordo totalmente	29	19,0	19,0	100,0
Total	153	100,0	100,0	

No que diz respeito a variável G3 número elevado de alunos por turma e por cada professor de práticas, é desfavorável para a formação, temos como resultados, que demonstram que dos 153 alunos inquiridos 54 que correspondem 35,3%, responderam concordam 46 que totalizam 30,1% concordam totalmente ,41 que perfazem 26,8%, discordam e 12 que equivalem 7,8%, discordam totalmente.

Os resultados mostram a diferença entre os alunos que discordam e os que concordam. Desta forma, o maior número percentual recai sobre os alunos que afirmam concordar, daí que para o professor atender as particularidades individuais dos alunos, é necessário que o número de alunos a acompanhar não seja excessivo e que esteja de acordo as necessidades e planos traçados e em função dos objectivos previstos. Tendo em conta que os alunos estão em formação, deve existir um equilíbrio entre o número de alunos e professores de práticas para que seja possível um acompanhamento mais aceitável e proveitoso, em detrimento dos objectivos que se pretendem alcançar com a referida formação profissional.

Tabela 59. O número elevado de alunos por turma e por cada professor de práticas é desfavorável para a formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	12	7,8	7,8	7,8
Discordo	41	26,8	26,8	34,6
Concordo	54	35,3	35,3	69,9
Concordo totalmente	46	30,1	30,1	100,0
Total	153	100,0	100,0	

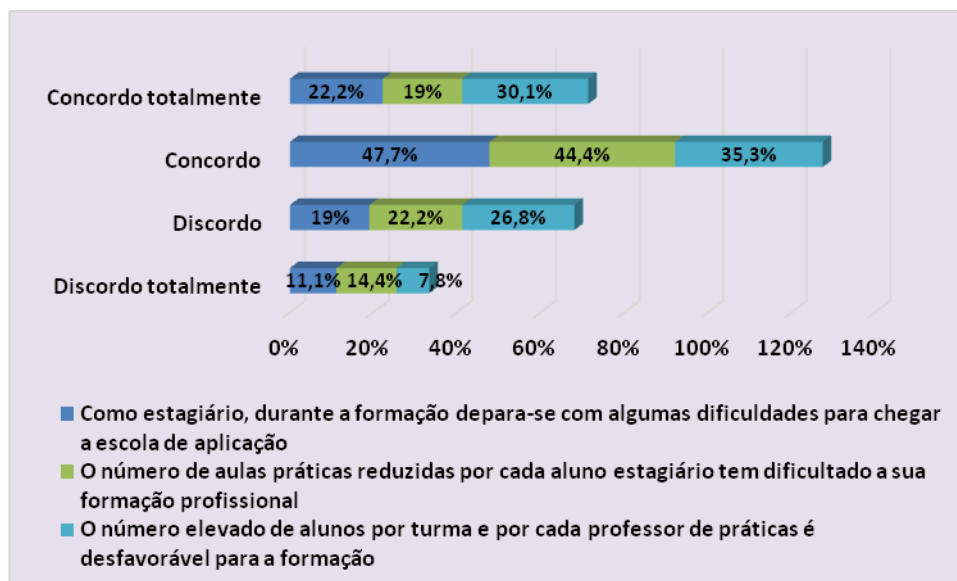


Figura 33. Como estagiário, durante a formação depara-se com algumas dificuldades para chegar a escola de aplicação; O número de aulas práticas reduzidas por cada aluno estagiário tem dificultado a sua formação profissional; O número elevado de alunos por turma e por cada professor de práticas é desfavorável para a formação

Relativamente a tabela (60) observou-se que 58 alunos que somam 37,9% responderam Concordam totalmente; 55 que perfazem 35,9%, concordam; 22 que equivalem 14,4%, discorda e 18 que correspondem 11,8%, discordam totalmente.

Em função dos resultados podemos analisar que o maior número de alunos respondentes recaí sobre os que concordam e concordam totalmente.

Então, podemos dizer que é imprescindível o uso dos laboratórios durante a formação profissional dos alunos, como mais uma ferramenta para a aplicação dos conhecimentos.

Tabela 60. A falta de utilização de laboratórios, dificulta a aplicação de certos conhecimentos teóricos e práticos, em diferentes áreas do conhecimento

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	18	11,8	11,8	11,8
Discordo	22	14,4	14,4	26,1
Concordo	55	35,9	35,9	62,1

Concordo totalmente	58	37,9	37,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Na tabela (61) é possível constatar-se que 66 alunos que correspondem 43,1%, responderam concordam, 52 que totalizam 34%, concordam totalmente, 18 que perfazem 11,8%, discordam totalmente e 17 que correspondem 11,1%, discordam. Os resultados obtidos mostram que a falta de motivação é também motivo para influenciar negativamente na actividade. Concluimos, então que para qualquer actividade a realizar, o factor motivacional é importante quer seja por parte do professor, quer seja por parte dos alunos já que este é um factor primordial para a carreira docente.

Tabela 61. A falta de motivação por parte do professor de práticas e dos alunos estagiários no início da aula, influencia a actividade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	18	11,8	11,8	11,8
Discordo	17	11,1	11,1	22,9
Concordo	66	43,1	43,1	66,0
Concordo totalmente	52	34,0	34,0	100,0
Total	153	100,0	100,0	

No concernente a tabela (62) podemos verificar através dos resultados das opiniões os alunos estagiários que dos 153 alunos inquiridos,62 que correspondem 40,5%, responderam concordam;50 que equivalem 32,7%, concorda totalmente;30 que somam 19,6%, discorda e11 que correspondem a 7,2%, discorda totalmente

Como se pode observar o maior valor percentual está voltado para os alunos que responderam concordam que há fraca participação dos alunos. Isto pode permitir aos alunos estagiários até certo ponto encontrar dificuldades neste âmbito, sendo que a participação na aula é importante. Actualmente o processo de ensino-aprendizagem exige que o aluno construa o seu próprio conhecimento e é nesta partilha onde deve existir a elaboração conjunto dos conhecimentos e a interação entre professor-aluno e vice-versa.

Tabela 62.A fraca participação dos alunos da escola de aplicação na aula, durante as práticas, dificulta o seu empenho

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	11	7,2	7,2	7,2
Discordo	30	19,6	19,6	26,8
Concordo	62	40,5	40,5	67,3
Concordo totalmente	50	32,7	32,7	100,0
Total	153	100,0	100,0	

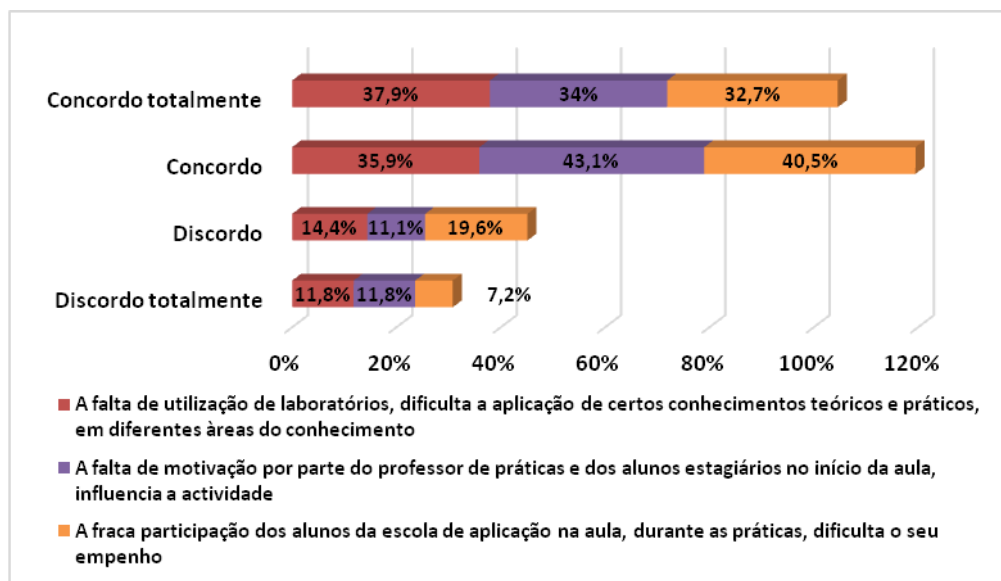


Tabela 34 . A falta de utilização de laboratórios, dificulta a aplicação de certos conhecimentos teóricos e práticos, em diferentes áreas do conhecimento; A falta de motivação por parte do professor de práticas e dos alunos estagiários no início da aula, influencia a actividade; A fraca participação dos alunos da escola de aplicação na aula, durante as práticas, dificulta o seu empenho

Quanto aos resultados da tabela (63) contactou-se que dos 153 alunos inqueridos 59 que totalizam 38,6%, responderam concordam; 47 que somam 30,7% discordam; 27 que correspondem 17,6% concordam totalmente e 20 que equivalem 13,1%, discorda totalmente

Os resultados revelam que entre o número de alunos que discordam e os alunos que concordam há uma diferença, logo, o facto de existirem alunos de níveis sociais diferentes, situações de natureza não deviam reflectir de forma negativa na aprendizagem dos alunos estagiários, caso todos procurassem interagir em busca de interesses comuns.

Tabela 63. A inserção na turma, de alunos estagiários de níveis sociais diferentes dificulta/intimida-te para a aprendizagem

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	20	13,1	13,1	13,1
Discordo	47	30,7	30,7	43,8
Concordo	59	38,6	38,6	82,4

Concordo totalmente	27	17,6	17,6	100,0
Total	153	100,0	100,0	

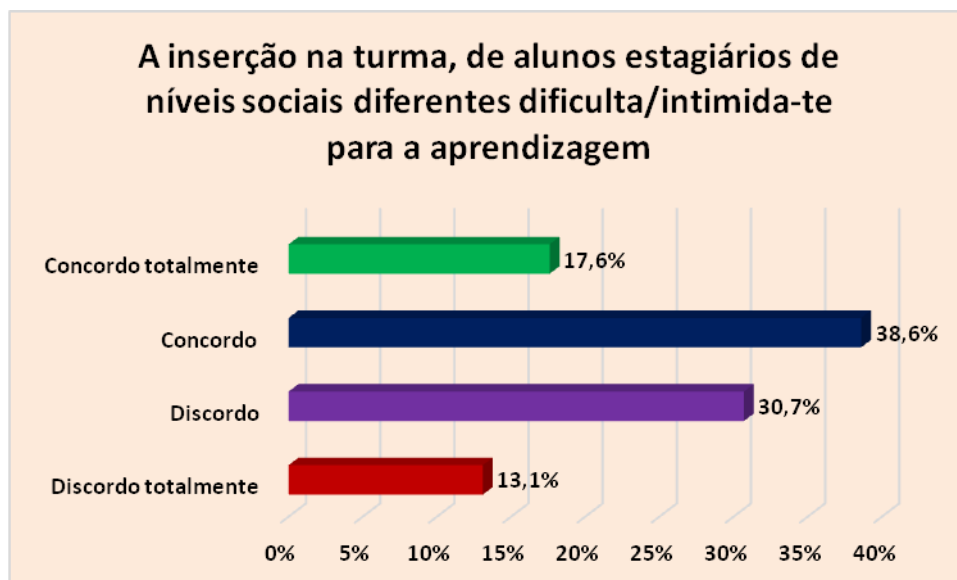


Figura 35. A inserção na turma, de alunos estagiários de níveis sociais diferentes

No que se refere a tabela (64) os resultados apresentados revelam que 64 alunos inquiridos que perfazem 41,8% responderam; concorda totalmente; 53 que somam 34,6% concorda; 24 que totalizam 15,7%, discordam e 12 que correspondem a 7,8%, discordam totalmente.

Os resultados revelam que a maior percentagem recai sobre os alunos que concordam totalmente quanto a influência que tem a falta de apoio familiar no desenvolvimento de competências, sendo que a família é importante na vida de cada um, por isso a sua aproximação e preocupação com o seu educando é um reforço positivo e incentiva cada vez a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos alunos.

Tabela 64. A falta de apoio familiar dificulta a sua aprendizagem assim como o desenvolvimento das competências necessárias a formação profissional

Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
------------	-------------	--------------------	------------------------

Discordo totalmente	12	7,8	7,8	7,8
Discordo	24	15,7	15,7	23,5
Concordo	53	34,6	34,6	58,2
Concordo totalmente	64	41,8	41,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

No que tange a falta de relacionamento entre o professor de práticas, professor tutor e aluno estagiário, dos 153 alunos inquiridos 90 que totalizam 58,8%, responderam concordam totalmente; 35 que perfazem 22,9%, concordam; 16 que equivalem 10,5% discorda e 12 que equivalem 7,8%, discorda totalmente.

Os resultados obtidos revelam que a maior parte dos alunos inquiridos concordam totalmente que a falta de relacionamento entre o professor de práticas, professor tutor e o aluno estagiário, dificulta a formação profissional, porquanto estes intervenientes do processo de ensino-aprendizagem devem estar inter-relacionados para de certa forma facilitar a troca de experiência profissional entre os formadores e os formandos. Entre Os profissionais/orientadores e os alunos ou agente que intervém no processo de ensino-aprendizagem deve existir um relacionamento aceitável e existir entre estes um trabalho de equipa para tornar o processo mais produtivo por formas a que todos intervenientes possam alcançar os seus objectivos (o de ensinar e o de aprender), seguem função das necessidades e interesses de cada formando.

Tabela 65. A falta de relacionamento entre o professor de práticas, professor tutor e aluno estagiário dificulta a formação profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Discordo totalmente	12	7,8	7,8	7,8
Discordo	16	10,5	10,5	18,3
Concordo	35	22,9	22,9	41,2

Concordo totalmente	90	58,8	58,8	100,0
Total	153	100,0	100,0	

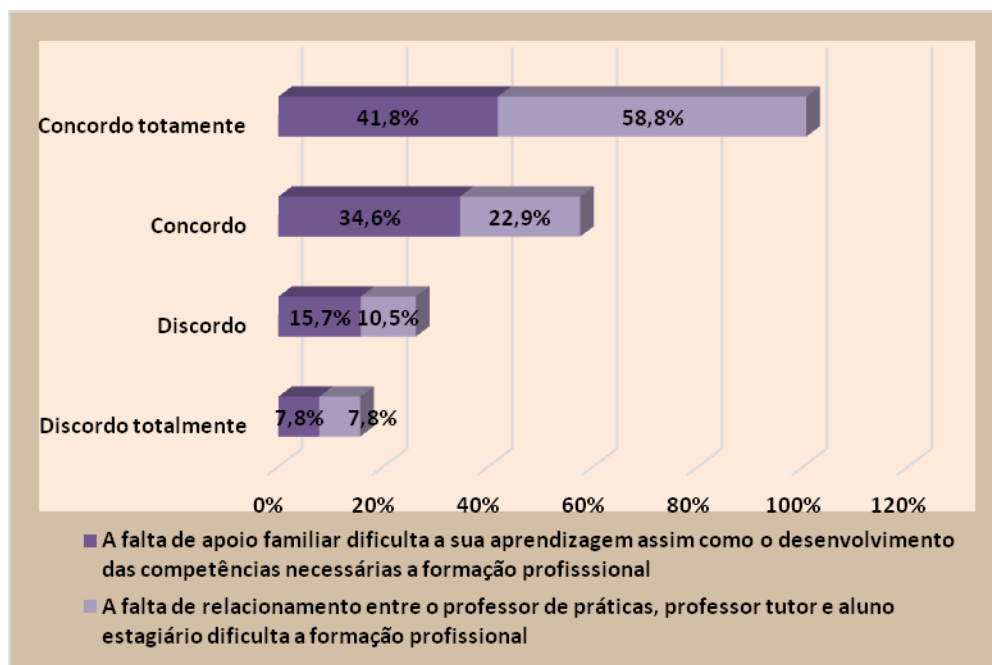


Figura 36. A falta de apoio familiar dificulta a sua aprendizagem assim como o desenvolvimento das competências necessárias a formação profissional; A falta de relacionamento entre o professor de práticas, professor tutor e aluno estagiário dificulta a formação profissional

6.2. Apresentação dos dados qualitativos

6.2.1. Entrevista Semi-Estruturada

Optamos também pela entrevista como instrumento de recolha de dados uma vez que segundo a abordagem, (Valhiente et al, 2005, p.200), “ a entrevista é uma técnica que consiste na recolha de informação através de uma conversa profissional, onde para além de fornecer informação acerca do que se investiga, tem importância educativa e depende em grande medida, do nível de comunicação entre o investigador e os participantes na mesma, geralmente entre duas pessoas, embora, por vezes possa envolver mais pessoas”, segundo Morgan (1988), citado por Bogdan e Bilken (1994, p.134), ou ainda dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informação sobre a outra.

Máximo e Esteves (2008) acrescentam ainda que a entrevista é um acto de conversação intencional e orientada, que implica uma relação pessoal durante o qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde.

A entrevista é utilizada no caso de se pretender conhecer o ponto de vista do outro e tem o objectivo básico de “entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente com base no que o investigador supõe que seja” (Martins e Theóphilo, 2009, p.88).

Esta técnica possibilita colocar diversas perguntas e garante um contacto directo entre o entrevistado e o entrevistador, por formas a permitir a reformulação das questões de acordo com o que se pretende.

A entrevista tem a vantagem de permitir e tornar acessível a informação de difícil observação, deve ter flexibilidade no que diz respeito as questões, a inclusão de novas questões para permitir que se amplie ou enriqueça a informação.

Aplicamos a entrevista ao Coordenador e a 3 professores de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos como profissionais que orientam e acompanham o estágio pedagógico dos alunos estagiários nas diferentes escolas de aplicação, com o objectivo de reflectirmos sobre as práticas.

Assim, Rosa e Arnoldi (2008, p.17), definem-na como “ como uma das técnicas de recolha de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do investigador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, da maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo”.

Recoorremos a entrevista semi-estruturada por permitir a reformulação de questões de acordo com o que se pretende e também possibilita que o entrevistado exponha o seu pensamento, tendências e reflexos acerca dos temas que lhe são apresentados.

Esta técnica permite a colocação de diversidade de questões e garante um contacto directo entre o entrevistado e o entrevistador. O entrevistador desempenha um papel preponderante, o que vai permitir que ele aprofunde ou faça perguntas colaterais, caso seja necessário, para recolher com maior clareza, alguns dados de destaque ou de maior interesse.

Consideramos esta entrevista como semi-estruturada pelo facto de ter sido realizada segundo um guião preparado antecipadamente, o qual serviu de orientação. Podemos apontar ainda outras vantagens da utilização desta técnica, pelo facto de tornar acessível a informação de difícil observação, e sua flexibilidade que permite não seguir rigidamente a ordem, no que diz respeito as questões e a inclusão de novas questões para ampliar ou enriquecer a informação caso seja necessário.

Em seguida, procedemos um contacto prévio com os entrevistados, procurando deste modo dar a conhecer os objectivos do estudo e também garantindo a confiabilidade e o anonimato do contributo prestado. De ressaltar que as experiências de cada entrevistado permitem que as questões sejam mais extensas umas em relação a outras, outras ainda mais directas.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas

6.2.2. Apresentação e análise dos resultados da entrevista aplicada ao Coordenador e Professores de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	FREQÜÊNCIA
CARACTERIZAÇÃO Coordenador/Professores	Tempo de serviço (Coordenador)	14 anos	1
	Tempo de serviço (professores)	30 anos	1
		23 anos	1
		22 anos	1
	Desempenho de funções(Coordenador)	10 anos	1
Desempenho de funções(professores)	9 anos	1	
	10 anos	1	
	4 anos	1	
PERCEPÇÃO	Percepção do estágio pedagógico (coordenador)	Visa o desenvolvimento de competências Aperfeiçoamento profissional no domínio científico, didáctico, pedagógico e prático. Aproximação do aluno a realidade	1
	Percepção do estágio	Os alunos estão aptos	

	pedagógico (professores)	para desenvolver a actividade pedagógica. Espírito de responsabilidade, interesse e amor ao aluno. De certa forma muito bem. Melhorias de alguns aspectos.	1 1 1
REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	O estágio pedagógico responde os objectivos propostos pelo programa (Coordenador) O estágio pedagógico responde os objectivos propostos pelo programa (professores)	Sim e melhorar a actuação de alguns intervenientes do processo de estágio. Sim	1 3
ACTIVIDADES	Actividades específicas realizadas pelos professores (Coordenador)	Supervisionar todo o processo da escola de formação à escola de aplicação. Resolver situações pontuais. Reunir com professores de estágio e acompanhantes. Analisar o cumprimento dos objectivos de	1

		práticas. Identificar novas estratégias para melhorias. Promover seminários de capacitação e refrescamento. Realizar encontros de reflexão sobre as actividades realizadas.	
	Actividades específicas realizadas pelos alunos estagiários (Professor)	Trabalhar em equipas para superar as dificuldades. Realizar trabalhos de remediação.	1 2
	Actividades realizadas pelos professores desenvolvem competências nos alunos (Coordenador)	Sim	1
	Actividades realizadas pelos alunos estagiários desenvolvem competências (Professores)	Sim	3
MOTIVAÇÃO	Motivação e interesse dos professores (Coordenador)	Observa-se motivação e interesse no acompanhamento e orientação do estágio.	1

	Motivação e interesse dos alunos estagiários (Professores)	Mostram grande interesse e motivação em aprender cada vez mais.	3
DIFICULDADES	Dos professores de práticas (Coordenador)	Número elevado de estagiários por cada professor. Distância entre a escola de formação e a de aplicação. Falta de compromisso e responsabilidade por parte de alguns professores de estágio, acompanhante e tutores.	1
	Dos alunos estagiários (Professores)	Falta de criatividade na utilização dos meios de ensino e fraca preparação didáctica e metodológica.	1
		Número elevado de alunos por turma e falta de material didáctico.	1
	Elaboração dos objectivos e domínio dos conteúdos.	1	
	Competências mais relevantes adquiridas	Relações interpessoais. Articulação entre a	1

COMPETÊNCIAS	pelos alunos (Coordenador)	<p>teoria e a prática.</p> <p>Reflexão de situações escolares observadas e vivenciadas.</p> <p>Combinação entre objectivos, características dos alunos e os métodos de ensino.</p> <p>Flexibilização do desenvolvimento do programa.</p> <p>Segurança na manipulação de técnicas do processo educativo.</p> <p>Investigar e inovar o processo de ensino.</p> <p>Integrar-se em situações escolares concretas.</p> <p>Adquirir formação pedagógica adequada.</p> <p>Resolver desafios dentro da instituição escolar.</p> <p>Ser agente modificador de pessoas.</p>	
	Competências mais relevantes adquiridas pelos alunos (professores)	Desenvolvemto intelectual e aquisição de novos hábitos e habilidades no processo	1 1

		Trabalhar mais na questão da formulação dos objectivos. Aperfeiçoar o domínio dos conteúdos e melhorar o espírito cooperativo entre a escola de formação e a escola de estágio.	1
--	--	--	---

Quadro 12. Dados da entrevista aplicada aos professores (Elaboração própria)

6.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Na discussão dos resultados das entrevistas aplicadas ao coordenador e professores de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos, partimos da análise da categorização realizada. Neste contexto, tivemos como ponto de partida os aspectos como mencionamos em seguida: caracterização, percepção, realização do estágio, actividades realizadas, motivação, dificuldades, competências e opinião.

Em relação ao tempo de serviço, todos têm tempo de serviço satisfatório, sinal de que têm experiência suficiente para a orientação e acompanhamento das práticas excepto o coordenador de disciplina que tem menos tempo de serviço entre outros.

No que diz respeito ao tempo de acompanhamento do estágio, os professores de práticas têm quase o mesmo tempo, excepto o professor 3, que tem uma experiência de apenas 4 anos.

Relativamente a percepção que os professores têm em relação as práticas ou o estágio, como sendo uma fase essencial e prioritária para quem aprende a profissão, no caso concreto a formação de professores, são unânimes em afirmar que, esta fase, visa o desenvolvimento de competências no âmbito da sala de aula e que os alunos estão aptos para desenvolver esta actividade pedagógica, sendo esta a maneira de concretizar os

conhecimentos adquiridos na teoria, se bem que aspectos há que carecem de melhorias, segundo o ponto de vista do professor 3.

Quanto a correspondência do estágio com os objectivos do programa de Práticas, Seminários, e Estágios Pedagógicos, todos os professores por unanimidade responderam que sim, há correspondência. Porém, um dos professores (coordenador), ainda acrescenta que se devia melhorar a actuação de alguns actores intervenientes do processo. No entanto, há convergências entre as ideias de todos os entrevistados.

No concernente as actividades realizadas, quer seja o coordenador com relação aos professores, quer sejam os professores com relação aos alunos, quando se verifica que os objectivos foram ou não cumpridos, dentro das questões: conteúdo, métodos e meios de ensino, nesta, o coordenador assume que planificam-se as actividades pedagógicas, como por exemplo: o estágio no início de cada ano lectivo e supervisiona-se este processo. As situações pontuais são resolvidas. Reunem-se normalmente no período de 4 a 4 meses, com os professores de estágio e acompanhantes. Nestes encontros, são analisados os objectivos propostos se foram ou não cumpridos. No caso de não terem sido cumpridos, identificam-se novas estratégias para a melhoria.

Nas reuniões trimestrais, promove-se seminários de capacitação e refrescamento, com professores de estágio, acompanhantes e tutores para se aclarar as dificuldades vivenciadas durante o estágio. Por consequência, todas estas actividades vão culminar com um encontro de reflexão no final de 6 meses.

Por outro lado, o professor 1 afirma que, em função das dificuldades apresentadas pelos alunos, quanto ao cumprimento dos objectivos, realiza trabalho em equipa, procurando fazer com que os mais aplicados interajam com os mais fracos, por formas a superar as dificuldades. Tudo isso pressupõe que os professores estão atentos às particularidades individuais de cada aluno e daí a necessidade imperiosa de se prestar maior atenção ao que acontece no seu dia-a-dia.

Outrossim, o professor 2, realiza com os alunos trabalhos de remediação, aplica-se em rever os conteúdos programáticos, a planificação das lições dos alunos estagiários, analisa cuidadosamente os pontos fracos e recomenda também estratégias para a sua superação.

O professor 3, na mesma senda das dificuldades, também realiza com os alunos aulas de remediação, procura fazer a revisão detalhada dos aspectos que possam merecer maior atenção.

De uma maneira geral, quer seja o coordenador, ou o professor de práticas, procuram em conjunto com os alunos estagiários criar estratégias apropriadas para dar fim às dificuldades vivenciadas na prática diária em formação ou em sala de aula. A exemplo disso, temos questões convergentes nesta análise, tal como é o caso da revisão, remediação, reflexão, em suma, um acompanhamento mais atento e cuidadoso.

Quanto à questão relacionada com a motivação e interesse dos professores e dos alunos estagiários, são unânimes em afirmar que há interesse e motivação por parte dos professores de práticas ou orientadores de estágio, assim como dos próprios alunos. O que significa dizer que todas as ideias convergem e não existem aspectos divergentes.

No que diz respeito às maiores dificuldades apresentadas pelos professores de práticas e pelos alunos estagiários, é óbvio, encontramos dificuldades, e desde já o processo de ensino-aprendizagem é complexo e as dificuldades surgem sempre, e o mais importante é fazer com que os intervenientes deste processo apropriem-se de estratégias para dar solução às dificuldades. Assim, o coordenador afirma que uma das maiores dificuldades é o número elevado de estagiários por cada professor, o que dificulta sobremaneira o estágio e actividade de formação como tal. Outro aspecto não menos importante, é a distância entre a escola de formação e a escola de aplicação onde cada aluno realiza o seu estágio, e o que ainda pode ser mais preocupante é a falta de compromisso e responsabilidade por parte de alguns professores de práticas, acompanhantes e tutores.

A par desta ideia, há convergência com a resposta do professor 2, quando também se referia ao número elevado de alunos por turma. Convergência no uso e falta dos meios de ensino entre o professor 1 e 2.

As divergências encontramos-las quando o professor 3, afirma que os alunos apresentam dificuldades na elaboração dos objectivos e no domínio dos conteúdos a serem ministrados o que até certo ponto se pode considerar ainda mais preocupante.

Na questão sobre as actividades realizadas com os professores ou com os alunos, estas ajudam a desenvolver as competências desejadas nos alunos estagiários durante o

estágio. Todos foram peritórios em afirmar que sim. Logo todas as respostas convergem para o mesmo pensamento.

Quanto as competências mais relevantes que os alunos estagiários adquirem no decorrer do estágio, importa-nos dizer que o coordenador afirma que os alunos adquirem competências na medida em que eles estabelecem atitudes e relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem e uma articulação coerente entre os conhecimentos teóricos e práticos. Ainda reflectem de forma crítica sobre situações escolares observadas e vividas.

Realizam tarefas pedagógicas didácticas de planeamento e de ensino, combinando os objectivos de aprendizagem com as características dos alunos e os métodos de ensino, com vista a flexibilizar o desenvolvimento dos programas. Ainda, segundo o coordenador, os alunos contribuem para a progressiva segurança, na manipulação das técnicas de intervenção e problematização do acto educativo e do processo educativo em si.

Preocupam-se em investigar e inovar o processo de ensino, integram-se em situações concretas. Os alunos também mostram que adquiriram uma formação pedagógica adequada para o seu sucesso como futuros formadores. Participam e interagem com os elementos da comunidade, não estão isentos ao relacionamento com os órgãos que constituem a instituição escolar com fins de contribuir para o seu melhoramento.

Continuando, ainda os alunos manifestam que adquirem competências para resolver os desafios com que se deparam dentro da instituição escolar, assim como ter uma atitude participativa na vida escolar.

Em suma: Os alunos estagiários adquirem competências para serem um agente modificador de pessoas e através delas de instituições escolares em particular.

Não estando longe desta ideia exposta pelo coordenador, o professor 1, também afirma que os alunos desenvolvem a vertente intelectual, adquirem novos hábitos e habilidades no processo da prática pedagógica.

Por conseguinte, o professor 2, na sua abordagem, realça que os alunos estagiários desenvolvem competência no domínio de conteúdos científicos, da questão das relações interpessoais e ainda no controlo e gestão da classe.

Quanto ao professor 3, este anota como competência, a capacidade de lidar com os alunos em situação real.

De um modo geral, há convergência nos aspectos apresentados quer seja pelo coordenador, ou pelos professores, como seja no que diz respeito as relações interpessoais, e a coerência entre a teoria e a prática (coordenador, professor 1 e 2).

Quanto ao que se relaciona ao controlo e gestão da classe, o que afirma o professor 2, converge com as ideias do professor 3, quando realçam a capacidade que os alunos estagiários têm de lidar com os alunos em situação real. Convergem com as referenciadas anteriormente pelo coordenador ao afirmar que os alunos integram-se em situações escolares concretas.

Relativamente a opinião sobre os aspectos a serem melhorados, no acompanhamento que se faz aos professores ou aos alunos estagiários, o coordenador é de opinião que se deveriam melhorar a gestão administrativa do processo de estágio, dos recursos humanos, materiais e de transporte, a gestão pedagógica das actividades dos professores de estágio pedagógico, ressaltando desta forma, a questão do número elevado de estagiários por professor e a falta de uma escola de aplicação específica para o estágio.

Com base nesta visão, diverge na sua opinião, quando afirma ser importante e apela pela pontualidade, assiduidade e um pouco mais de exigência na utilização dos meios de ensino adequados a cada aula, para o cumprimento dos objectivos traçados por parte dos professores de práticas. O professor 2, apela por uma maior atenção aos alunos estagiários pelo trabalho digno de realce que têm vindo a fazer e ainda ressalta o maior ou menor grau de dificuldades que as escolas de aplicação apresentam, achando por outro lado, que as instâncias superiores deviam colocar os futuros professores em função das suas áreas de formação ou especialização, assim como a criação de escolas de aplicação anexas a escolas de formação.

Desta feita, o professor 3, é de opinião que se trabalhe mais na formulação dos objectivos, aperfeiçoar o domínio dos conteúdos e melhorar o espírito cooperativo entre a escola de formação ou de proveniência do estagiário e a escola onde se realiza o estágio.

Nesta vertente, a divergência vai consistir no facto do professor 3, manifestar mais preocupação nos aspectos didácticos e metodológicos como aspectos fundamentais na preparação de uma aula, sendo que, este singe-se mais no aspecto da aula em si e no seu contexto real quando dada.

6.4.TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS

A triangulação é considerada como um método, utilizado na investigação, como forma de se tornar credíveis os dados obtidos da aplicação de técnicas ou instrumentos de recolha de dados, desde que, se tenha garantido um estudo com a utilização de várias fontes de recolha de dados segundo Martins e Theóphilo (2009), gerando convergências de resultados. Ainda seguindo o mesmo pensamento, segundo Colás (1992), se trata de um dos métodos mais importantes para assegurar os critérios de validez reconhecidos, dando credibilidade aos dados obtidos na investigação. A triangulação nos permitirá completar a informação o que nos possibilitará chegar a uma conclusão mais coerente e precisa comparando com os objectivos propostos no trabalho.

Por outro lado, somos de opinião que a triangulação pode se considerar como o cruzamento de diversas fontes de recolha de dados, para se encontrar a divergência ou convergência dos dados obtidos.

No estudo realizado, após a apresentação dos dados quantitativos e qualitativos, optamos por fazer a triangulação ou a contrastação entre o ponto de vista do coordenador de disciplina de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos, dos professores orientadores de estágio e dos alunos estagiários, em função de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa que foram utilizados no trabalho. Para aplicarmos a triangulação, estabelecemos uma relação entre os resultados obtidos dos instrumentos qualitativos e quantitativos e com esta comparação dos diversos resultados, foi possível conhecer o nível de conscidência entre os resultados dos instrumentos aplicados na recolha de dados, que nos permitram chegar as conclusões do trabalho.

Assim, as diferentes variáveis que podemos constatar suas semelhanças e diferenças agrupamo-lás em tabela para a sua representação.

Unidade de análise	Questionário	Entrevista		
	Alunos	Professores	Coordenador	Análise de convergência
Organização do estágio	<p>Quanto a organização do estágio existe uma amostra significativa 64%, quanto as orientações necessárias à realização do estágio.</p> <p>Cumprimento do programa 53%;</p> <p>Conhecimento do programa 51%;</p> <p>A assistência as aulas 49,7%;</p>	Número elevado de alunos por turma e por cada professor.	<p>A percepção que tem quanto a organização, é uma fase que visa o desenvolvimento de competências em sala de aula.</p> <p>Falta de compromisso e responsabilidade por parte de alguns professores de estágio, acompanhantes e tutores.</p> <p>Número elevado de alunos por turma e por cada professor.</p>	Existe convergência entre os alunos estagiários, professores e coordenador, quanto ao número elevado de alunos por turma e por cada professor.

Recursos didáticos usados	Fazendo referência aos recursos didáticos usados, os alunos procuram identificar, analisar e produzir materiais e recursos para uso nas aulas 52,2%.	Os professores alegam a falta de material didático em algumas áreas do saber, assim como a falta de criatividade na utilização dos meios de ensino.	Há gestão dos recursos humanos, materiais e de transporte necessários	Existe convergência entre os alunos, professores e coordenador, quanto aos recursos didáticos usados, embora não existam, os alunos produzem os materiais e outros recursos para o seu uso nas aulas.
Satisfação, motivação e interesse	Há motivação e interesse por parte dos alunos	Há motivação e interesse por parte dos professores que acompanham as práticas dos alunos estagiários	Há satisfação e interesse no acompanhamento que se faz em relação as práticas dos alunos	Existem convergências entre o que afirmam os alunos, os professores e o coordenador.
Satisfação	Os alunos	Os afirma que	O coordenador	Existem

quanto as práticas pedagógicas	afirmam que têm uma grande satisfação 49% concorda totalmente, 47,1 % concorda, 2,6%, discorda e 0,7%, discorda totalmente	há uma satisfação quanto as práticas.	afirma que há satisfação quanto as práticas, mas os seus intervenientes carecem de melhorias	convergência s quanto as respostas dos alunos, dos professores e do coordenador.
Actividades desenvolvidas	Os alunos desenvolvem actividades pedagógicas	Os professores realizam trabalho por equipas e fazem a remediação para ultrapassar as dificuldades dos alunos.	Em referência as actividades desenvolvidas, o coordenador afirma que reúne com os alunos estagiários no início do ano lectivo, realizam encontros de reflexão sobre as actividades realizadas e a superação das dificuldades	Há convergência na afirmações dos alunos, dos professores e do coordenador
Competências desenvolvidas	Os alunos afirmam que desenvolvem competências na elaboração do	Os professores afirmam que os alunos apresentam dificuldades na	O coordenador afirma que há o desenvolvimento intelectual, aquisição de	Existem divergências entre as afirmações dos alunos,

	plano de aula.49% concorda totalmente, 46% concordam,3,5 % discordam e 1,3% discorda totalmente	elaboração dos objetivos e selecção do conteúdo.	novos hábitos e habilidades no processo de ensino-aprendizagem	professores e coordenador apesar dos alunos afirmarem que elaboram o plano de aula, porém não há convergência nas respostas.
Dificuldades	Os alunos, apontam na sua maioria dificuldades para chegar as escolas de aplicação, %. O número reduzido de aulas por cada aluno % e o número elevado de alunos por turma e por cada professor A falta de uso de laboratório dificulta a	Falta de uma escola de aplicação das práticas. O número elevado de alunos estagiários por cada professor. Falta de	O número reduzido de aulas por cada aluno.	. Existe convergências entre alunos, professores e coordenador quanto ao número elevado de alunos por turma e por cada professor, quanto a inexistência de uma escola de aplicação convergência

	<p>aplicação de certos conhecimentos teóricos e práticos em diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>Elaboração dos objectivos e domínio de conteúdos.</p>	<p>criatividade na utilização de meios de ensino .</p> <p>Fraco domínio na elaboração dos objectivos e dos conteúdos.</p> <p>Falta de compromisso e responsabilidade e por parte de alguns professores intervenientes do processo docente – educativo e melhorar a sua actuação.</p>		<p>entre o que dizem os alunos e o que afirmam os professores, quanto a falta de laboratórios e a falta de criatividade na utilização dos meios de ensino.</p>

<p>Opiniões para melhorias</p>		<p>Segundo a opinião, deve-se melhorar a gestão administrativa do processo de estágio e dos recursos humanos, materiais e de transporte.</p> <p>A gestão pedagógica das actividades dos professores de práticas pedagógicas.</p> <p>Converge em relação</p> <p>Ressaltar a questão do número elevado de estagiários por cada professor e a existência de uma escola de aplicação.</p>	<p>Em relação a opinião dos professores, é necessário melhorar a questão da pontualidade e assiduidade por parte dos professores de práticas.</p> <p>Exigência na utilização dos meios de ensino adequados.</p> <p>Cumprimento dos objectivos traçados.</p> <p>Um aspecto convergente é em relação a formulação dos objectivos e o aperfeiçoamento dos conteúdos.</p>	
--------------------------------	--	---	---	--

Quadro 14. Triangulação dos resultados

6.6. CONCLUSÕES

O presente trabalho tem como tema, Desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito quanto a: Formação inicial, metodologias, dificuldades e competências, como forma de desenvolvimento profissional. O tema em referência foi o propósito que nos levou a realizar a pesquisa, onde buscamos um suporte teórico para conduzir a investigação.

Nesta investigação, recorreremos a metodologia descritiva intencional, e mista ou seja, a metodologia qualitativa e quantitativa. Realizamos o trabalho contando com 153 alunos e 4 professores de entre os quais o coordenador de práticas da Escola de Formação de Professores do Lobito permitindo desta forma: Identificar a organização e assiduidade no estágio pedagógico na formação inicial dos alunos da Escola de Formação de Professores de Lobito; O objectivo geral do nosso trabalho, é analisar as acções dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores Comandante Kwenha do Lobito quanto a: Formação inicial, metodologias, dificuldades e competências, como forma de desenvolvimento profissional. Seguida dos seguintes objectivos específicos:

Identificar as dificuldades vivenciadas pelos alunos durante o estágio; Descrever o grau de satisfação quanto aos recursos didácticos usados; Identificar o grau de satisfação quanto dos alunos quanto ao estágio pedagógico; Descrever o grau de satisfação dos estagiários quanto a progressão das suas aprendizagens; Identificar competências profissionais desenvolvidas pelos alunos em formação inicial; Sugerir possíveis aspectos de melhorias das práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores do Lobito.

Para a realização da investigação, fizemos recurso as técnicas de recolha de dados como: o inquérito por questionário e a entrevista. O inquérito por questionário foi aplicado aos alunos da 13ª Classe e a entrevista ao coordenador e aos professores.

É necessário lembrar que a sociedade espera dos futuros professores e deles depende o desenvolvimento da sociedade, este dado relembra-nos que precisamos de ter alunos competentes para corresponder com as necessidades da educação aos nossos dias.

Então, com base na aplicação dos instrumentos de recolha de dados, seguida de sua análise concluímos que:

Relativamente aos dados pessoais e profissionais.

O sexo masculino perfaz a moda dos alunos inquiridos, a média de idade como perfil dos alunos estagiários é de 26 a 30 anos, com habitações literárias a 13ª Classe e com valor percentual na especialidade de Matemática/Física, com um nível económico médio que satisfaz e podem ser considerados resultados satisfatórios pois concorrem para o desenvolvimento das competências;

Quanto a organização e assiduidade os professores de Práticas dão a conhecer o Programa no princípio da formação, não o aplicam rigidamente, porém adaptam-no em função do contexto, e atendem as particularidades individuais dos formandos.

Quanto ao uso do material didáctico, a escola dispõe de material e mobiliário suficiente e adequado para facilitar as aprendizagens dos alunos estagiários, porém os alunos fazem pouco uso dos laboratórios.

Quanto a formação desenvolvida esta capacita o aluno estagiário a avaliar a realidade das práticas, a obter novos conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento de competências necessárias a progressão da carreira profissional.

Quanto ao desenvolvimento de competências, os alunos consideram que o desenvolvimento das competências adquiridas na formação inicial são a base para exercer a sua actividade docente.

Quanto a orientação, os professores de práticas pedagógicas orientam a selecionar os objectivos, preparar o conteúdo temático e a construir os meios de ensino.

Quanto as dificuldades vivenciadas pelos alunos, são identificadas entre as quais ressaltam as dificuldades para chegar a escola de aplicação, o número reduzido de aulas práticas por cada aluno estagiário; o número elevado de alunos por turma e por cada professor de práticas e a falta de utilização dos laboratórios para a aplicação de certos conhecimentos. Os professores ainda apontam como dificuldade dos alunos na elaboração do plano de aula a selecção dos objectivos e do conteúdo a ser dado nas práticas.

Quanto a satisfação dos estagiários em relação as práticas pedagógicas, os alunos realçam ter uma grande satisfação quanto ao estágio que realizam nas escolas.

Assim, a formação inicial deve contribuir para o desenvolvimento dos futuros professores com um conjunto de valores, atitudes, conhecimentos, capacidades e competências que são ajustadas a cada contexto, permitindo-lhes responder de forma adequada os sistemas educativos singulares, mas também acompanhar e orientar o processo de ensino do formando nas suas múltiplas dimensões, criando condições para a sua progressiva autonomia e emancipação.

6.7. Sugestões para melhorias

Terminado que foi o trabalho sobre o desenvolvimento de competências dos alunos estagiários na formação inicial da Escola de Formação de Professores do Lobito, apresentamos algumas sugestões para melhorias:

Que se melhore a organização das práticas pedagógicas por formas a que a sua orientação, para o uso adequado dos meios didácticos disponíveis seja adequado a formação profissional.

Que se elabore um plano de acção adequado as necessidades de formação dos alunos estagiários, professores de Metodologias de distintas disciplinas, de Práticas, para a sua uniformização e aplicabilidade.

Que a Escola de Formação de Professores elabore um plano de formação contínua adequado as necessidades de formação dos professores orientadores de estágio dos alunos, no qual os aspectos metodológicos deverão merecer maior atenção.

Que a escola crie mecanismos facilitadores do processo de estágio dos alunos estagiários como garantia de um desenvolvimento pessoal e profissional.

Que se concentre mais esforço na organização do plano de estágio que se vai concretizar nas diferentes escolas, procurando retirar desta diversidade maior experiência para garantir maior desenvolvimento de competências nos alunos estagiários.

Que a Repartição Municipal organize os programas de estágios, procurando satisfazer os indicadores legais, de modo a facilitar o trabalho dos orientadores de estágios pedagógicos e dos alunos estagiários.

Que se estabeleçam estreitas relações entre a escola e a família para sua colaboração no desempenho das práticas dos seus educandos.

6.8. Futuras linhas de investigação

Qualquer trabalho de investigação tem sempre as suas limitações de estudo e o nosso trabalho não está isento disso.

Para o caso da nossa investigação, pensando numa futura linha de investigação, seria a aplicação de uma metodologia que permitisse um estudo comparativo entre as escolas de Formação de Professores. Podia se dar o caso de comparar as práticas pedagógicas dos alunos estagiários na formação inicial com outras escolas de Formação de Professores, sediadas na Província de Benguela.

Em relação a este pensamento, seria necessário, comparar o estágio pedagógico dos alunos da Escola de Formação de Professores do Lobito, em relação ao estágio que se leva a cabo na Escola de Formação de Professores de Benguela, Dombe ou outras com a mesma finalidade.

Desta feita, descrever o tipo de dificuldades vivenciadas pelos alunos estagiários, a causa das dificuldades, os aspectos positivos do estudo e a uniformização da realização do estágio se possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Ed. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I e Tavares, J. (1987/2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Altet, M. (2001). As Competências do professor, profissional: entre conhecimentos, esquemas de acção e adaptação, o saber analisar. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet e E. Charlier (Orgs.).
- Altet, M.; Paquay, L.; Perrenoud, P. e colaboradores (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw-Hill.
- Arevalo R. (2007). *La Práctica Pedagógica En la Universidad de Playa Ancha: Análisis del Modelo de Formación Subyacente*. Tese Doctoral. Granada 2007.
- Artigo de Gonçalves e Ramalho, Novembro, 2009. «O Portefólio reflexivo como estratégia de formação».
- Artigo de Howard Gardner. *La escuela del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 101.
- Ayer, F. C. (1954). *Fundamentals of instructional supervision*. Harper: Universidade da Califórnia.

- Bertrand, Yves e González (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, C., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordoni, T. (2013). Competências e Habilidades: Revista Nova Escola. Edições Diversas. Disponível em <http://www.Pedagogobrasil.com.br/pedagogia/saberfazer.htm>. Consultado em 25/01/2013.
- Buendía, I; Colas, P. y Hernández, P. (1999). *Métodos de Investigación em Psicopedagogía*. McGraw-Hill. Madrid.
- Buendia, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buriolla, M. A. F. (2001). *O estágio supervisionado*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Cecília, G. et. al. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências*. ASA Editores, S.A. Porto.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, Arenas, A. (2009). *Métodos Mixtos de Investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá. Investigar Magistério.
- Ceartil, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Colás, M. P y Buendia, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- Combs, A. et al. (1979). *Chaves para la Formación de los Profesores. Un Enfoque Humanístico*. Madrid: EMESA.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). *La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura* Revista de Educación.

Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. Em G. Griffin (Ed.), The education of teachers: 98th NSSE yearbook, Part I. Chicago: NSSE.

Darling-Hammond, L. (2008). Teacher Learning that Supports Student Learning. Em B. Z. Presseisen (Ed) Teaching for intelligence. Thousand Oaks:Corwin Press. 2nd ed.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. Journal of Teacher Education.

Delors, J. (1996). La education encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo. Madrid: Santillana: UNESCO.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa. (1999). Lisboa: Texto Editora.

Decreto- Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro. Diário da República nº 38- I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Educação Básica. Parecer CNE/CP Nº28, de 02-10-2000. Dá nova redacção ao Parecer CNE/CP nº21/2001. Brasília, DF.2001.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Sísifo. Revista de Educação, nº8, pág.37-38.

Faria, A. C., Cunha, I., Filipe, Y. (2007). *Manual Prático para Elaboração de Monografias. Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertação e Teses*. São Paulo: Editora Vozes.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In R. Houston (ed.). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.

Feixo, M. (2010). Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.

- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación Educativa* (segunda edición), Madrid: Morata.
- Foulquié, P. (1971). *Dicionário de Língua Pedagógica*. Tradução de Maria H. Fernandes, Mário Teixeira, Lisboa: Horizonte.
- Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I, da Sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II, da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora, Lda. Portugal.
- Fortin, M., Côté, J., Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta – Soc. Port. de Material Didáctico, Lda.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (3ª ed.) Loures: Luso-ciência.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., Oliveira, T. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências. Sugestões para professores dos ensinos Básico e Secundário*. Edições ASA. Lisboa - Portugal.
- Gómez, A. P. (1992). *O Pensamento Prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo*. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- González, H. (2001). *Bases epistemológicas y metodológicas de la teoría holístico configuracional de los procesos sociales*. Santiago de Cuba: CEES.
- Imbérnon, F. (1994). (Org.). *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre. 2ªEd. São Paulo: Cortez.

- Instituto Nacional de Formação de Quadros (2007). *Supervisão Pedagógica nas escolas: Guia Metodológico do supervisor pedagógico*. Luanda: INFQ.
- Leite, E. et. al. (1990). *Trabalho de Projecto/ 2. Leituras Comentadas*. Colecção Ser Professor: Edições Afrontamento, Lda. Porto. .
- Luck, H. (1998). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Martins, G. e Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. 2ª Ed. S. Paulo: Atlas.
- Martins, G. e Theóphilo, C.R. (2010).
- Marcelo, C. (2000). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del Profesorado Para el Cambio educativo*. Barcelona: Servicio de Publicaciones.
- Marcelo, C. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In A Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorad*. Barcelona Servicio de Publicaciones de la Universidade de Sevililo.
- Martins, R. F. D. (2004), Dissertação da Tese de Mestrado em Matemática/Educação. *Formação de Professores Estagiários de Matemática do 2º Ciclo. Uma abordagem colaborativa na implementação e avaliação de investigações matemáticas*.
- Mendes, M. C. M. (2011). *O Perfil do Professor do Século XXI. As Competências Profissionais dos Professores Titulares e Professores na Região de Basto*. Tese de Doutoramento. Granada.

- Medina, A. (1985). *Supervisão Escolar: da acção exercida à acção repensada*. Porto Alegre: EDIPUCRE.
- Medina Rivilla, A. (2003). Formación práctica de los estudiantes de educación. En Zabalza M. (Eds). *El prácticum como compromisso internacional: los planes de prácticas* Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum. Pio, Santiago da Compostela: Publicaciones Universidad de Santiago.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. 1ª Edição, Edições Sílabo, Lda, Lisboa.
- Ministério de Educação de Angola (2001). *Lei de Bases do Sistema Educativo 13/01*. Luanda: MED.
- Ministério de Educação de Angola (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Luanda: MED.
- Ministério de Educação de Angola (1992). *Lei de Bases de Sistema Nacional de formação Profissional, Lei nº 21-A/92 de 28 de Agosto*. Luanda.
- Monteiro, C. (1992). Mudam-se as concepções. Mudam-se as práticas. In *Educação Matemática: Temas de investigação*. Lisboa: IIE.
- Moreira, M. A. (2011). (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Portugal. 2ª edição, Edições Pedago, Lda.
- Nérici, G. (1987), *Introdução á Supervisão Escolar*. 5ª Ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Lorenzo, J. A. (2010). *La formación práctica del magisterio: perspectivas*. CEE Participación Educativa.
- Pacheco, José A; & Flores, M. A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Programa de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico*. Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Luanda: MED/ Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. et. (2002). As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Philippe. (2000). Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artemed.
- Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pérez, G. A. (1990). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In Fernandez E. Sociedad y Educación Madrid.
- Postic, M. (2007). Cinquenta anos de evolução dos modos de abordagem da relação pedagógica. In Estrela, A. Ed. (2007). – Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, pp.107-120.
- Queiroz, T. (2003). *Dicionário Prático de Pedagogia*. S.Paulo: Editora Rideel.
- Revista de Educação. Volume XIV. Nº1 – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa ISSN 0871 – 3928. Depósito legal nº 26070/89.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Formar Professores. Elementos Para Uma Teoria e Prática da Formação*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M, C. (2000 a). Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo. Aveiro: CIFOP/ Universidade de Aveiro.
- Rosa, M., Arnoldi, M. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa Mecanismo para validação dos resultados*. 1ª Ed. São Paulo: Autêntica.
- Sá Chaves, L.(2000). Formação, conhecimento e Supervisão: contributos nas de formação de professors. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formandos.

- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Tomás e Starrat Robert J. (1986), *Supervisão: Perspectivas Humanas*, 2ª Ed., São Paulo: E.P.U.
- Schön D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey: Bass.
- Schulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs the study of teaching. A Contemporary perspectives. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* New York: Macmillan.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Souto e Melo, A. (2004). *A Prática Pedagógica na formação inicial de professores de EVT*. Dissertação de Mestrado inédita. Viseu: Universidade Católica.
- Tomaz, A. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: novos desafios à formação de professores*. (Dissertação de Doutoramento, doc. Policopiado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- UNESCO (1978). *Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos*. Braga: UM.
- Valhiente, I. Alvarez et al. (2005). *Metodologia da Investigação: um marco teórico e metodológico para a sua compreensão e aplicação*. Havana.
- Vianna, I. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico: Um enfoque Didático da Produção Científica*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. Lda.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: ASA.
- Vilelas, J. (2009). *O processo de construção do conhecimento*. Lisboa. Edição Silabo.

Villar Angulo, L. (2004). Programa para la mejora de la docência universitária. Madrid: Pearson.

Zabalza, M. (2001). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En Iglesias, M., Zabalza, M. Cid, A. Y Raposo, M. (Coords.). Desarrollo de Competencias personales y profisionales en el Prácticum VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

Zabalza, M. A. (2003). Competencias personales y profissionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.): Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

Zeichner, K. (1980). Formação Docente / A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. São Paulo: Autêntica Editora.

Zeichner, K. (1983). The practicum as an occasion ford learning to teach. *The South Pacific Journal of Teacher Education*.

Zeichner, K. (2010) Nuevas epistemologias en formación del professorado. Repensando las conexions entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del professorado en la Universidade. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

FONTES DA INTERNET

Historial da Supervisão Escolar, disponível em <http://sites.google.com/site/einarlogan/home>,acedit

ANEXO

Anexo 1

Exmo Senhor Director

Da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito

ASSUNTO: Solicitação para autorização da aplicação dos instrumentos de recolha de dados

Cordeais saudações

Sou a Cristina Clara Bento Gregório, estudante da Faculdade de Ciências de la Educación em Granada- Espanha.

Em virtude de nos encontrarmos a realizar um projecto de investigação com fins da realização de Dissertação da Tese de Doutoramento que se relaciona ao tema Desenvolvimento de competências dos alunos estagiários na formação inicial da EFPL, e tendo a necessidade de aplicar os instrumentos de recolha de dados, na referida escola,

Venho por meio desta solicitar a direcção da escola se digne permitir a realização da referida recolha de dados, conforme os guiões em anexo.

Desde já, agradecemos a vossa prestimosa atenção e colaboração.

Lobito, 20 de Setembro de 2014

Cristina Clara Bento Gregório

Anexo 2

Ao

Coordenador de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos

Da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO

Cordeais saudações

Sou a Cristina Clara Bento Gregório, estudante da Faculdade de Ciências de la Educación em Granada- Espanha

Em virtude de nos encontrarmos a realizar um projecto de investigação com fins da realização de Dissertação da Tese de Doutoramento que se relaciona ao tema, Desenvolvimento de competências dos alunos estagiários na formação inicial da EFPL, tendo a necessidade de fazer a recolha de dados na referida escola.

Vimos por meio desta solicitar ao Sr.Coordenador de Práticas, Seminários Estágios Pedagógicos e aos Professores a devida permissão para a plicação das entrevistas.

Desde já agradecemos a vossa atenção e colaboração.

Lobito,20 de Setembro de 2014

Cristina Clara Bento Gregório

Anexo 3

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Inquérito por questionário aplicado aos alunos estagiários

Estimado aluno, o presente questionário, enquadra-se no âmbito de um trabalho de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Currículo e Professorado da Universidade de Granada. O objectivo é de obter dados sobre o tema: **O desenvolvimento de competências na formação inicial dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores “Cdte Kwenha”do Lobito.**

O referido questionário tem carácter **Confidencial** e **Anónimo**.

Por favor, leia com atenção as afirmações que se seguem. Analise cada uma delas e assinale com um (x) o quadrado que corresponda com a sua resposta, de acordo ou desacordo em relação a cada uma das afirmações.

Coloque um **X** na opção correspondente:

A. Dados pessoais e profissionais

A. 1. Género: Feminino
Masculino

A. 2. Idade

- 1. Menor de 20 anos
- 1. 21-25
- 2. 26-30
- 3. 31-35
- 4. Maior de 35

A. 3. Habilitações literárias:

- 1. 10ª Classe
- 2. 11ª Classe
- 3. 12ª Classe
- 4. 13ª Classe

A. 4. Especialidade:

- 1. Biologia/Química
- 2. História/Geografia
- 3. Matemática/Física
- 4. Língua Portuguesa/E.M.C.
- 5. Língua Francesa/E.M.C.
- 6. Língua Inglesa/E.M.C.

A. 5. Nível económico:

- 1. Baixo
- 2. Médio
- 3. Alto

A. 6. Escola onde realiza as práticas pedagógicas:.....

II

Assinale com um (x) o quadrado de resposta que melhor corresponda ao seu acordo ou desacordo relativamente a cada uma das afirmações em que:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente

B. ORGANIZAÇÃO E ASSIDUIDADE				
B.1. Assiste normalmente as aulas e justifica em caso de falta.	1	2	3	4
B.2. O professor de práticas dá a conhecer o programa (objectivos, conteúdo, metodologia, avaliação...), extensão, desenvolvimento, no princípio da formação.	1	2	3	4
B.3. Os professores prestam atenção as particularidades individuais, respeitam a assiduidade e a organização dos alunos estagiários durante a formação.	1	2	3	4
B.4. Os professores de práticas cumprem com o programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos.	1	2	3	4
B.5. Como aluno estagiário cumpre com as suas obrigações e deveres.	1	2	3	4
B.6. Como aluno estagiário recebe as orientações necessárias para a realização de práticas.	1	2	3	4
B.7. Como aluno estagiário compartilha saberes com professores de diferentes disciplinas	1	2	3	4
B.8. A organização e estruturação das turmas favorecem a sua aprendizagem.	1	2	3	4
B.9. O horário das aulas práticas nas escolas de aplicação é acessível e prático.	1	2	3	4
C. RECURSO AO USO DO MATERIAL DIDÁCTICO				

C.1. A escola de formação dispõe de material e mobiliário suficiente e adequado para facilitar a sua aprendizagem.	1	2	3	4
C.2. A capacidade de preparar, seleccionar e construir os meios de ensino por si é aceitável e tem a oportunidade de utilizar recursos didácticos como (gravuras, mapas, globos, tabelas retroprojectores, vídeos e outros...) durante as aulas teóricas e práticas.	1	2	3	4
C.3. Para a compreensão da matéria recorre normalmente a exemplos, esquemas, gráficos, para apoiar as explicações durante as aulas práticas.	1	2	3	4
C.4. Os materiais e recursos didácticos ajudam a diversificar as actividades e seu uso em diferentes situações.	1	2	3	4
C.5. Como aluno etagiário tem tido a liberdade de propor outros recursos didácticos para as aulas práticas.	1	2	3	4
C.6. Como aluno estagário procura identificar, analisar e produzir materiais e recursos para a utilização nas aulas práticas.	1	2	3	4
C.7. Faz uso dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades da sua aprendizagem.	1	2	3	4
C.8. Durante o período das aulas simuladas faz recurso ao guia de observação da aula.	1	2	3	4
C.9. O estágio permite a elaboração do relatório do fim de curso/formação.	1	2	3	4
D. SATISFAÇÃO QUANTO AS APRENDIZAGENS				
D.1. A metodologia aplicada pelos professores de práticas é adequada a formação, corresponde com o nível de conhecimento e	1	2	3	4

satisfaz a sua expectativa.				
D.2. As estratégias orientadas concorrem para a estimulação da sua criatividade e aplicação dentro das metodologias que utiliza como futuro professor	1	2	3	4
D.3. A formação teórica recebida dos professores tem sido satisfatória para a realização do estágio	1	2	3	4
D.4. As aprendizagens feitas por si como futuro professor concorrem para a progressão da sua aprendizagem	1	2	3	4
D.5. A formação desenvolvida capacita-te a avaliar a realidade das práticas, ajuda a obter novos conhecimentos, a melhorar a sua formação e capacitação profissional	1	2	3	4
D.6. Se sente incentivado a fazer a utilização de novas tecnologias durante a formação profissional	1	2	3	4
D.7. Durante as aulas práticas procura gerir a turma, a organização do trabalho, criando uma relação de autoridade e confiança com os alunos na escola de aplicação.	1	2	3	4
D.8. Foi favorável familiarizar-se com os elementos da escola de aplicação enquanto aluno estagiário.	1	2	3	4
D.9. A prática pedagógica serviu para ser um bom professor.	1	2	3	4
E. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER				
E.1. Conhece e domina os conteúdos básicos relacionados as disciplinas que serão objecto da futura actividade docente.	1	2	3	4
E.2. Compartilha saberes com docentes e colegas de diferentes disciplinas, articula em seu trabalho as contribuições dessas disciplinas.	1	2	3	4
E.3. A linguagem utilizada como aluno estagiário é favorável a compreensão de todos.	1	2	3	4

E.4. A capacidade de compreender as orientações do professor de práticas e a comunicação com o professor tutor é satisfatória.	1	2	3	4
E.5. A capacidade para elaborar o plano de aula e a sua aplicação corresponde com a expectativa.	1	2	3	4
E.6. Considera que o desenvolvimento das competências adquiridas na formação inicial são a base para exercer a sua actividade docente.	1	2	3	4
E.7. A capacidade de reflectir sobre o estágio levado a cabo na escola de aplicação corresponde com a sua expectativa e a do professor de práticas.	1	2	3	4
E.8. Durante o estágio toma parte na planificação a longo, médio e curto prazo, da actividade docente e assume com segurança e responsabilidade as funções pedagógicas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4
E.9. Utiliza as competências necessárias de forma a contribuir para a dinamização do ensino sendo o seu desempenho avaliado de acordo com o sistema vigente.	1	2	3	4
F. GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS EM RELAÇÃO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS				
F.1. As aulas práticas realizadas nas escolas de aplicação são adequadas para a formação profissional dos alunos estagiários e são um complemento importante dos conteúdos teóricos das disciplinas.	1	2	3	4
F.2. As aulas práticas são bem organizadas, preparadas e estruturadas para a formação dos alunos estagiários, ajudam a adquirir as competências profissionais desejadas.	1	2	3	4
F.3. As aulas práticas contribuem para a motivação e interesse na sua formação e correspondem com as previstas no programa.				
F.4. Como futuro profissional, dedica mais atenção e esforço nas aulas práticas em relação as outras disciplinas e tem planificado a sua	1	2	3	4

aula com ajuda do professor de práticas pedagógicas.				
F.5. Os professores de práticas pedagógicas orientam a preparar o conteúdo temático e a construir os meios de ensino.	1	2	3	4
F.6. As práticas realizadas são úteis, ajudam a adquirir novos conhecimentos e capacitam os alunos na sua formação profissional.	1	2	3	4
F.7. Como aluno estagiário, tem participado na reflexão conjunta para melhorias das práticas pedagógicas	1	2	3	4
F.8. A forma de transmissão de conhecimentos dos professores de práticas corresponde com a formação profissional desejada.	1	2	3	4
F.9. A forma de transmissão de conhecimentos dos professores de práticas corresponde com a formação profissional desejada.	1	2	3	4
G. DIFICULDADES DURANTE O ESTÁGIO PEDAGÓGICO				
G.1. Como estagiário, durante a formação depara-se com algumas dificuldades para chegar a escola de aplicação.	1	2	3	4
G.2. O número de aulas práticas reduzidas por cada aluno estagiário tem dificultado a sua formação profissional.	1	2	3	4
G.3. O número elevado de alunos por turma e por cada professor de práticas é desfavorável para a formação.	1	2	3	4
G.4. A falta de utilização de laboratórios, dificulta a aplicação de certos conhecimentos teóricos e práticos, em diferentes áreas do conhecimento.	1	2	3	4
G.5. A falta de motivação por parte do professor de práticas e dos alunos estagiários no início da aula, influencia a actividade.	1	2	3	4
G.6. A fraca participação dos alunos da escola de aplicação na aula, durante as práticas, dificulta o seu empenho.	1	2	3	4
G.7. A inserção na turma, de alunos estagiários de níveis sociais	1	2	3	4

diferentes dificulta a aprendizagem.				
G.8. A falta de apoio familiar dificulta a sua aprendizagem, assim como o desenvolvimento das competências necessárias a formação profissional.	1	2	3	4
G.9. A falta de relacionamento entre o professor de práticas, professor tutor e aluno estagiário dificulta a formação profissional.	1	2	3	4

OBS. POR FAVOR, ASSEGURE-SE DE TER RESPONDIDO TODAS AS QUESTÕES.

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 4

Transcrição textual da entrevista gravada e aplicada ao Coordenador de Práticas

A transcrição textual da entrevista que se segue, apresentada em forma descritiva, foi aplicada ao Coordenador de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos.

Então, senhor coordenador como está?

Estou bem. E a professora?

Também estou bem.

Q. 1- Quanto tempo tem de serviço?

E.1: 14 anos.

Q. 2- Há quanto tempo acompanha o estágio pedagógico?

E. 2: Há 10 anos.

Q. 3- Como Coordenador de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos, como percebe o estágio pedagógico dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito?

E.3: O estágio pedagógico constitui um processo de formação que visa o desenvolvimento de competências dos futuros professores no âmbito da Prática Pedagógica em sala de aula e não só, numa perspectiva de aperfeiçoamento profissional, nos domínios científico, didático, pedagógico e prático. É compreendido como um processo de vivência prático pedagógico que aproxima o aluno da realidade de sua área de formação e o auxilia a compreender diferentes teorias que regem o exercício profissional. É também, um espaço de aproximação real entre a escola e a comunidade, que possibilita uma integração à realidade social e participação no processo docente educativo de desenvolvimento comunitário.

Q. 4- A realização do estágio pedagógico responde com os objectivos propostos pelo Programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos?

E. Sim, apesar de que devia ser melhor a actuação de alguns actores intervenientes no processo de estágio pedagógico.

Q. 5- Que actividades específicas realiza com os alunos estagiários, quando verifica que os objectivos foram ou não cumpridos dentro das questões: conteúdo, métodos e meios de ensino?

E. Depois da planificação do estágio pedagógico, no início de cada ano lectivo, procuramos supervisionar todo o processo desde a escola de formação de professores até a escola de aplicação de tal forma que situações pontuais possam ser resolvidas.

Em cada período de 4 semanas lectivas procuramos reunir os professores de estágio e acompanhantes do estágio por especialidade com a finalidade de analisar se os objectivos foram cumpridos ou não e identificar novas estratégias com o propósito de melhorarmos.

Reunimos trimestralmente com o colectivo de professores de estágio e acompanhantes de estágio ao nível da instituição, o que também acontece com os estagiários no início de cada ano lectivo e no decorrer do estágio.

Promovemos seminários de capacitação e refrescamento em cada início do ano lectivo com os professores de estágio, acompanhantes e tutores e no final de seis meses, realizamos um encontro de reflexão sobre as actividades realizadas.

Promovemos seminários pedagógicos com estagiários baseados nas distintas dificuldades com que se deparam no estágio e não só.

Q.6- Que comentário faz acerca da motivação e interesse dos alunos em relação ao estágio pedagógico?

E. Observa-se motivação e interesse dos professores no acompanhamento e orientação do estágio pedagógico que se circunscreve na transferência das suas experiências aos estagiários mas as vezes as dificuldades com que se deparam, deturpa este propósito.

Q.7- Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos durante o estágio?

E. Número elevado de estagiários por cada professor, a distância elevada entre a escola de formação e a escola de aplicação, dificultando assim muitos professores, sem meio de transporte pessoal na medida em que a escola de formação não possui transporte para apoiar o estágio, dificuldades de acesso a algumas escolas de aplicação, falta de compromisso e responsabilidade por parte de alguns professores (estágio, acompanhante e tutores), só para criar algumas dificuldades.

Q.8- As actividades realizadas com os professores de práticas, ajudam a desenvolver as competências desejadas nos alunos estagiários durante a formação inicial?

E. Sim.

9- Que competências mais relevantes os alunos estagiários adquirem no decorrer do estágio pedagógico?

E. Estabelecer atitudes e relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem e uma articulação coerente entre os conhecimentos teóricos e a prática.

Reflectir de forma crítica sobre situações escolares observadas e vividas.

Realizar tarefas pedagógico-didáticas de planeamento e de ensino.

Combinar objectivos de aprendizagem com as características dos alunos e os métodos de ensino e flexibilizar o desenvolvimento dos programas.

Contribuir para uma progressiva segurança na manipulação de técnicas de intervenção no processo educativo.

Adquirir uma formação pedagógica adequada que contribua para o seu sucesso como formador.

Participar na constituição de um espaço alargado onde interajam os diferentes elementos da comunidade.

Relacionar-se com organismos que constituem a instituição escolar de forma a contribuir para o seu melhoramento.

Resolver os desafios que se lhe deparam dentro da instituição escolar.

Adquirir uma atitude participativa na vida escolar.

Ser um agente modificador de pessoas e, através delas, de instituições-escolares.

Q.10- Que opinião dá sobre os aspectos a serem melhorados no acompanhamento que faz aos professores durante a formação?

E. A gestão administrativa do processo de estágio e dos recursos humanos, materiais e de transporte necessários, a gestão pedagógica das actividades dos professores de estágios neste aspecto ressalta a questão do número elevado de estagiários por professores e uma escola de aplicação específica para o estágio.

Anexo 5

A transcrição textual da entrevista que se segue, apresentada em forma descritiva, foi aplicada aos professores de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito.

PROFESSOR 1

Então, senhor professor como está?

Estou bem. E a professora?

Também estou bem.

Q. 1- Senhor professor quanto tempo tem de serviço?

E.1: 30 anos.

Q. 2- Há quanto tempo acompanha o estágio pedagógico?

E. 1: 9 anos.

Q. 3- Como professor de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos, como percebe o estágio pedagógico dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito?

E. Do meu ponto de vista, tenho observado que os alunos estão aptos para desenvolver esta actividade pedagógica, já que esta é a maneira de concretizar os conhecimentos adquiridos na teoria. Sendo uma etapa de aprendizagem, os alunos estagiários ganham o espírito de responsabilidade, o interesse e o amor ao aluno.

Q. 4- A realização do estágio pedagógico responde com os objectivos propostos pelo Programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos?

E. Sim.

Q. 5- Que actividades específicas realiza com os alunos estagiários, quando verifica que os objectivos foram ou não cumpridos dentro das questões: conteúdo, métodos e meios de ensino?

E. Ao detectar algumas dificuldades nos alunos, ao cumprir com os objectivos das Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos, realizo trabalho em equipa. Os mais aplicados vão interagindo com os mais fracos, tentando assim superar as dificuldades encontradas.

Q. 6- Que comentário faz acerca da motivação e interesse dos alunos em relação ao estágio pedagógico?

E. Têm mostrado interesse em aprender cada vez mais.

Q. 7- Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos durante o estágio?

E. Alguns ainda mostram falta de criatividade na utilização dos meios de ensino, preparação didáctica e metodológica.

Q. 8- As actividades realizadas ajudam a desenvolver as competências desejadas nos alunos estagiários durante a formação inicial?

E. Sim.

Q. 9- Que competências mais relevantes os alunos estagiários adquirem no decorrer do estágio?

E. Desenvolvimento intelectual, aquisição de novos hábitos e habilidades no processo de Prática Pedagógica.

Q. 10- Que opinião dá sobre os aspectos a serem melhorados no acompanhamento que faz aos alunos estagiários durante a formação?

E. Sou de opinião que os professores de Práticas sejam pontuais e assíduos. Devem ser um pouco exigentes na utilização de meios de ensino adequados a cada aula, para que se cumpra com os objectivos traçados.

Anexo 6

A transcrição textual da entrevista que se segue, apresentada em forma descritiva, foi aplicada aos professores de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito

PROFESSOR 2

E. Então, senhor professor como está?

.Estou bem. E a professora?

E. Também estou bem.

Q. 1- Senhor professor quanto tempo tem de serviço?

E. Tenho 23 anos de serviço.

Q. 2- Há quanto tempo acompanha o estágio pedagógico?

E. Há 10 anos.

Q. 3- Como professor de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos, como percebe o estágio pedagógico dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito?

E. De certa forma muito bom.

Q. 4- A realização do estágio pedagógico responde com os objectivos propostos pelo Programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos?

E. Sim.

Q. 5- Que actividades específicas realiza com os alunos estagiários, quando verifica que os objectivos foram ou não cumpridos dentro das questões: conteúdo, métodos e meios de ensino?

E. Realizamos trabalhos de remediação, revemos os conteúdos programáticos, planificação das lições, analisamos com muito cuidado, apontando os pontos fracos e fortes e recomendamos como ultrapassar tendo em conta a realidade das Escolas do I Ciclo do Ensino Secundário.

Q. 6- Que comentário faz acerca da motivação e interesse dos alunos em relação ao estágio pedagógico?

E. Concretamente na nossa área de formação ou seja na nossa especialidade os alunos mostram grande interesse para este processo.

Q. 7- Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos durante o estágio?

E. Um dos maiores desafios é o número elevado de alunos por turmas, falta de material didáctico apropriado para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Q. 8- As actividades realizadas ajudam a desenvolver as competências desejadas nos alunos estagiários durante a formação inicial?

E. Sim, consideravelmente.

Q. 9- Que competências mais relevantes os alunos estagiários adquirem no decorrer do estágio?

E. Maior domínio de conteúdos científicos, relações interpessoais, controlo e gestão de classes...etc

Q. 10- Que opinião dá sobre os aspectos a serem melhorados no acompanhamento que faz aos alunos estagiários durante a formação?

E.Independentemente de cada Escola de Aplicação apresentar a sua realidade, algumas com maior grau de dificuldades do que os outros, enfim..., há que prestar atenção nos estagiários visto que eles têm feito um trabalho digno de realce. As instâncias superiores devem preocupar-se em colocar técnicos em função das suas áreas de formação ou especialização e a criação de uma escola Primária e do I Ciclo.

Anexo 7.

A transcrição textual da entrevista que se segue, apresentada em forma descritiva, foi aplicada aos professores de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito

PROFESSOR 3

.

E.Então, senhor professor como está?

.Estou bem. E a professora?

E.Também estou bem.

Q.1- Senhor professor quanto tempo tem de serviço?

E. 22 anos.

Q. 2- Há quanto tempo acompanha o estágio pedagógico?

E. Há já 4 anos.

Q. 3- Como professor de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos, como percepciona o estágio pedagógico dos alunos estagiários da Escola de Formação de Professores «Cdte Kwenha» do Lobito?

E. De modo geral, tem corrido bem, apesar de alguns aspectos carecerem de melhorias.

Q. 4- A realização do estágio pedagógico responde com os objectivos propostos pelo Programa de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos?

E. Grosso modo, sim.

Q. 5- Que actividades específicas realiza com os alunos estagiários, quando verifica que os objectivos foram ou não cumpridos dentro das questões: conteúdo, métodos e meios de ensino?

E. Nestes casos, realizo com os alunos aulas de remediação, onde fazemos uma revisão detalhada dos aspectos em causa.

Q. 6- Que comentário faz acerca da motivação e interesse dos alunos em relação ao estágio pedagógico?

E. Alguns alunos têm demonstrado muito interesse e uma forte motivação, outros, nem por isso.

Q. 7- Quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos durante o estágio?

E. Elaboração dos objectivos e domínio dos conteúdos.

Q. 8- As actividades realizadas ajudam a desenvolver as competências desejadas nos alunos estagiários durante a formação inicial?

E. Sem dúvidas.

Q. 9- Que competências mais relevantes os alunos estagiários adquirem no decorrer do estágio?

E. A capacidade de lidar com alunos em situação real.

Q. 10- Que opinião dá sobre os aspectos a serem melhorados no acompanhamento que faz aos alunos estagiários durante a formação?

E. É necessário que se trabalhe mais na gestão da formulação dos objectivos, aperfeiçoar o domínio dos conteúdos e melhorar o espírito cooperativo entre a escola de proveniência do estagiário e a escola de estágio.

ANEXO 8

PROGRAMA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INTRODUÇÃO

A Prática Pedagógica constitui uma área autónoma para onde concorrem e se integram, diversos saberes e aprendizagens adquiridos ao longo da formação. No sentido de construir de raiz e de forma sólida, uma profissionalidade, a Prática Pedagógica organiza-se ao longo do curso de uma forma gradativa, proporcionando ao formando, desde o início da sua formação, o envolvimento e implicação progressiva em situações pedagógicas reais.

No 2º Semestre da 11ª classe (INE e INEF) e 12ª classe (INFAC), limitar-se-á a tomar contacto com a instituição escolar e a observar aulas ministradas por professores experientes; a partir do 1º semestre da 12ª (INE e INEF) e 13ª classe (INFAC) classe começará a colaborar na leccionação do professor Tutor, acompanhado de perto pelo supervisor da Prática Pedagógica; este acompanhamento irá diminuindo progressivamente no sentido de tornar o professor cada vez mais autónomo. O processo culminará na 13ª classe, altura em que se integrará completamente na escola, assumindo plenamente as responsabilidades inerentes à função docente.

Assim, durante a formação, o formando irá sendo progressivamente integrado na escola. Para tal, este deve deslocar-se a instituições escolares designadas para o efeito pelas competentes estruturas do Ministério da Educação e Cultura.

A Prática Pedagógica, sendo uma área de integração deverá, contudo, desenvolver-se em articulação particularmente íntima com as disciplinas de Metodologias e de Ciências da Educação (**Teoria de Educação e Desenvolvimento Curricular, Análise Sociológica da Educação, Administração e Gestão Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem**).

Durante a prática pedagógica é fundamental a análise de situações reais que permitam a consciencialização gradual dos diferentes papéis que um professor é chamado a desempenhar.

É fundamental que o estudante durante as práticas, seja um crítico, um investigador de situações decorrentes da observação, procurando deste modo contribuir para a melhoria da actuação pedagógica, científica nas escolas. Sendo assim, nenhum formando poderá matricular-se na Prática II se não tiver feito com êxito a Prática I pois, os conhecimentos da Prática estão muito interligados entre si. Portanto constituem cadeiras de procedência.

Este programa será objecto regulamento de acordo com as especificidades de cada Instituição de formação de professores do 1º ciclo de ensino secundário.

Finalidades

- ◆ Desenvolver e integrar conhecimentos, métodos e técnicas de comunicação pedagógica numa atitude crítica e numa perspectiva dinâmica de auto- formação permanente, aberta a investigação e a inovação pedagógica
- ◆ Analisar de forma crítica á Pratica Pedagógica
- ◆ Proporcionar ao futuro docente a possibilidade de relacionar os saberes escolares com a cultura não escolar e o mundo do trabalho, de forma a analisar criticamente informações do quotidiano pessoal, individual, em grupo e de grupo.
- ◆ Desenvolver no futuro docente atitudes de reflexão, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade, de iniciativa e de criatividade, que conduzam a uma adaptação crítica à mudança.
- ◆ Desenvolver um estilo pessoal de ensino.
- ◆ Avaliar o trabalho prático realizado numa perspectiva de aperfeiçoamento contínuo e de fomento do sucesso escolar

- ◆ Aplicar a planificação variada de métodos, actividades e meios de ensino / aprendizagem.
- ◆ Consciencializar a necessidade de atitudes de cooperação interdisciplinar, de capacidade relacional, de tolerância, de dedicação e integridade profissional
- ◆ Desenvolver determinadas capacidades que prepararão o futuro docente para os desafios a enfrentar dentro e fora da escola.

Objectivos Gerais

Competências: Pessoal / Docente / Institucional - Profissional

- Manifestar atitudes adequadas relativamente aos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.
- Estabelecer atitudes e relações interpessoais no processo de ensino/aprendizagem.
- Estabelecer uma articulação coerente entre os conhecimentos da disciplina sua metodologia e Prática Pedagógica.
- Reflectir de forma crítica sobre situações escolares observadas e vividas.
- Realizar tarefas pedagógico- didácticas de planeamento e de ensino.
- Combinar objectivos de aprendizagem com as características dos alunos e os métodos de ensino e flexibilizar o desenvolvimento dos programas.
- Contribuir para uma progressiva segurança na manipulação de técnicas de intervenção no processo educativo.
- Preocupar-se em investigar e inovar o processo de ensino.
- Integrar-se em situações escolares concretas.
- Intervir no processo educativo de modo a problematizar o acto educativo.

- Adquirir uma formação Pedagógica adequada, que contribua para o seu sucesso como formador.
- Participar na constituição de um espaço alargado onde interajam os diferentes elementos da comunidade.
- Relacionar-se com os organismos que constituem a instituição escolar de forma a contribuir para o seu melhoramento.
- Resolver os desafios que se lhe deparam dentro da instituição escolar.
- Adquirir uma atitude participativa na vida escolar.
- Ser um agente modificador de pessoas e, através delas, de instituições - escolas.
- Empenhar-se, de forma sistemática, em ser um estudioso e investigador do processo de ensino, dominando conhecimentos teóricos de forma crescente.
- Interrogar-se continuamente tentando alargar e aprofundar a compreensão de condições para um ensino eficaz e de qualidade.
- Estar apto, quando confrontado com problemas concretos na sala de aula, a escolher as estratégias e os métodos de ensino que melhor se adequem à situação.
- Transferir os princípios e conceitos de que se apropriou para situações reais de ensino, melhorando progressivamente as suas aptidões ao longo de diferentes contextos e níveis de actuação.

Intervenientes e suas competências

- I. Secção pedagógica**
- II. Docente de Metodologia**
- III. Professores das Práticas Pedagógicas**
- IV. Docentes de outras áreas**
- V. Docentes tutores**

VI. Formandos

VII. Secção Pedagógica

1. Implementa a prática pedagógica das diferentes especialidades do curso de formação de professores.
2. Coordena as diferentes acções relativas à prática pedagógica, estabelecendo ligação entre os diversos intervenientes.
3. Propõe a direcção da instituição de formação o recrutamento de professores tutores e de Metodologia.
4. Organiza as actividades inerentes à realização das Práticas Pedagógicas.
5. Elabora propostas a serem presentes ao Conselho Pedagógico relativas à Práticas Pedagógicas.
6. Estabelece contactos directos com as direcções das escolas em que se realizam as Práticas Pedagógica.
7. Propõe à direcção da instituição de formação as cláusulas dos protocolos a celebrar com as escolas em que leccionam os professores tutores.
8. Avalia o processo da Prática Pedagógica.

II. Docente de Metodologia

1. Elaboram a programação da Prática Pedagógica para cada ano lectivo e respectiva calendarização.
2. Estruturam o trabalho ao nível das escolas onde se realizam as Práticas Pedagógicas a desenvolver, pelos Formandos.
3. Assegura a articulação entre a instituição de formação e as escolas onde se realizam as Práticas Pedagógicas essa articulação faz-se preferencialmente, através de reuniões com os docentes das disciplinas de metodologias, das ciências de educação e com a presença eventual dos professores tutores.
4. Supervisiona e coordena os diversos subgrupos de Prática Pedagógica.
5. Concebe e propõe a direcção da instituição de formação acções em ordem à formação dos professores tutores.
6. Faz a gestão circular do programa, coordenando os diferentes docentes que o ministram.
7. Elabora e propõe aos docentes e grupos de alunos grelhas de observação para os diferentes conteúdos e actividades a serem realizados na Prática Pedagógica.

III. Professores de Prática Pedagógica

São professores de Práticas Pedagógicas, o professor de metodologias e outros docentes da mesma área científica ou artística.

Os professores de Práticas Pedagógicas têm como funções:

1. Colaboram com o professor de Metodologias na programação das Práticas Pedagógicas.
2. Estruturam, com cada subgrupo, o trabalho a desenvolver no âmbito das Práticas Pedagógicas nas escolas pelos Formandos.
3. Acompanham as Práticas Pedagógica e os Estágios a nível de :

- Planificação
 - Observação das aulas
 - Avaliação – reflexão
4. Fomentam a elaboração e concretização de projectos educativos sobre a Prática numa perspectiva de investigação/ acção.
 5. Avaliam os Formandos na disciplina de Prática e Estágios, sempre que possível, à análise do desempenho das actividades educativas dos mesmos, numa perspectiva de formação contínua e promovendo reuniões de avaliação com os professores tutores e os Formandos.

IV. Docentes de outras áreas

1. Integram, nos seus conteúdos e processos de trabalho necessários á Práticas Pedagógica e Estágio.
2. Participam nos projectos interdisciplinares apoiando os estudantes na análise de questões suscitadas pela Prática Pedagógica e Estágio
3. Participam nos seminários organizados pela Prática Pedagógica e Estágio
4. Apoiam a elaboração e concretização de projectos educativos
5. Participam na avaliação dos estudantes na disciplina de Prática Pedagógica

V. Docentes tutores

1. Colaboram na preparação, execução e avaliação das actividades de Práticas Pedagógicas e estágios, contribuindo para uma correcta articulação Pedagógica e Administrativa entre a instituição de formação e a escola em que prestam serviço.
1. Participam nas reuniões de programação das de actividades das práticas e estágios, segundo a calendarização proposta.
2. Facultam aos Formandos o conhecimento das suas turmas e a observação/ análise de aulas.
3. Permitem que os formandos, em prática colaborem, intervenham nas aulas, nos termos previamente definidos
4. Observam e reflectem sobre as aulas e outras actividades realizadas pelos Formandos, nas escolas em desenvolvem as Práticas Pedagógicas e Estágios.
5. Facultam aos Formandos o conhecimento da instituição escolar nos seus aspectos organizativos e pedagógicos, bem como da comunidade envolvente.
6. Participam no processo de avaliação dos estudantes:
 - Procedendo à análise do desempenho das actividades educativas do Formando.
 - Preenchendo grelhas de observação sobre as actividades realizadas pelo estudante, numa perspectiva de avaliação contínua.
 - Fazendo proposta de classificação final das actividades realizadas pelos Formandos.

VI. Os Formandos

1. Analisam a legislação vigente, nomeadamente a lei de bases do sistema educativo e outros documentos regulamentadores da reforma educativa.
2. Analisam o programa de Prática Pedagógica.

3. Analisam os programas em vigor no 1º ciclo do secundário.
4. Desempenham progressivamente a actividade educativa sob orientação dos docentes do instituto da área de prática e dos docentes tutores:
 - ❖ Caracterizando a instituição e o respectivo quadro orgânico.
 - ❖ Caracterizando o grupo de alunos numa perspectiva sócio-educativa.
 - ❖ Entendendo e integrando-se nos projectos educativos do professor tutor.
 - ❖ Planificando a actividade docente.
 - ❖ Produzindo materiais didácticos.
 - ❖ Seleccionando os recursos educativos.
 - ❖ Realizando e avaliando unidades programadas.
 - ❖ Acompanham o trabalho docente do Professor Tutor nas suas diferentes dimensões.

 - ❖ Colaboram com o Professor tutor na avaliação dos alunos.
 - ❖ Elaboram relatórios das suas actividades de Prática Pedagógica.

Programa de Prática Pedagógica

- I. Prática Pedagógica I**
- II. Prática Pedagógica II**
- III. Prática Pedagógica III**
- IV. Estágio**

Prática pedagógica I

11ª Classe

Os objectivos gerais da Prática Pedagógica I organizam-se para os diversos cursos de formação de professores do 1º ciclo sob o eixo **Observação/ análise**. No caso das áreas artística e de Educação Física e devido a especificidade do seu plano de estudos, o programa para o 1º ano de Prática Pedagógica será cumprido num ainda que, necessariamente, com mais flexibilidade ao grau de caracterização de alguns objectivos / conteúdos.

Objectivos gerais

- ◆ Compreender a importância da observação como mecanismo de auto-formação.
- ◆ Compreender os problemas decorrentes da acção educativa, no 1º ciclo do ensino secundário.
- ◆ Entender a necessidade da articulação entre as escolas anexas e os institutos de formação
- ◆ Analisar a realidade concreta das escolas e dos alunos, em meios diversificados, tendo em conta a estrutura física.
- ◆ Compreender a relação pedagógica e a integração da escola no meio, com vista a caracterização dos problemas pedagógicos que daí decorrem.

- Conhecer o Estatuto do Ensino Secundário Geral
- Conhecer a Instituição Escolar
- Analisar a turma onde vai leccionar
- Analisar as relações interpessoais
- Desenvolver a competência de observação crítica das aulas observadas.
- Adquirir comportamentos, atitudes e técnicas que levem ao sucesso do processo ensino/aprendizagem

Objectivos específicos

- Identificar os órgãos que a constituem.
- Descrever o seu funcionamento.
- Explicar as funções de cada um deles.
- Relacionar-se com esses órgãos de forma a contribuir para o seu melhoramento.
- Observar os comportamentos dos intervenientes no acto educativo
- Identificar os seus espaços físicos ao dispor da comunidade escolar-cantina, biblioteca e outros
- Caracterizar o perfil da turma: (participativa/desinteressada; competitiva/cooperativa)
- Tomar contacto com a faixa etária com a qual vai trabalhar
- Conhecer os programas das disciplinas definidos para o 1º Ciclo do Ensino Secundário.
- Conhecer as finalidades, objectivos gerais, conteúdos e metodologias.
- Conhecer as planificações
- Observar as planificações feitas a partir dos programas de L P definidos para o 1º Ciclo do Ensino Secundário. (as estratégias previstas; as actividades e o material

propostos, a divisão os conteúdos pelo número de aulas em cada ano lectivo, trimestre e unidade)

- Adquirir métodos e técnicas de pesquisa
- Gerir o processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta a planificação prevista
- Utilizar percursos pedagógicos que proporcionem uma melhor relação ensino/aprendizagem.
- Adquirir hábitos de pesquisa no sentido de ultrapassar as dificuldades encontradas
- Reflectir sobre o vivido/observado, inter-relacionando teoria e prática.
- Articular os conhecimentos teóricos, com a prática observada.
- Observar percursos pedagógicos que proporcionem uma melhor relação ensino/aprendizagem.
- Utilizar fichas de observação de aulas.
- Discutir as aulas observadas
- Discutir as aulas por si ministradas.

Conteúdos Programáticos

Unidade 1

O EDIFÍCIO ESCOLAR

1. A Instituição escolar

1.1. A Organização escolar. Constituição de cada órgão e funções

- O Conselho de Direcção
- O Conselho Pedagógico
- O Conselho Disciplinar

- O conselho de Turma

2. A Escola e o Meio

- Espaços físicos
- Material escolar e didático
- Infraestruturas Desportivas
- Biblioteca
- Caracterização do meio

Unidade 2

O CONTEXTO ESCOLAR

1. A Turma

- Clima-Características do grupo, relações interpessoais
- Características:

I. Rendimento escolar

II. Nível sócio- cultural

III. Disciplina

2. **Observação do comportamento dos alunos**

- Comportamento afectivo
- Psicológicos

- Sócio- económicos

5 Relações interpessoais

- Relação aluno- aluno
- Aluno/ professor
- Professor/ professor
- Professor / família

3. Ambiente sócio- cultural dos alunos

Interpretação dos dados registados à luz dos conhecimentos adquiridos nas outras áreas (**Teoria de Educação e Desenvolvimento Curricular, Análise Sociológica da Educação, Administração e Gestão Escolar, Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem**).

Unidade 3.

O ensino em Angola

1. Organização do ensino em Angola

- Objectivos do ensino Primário e Secundário Geral
- Gratuitidade e obrigatoriedade
- Análise dos programas em vigor no Ensino Primário e do 1º ciclo do secundário

Unidade 4

A Planificação

5. Planificação por Objectivos

- 5.1. Planificação a longo prazo.
- 5.2. Planificação a médio prazo.
- 5.3. Planificação a curto prazos.
 - ◆ Conteúdos
 - ◆ Estratégias
 - ◆ Actividades
 - ◆ Material
 - ◆ Tempo

2. Observação das aulas ministradas pelo professor da escola anexa

- ◆ Metodologias usadas
- ◆ Recursos utilizados
- ◆ Actividades propostas

Desenvolvimento Metodológico

A Prática Pedagógica I da 11ª classe do curso de Formação de professores do 1º ciclo compreenderá as seguintes actividades, a realizar na instituição de formação e nas escolas onde se desenvolvem as Práticas Pedagógicas:

A. Organização e funcionamento dos Grupos:

1. O professor de Práticas orientará não mais de seis ou oito formandos.
 2. Cada grupo preparará, organizará, planificará todos os trabalhos em conjunto.
 3. Todos os elementos do grupo darão o mesmo número de aulas.
 4. Cada grupo, em cada ano lectivo, trabalhará com uma turma da Escola Anexa¹:
 - 4.1. A turma será sempre a mesma e não deverá ter mais de 35 alunos;
 - 4.2. Os formandos do subgrupo assistirão a todas as aulas previstas;
- na fase de análise e crítica, todos os seus elementos se pronunciarão sobre os aspectos positivos e negativos das aulas observadas.

O docente de Metodologia coordena e orienta na instituição de formação com o grupo, as actividades a realizar nas escolas em que se desenvolve a Prática Pedagógica de acordo com o conteúdo programático. Para isso presidirá a encontros metodológicos e, durante o 1º semestre, em que os formandos, ainda não tomaram contacto com as metodologias e com outros conteúdos importantes para a análise da organização escolar, poderá contar com o apoio e a colaboração dos docentes das disciplinas de **(Teoria de Educação e Desenvolvimento Curricular, Análise Sociológica da Educação, Administração e Gestão Escolar, Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem)**.

Os formandos deverão elaborar relatórios das suas actividades durante a Prática pedagógica.

Avaliação

A avaliação será contínua, individual, equipa e o seu resultado expresso em termos quantitativos, baseados na observação das suas atitudes, acções e capacidade de ultrapassar obstáculos, em documentos produzidos por cada um, da a participação oral dos estudantes, na assiduidade e pontualidade.

Também em função das modalidades de avaliação e dos instrumentos de avaliação que se pretende utilizar, se pode realizar através de situações docentes concretas sob a forma de exercícios escritos.

Só poderá frequentar a Prática Pedagógica I os formandos que tenham aprovado a todas as disciplinas das classes anteriores.

Prática pedagógica II

12ª Classe

A Prática Pedagógica II orienta-se sob o eixo Cooperação/intervenção, em todos os cursos ao longo da 12ª classe, excepto nos cursos da área artística, onde este programa é cumprido, ainda que com a devida flexibilidade, no 2º semestre da mesma classe.

Objectivos Gerais

- ◆ Consolidar os conteúdos tratados na 11ª classe
- ◆ Conhecer a complexidade do processo de ensino, partindo da realidade objectiva.
- ◆ Analisar diferentes situações decorrentes da observação numa perspectiva de investigação pedagógica.
- ◆ Colaborar com o professor tutor no desenvolvimento de actividades educativas.
- ◆ Aplicar os métodos e técnicas do processo de ensino-aprendizagem estudadas na disciplina de Metodologia.
- ◆ Conhecer os instrumentos técnicos-pedagógicos necessários para planificação execução das actividades lectivas

Objectivos específicos

1. Enfrentar e resolver os desafios que se lhe vão deparar dentro da instituição escolar.
2. Planificar aulas tendo por base as planificações de unidade. (acompanhados de perto pelo professor de práticas).
3. Utilizar percursos pedagógicos que proporcionem uma melhor relação ensino/aprendizagem.
4. Adquirir hábitos de pesquisa no sentido de ultrapassar as dificuldades encontradas

Conteúdos Programáticos

Unidade 1

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

O espaço pedagógico e sua organização

- Espaço físico
- As Coordenações de disciplinas
- Relações inter- disciplinares
- Espaços sociais da escola

Os métodos didácticos- pedagógicos

A planificação do processo de ensino- aprendizagem

- I. Os componentes do processo de ensino- aprendizagem
- II. A selecção dos conteúdos e gestão do tempo

4. Integração de alunos com necessidades educativas especiais

Unidade 2

Os Meios didácticos

1. Recursos didácticos

- ❖ Inventariação dos recursos educativos existentes
- ❖ Recursos do meio
- ❖ Recursos da escola

Desenvolvimento Metodológico

Na 12ª classe haverá uma maior intervenção e cooperação nas actividades de, critérios de observação, planificação e reflexão, assumindo o formando por um ou dois dias, as actividades educativas de uma das turmas do professor tutor. Aponta como objectivo fundamental a **Cooperação / intervenção**.

A Prática Pedagógica na 12ª classe compreenderá as seguintes actividades:

- a) As práticas serão distribuídas em dois dias de trabalho, correspondendo um para cada disciplina, quer dizer que na semana os subgrupos realizam as actividades para as duas disciplinas.
- b) Os formandos nas reuniões orientadas pelos professores tutores com a presença do professor da instituição de formação responsável pelas práticas para:
- ◆ Programação das actividades
 - ◆ Programação a longo, médio e curto prazo do processo de ensino/ aprendizagem.
 - ◆ Análise e avaliação das actividades realizadas
- c) Observação das aulas
- ◆ Observação das aulas dadas pelo professor tutor durante 3 semanas
 - ◆ Observação das aulas dadas pelos colegas do subgrupo de práticas
- d) Cooperação / intervenção dos formando nas aulas regidas pelo professor tutor, não ultrapassando 3 semanas.
- e) Em cada disciplina, a orientação das aulas (num mínimo de 6 aulas anuais) por Formando, em turmas pertencentes ao professor tutor, são de responsabilidade individual de cada um.

Avaliação

A avaliação será contínua, individual e o seu resultado expresso em termos quantitativos, baseados na observação, e participação nas actividades teórico- práticas, na assiduidade e pontualidade.

Os dados da observação devem ser analisados em subgrupos de forma integradora, à luz dos conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas de formação e transcritos em relatórios.

No final deverá ser elaborado um relatório individual para completar a avaliação da Prática Pedagógica II.

Prática Pedagógica III e Estágio

13ª Classe

Objectivos gerais

- ◆ Aprofundar os conhecimentos e experiências pedagógicos-didácticas adquiridos nos anos anteriores
- ◆ Aprofundar as competências básicas relativas ao trabalho de equipa, à organização da escola e à investigação educativa
- ◆ Assumir com segurança e responsabilidade, funções pedagógicas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem
- ◆ Analisar criticamente as situações profissionais vividas e os processos utilizados na prática pedagógica com vista a uma melhor actuação
- ◆ Planificar a actividade docente a longo, médio e curto prazo
- ◆ Consolidar os processos e técnicas de ensino-aprendizagem

Objectivos específicos

- ◆ Recolher dados para adequar o processo de ensino/Aprendizagem.
- ◆ Investigar soluções problemáticas surgidas na escola e nas aulas.
- ◆ Colaborar adequada e pertinentemente:
 - ◆ Na caracterização da turma
 - ◆ Na planificação a longo, médio e curto prazo da actividade docente.
 - ◆ No estudo de problemas surgidos na escola e na aula.
 - ◆ Na reflexão sobre a organização de actividades educativas complementares
- ◆ Experimentar novos métodos didácticos
- ◆ Utilizar as competências necessárias de forma a contribuir para a dinamização do ensino.
- ◆ Avaliar objectivamente o desempenho dos alunos em conformidade com o sistema de avaliação vigente.

Conteúdos programáticos

Unidade 1

A relação pedagógica na aula

- ◆ Recursos educativos
- ◆ Sucesso e insucesso escolar
- ◆ A Integração dos alunos com necessidades educativas
- ◆ A interacção na aula

Unidade 2

A planificação Didáctica

- A planificação a curto, longo e médio prazo.
- A planificação diária
- A integração harmoniosa dos componentes do processo de ensino/aprendizagem.

Unidade 3

A Avaliação

- Avaliação / Reflexão
- Elaboração de testes: Diagnóstico, Formativo e Sumativo
- Remediação das dificuldades detectadas nos alunos
- Classificação dos alunos.

Desenvolvimento Metodológico

Protocolos com as escolas

O protocolo com as escolas em que os alunos realizarão o estágio será de responsabilidade da Delegação Provincial de Educação.

Na 13ª classe, dar-se-á maior ênfase à progressiva responsabilização, assumindo o formando maior intervenção na acção educativa. As Práticas Pedagógicas, nesta fase, segundo o plano de estudo, dos INE e INFAC desenrolam-se ao longo do 1º semestre, com 180 horas, enquanto que no 2º consolida-se com o **Estágio e Seminários** com a

duração de 264 horas, sendo 22 horas por semana. Aponta como objectivo fundamental a **Responsabilização do formando.**

No INEF, o Estágio e Seminário desenvolvem-se no 7º e 8º semestre (13ª classe).

Os seminários serão mensais, preparados e orientados pelos estagiários sob orientação do professor de Prática III.

Só poderão frequentar a Prática Pedagógica os alunos que tenham aprovado todas disciplinas dos anos anteriores.

A distribuição dos alunos para a PP nas distintas escolas é de responsabilidade do **Professor de Metodologia.**

A Prática Pedagógica III compreenderá as seguintes actividades:

- a) O número mínimo de aulas a reger será igual ao da 12ª classe. No 2º semestre, portanto durante o estágio, o número estará em conformidade com os tempos lectivos semanais das disciplinas, no 1º ciclo do Ensino Secundário, contudo não deverá ser inferior a 4 e nem superior a 12, por semana.
- b) Todas as aulas referidas na linha anterior serão objecto de observação e análise por parte do professor tutor.
- c) Preparação, observação e participação em actividades ligadas à orientação educativa das turmas dos professores tutor
- d) Cooperação / intervenção em actividades da comunidade educativa, em termos previamente definidos e acordados, nomeadamente.
 - Reuniões da escola com fins pedagógicos e/ou organizacionais.
 - Actividades no âmbito do Projecto Educativo da Escola, ou da comunidade.

- Planificação das aulas
- Correção dos testes

Avaliação

A avaliação será contínua, individual, equipa e o seu resultado expresso em termos quantitativos, baseados na observação, em documentos produzidos, na participação oral dos estudantes. Os trabalhos individuais e de grupo, constituirão a avaliação formativa, que permitira a recolha de dados para a avaliação sumativa.

Atendendo que a Prática Pedagógica III, na 13^a, o estudante é responsabilizado pela docência de uma ou de duas turmas, a avaliação basear-se-á em dados fornecidos pela planificação e execução do trabalho, bem como na auto avaliação.

A Prática termina com um exame baseado na execução de uma aula planificada individualmente e assistida por júri nomeado pela instituição de formação. Um dos membros do júri, para além do professor da Prática, deverá ser o professor tutor.

Organização da Prática Pedagógica

Classe	Objectivos	1º Semestre (nas escolas)	2º Semestre (nas escolas)	Horas activas (nas escolas)	Horas lectivas
11 ^a	Observação / análise	8 Semanas (36 h)	8 Semanas (20 h)	5 Semanas (20 h)	4 h/ s
12 ^a	Cooperação/ intervenção	8 Semanas (54 h)	5 Semanas (30 h)	5 Semanas (30 h)	6h/ s
13 ^a	Responsabilização	8 Semanas	5 Semanas	5 Semanas	15h/ s

		(120 h)	(75h)	(75 h)	
--	--	-----------	---------	----------	--

