

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

TESIS

COMPETÊNCIAS DOS SUPERVISORES DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
KUITO/BIÉ

(Competencias de los supervisores de prácticas pedagógicas de la escuela de formación de profesores de Kuito / Bié)

AUTOR

PAULO JORGE CANGANJO CATOMBELA

DIRECTORA:

DRA. INMACULADA AZNAR DÍAZ

GRANADA, 2017

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIENCIAS DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

**COMPETÊNCIAS DOS SUPERVISORES DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
KUITO/BIÉ**

(Competencias de los supervisores de prácticas pedagógicas de la escuela de formación de profesores de Kuito / Bié)

ANGOLA

AUTOR: PAULO JORGE CANGANJO CATOMBELA

DIRECTORA: DRA. INMACULADA AZNAR DÍAZ

GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Paulo Jorge Canganjo Catombela
ISBN: 978-84-9163-883-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/51658>

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda família, amigos e todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para que fosse concretizado.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus todo-poderoso pelo dom da vida e pela maravilha operadas neste trabalho.

A professora directora desta tese a Dra. Inmaculada Aznar Díaz que durante esse tempo todo acompanhou o desenvolvimento deste trabalho através de leitura, críticas e contribuições que permitiram o seu melhor direccionamento.

A banca de professores da Universidade de Granada, pelas contribuições, críticas e sugestões que permitiram uma organização do maior embasamento teórico, análise e compreensão das questões atinentes a esse trabalho o meu muito obrigado.

O meu muito obrigado estende-se a todos os colegas das escolas de formação de professores da província do Bié (Angola), nomeadamente a escola de formação de professores do Andulo, Katabola, Kuito e do Kunhinga, que através das suas direcções aceitaram a fazer a investigação nas mesmas escolas.

A todos que contribuíram directa ou indirectamente para que esse trabalho viesse a luz!

Meus agradecimentos.

Resumen en español

El presente trabajo con el título “Cualificaciones de los supervisores de prácticas pedagógicas de la escuela de formación de profesores del Kuito/Bié (Angola)”, está constituido por cinco capítulos de los cuales tres son del marco teórico y dos del marco empírico

El **primer capítulo** hace una reflexión sobre las cualificaciones de los profesores en los trabajos docentes, las cualificaciones profesionales y la normativa reguladora de las prácticas pedagógicas. Es importante destacar que el estudio hecho nos mostró que los profesores supervisores de prácticas pedagógicas inquiridos en esta escuela tiene un nivel y tiempo de servicio aceptable para ejercer las funciones de forma adecuada, a pesar de que los alumnos inquiridos aún muchos de ellos dijeron que muchos de los profesores no tiene experiencia para orientar de forma adecuada.

En el capítulo se refiere que las cualificaciones de los profesores en los trabajos docentes es importante que los profesores consigan transmitir de forma adecuada los conocimientos para que los alumnos consigan haber a componente teórica y práctica para la resolución de los problemas de la sociedad. La educación no se procesa de forma individualizada, pero en un contexto social, organizado de forma más completa y ambiciosa en condiciones previamente establecidas tomando un carácter formal, restringiendo o dificultando los propósitos iniciales. Así considerada la cuestión, tanto el concepto de educación vigente como la manera de concebir la escuela y su función social determinarán el sentido prevaleciente de la supervisión, el perfeccionamiento del trabajo educativo y definición de las bases más seguras para alcanzarse los objetivos establecidos (Alonso, 2003 p.168).

La educación es vista, hoy como proceso orientado para la realización individual y social del educando, sujeto de ese proceso. Visa el desarrollo de la persona humana en su integridad, a fin de ampliar su capacidad de modificar el medio en que vive satisfaciendo, así sus necesidades.

Es bien conocida la transformación que ocurre en el ámbito de la práctica pedagógica, espacio en que entrecruzam los saberes y en que su movilización y bisagra ganan sentido conceptual y orientador de la acción de educar, enseñando. (Alarcão y Roldão, 2008, p.19). En verdad es importante el trabajo de los profesores, sólo tendrán éxitos si ellos son competentes, es decir saben hacer. Aún también tratamos de las cualificaciones profesionales una vez que no encontramos otro componente de la formación inicial de

profesores que haya recibido mayor atención por parte de los investigadores si no las prácticas de enseñanza. En el caso concreto de nuestro país gracias a los esfuerzos que están siendo hechos por los actores del proceso de educación teniendo el número considerable de trabajos conceptuales y de investigación en relación las prácticas de enseñanza.

El grupo de formación profesional constan disciplinas que aseguran la formación profesional del candidato la docencia y le da la formación específica para las respectivas especialidades. Se distingue la materia que constituye objeto de enseñanza y que consta de la formación general de las metodologías específicas que se encuadran en la formación profesional una vez que la experiencia en las instituciones de formación de profesores lleva inferir que se no se atribuyen horas cada componente los profesores se preocupan muy más con la ciencia del que con la respectiva metodología de enseñanza. Con todo, el mismo profesor se encarga de las vertientes referidas así como de la práctica pedagógica y la integración de estos componentes del plan curricular.

La formación profesional comprende las ciencias de la especialidad la metodología de estas prácticas, seminarios y el estágio pedagógico.

El profesor de la especialidad es el mismo de la metodología de enseñanza, de la práctica pedagógica y acompaña y orienta los respectivos seminarios (Ley 13/01, de 31 de Diciembre). La práctica pedagógica y los seminarios son caracterizados por la parte teórica y se pretende con esta etapa de la formación específica con profesionales, expresamente la formulación de objetivos, elaboración y gestión de planes de clases en conformidad con las características del medio envolvente de la escuela de la disciplina, de la clase y de la temática. Todos estos elementos deben contener una visión sistemática de los contenidos a tratar, objetivos generales respectivos requisitos, selección de métodos, medios e instrumentos de evaluación y aún el tiempo previsto.

La práctica pedagógica contempla tres fases diferentes: observación, responsabilidad y clase final o de examen.

La práctica de enseñanza es el elemento más valorado tanto por los profesores en formación como en ejercicio en relación las diferentes componentes del currículo formativo. Las cualificaciones: los saberes, las representaciones, las teorías personales y los esquemas de acción movilizados para resolver problemas en situación de trabajo (Charlier y Donnay , 1993). Las cualificaciones profesionales del profesor constituyen uno de los tres elementos indisolubles del tríptico proyectos – actos – cualificaciones. Los proyectos: el sentido, los fines, los objetivos que el profesor establece para su acción. Raymond (1993) diferencia dos

tipos de saberes: saber del profesor, construidos por el propio profesor, o que el profesor juzga sean pertinentes; saberes transformados y construidos a partir de su práctica o de experiencias vividas en el ámbito escolar. Ese conjunto de representaciones y de teorías personales serviría de fundamento para evaluar la pertinencia de saberes provenientes de otras fuentes; saberes para el profesor, que serían elaborados por otros ejemplares, en contextos distinguidos de aquel del profesor que deberían sufrir múltiples transformaciones para ser utilizados por los profesores en un contexto particular. Perrenoud (1994), propone distinguir los esquemas de y acción de los saberes, de las representaciones y de las teorías personales y colectivas. Estos son esquemas de percepción, de evaluación y de decisión que permiten movilizar y realizar saberes y que los transforman en cualificaciones. Es por su intermedio que los saberes pueden ser activados. Indispensables a la acción, esos esquemas pueden ser objeto de aprendizaje. Además Perrenoud (1994) añade: el profesional reflexiona antes, durante y después de la acción. En el curso de su reflexión, utiliza representaciones y saberes de fuentes distinguidas. Sin esa capacidad de movilización y de efectivación de saber (a través de los esquemas de acción), no hay cualificaciones, pero solamente conocimientos. Es a través de la bisagra de esos tres registros de elementos – los saberes (representaciones y teorías personales), los esquemas de acciones y el repertorio de rutinas - que definimos las cualificaciones del profesor (Charlier, 1996). El profesor aprende a través de la práctica. Confrontado la realidad que resiste a él, el profesor se coloca como actor, es decir, como cualquier uno que puede interferir en las características de la situación, experimentar conductas nuevas y descubrir soluciones adecuadas a la situación.

También es importante referenciar que esas cualificaciones son aprendidas conforme el abordaje constructivista, aprender consiste en una modificación de esquemas cognitivos del individuo a partir de sus interacciones con el medio. Esa forma de leer el aprendizaje destaca la importancia de estructuras de partida en el aprendizaje, es decir, esquemas de acción, saberes, representaciones y teorías del repertorio de conductas disponibles con las cuales el profesor llega a la formación. Por lo tanto, considerar los esquemas de partida del profesor, darle oportunidad de manifestarlos, de probarlos, de ponerlos en cuestión, constituye una condición de la formación con la práctica. En esa perspectiva, la formación consistiría, entre otras cosas, en organizar las interacciones con el medio de modo a favorecer una modificación de esquemas de partida del profesor y darle la oportunidad de probar nuestros esquemas en la acción. Schön (1987:92) describe sobre el aprendizaje del profesional y lo define en las interacciones con la práctica. El profesional desarrolla sus cualificaciones esencialmente en la práctica y a partir de la práctica. El aprendizaje sólo es posible en la práctica. Esta coloca el

profesor en contacto con conocimientos que no están disponibles en otra parte y le permite asimilar conductas, rutinas circunstanciadas, es decir, en las circunstancias y en el momento en que ellas son eficaces. Además de eso, permite vivenciar sus resultados. Ese aprendizaje en la acción supone un posicionamiento de actor por parte del profesor, él puede actuar en las situaciones, modificarlas experimentando nuevas conductas, más del que sufrirlas. Huberman (1989) señala la importancia de recolocar el aprendizaje en la historia de la vida del profesor y destaca varios factores susceptibles de influenciar el desarrollo profesional.

En el que se refiere la normativa reguladora de las prácticas pedagógicas en Angola es de destacar que la Ley de base del sistema de educación ley nº 13/01 de diciembre de 2001, es que constituye la base legal de la última reforma y educativa en Angola; en ella constan las orientaciones y bases legales para todo el sistema educativo. A título de ejemplo el 1º artículo define que el sistema de educación es el conjunto de estructuras y modalidades a través de las cuales se realiza la educación en la formación armoniosa e integral del individuo con vista la construcción de una sociedad libre democrática de paz y progreso (Angola, 2001, p.76).

En lo que concierne a formación de profesores específicamente en los artículos 25 a 30 constan las principales líneas orientadoras del subsistema de formación de profesores visa la formación de profesores para la educación pre-escolar y para la enseñanza general expresamente la educación regular, la educación de adultos y la educación especial y podrán ingresar en ese subsistema los estudiantes interesados que hayan concluido la 9ª clase, y continuarán con sus estudios durante cuatro años en escuelas normales de educación y después de estos en escuelas e institutos superiores de ciencias de educación (Angola, INIDE, 2009, P.50).

El subsistema de formación de profesores se propone a formar profesores con el perfil necesario la materialización integral de los objetivos generales de educación, desarrollo, solidez en conocimientos científicos, técnicos y una profunda conciencia patriótica de modo a que asuman con responsabilidad la tarea de educar las nuevas generaciones (Chevela, 2002, p. 26). De esta forma la sociedad angolana espera que los futuros profesores tengan una amplia y sólida formación sobre la educación, así como sobre los principios éticos y políticos pertinentes la profesión docente, comprometiéndose de este modo con la educación la promoción y fortalecimiento de la ciudadanía de la joven generación. En consonancia con las metas, objetivos y finalidades establecidas por el gobierno de Angola para el subsistema de enseñanza en Angola, así el sistema educativo deberá asentarse en tres principios fundamentales: integridad, democracia y laicidad, viendo de este modo la formación de

ciudadanos críticos y conscientes capaces de lidiar con los desafíos de la diversidad cultural y de la globalización.

En el **segundo capítulo** se trata de la supervisión pedagógica, el encuadramiento teórico refleja un contenido vasto referente la supervisión pedagógica, el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo dispuesto en la Ley nº13/2001 (Ley de Bases del Sistema Educativo de Angola). Solamente en 1841, la supervisión comienza a tener un mirar direccionado para la enseñanza, con objetivo de la búsqueda de un mejor desempeño de la escuela en su tarea educativa y verificación de las actividades docentes.

Hallamos nodos que este es el capítulo más relevante de esta investigación teniendo en cuenta las opiniones recogidas por nuestros inquiridos que consideran que el supervisor en las escuelas es importante en la medida en que mejora el trabajo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como es posible observar la educación es una tarea y un gran colectivo en el mundo de hoy, luego Cuña (2006 p. 271) manifiesta que es imperioso que el profesional de la educación contribuya decisiva y decididamente para mejor fluir los proyectos propuestos para la resolución de problemas y enfrentar los desafíos en nuestra escuela. Hoy, la sociedad requiere la especialidad y el perfeccionamiento de los progresos de los cursos superiores que preparan los profesionales de la educación para actuar, particular en el campo de la gestión, coordinación y supervisión de las escuelas de todos los niveles, por lo tanto, que las instituciones de enseñanza superior abran espacios para que esos profesionales tengan la oportunidad de reciclar sus conocimientos y, de esa forma, contribuir para una educación de calidad. Según Rangel, (en Ferreira, 2002) el objeto específico de la función supervisora en el nivel escolar es el proceso de enseñanza aprendizaje. Y la el proceso de enseñanza aprendizaje incluye la supervisión del currículo, la supervisión de los programas, la supervisión de la escuela de libros didácticos, la supervisión de la planificación de enseñanza, la supervisión de los métodos de enseñanza, la supervisión de la evaluación, supervisión de la recuperación, supervisión y proyecto de la escuela y la supervisión e investigación.

Apuntando el primer paso, que es lo querer, pasemos para el otro, el hacer; para construirse sociedades humanas es preciso interesarse en personas, ya que son las más importantes, necesitamos de crear una cultura del hacer, del preocuparse con este sistema que hoy se hace presente. En verdad es importante que aquel que ejerce la función de supervisor haya buena calidad. Pensar las nuevas exigencias sobre el perfil profesional del supervisor en la actualidad remite a una pregunta sobre la cuál las características deben tener el supervisor y

cuáles son las expectativas en relación la actuación de este profesional en faz de la actualidad de la educación básica Angolana.

En el contexto Angolano actual, el éxito del supervisor está relacionado con su formación pero no es restringida a ella. Para un efectivo desempeño de este profesional, además de la formación, atender al perfil necesario determina la calidad de su actuación.

Para Baizan (1983), los presupuestos para la definición del perfil del supervisor están relacionados con la calidad que definen el perfil. Implica para el supervisor mirar para el contexto social más amplio, que no se limita sólo a la sala de clase. De esta forma para el autor el supervisor debe comprender que los problemas con los cuales él y los demás educadores vienen se defrontando, aunque manifestos en sala de clases, tienen sus raíces además de la enseñanza, del currículo y aún del área educacional son parte de un contexto más amplio: social, político, económico y cultural (Baizan, 1983,pp 419).

La base común nacional y su parte diversificada deberán integrarse en torno a paradigma curricular que mire a establecer la relación entre la educación fundamental y la vida ciudadana, a través de la bisagra entre varios de sus aspectos como: la salud, la sexualidad, la vida familiar y social, el medio ambiente, el trabajo, la ciencia y la tecnología, la cultura y los lenguajes. Entonces se observa que los temas de la vida ciudadana en una perspectiva de contextualización e interdisciplinar, son principios especiales, teniendo el supervisor la función especial de atender todos los aspectos citados (Ferreira, 2002).

En el inicio del siglo XX con la mejoría de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos, la supervisión obtiene una nueva función: de transmitir, explicar, mostrar, juzgar y recompensar el trabajo escolar; con eso comienza a ser un líder democrático, pues asume un carácter de liderazgo, de esfuerzo cooperativo para el alcance de los objetivos, con la valorización de los procesos de grupo en la toma de decisiones (Rangel, 2001). De acuerdo con el documento de la inspección general angolana (2004), la temática supervisiva es anclada en tres dimensiones. Un contenido vasto referente a la supervisión pedagógica, el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo prescrito en la Ley nº13/2001 (Ley de Bases del Sistema Educativo de Angola). La generalización de la función de la supervisión pedagógica tiene entre otras las finalidades de prolongación a través de los supervisores que ayudan a los profesores a poner en práctica los contenidos adquiridos en las acciones formativas o escuelas de formación. Estos fundamentos teóricos y el estudio realizado, apuntan a la figura del supervisor con la necesidad para que los cambios anhelados en el sistema educativo de nuestro País (Angola) sean bien operadas. Hoy, la sociedad requiere la especialidad y el perfeccionamiento de los progresos de los cursos superiores que preparan los profesionales de

la educación para actuar, en particular, en el campo de la gestión, coordinación y supervisión de las escuelas de todos los niveles, por lo tanto, que las instituciones de enseñanza superior abran espacios para que esos profesionales tengan la oportunidad de reciclar sus conocimientos y, de esa forma contribuir para una educación de calidad. En las nuevas tendencias en la supervisión los autores Garmston, Lipton y Kaiser (2002), defienden que, en el futuro el efecto más profundo y duradero de la supervisión escolar será dependiente de la atención que ella dará al crecimiento de los individuos que forman parte de la organización y que desde este punto de vista, será fundamental la comprensión de los patrones y estadios de desarrollo humano. En cuanto a las necesidades del supervisor pedagógico, en verdad las escuelas necesitan de supervisores para el mejoramiento de las actividades de la escuela, conforme decía el Mattos (2000, p. 24) la relación pedagógica interactiva entre profesor y alumno proporciona un clima de confianza y seguridad entre los sujetos de la educación, facilitando el aprendizaje. Es fundamental promover en el proceso de Ynsino-Laprendizagem, una interrelación de respeto, amistad, valorización, estimula y participación. En la actualidad se hace necesariamente que haya un consenso entre dirección, supervisión y profesores pues es primordial la movilización de la escuela para la discusión política pedagógica. En la escuela, en el estudio fue posible percibirlo en cuanto la falta de supervisores se hace sentir en la planificación y en la selección de contenidos. La innovación de contenidos es un campo específico de la actuación profesional del supervisor en el cual también él puede soltar su creatividad. Los supervisores y docentes necesitan tener iniciativas de planear colectivamente la creación y selección de nuevos contenidos corrientes con el contexto de la vida de los alumnos. Estos fundamentos teóricos y el estudio hecho apuntan para la figura del supervisor con necesaria para que cambios anhelados en el sistema educativo de nuestro país (Angola) sean bien operadas.

Para Alarcão (2001), el supervisor tiene una actuación muy amplia dentro de la escuela, su presencia es fundamental a los que componen el equipo pedagógico de la institución, su imagen viene firmándose positivamente cada vez más. Antiguamente él no poseía un campo de actuación y su función era sólo ser fiscal, supervisando y llegando todo que ocurría en las salas de clase. No se interesaba por los problemas que ocurrían en la institución y tan poco sabía sobre la calidad de la enseñanza y la didáctica aplicada por los profesores envueltos. No era bienvenido y acepto en reuniones de profesores por no ser considerado un profesional confiable.

El supervisor es aquel profesional que sirve de apoyo para la acción de los profesores. En consonancia con Libânio (1994,p. 26) afirma que el trabajo docente es una actividad

coordinada, planeada visando alcanzar objetivos de aprendizaje, por eso necesita ser estructurado y ordenado. Para Tavares (2004), el supervisor es alguien que propone y ejecuta, participa al nivel de políticas educacionales y es, a la vez, elemento de bisagra y de mediación entre esas políticas y las propuestas pedagógicas desarrolladas en cada una de las escuelas de las redes pública y privada, ejerciendo, en el sistema de enseñanza, las funciones de asesorar, acompañar, orientar, evaluar y controlar los procesos educacionales implementados en los diferentes niveles de ese sistema. Informa a los órganos centrales las condiciones de funcionamiento y demandas de las escuelas, así como los efectos de la implantación de las políticas.

Para (La raya, 2009), el supervisor es el líder de los profesores, les da información, los guía, los orienta, los estimula y les sugiere técnicas en consonancia con cada situación. El supervisor ayuda a construir el conocimiento pedagógico por su presencia, motivación y diálogo. Él funciona como mediador entre formándolo y el conocimiento. Para que la acción de supervisión pueda ser ejercida con eficiencia, es necesario que el supervisor, más allá de un buen conocimiento de sí mismo, suficiente conocimiento de los contenidos y currículum; conocimientos pedagógicos en general; conocimientos pedagógicos especializados; conocimientos del carácter de los aprendizados y del contexto educativo; conocimiento de los valores educacionales, de los objetivos y fines. Participa de la construcción del plan de trabajo de la dirección de enseñanza promoviendo el fortalecimiento de la autonomía escolar; realizar procesos de evaluación institucional que permitan verificar la calidad de la enseñanza ofertada por las escuelas; formular propuestas, a partir de indicadores, inclusive los resultantes de evaluaciones institucionales, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollando programas de educación continuada para el conjunto de las escuelas; mejorando la gestión pedagógica y administrativa, muy atentamente para la valorización de los agentes organizacionales y para la adecuada utilización de los recursos financieros y materiales disponibles en cada escuela, de modo a atender a las necesidades pedagógicas y a los principios éticos que norteiam la gestión de los presupuestos públicos; fortalecer canales de participación de la comunidad.

La supervisión y la pedagogía comportan un componente conceptual y otro experiencial, cuya integración resulta en el que podemos designar como praxis, definida por Van Manen (1990, pp.128). Una perspectiva de desarrollo y aprendizaje, no suscitó aparentemente grande interés junto del público en un primer momento, teniendo sin embargo, y posteriormente, viniendo a ser progresivamente buscado de tal forma que se hizo necesaria una 2ª edición. Las

explicaciones que los autores apuntan para el hecho revelan bastante sobre la evolución que el concepto ha tenido. Refieren que, en un primer momento, el término supervisión habría provocado algunas reacciones adversas quiere por su utilización en la esfera educativa, quiere por desconocimiento del conceptualismo que concluye. En su opinión la designación comportaba conotaciones de poder y de formas de relacionamiento socioprofesionales a él conectadas pero su aceptación relacionada con la formación de profesores o “orientación de la práctica pedagógica”, fue un proceso gradual y lento y aún no completo. Aún en el ámbito de la historia de la supervisión entre otros, los autores atribuyen el interés a la fecha de la 1ª edición de la obra, estén limitados al acompañamiento de la formación inicial, y de no existir formación en supervisión, situación que se alteró profundamente en los años 90 con la creación de cursos post-graduados de máster, de formación especializada, de doctorados y aún la publicación de libros y artículos científicos, considerando que los portugueses distinguen hoy los dos sentidos del término: la función de fiscalización y superintendencia, y la idea de acompañamiento del proceso formativo.

Considerando la posición céntrica de la sociedad de la información y del conocimiento se percibe que la escuela deberá actuar en un nivel diverso del que lo de la mera transmisión para un nivel que propicie aprendizajes investigadores, ambientes que desarrollen las capacidades de los alumnos y que haya en el liderazgo una acción positiva. El supervisor en la actualidad, es capaz de pensar y actuar con inteligencia, equilibrio, liderazgo y autoridad valores esos que requieren habilidades, para ejercer sus actividades de forma responsable y comprometida. En la década de 90, la supervisión era apuntada como instrumento necesario para cambios en las escuelas. Justamente en esta década, según Ferreira (2003, p.74) se desempeña el supervisor competente, entendiéndose que la cualificación es en sí, un compromiso público con el social y por lo tanto, con el político, con su etimología en la ciudad, colectivamente. Y el interés colectivo se opone al interés individualizado, en la educación y en su servicio de supervisor.

Las señales de descanso están por toda partes. La falta de interés de nuestros gobernantes, falta de recursos en las escuelas.

Según Júnior, y Rangel (1997), el supervisor se constituye como un agente de cambios, en el sentido de la dinamización del trabajo grupal, en los diversos ejemplares de su atención. Para tal necesidad, ser un líder funcional encargado de motivar y desarrollar liderazgos en todos sus grupos de atención; sus tratados enfocan aspectos como clima de diálogo, la situación de crecimiento de las personas envueltas, la importancia básica de los abordajes personales, la calidad de las interacciones de sentirse personas practicantes de las relaciones humanas

eficientes, profundizar conocimientos, ensanchar horizontes y progresar. Algunos hechos del cotidiano trabajo exigen del supervisor un comportamiento comprometido con los resultados de las personas, necesidades de comportamientos diferentes, que exigen también la habilidad de una escuela con reflexión, creatividad y soluciones, una actitud de comprensión y respeto a la persona humana, descubriendo maneras de despertar en las diálogo y la posibilidad de vender la idea.

En el **capítulo 3** nos centramos en la escuela de formación de professorado de Kuito (Angola). La investigación fue realizada en la escuela de formación de profesores, que se localiza en el centro de la ciudad, en la avenida Francisco Leitão Cardoso y las avenidas Artur de Paiva y Raimundo Serán. Es el centro de aprendizaje de conocimientos científicos y evangelizadora, abierto a toda comunidad católica como no, promoviendo la formación integral de los alumnos. Ella esta orientada por los hermanos Maristas que tienen la filosofía de Don Marcelo José Bento Champagnat, los fundamentos de su propuesta pedagógica, proponiendo a las familias un proyecto educativo que armoniza la fe, la cultura y la propia vida. El complejo escolar ocupa una vasta área con 5 compartimientos, más allá de los campos de fútbol, baloncesto y volebol. Son dos edificios con 20 clases, laboratorios de biología, química, física, informática, secretaría general, cuartos de baños tanto para los profesores como para los alumnos y gabinetes para el director, sub-director pedagógico y director administrativo.

Se ha desarrollado el perfil del profesor de la enseñanza básica en Angola, destacamos que la formación para futuros profesores lleva a desarrollar algún perfil. Considerando tal planteamiento, la formación de profesores en Angola establece que el profesor formador en cuanto al futuro professor tiene el mismo perfil.

A pesar que este perfil sólo debe evidenciarse en niveles de actividades docentes o sea el profesor titular pone en prátiaca su perfil a la medida que actúa enseñando y el futuro profesor va siguiendo todas las orientaciones, métodos y estrategias que le sirvan para su actividad en el futuro. El nivel de formación de los profesores durante los últimos treinta años es en su mayoría la octava clase o enseñanza media (técnico medio de profesores). Y aún nuestros días parece continuar la misma situación, pues el Ministerio de la educación (2001) presentó datos que comprueban la falta de profesores cualificados para actividades de enseñanza escolar.

En consonancia con el Ministerio de la Educación (2001) para que el profesor ejerza sus actividades de enseñanza en la iniciación en el primer nivel deben, necesariamente, poseer la

enseñanza media (normal o técnico) completo. El Ministerio de la educación, 2001, p. 21. Vol. 5), refiere que muchos profesores no están preparados para leccionar en este nivel. Esta situación se repite en otros niveles posteriores como (5ª y 6ª clases).

La formación del profesor, una vez que ella no es ajena a la política vigente en el país, justamente por ser pensada a partir de una estructura fija encuentra varios obstáculos, y estos repercuten en el trabajo desarrollado.

Según Perteson (2003) la formación pedagógica de los profesores, se limitó, prácticamente al entrenamiento de las técnicas de enseñanza, formas de transmisión del contenido, sin embargo, haber un dominio y conocimiento exacto debería ser enseñado. Esta situación, registrada durante varios años, aún continúa en la enseñanza básica, sobre todo en las provincias o localidades más alejadas de las ciudades.

Entendemos que cuando el sistema de enseñanza es organizado a partir de una estructura jerárquica, flexible y eficaz, del cual el profesor puede no sólo depender en términos burocráticos, pero participar, criticar y sugerir situaciones que visen la mejoría de la enseñanza contribuye para el enriquecimiento de la formación docente. Sin embargo el más común, según Melo (2003), es que a pesar de las deficiencias pedagógicas y culturales que afligen nuestros docentes, crecieron desmesuradamente las autoridades escolares: todos los profesores son más o menos directores o coordinadores de cualquier cosa en la escuela (Peterson, 2003, p. 13). El perfil de ambos profesores formadores y futuros profesores, está plasmado en decreto del gobierno Angolano, decreto nº 3/08, estableciendo niveles de actuación diferenciados conforme lo destacado anteriormente. Este nivel de enseñanza, diferente del antiguo, iba de la 1ª a 4ª clase y en el actual sistema, seis años de estudios, es decir de la 1ª a 6ª clase y continúa siendo el único nivel obligatorio, en consonancia con el Artículo 8 de la LBSE (2001) y gratuito, según el Artículo 7.

La gratuidad apuntada por el Artículo 7 de la LBSE consiste en la inserción, asistencia las clases y al material escolar y es decir valido tanto para la enseñanza general como para el subsistema de educación de adultos.

Aún en consonancia con el artículo 7 de la LBSE (2001), el pago de la inscripción, de la asistencia de las clases del material escolar y del apoyo social de los demás niveles de enseñanza, constituyen gravámenes para alumnos. Estos pueden recurrir, se reúnan las condiciones exigidas, la bolsas de estudios internos, cuya creación y régimen debe ser regulados por diploma propio.

La orientación academica, la orientación práctica, ha venido a ser el abordaje más endoso para aprenderse el arte, la técnica y el oficio de enseñar. En nuestro contexto acerca de la

formación de profesores, encontramos esta orientación fundamentalmente en la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza, tanto de los profesores en formación de la enseñanza primaria como de la secundaria. Lo esencial de esta perspectiva es el hecho de concebir la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares claramente determinada por el contexto, con resultados en gran medida siempre imprevisibles y cargada de conflictos de valores que exigen opciones étnicas y políticas (Pérez Gómez, 1992, p.410). En la orientación conceptual las prácticas de enseñanza son el elemento curricular más importante para los profesores en formación (Marcelo, 1978). En Angola aún es caracterizado por un elevado índice de niños fuera del sistema normal, alta tasa de reprobación, alto índice de abandono, desequilibrio del género, corrupción y frecuentes casos de asedio sexual por parte de algunos profesores. La escasez de infraestructuras (salas de clases) y de profesores son las causas inmediatas de la existencia de muchos niños fuera del sistema de enseñanza. Eso resulta de un conjunto de factores de los cuales los más comunes son: la pobreza material en el seno de las familias, las pésimas condiciones de enseñanza y aprendizaje, la mala calificación de algunos profesores, la escasez de material didáctico, la ausencia de evaluación de los profesores y el débil investimento en los recursos humanos. Partiendo del abordaje de Pistrak para nuestro contexto, podemos decir que la estabilidad y el desarrollo del proceso educacional dependen no solamente del ideario político vigente en el discurso de los gobernantes pero de las relaciones de gestión pedagógica y poderes establecidos y sobre todo, de los intereses y objetivos que se pretenden alcanzar a largo y corto plazo con esta educación. De ello la importancia del análisis y reflexión sobre la formación del profesor y de la comprensión de la política que a lo largo de estas últimas tres décadas delinean el proceso educacional angolano. También apunta la necesidad del reconocimiento del trabajo del profesor: el informe para la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI que fue organizado por Jacques Delors, en su libro, bajo el título de “La educación, un tesoro a descubrir” (2001, p. 152- 166).

La reforma del sistema educacional (ley nº 13/2001): desarrolló y plantea las perspectivas de las ideas y reflexiones que apuntaban la necesidad de la reforma educacional y surgieron inmediatamente tras el diagnóstico realizado en la enseñanza básica (implementado en 1987) en 1986. El diagnóstico apuntaba varios aspectos negativos, se constataban frecuentemente en la enseñanza escolar, concerniente al débil aprovechamiento escolar de los alumnos, en los diferentes niveles de enseñanza y localidades del país y de la poca preparación de los docentes que actuaban en las escuelas.

El diagnóstico apuntaba también las flaquezas de la enseñanza básica como uno de los factores de estrangulamiento del sistema educacional. De entre esas flaquezas se resalta que el sistema de educación sufría en sobremanera los efectos de la guerra y enfermaba de profundos sesgos en sus principales dispositivos tales como: currículos, proceso de enseñanza y aprendizaje, del cuerpo docente, cuerpo discente, administración y gestión y recursos materiales. El mismo informe del diagnóstico apunta aún más los sesgos derivados de los errores de concepción e implementación de los cambios (reformas) que pretendían conducir la extinción del sistema de la enseñanza colonial.

Uno de los puntos también apuntados por el diagnóstico era que los objetivos que el sistema educacional implementado en 1978 pretendía alcanzar en menos tiempo, eran demasiados ambiciosos, dadas las condiciones en que el país se encontraba, en términos de desarrollo económico, político, social, cultural, sobre todo de los recursos, en términos generales eran muy insuficientes delante de las necesidades y demandas en la enseñanza (Ministerio de la Educación, cronograma y estrategias de implementación de la ley de base del sistema de la educación. Luanda, 2004, vol. 6). Desde entonces se ha venido a recoger opiniones que pudieran, a los pocos, fundamentar las opciones hasta aquí realizadas (reformas) en la enseñanza. Otros debates fueron en función del proyecto de Ley general de educación angolana. Varios debates aún necesitan ser hechos en términos políticos y culturales, dadas las opciones del pluralismo del sistema político y de la economía del mercado, que impusieron un ritmo más lento en la implementación de la reforma educativa, pues se hizo necesario adecuar algunos principios y objetivos generales del sistema de educación (Ministerio de la Educación, 2004, pp.27).

Centrándonos en el **capítulo 4**, sobre el planteamiento metodológico y mirando por la naturaleza de la investigación que tiene un soporte descriptivo, exploratorio y analítico trazamos el siguiente objetivo general: “Describir las habilidades de los supervisores de las prácticas pedagógicas en los distinguidos niveles académicos de la escuela de formación de profesores del Bié (Angola) para establecer un conjunto de cualificaciones que ellos pueden poseer para ejercer su función de forma adecuada”. Con vista a proponer posibles soluciones a esta investigación tuvimos que tener los siguientes objetivos específicos:

- Fundamentar las cualificaciones de los supervisores de las prácticas pedagógicas de la escuela;

- Analizar la situación actual de las cualificaciones de los supervisores de las prácticas pedagógicas de la escuela de formación de profesores del Bié (Angola)
- Describir las cualificaciones de los supervisores de las prácticas pedagógicas de la escuela en estudio;
- Identificar si las cualificaciones de los supervisores de las prácticas pedagógicas de la escuela de formación de profesores varían según el nivel académico o el tiempo de servicio;
- Conocer la opinión de los profesores de las prácticas pedagógicas;
- Identificar las dificultades que los profesores supervisores de prácticas encuentran en sus actividades;
- Analizar las opiniones y sugerencias de los alumnos acerca del trabajo de los supervisores de prácticas pedagógicas.

Los métodos de investigación cualitativa y cuantitativa, a pesar de distinguirse entre sí, son complementarias partiendo del presupuesto que los conocimientos que los dos permiten adquirir, se complementan entre sí.

Se parte así de la idea que la ciencia y su proceso es una representación, intelectualmente construida de la realidad (Silva, A., 1991). Se trata de un estudio descriptivo - exploratorio, el cual permite facilitar la comprensión del fenómeno investigado, una vez que el diagnóstico efectuado se basó en la descripción de todos los elementos encontrados y sondeo de opiniones de los profesores y alumnos inquiridos sobre la figura del supervisor pedagógico. En esta visión ya que los inquiridos son los alumnos y profesores de esta escuela, se pretende con esta técnica tener una visión más completa sobre su opinión. Este estudio se reviste así de dos abordajes metodológicos, un abordaje cualitativo a través del estudio de casos y un abordaje cuantitativo en la forma de recoja de los datos a través de interrogatorio. Que nos permitió no sólo en la recolecta y tratamiento de datos que fueron tratados por los programas Excel y SPSS.

Al principio se estructuró un cuestionario para profesores y alumnos. Antes de ser aplicado fue evaluado por la directora de la tesis y por los otros especialistas del área. El cuestionario de los alumnos aplicados está dividido en dos bloques uno que tenía los datos personales y otro con 7 preguntas todas con varias opciones de respuestas. El cuestionario de los profesores también está dividido por dos partes a 1ª con los datos personales y a 2ª con 11 preguntas todas con varias opciones de respuestas. Esta investigación busca hacer un abordaje cuya contribución se inserta en el suministro de respuestas afirmativas para la cuestión de investigación levantada, proponiendo para algunas estrategias. Sin olvidar la indicación de

futuras líneas de investigación tanto en esta escuela como en nuestra formación de profesores del Bié (Angola).

La complejidad del tema en estudio se relaciona principalmente a los múltiples aspectos que envuelven el área de la supervisión pedagógica y la creciente preocupación con las formas de actuación de este profesional. Por lo que se planteó la siguiente cuestión de investigación: Estudiar las cualificaciones que los supervisores de prácticas pedagógicas poseen para poder orientar los estudiantes que concluyen sus estudios en esta escuela de forma adecuada.

Generando la hipótesis de que con la identificación de las cualificaciones de los supervisores de prácticas pedagógicas y las preocupaciones de los alumnos de esta escuela, y el análisis de las potencialidades y posibilidades de actuaciones desde la elaboración de una propuesta de acciones metodológicas, se mejorará la forma de trabajo de los profesores supervisores de prácticas pedagógicas de la escuela de formación de profesores del Kuito/ Bié (Angola)

Según Fortin (1999, p. 202) se entiende por población, una colección de elementos o de sujetos que dividen características comunes definidas por un conjunto de criterios.

Una población particular sometida a un estudio se llama población blanco y es constituida por los elementos que satisfacen los criterios de selección definidos y para los cuales el investigador desea hacer la generalización.

La población blanco, también llamada población estudiada, esta compuesta de elementos distinguidos poseyendo un correcto número de características comunes. Una población es un conjunto de personas, objetos, acontecimientos o fenómenos con por lo menos una característica común Fortin (1999). Teniendo como punto de partida que la población blanco es el conjunto de personas que satisfacen los criterios de selección definidos previamente y que permiten hacer generalizaciones, se identificó como objeto de este estudio la población de todos los profesores supervisores de prácticas pedagógicas de la escuela de formación de profesores de Kuito (Angola). Para la realización de la presente investigación la población esta compuesta por 100 alumnos y 53 profesores, todos leccionando en la escuela de formación de profesores de Kuito, lo que corresponde a 100% del universo.

La muestra fue constituida por 80 alumnos de esta escuela y 45 profesores todos en efectivo de servicio leccionando en la escuela de formación de profesores de Kuito, lo que corresponde a la representatividad, garantizando así la confiabilidad en la extrapolaración de los resultados.

El tipo de Muestreo es el probabilístico y el criterio usado es denominado aleatorio simple, pues que los 80 alumnos como 45 profesores fueron escogidos al azar, ofertando cada individuo de la población, igual posibilidad de aparecer en la muestra. Nuestra intención era

de inquirir todos los profesores supervisores de prácticas pedagógicas de la escuela, pero debido a falta de colaboración por parte de algunos profesores que no se dignaron en devolver los interrogatorios recibidos, no nos fue posible envolver la totalidad de los profesores.

En el **capítulo 5**, se presentan los resultados y la discusión de los mismos que pueden apreciarse dentro del texto de la tesis.

Ya en el **capítulo 6**, mostramos las conclusiones del trabajo, futuras líneas de investigación y los aspectos positivos y limitaciones encontradas a lo largo del proceso, así como unas recomendaciones. En este sentido, teniendo presente que para realizar este trabajo pensando en la mejoría de la calidad de enseñanza y aprendizaje y para la ejecución del mismo proceso y efectivación del pensamiento tuvimos la siguiente cuestión de partida: estudiar las cualificaciones que los supervisores de prácticas pedagógicas poseen para poder orientar los estudiantes que concluyen sus estudios en esta escuela de forma adecuada. Teniendo en cuenta el problema planteado y los objetivos programados y con base a la idea de investigación levantada, y del diagnóstico hecho, concluimos con el siguiente planteamiento: Los fundamentos teóricos y el estudio hecho apuntan a la figura del supervisor como necesaria para que los cambios anhelados en educación sean bien operados para tal fin, pero tiene que haber siempre superación por parte de los profesores supervisores de prácticas pedagógicas para que hayan más habilidades para su ejercicio, defendidas por muchos profesores encuestados. Esta es la grande conclusión que desde ya se presenta. El diagnóstico hecho de la situación actual de la supervisión de prácticas pedagógicas y del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela de formación de profesores de Kuito nos permite afirmar que estos procesos transcurren de forma irregular atendiendo algunas dificultades presentadas por los alumnos y profesores que consisten en el número reducido de los profesores supervisores de las prácticas, poco tiempo en acompañar los alumnos en las prácticas y en la orientación, falta de experiencia por parte de algunos profesores supervisores que acompañan las prácticas en la planificación de las clases y organización del trabajo docente-educativo, en la transmisión de los conocimientos y evaluación de los alumnos, formulación de los objetivos educativos e instrutivos de la clase, y el elevado número de alumnos en algunas clases. La mayoría de los alumnos y profesores encuestados hallan importante la figura del profesor de prácticas pedagógica, como forma de ultrapasar las necesidades sentidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, atribuyéndole el papel de ayudar en la mejoría del trabajo del profesor y alumnos, contribuyendo para el éxito del

proceso de enseñanza y aprendizaje, acompañar el trabajo escolar, ayudar en la identificación y resolución de los problemas que los alumnos y profesores enfrentan.

Fue elaborada una propuesta de plano potencial para la implementación de la figura del supervisor pedagógico adecuada las dificultades identificadas por los alumnos y profesores de formación de profesores del Kuito, el cual consiste en la definición de las cualificaciones del supervisor pedagógico, lo que satisface la hipótesis de investigación realizada. Dentro del propósito, las competencias que los profesores supervisores de prácticas pedagógicas de la escuela en referencia, de entre las otras que debían tener son: Conocer las características personales de los alumnos y sus responsabilidades de rendimiento; prestar atención especial a los problemas que tienen relación con los aprendizajes tales como la motivación, madurez y los intereses personales; conocer los métodos para asesorar y gestionar convenientemente el ambiente; prestar ayuda continua y oportuna a cada alumno según las exigencias a lo largo del proceso de aprendizaje; y proporcionar conocimientos y capacidades de desarrollo de las facultades mentales.

ÍNDICE

Resumen en español.....	2
-------------------------	---

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I: AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES NOS TRABALHOS DOCENTES..... 30

1. Introdução.....	30
1.1.As competências profissionais	32
1.2. Como essas competências são aprendidas?.....	34
2. A normativa reguladora das práticas pedagógicas em angola.....	37
2.1.A formação profissional (Lei 13/01, de 31 de Dezembro).....	39

CAPÍTULO II: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA..... 42

2. Introdução.....	42
2.1. Dimensões da Temática Supervisiva.....	43
2.1.2. Dimensão psicopedagógica.....	44
2.1.3. Dimensão Cognitiva.....	44
2.1.4. Dimensão Socioeconómica	44
2.2.1. Supervisão Tradicional.....	44
2.2.2. Supervisão Moderna.....	45
3. Abrangência e Objecto da Função Supervisora.....	47
3.1. A Supervisão do Currículo.....	48
3.1.2. A Supervisão de Programas	48
3.1.3. A Supervisão da escolha de livros didáticos	49
3.2. A Supervisão no planeamento do ensino	49
3.2.1. A Supervisão dos métodos de ensino.....	49
3.2.2. A Supervisão da avaliação	50
3.2.3. Supervisão da recuperação	50
3.3. Supervisão e projecto da escola	50
3.3.1. Supervisão e pesquisa.....	51
A pesquisa é objectivo comum, que motiva mobiliza e aproxima professores e sectores. A	51
3.3.2. Novas tendências na supervisão	51
4. Necessidades de supervisor pedagógico.....	55
5. Funções do supervisor pedagógico.....	57
5.1 Competências de um Supervisor	58

6. Exigências sobre o perfil profissional do Supervisor	60
6.1. Perfil de um Supervisor.....	62
2.8. Supervisão e pedagogia: proposta de conceptualização.....	62
7. Relação entre Supervisão e Pedagogia	65
8. Desafios e propostas de Supervisão Pedagógica	65
9. Supervisão escolar no contexto profissional e no campo de actuação	74
9.1. Papel do Supervisor Educacional.....	75
10. Sector de Supervisão Educacional	79
10.1. A Supervisão na escola	80
10.2. Actuação do Supervisor na escola.....	81
11. Papel do Supervisor na escola	82
11.2. Benefícios da Supervisão Pedagógica ao profissional docente e à	83
CAPITULO III: A ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO KUITO...	86
3.1. Caracterização da escola de investigação.....	86
3.2. Perfil do professor do ensino básico em Angola.....	87
Assim o perfil do professor:	87
3.3. Orientação prática	89
3.4. Educação e ensino em Angola	90
3.4.1. Caracterização do ensino em Angola.....	92
3.5. Objectivos do ensino primário	92
4. Actores que afectam a qualidade de educação em Angola	93
4.1. Formação e actuação de professores	94
5. Reforma do sistema educacional (lei nº 13/2001): desenvolvimento e perspectivas	99
5.1. Definição e objectivos do novo sistema educacional em Angola	101
5.2. Organização do novo sistema de educação	103
6. Ensino geral	104
6.1. Ensino primário	105
6.2. Educação de adultos	106
7. Etapas e critérios de implementação da reforma educacional	107
8. O papel da escola	110
8.1. O Processo de Ensino-Aprendizagem.....	111
8.2. Conceito de ensino	112
8.2.1. Tratamento didáctico ou de ensino.....	113
8.1.2. Conceito de aprendizagem	114
8.1.3. Componentes do processo de Ensino-Aprendizagem	114
9. Componentes pessoais do processo de Ensino-Aprendizagem no	115

9.1. Características e aspectos essenciais para um bom professor	116
9.1.2. Princípios da actividade docente	117
9.2. Componentes não pessoais	118
9.2.1. Principais fontes de influência no processo de Ensino-Aprendizagem.....	120

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	126
4. Enquadramento metodológico	126
4.1. Modelo de investigação.....	126
4.1.1 Metodologia	126
4.1.2. Importância e razão da escolha do tema.....	127
4.1.3. Formulação do problema.....	128
4.2. Objectivos.....	129
4.2.1. Objectivo geral	129
4.2.2. Objectivos específicos.....	129
5. Ideia Científica a Defender	130
5.1. Considerações Éticas.....	130
6. Opções Metodológicas	131
6.1. Métodos Seleccionados	131
6.1. 2.Nível Teórico.....	131
6.1.3. Nível Empirico	132
Observação	132
Construção do questionário provisório	133
7. Submissão do questionário provisório a um grupo de especialistas.....	134
7.1. Inquérito	139
7.1.2.Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	139
8. População e amostra em estudo	140
8.1. Amostra	141
8.1.2 Tipos de amostragem	141
8.1.3. Contributo teórico	141
8.1.4 Cronograma da investigação	142
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	144
5. Apresentação e discussão dos resultados	144
5.1 Discussão dos resultados dos alunos.....	144
Tabela 1- Género	144

Tabela 2- IDADE	145
Tabela 3- Classe que estuda	145
Figura 3	146
Tabela 4 - Opção ou curso que está seguir.....	146
Tabela 5/ 2.1- O professor supervisor de práticas pedagógica exerce a função de:.....	147
Tabela 6/ 2.2- O professor supervisor de práticas pedagógica exerce a função de:.....	148
Tabela 7/ 2.3- O professor supervisor de práticas pedagógica exerce a função de:.....	149
Tabela 8/ 2.4- Quem é o supervisor pedagógico?	150
Tabela 9/ 2.5- O professor supervisor de práticas pedagógica exerce a função de:.....	151
Tabela 10/ 3.1- O supervisor pedagógico é:.....	152
Tabela 11/ 3.2- O supervisor pedagógico é:.....	153
Tabela 12/ 3.3- O supervisor pedagógico é:.....	154
Tabela 13/ 3.4- O supervisor pedagógico é:.....	155
Tabela 14/ 4.1- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:.....	156
Tabela 15/ 4.2 - A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é.....	157
Frequência	157
Porcentagem	157
% Acumulativo.....	157
Tabela 16/ 4.3 - A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:	158
Tabela 18/ 4.4- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:.....	159
Tabela 19/ 5.1- São competências do supervisor das práticas pedagógicas:	160
Tabela 20/ 5.2- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:.....	161
Tabela 21/ 5.3- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:.....	162
Tabela 25/ 5.4- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:.....	163
Tabela 26/ 6.1- As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se:	164
Tabela 27/ 6.2- As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se:	165
Tabela 28/ 6.3- As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se:	166
Tabela 29/ 6.4- As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se:	167
Tabela 30/ 7.1- As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas.	168

Tabela 31/ 7.2- As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas.	169
Tabela 32/ 7.3- As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas	170
Tabela 43/ 7.4- As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas.	171
Tabela 34/ 8.1- Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas	172
Tabela de 35/ 8.2- Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas	173
Tabela 36/ 8.3- Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas	174
Tabela 37/ 8.4- Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas	175
4.2 Discussão dos resultados dos professores	176
Tabela 8/ 2.3- Quem é o supervisor pedagógico?	183
Tabela 9/ 2.4- Quem é o supervisor pedagógico?	184
Tabela 10/ 2.5- Quem é o supervisor pedagógico?	185
Tabela 11/ 3.1- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:	186
Tabela 12/ 3.2- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:	187
Tabela 13/3.3- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:	188
Tabela 14/ 3.4- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:	189
Tabela 15/ 3.5- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:	190
Tabela 16/ 4.1- O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:.....	191
Tabela 17/ 4.2- O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:.....	192
Tabela 18/ 4.3- O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:.....	193
Tabela 19/ 4.4- O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:.....	194
Tabela 20/4.5- O trabalho do supervisor pedagógico consiste:	194
Tabela 21/ 5.1- A figura do supervisor pedagógica numa determinada escola contribui:	195
Tabela 22/ 5.2- A figura do supervisor pedagógica numa determinada escola contribui:	196
Tabela 23/5.3- A figura do supervisor pedagógica numa determinada escola contribui:	196
Tabela 24/ 5.4- A figura do supervisor pedagógica numa determinada escola contribui:	197

Tabela 25/ 6.1- Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?	198
Tabela 26/ 6.2- Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?	199
Tabela 27/ 6.3- Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?	200
Tabela 28/ 6.4- Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?	201
Tabela 29/ 7.1- As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:	202
Tabela 30/ 7.2- As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:	203
Tabela 31/ 7.3- As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:	204
Tabela 32/ 7.4- As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:	205
Tabela 33/ 7.5- As dificuldades identificadas por min relacionadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:	206
Tabela 34/ 8.1- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:	207
Tabela 35/ 8.2- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:	208
Tabela 36/ 8.3- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:	209
Tabela 37/ 8.4- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:	210
Tabela 38/ 8.5- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:	210
Tabela 39/ 9.1- Propostas de superação as dificuldades identificadas:	211
Tabela 34/ 9.2- Propostas de superação as dificuldades identificadas:	212
Tabela 41/ 9.3- Propostas de superação as dificuldades identificadas:	213
Tabela 42/ 9.4- Propostas de superação as dificuldades identificadas:	214
Tabela 43/ 10.1- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:	215
Tabela 44/ 10.2- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:	216
Tabela 45/ 10.3- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:	217
Tabela 46/ 10.4- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque :	218
Tabela 47/ 10.5- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:	219

Tabela 48/ 11.1- Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores	220
Tabela 49/ 11.2- Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores	221
Tabela 50/ 11.3- Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores	222
Tabela 52/ 11.4- Documento material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores.....	223
Tabela 52/ 11.5- Documento e material na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas nas escolas de formação de professores.....	224
4.3. Discussão dos resultados	225

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN , ASPECTOS POSITIVOS, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....228

Referencias bibliográficas.....236

Índice de figuras de alumnos

Índice de figuras de profesores

Índice de tabelas de alumnos

Índice de tabales de profesores

ANEXOS.....256

PRIMEIRA PARTE- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES NOS TRABALHOS DOCENTES

1. Introdução

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a actuação do supervisor escolar, destacando o perfil necessário para este profissional na actualidade e seu campo de actuação.

O principal enfoque deste estudo é compreender até que ponto a falta de supervisores pedagógicos afecta a organização e selecção dos conteúdos contribuindo assim negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

A complexidade do tema em estudo relaciona-se principalmente aos múltiplos aspectos que envolvem a área da supervisão pedagógica e a crescente preocupação com as formas de actuação deste profissional no contexto da actualidade. Desta forma, também se faz presente uma grande preocupação com a docência nas escolas em geral.

A educação é vista, hoje como processo orientado para a realização individual e social do educando, sujeito desse processo. Visa o desenvolvimento da pessoa humana em sua integridade, a fim de ampliar sua capacidade de modificar o meio em que vive satisfazendo, assim as suas necessidades. A educação não se processa de forma individualizada, porém num contexto social, organizado de forma mais abrangente e ambiciosa em condições previamente estabelecidas tomando um carácter formal, restringindo ou dificultando os propósitos iniciais. Assim considerada a questão, tanto o conceito de educação vigente como a maneira de conceber a escola e sua função social determinarão o sentido prevalecente da supervisão, o aperfeiçoamento do trabalho educativo e definição das bases mais seguras para se atingir os objectivos estabelecidos (Alonso, 2003 pp.168).

Desta forma a supervisão educacional tem vindo, nos últimos anos, a debruçar-se principalmente sobre a situação do ensino Angolano, os fracassos escolares e as tentativas de mudança. Ninguém nega actualmente a importância primordial da supervisão pedagógica, o contributo que tem dado na formação de profissionais ligados a docência e a formação inicial. Dado ao seu interesse é possível encontrar na literatura diversos autores. O campo da supervisão conheceu nos últimos anos um desenvolvimento assinalável e de movimentos fragmentários, tendo vindo a orientar-se para um campo da compreensão e actuação integrada.

As tendências supervisoras da actualidade enquadraram-se no pensamento actual sobre o ensino aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional mas também sobre a profissionalidade docente e a cultura das organizações onde esta actividade decorre na escola e sobre a qual incide-as pessoa e o currículo.

O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvem o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões.

É bem conhecida a transformação que ocorre no âmbito da prática pedagógica, espaço em que entrecruzam os saberes e em que a sua mobilização e articulação ganham sentido conceptual e orientador da acção de educar, ensinando. As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismo de auto- supervisão e auto-aprendizagem a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento (Alarcão e Roldão, 2008, pp.19)

1.1.As competências profissionais

Não encontramos outra componente da formação inicial de professores que tenha recebido maior atenção por parte dos investigadores se não as práticas de ensino. No caso concreto do nosso país graças aos esforços que estão a ser feitos pelos actores do processo de educação tendo o número considerável de trabalhos conceptuais e de investigação em relação as práticas de ensino.

A prática de ensino continua a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação como em exercício em relação as diferentes componentes do currículo formativo.

As competências profissionais do professor constituem um dos três elementos indissociáveis do tríptico projectos – actos – competências. Os projectos: o sentido, os fins, os objectivos que o professor estabelece para sua acção (seu projecto pessoal no âmbito de um projecto do estabelecimento); Os actos: as condutas apresentadas enquanto professor (ajudar os alunos mas também gerir o grupo, trabalhar em equipe com os colegas etc.).

As competências: os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de acção mobilizados para resolverem problemas em situação de trabalho (Charlier e Donnay, 1993).

As competências são significativas apenas quando se traduzem em actos e quando estes assumem um sentido em função dos projectos que preconizados. No trabalho, as competências profissionais são a articulação de três registos de variáveis: saberes, esquemas de acção, um repertório de condutas e de rotinas disponíveis. As relações entre esses conjuntos de variáveis estão esquematizadas nesta figura.

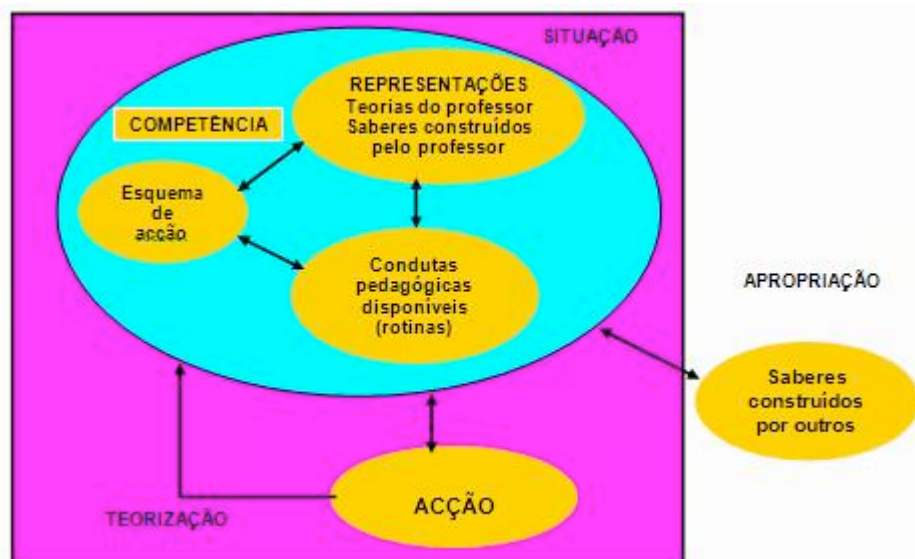


Figura 1. As competências (Charlier, 1996).

a) Os saberes

Raymond (1993) diferencia dois tipos de saberes: Saberes do professor, construídos pelo próprio professor, ou que o professor julga serem apropriados; saberes transformados e construídos a partir de sua prática ou de experiências vividas no âmbito escolar. Esse conjunto de representações e de teorias pessoais serviria de fundamento para avaliar a pertinência de saberes provenientes de outras fontes; Saberes para o professor, que seriam elaborados por outras instâncias, em contextos distintos daquele do professor que deveriam sofrer múltiplas transformações para serem utilizados pelos professores em um contexto particular.

b) Os esquemas de acção

Perrenoud (1994) propõe distinguir os esquemas de e acção dos saberes, das representações e das teorias pessoais e colectivas. Estes são esquemas de percepção, de avaliação e de decisão que permitem mobilizar e efectivar saberes e que os transformam em competências. É por seu intermédio que os saberes podem ser activados. Indispensáveis à acção, esses esquemas podem ser objecto de aprendizagem. Perrenoud (1994) acrescenta: o profissional reflecte

antes, durante e após a acção. No curso de sua reflexão, utiliza representações e saberes de fontes distintas. Sem essa capacidade de mobilização e de efectivação de saberes (através dos esquemas de acção), não há competências, mas somente conhecimentos.

Nessa perspectiva, a formação de professores deveria visar não apenas o desenvolvimento de representações e de teorias do professor, mas também ao enriquecimento dos esquemas de acção. Os esquemas de acção servem de ligação entre a pessoa e o seu meio. Por um lado, são filtros que tornam as situações compreensíveis (esquemas de percepção) e, por outra, direccionam a acção (esquemas de decisão e de avaliação). Eles permitem à pessoa, em interacção com os saberes e seu repertório de condutas disponíveis, atribuir uma significação à situação encontrada e dispor de acções adequadas ao contexto.

c) O repertório de condutas pedagógicas disponíveis

Pode-se levantar a hipótese de que o professor dispõe igualmente de um certo número de condutas mais ou menos automatizadas que pode mobilizar por intermédio de esquemas de acção para agir em uma situação particular. Esses encadeamentos de condutas (rotinas) podem ser accionados durante a fase de acção por intermédio de esquemas de acção. Eles são as respostas possíveis a estímulos percebidos no meio e formas de traduzir em actos decisões tomadas na fase de planeamento.

É através da articulação desses três registos de elementos – os saberes (representações e teorias pessoais), os esquemas de acções e o repertório de rotinas - que definimos as competências do professor.

1.2. Como essas competências são aprendidas?

Em uma abordagem construtivista, aprender consiste em uma modificação durável de esquemas cognitivos do indivíduo a partir de suas interações com o meio.

Essa forma de ler a aprendizagem destaca a importância de estruturas de partida no aprendizado, isto é, esquemas de ação, saberes, representações e teorias do repertório de condutas disponíveis com as quais o professor chega à formação.

Portanto, considerar os esquemas de partida do professor, dar-lhe oportunidade de manifestá-los, de testá-los, de pô-los em questão, constitui uma condição da formação com a prática.

Nessa perspectiva, a formação consistiria, entre outras coisas, em organizar as interações com o meio de modo a favorecer uma modificação de esquemas de partida do professor e dar-lhe a oportunidade de testar os nossos esquemas na ação.

Porém, quais seriam as condições mais favoráveis para essa modificação? Como fazer que ela seja duradoura? A questão permanece intocada. Alguns introduzem aqui a noção de ruptura indispensável à acomodação conforme Piaget.

Essa fissura constituiria um requisito para a mudança, mas um elemento de ruptura para um professor não é necessariamente para outro. Como dosar as rupturas de forma a não provocar bloqueios?

Todos esses problemas devem ser geridos pelo formador de professores.

Schön (1987:92) debruça-se sobre o aprendizado do profissional e define-o nas interações com a prática. O profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática.

Distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação.

Em seu local de trabalho, o professor aprende na ação. É possível identificar diferentes momentos nesse mecanismo:

- O profissional emite uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação;
- Ele se surpreende com as consequências de sua acção; estas diferem do que foi imaginado;
- Ele reflecte sobre esse acontecimento e experimenta uma nova acção para resolver o problema;
- Se esta tem êxito, ele a memoriza.

Logo, é a prática que suscita e valida a nova conduta experimentada. O prático pode igualmente reflectir sobre a acção difundida, analisando e tirando partido da experiência passada.

O aprendizado só é possível na prática. Esta coloca o professor em contacto com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes. Além disso, permite vivenciar seus resultados. Esse aprendizado na acção supõe um posicionamento de actor por parte do professor, ele pode agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las. Huberman (1989) assinala a importância de recolocar o aprendizado na história da vida do professor e destaca vários factores susceptíveis de influenciar o desenvolvimento profissional. Destacaremos dois (entre muitos outros citados pelo autor) que parecem ser primordiais a ser geridos na formação contínua.

As redes de colegas que oferecem ao professor oportunidades de trocas e de discussão da experiência vivida;

A necessidade de poder experimentar soluções arranjadas com uma relativa segurança;

Assim, pode-se concluir destacando a importância de criar, na formação e no local de trabalho, condições que permitam ao professor desenvolver suas competências profissionais a partir de, através de e para a prática.

- O professor pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão (reflexão sobre a acção), seja sua própria prática ou a de seus colegas (aprendizado ocasional).
- O professor aprende através da prática. Confrontado a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como actor, isto é, como qualquer um que pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação.
- O professor aprende para a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na acção, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência directa sobre sua vida profissional.

2. A normativa reguladora das práticas pedagógicas em angola

A lei de base do sistema de educação lei nº 13/01 de Dezembro de 2001, constitui a base legal da última reforma educativa em Angola; nela consta m as orientações e bases legais para todo o sistema educativo.

O 1º artigo define que o sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades através dos quais se realiza a educação na formação harmoniosa e integral do indivíduo com vista a construção de uma sociedade livre democrática de paz e progresso (Angola, 2001,p.76).

Objectivos gerais da educação:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívica, estética e laborais da jovem geração de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico a fim de construir para o desenvolvimento socioeconómico do país.
- b) Formar um individuo capaz de compreender os problemas nacionais regionais e internacionais de forma de forma critica e construtiva para a sua participação activa na vida social a luz dos princípios democráticos.
- c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida.
- d) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude e respeito pela diferença de outrem permitindo uma saudável integração no mundo (Angola INIDE 2009 p.24).

No que diz respeito a formação de professores especificamente nos artigos 25 a 30 constam as principais linhas orientadoras do subsistema de formação de professores visa a formação de professores para a educação pré-escolar e para o ensino geral nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial e poderão ingressar nesse subsistema os estudantes interessados que tenham concluído a 9ª classe, dai continuarão com os seus estudos durante quatro anos em escolas normais de educação e após estes em escolas e institutos superiores de ciências de educação (Angola, INIDE, 2009, P.50)

O subsistema de formação de professores se propõe a formar professores com o perfil necessário a materialização integral dos objectivos gerais de educação, desenvolvimento, solidez em conhecimentos científicos, técnicos e uma profunda consciência patriótica de

modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações (Chevela, 2002, p. 26).

Desta forma a sociedade angolana espera que os futuros professores tenham uma ampla e sólida formação sobre a educação, bem como sobre os princípios éticos e políticos pertinentes a profissão docente, comprometendo-se deste modo com a educação a promoção e fortalecimento da cidadania da jovem geração. De acordo com as metas, objectivos e finalidades estabelecidas pelo governo de Angola para o subsistema de ensino em Angola, assim o sistema educativo deverá assentar-se em três princípios fundamentais: integridade, democraticidade e laicidade, visando deste modo a formação de cidadãos críticos e conscientes capazes de lidarem com os desafios da diversidade cultura e da globalização.

2.1.A formação profissional (Lei 13/01, de 31 de Dezembro)

O grupo de formação profissional constam disciplinas que asseguram a formação profissional do candidato a docência e dá-lhe a formação específica para as respectivas especialidades. Distingue-se a matéria que constitui objecto de ensino e que consta da formação geral das metodologias específicas que se enquadram na formação profissional uma vez que a experiencia nas instituições de formação de professores leva inferir que se não se atribuem horas a cada componente os professores se preocupam muito mais com a ciência do que com a respectiva metodologia de ensino. Com tudo o mesmo professor encarrega-se das vertentes referidas bem como da prática pedagógica e a integração destes componentes do plano curricular.

A formação profissional compreende as ciências da especialidade a metodologia destas práticas, seminários e o estágio pedagógico.

O professor da especialidade é o mesmo da metodologia de ensino da prática pedagógica e acompanha o estágio e orienta os respectivos seminários (Lei 13/01, de 31 de Dezembro).

A prática pedagógica e seminários são caracterizados pela parte teórica e pretende-se com esta etapa da formação específica com profissional nomeadamente a formulação de objetivos, elaboração e gestão de planos de aula em conformidade com as características do meio envolvente da escola da disciplina, da classe e da temática a ministrar. Todos estes elementos devem contemplar uma visão sistemática dos conteúdos a tratar, objetivos gerais respectivos requisitos, seleção de métodos, meios e instrumentos de avaliação e ainda o tempo previsto.

A prática pedagógica contempla três fases diferentes: observação, responsabilização e aula final ou de exame.

CAPÍTULO II: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

2. Introdução

A ideia da supervisão surgiu com a industrialização, no sentido de melhorar a quantidade e a qualidade da produção, sendo a supervisão uma forma de reprimir, vigiar, controlar, monitorar manteve durante muito tempo nos séculos XVIII e início do século XV.

Somente em 1841, que a supervisão começa a ter um olhar direccionado para o ensino, com intuito da busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa e verificação das actividades docentes.

No início do século XX com a melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos, a supervisão obtém uma nova função: de transmitir, explicar, mostrar, julgar e recompensar o trabalho escolar; com isso começa a ser um líder democrático, pois assume um carácter de liderança, de esforço cooperativo para o alcance dos objectivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões (Rangel, 2001).

Segundo Alves e Garcia (1986), se a educação é a preparação para o exercício da cidadania, a luta em favor de uma escola pública de qualidade é a condição para que se realize o direito fundamental de todos. Uma escola em que todos tenham não só o direito de acesso, mas a possibilidade de permanência e a garantia de nela se apossarem do conhecimento que os capacite para o exercício da cidadania.

Após esta retrospectiva, na qual aconteceram várias mudanças no âmbito educacional interferindo nos papéis dos responsáveis pela escola pretende-se que o supervisor do século XX tenha uma postura de pesquisador, cooperador, companheiro, flexível, integral e acima de tudo comprometido com a eficiência do trabalho pedagógico e seja um conhecedor das leis, para poder entender as normas que o regem.

A totalidade é importante na apreensão dos fenómenos já que se procura perceber as múltiplas relações, as partes envolvidas bem como seus nexos e conexões; ter a visão complexa, não se fixar apenas em um ponto, é preciso estudar o passado. A historicidade nos ajuda a compreensão o movimento da história bem como chegarmos ao tal problema (génese e o desenvolvimento do problema).

A história do profissional, de grupo de uma instituição nos ajudará a perceber o que acontece no presente, possibilitando uma aproximação mais adequada na realidade.

Nem sempre a Supervisão Pedagógica foi olhada como promotora de processos de integração do professor no seu meio de trabalho. Quando a escola se orientava por um modelo tradicional e o professor era visto como um representante da ideologia dominante (e como transmissor de uma cultura normativa), a actividade de Supervisão Pedagógica tinha como função principal a inspecção e a avaliação. A formação de professores pretendia apenas apetrechar os profissionais com modelos pré-definidos de saber e saber fazer. Hoje em dia, em que a escola é um local de inovação social, que pretende enquadrar os indivíduos e responder (de forma positiva) à diversidade cultural em que o professor se apresenta, quer como ajudante do aluno, quer como gestor de culturas, a supervisão tende a ser encarada como apoio sistemático ao desenvolvimento profissional do docente, apetrechando-o com a capacidade de análise e de construção de respostas à complexidade dos contextos educativos emergentes. Tem peso, tanto no contexto do Ensino-Aprendizagem, como no da investigação, da participação na vida da escola e no planeamento e na condução de processo de aprofundamento da integração da escola na comunidade.

2.1. Dimensões da Temática Supervisiva

De acordo com o documento da inspecção geral angolana (2004), a temática supervisiva é ancorada em 3 dimensões, que abaixo se apresentam.

2.1.2. Dimensão psicopedagógica

Hoje, a sociedade requer a especialidade e o aperfeiçoamento dos progressos dos cursos superiores que preparam os profissionais da educação para actuar, em particular, no campo da gestão, coordenação e supervisão das escolas de todos os níveis, portanto, que as instituições de ensino superior abram espaços para que esses profissionais tenham a oportunidade de reciclar seus conhecimentos e, dessa forma contribuir para uma educação de qualidade.

2.1.3. Dimensão Cognitiva

Qualificar profissionais da educação para o exercício de actividades de coordenação/supervisão pedagógico em organização educacional e não educacional.

2.1.4. Dimensão Socioeconómica

Refere-se as actividades humanas, seus benefícios e prejuízos tanto para a natureza como para as sociedades. Depende em grande medida, da gestão dos recursos económicos.

2.2. Tipos de Supervisão

Segundo Cataplan (2004), a supervisão pode ser : tradicional e moderna.

2.2.1. Supervisão Tradicional

Considerada como uma supervisão de imposição, não cooperada e com intenção de conotar apenas os erros, ela é centrada no mestre.

Caracteriza-se por ser :

- Vigilante e finalizadora
- Concentrada no mestre

- Consistente em visitas do tipo correctivo
- Não planificada
- Imposta e autoritária
- Isolada.

2.2.2. Supervisão Moderna

A Supervisão moderna é considerada como supervisão democrática, orientadora, construtiva e cooperativa, centrando-se em todos intervenientes do processo. Baseia-se:

- No estudo e análise;
- É dirigida ao material, ao mestre, aos alunos e às circunstâncias,
- Definitivamente planeada e organizada;
- Derivada e cooperativa,
- Harmonizada com os demais (Trabalho em grupo).

Bar et al (2009), apresentam outros tipos de supervisão como:

- a) Supervisão como “*laissez faire*” (deixa andar e fazer como cada um quer);
- b) Supervisão coercitiva : impõe normas, uma função política – governativa;
- c) Supervisão como ensino : assume um papel de formação e orientação;
- d) Supervisão como direcção democrática: limita-se a observar, analisar, avaliar e informar os responsáveis pelo sistema.

Para Glickman (1985) a supervisão pode ser :

- Correctiva - localiza defeitos e erros para os corrigir;
- Preventiva – prevê os problemas e actua a tempo;
- Construtiva – contribui para melhorar o empenho;
- Criativa – estimula cada um a ser um “artista”.

Já Alarcão (2005) avança as seguintes técnicas de supervisão:

a) Visitas

- De organização
- De exploração
- De avaliação
- De ocasião

b) Verbais

- Entrevistas
- Reuniões
- Circulares
- Boletins
- Leituras dirigidas
- Cursos/Palestras

- Acções formação

c) Observação

- Directa :
 - Classe demonstrativa
 - Classe regular
- Indirecta
 - Projecções e filmes
 - Amostras pedagógicas
 - Material de museu

d) Participação :

- Ensino dirigido
- Grupo de trabalho.

3. Abrangência e Objecto da Função Supervisora

Segundo Rangel, (apud. Ferreira (org) 2002) o objecto específico da função supervisora em nível escolar é o processo de ensino aprendizagem. E a abrangência do processo de ensino aprendizagem inclui: a supervisão do currículo, a supervisão dos programas, a supervisão da escola de livros didáticos, a supervisão do planeamento de ensino, a supervisão dos métodos de ensino, a supervisão da avaliação, supervisão da recuperação, supervisão e projecto da escola e a supervisão e pesquisa.

3.1. A Supervisão do Currículo

O currículo do ensino geral (ensino de base e médio) tem parâmetros legais, e pedagógicos estando actualmente em processo de reformulação. Estes parâmetros legais do currículo do ensino geral encontram na lei de bases do sistema educativo (lei nº 13/01) do Conselho de Ministros, uma das principais referências normativas (INIDE, 2007), que diz: em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da acção pedagógica na diversidade nacional.

A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno de paradigma curricular que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens. Então se observa que os temas da vida cidadã em uma perspectiva de contextualização e interdisciplinar são princípios especiais, tendo o supervisor a função especial de atender todos os aspectos citados (Ferreira, 2002).

3.1.2. A Supervisão de Programas

Os programas de cada disciplina são construções colectivas de professores. O sentido da supervisão dos programas é que o supervisor incentive e planeje oportunidades nas quais possam se reunir professores de diversas disciplinas de uma mesma série e de uma mesma disciplina em diversas séries. Os valores da vida entre outros temas relevantes ao desenvolvimento sócio - cognitivo serão referências para a integração de conteúdos e tratamento interdisciplinar e contextualizado. Dessa forma também deve ser a escolha de livros didácticos adoptados como material de apoio ao estudo dos alunos.

3.1.3. A Supervisão da escolha de livros didáticos

A escolha de livros didáticos deve ser colectiva com os demais educadores que ministram a mesma disciplina, em todas as séries, decidindo sobre os livros a serem adoptados. É importante que no momento de escolher os livros didáticos a decisão ocorra com cuidado, atenção, com a participação e critério de grupo. Deve ser planejado, organizado pela escola o momento que as editoras oferecem livros e os professores em grupo recebam-nos para decidir que livro escolher. Não se pode limitar apenas no livro didático o conhecimento de alunos e professores. Ele é um dos meios didáticos para o trabalho. Sendo assim os docentes e discentes podem e devem buscar outros meios além do livro para aquisição de conhecimento. Essas orientações fazem parte da função supervisora na escolha dos livros didáticos.

3.2. A Supervisão no planeamento do ensino

O planeamento de ensino prevê as acções didáticas, inclui-se nele: os objectivos, o conteúdo, os procedimentos, a avaliação, a bibliografia. O plano é um encaminhamento de acções reflectidas em conjunto. Orientar critérios e conceitos, procurando, uma vez mais garantir oportunidades de sua construção colectiva.

3.2.1. A Supervisão dos métodos de ensino

Técnicas e métodos de ensino são meios didáticos que na aprendizagem encontram sentido e finalidade e se fazem de acordo com conteúdos, previstos no currículo escolar. A função supervisora deve estar atenta às técnicas e métodos aplicados nas aulas pelos professores e, no momento em que observar a monotonia, a forma tradicional de ensino, disponibilizar cursos, palestras, reuniões interactivas para relatos e trocas de experiências a fim de reciclar e de uma

formação continuada ao professor. Assim procedendo pode-se verificar alunos motivados e a aprendizagem mais significativa.

3.2.2. A Supervisão da avaliação

O supervisor que concretamente tem na prática, a vivência das dificuldades, dos desdobramentos pedagógicos e sociais da avaliação, pode tentar melhorar através de reformulações dos conceitos da forma de avaliar os alunos, prevista no Projecto Pedagógico da Escola. Reavaliando os conceitos, procedimentos e instrumentos com que se verificam os produtos da aprendizagem, procura meios de qualificar e contextualizar a avaliação, através de um todo, avaliando assim, não só o conhecimento dos alunos, actividades realizadas do dia a dia, os níveis de participação trazidas da experiência de cada um, e procurar elaborar uma avaliação institucional, na qual serão avaliados todos os sectores da instituição escolar.

3.2.3. Supervisão da recuperação

Supervisionar a recuperação é coordenar actividades que no dia-a-dia se explique, exemplifique todo o conteúdo que o professor observar que o aluno apresente dificuldades e buscar recuperar os alunos nesses conteúdos com métodos mais significativos e associados às suas experiências.

3.3. Supervisão e projecto da escola

O supervisor deve participar da construção do Projecto Pedagógico, pois ele é um documento de suma importância da escola, onde está contido tudo o que se fez, esta fazendo e se pretende desenvolver dentro da escola de maneira clara e objectiva de modo que todos, ao consultarem possam compreendê-lo. Para esclarecer um pouco mais, pode-se dizer que a supervisão participa efectivamente do projecto pedagógico da escola, desde a sua elaboração,

implementação, utilização e avaliação e, anualmente a reavaliação de sua aplicabilidade e funcionalidade, a fim de acompanhar todo o trabalho educacional da escola.

No projecto está a finalidade da educação, da escola, o histórico, a origem, o percurso, o contexto do bairro, da cidade, do estado, os objectivos específicos do trabalho educativo a que a escola se propõe, a comunidade, os pais e sua participação, organização estrutural e funcional; os planos dos sectores, o currículo, o processo de avaliação e recuperação entre outros elementos. Enfim é um documento completo contendo todas as informações sobre a instituição. É de salientar que o presente trabalho de investigação versa sobre este tipo de supervisão.

3.3.1. Supervisão e pesquisa

A pesquisa é objectivo comum, que motiva mobiliza e aproxima professores e sectores. A pesquisa é focalizada pela supervisão, de modo a entender que o professor é participante de investigações, e que a escola é instância de ensino e de produção de conhecimento. A escola local de implementação do processo didáctico é espaço de pesquisa e aproveitamento, amplia os horizontes de suas contribuições à comunidade que utiliza seus serviços, e a educação sintetizada nela.

A coordenação supervisora incorpora, a coordenação de pesquisa ampliando a compreensão do processo didáctico, das acções e relações que nele tem curso, propiciando decisões fundamentais, perspectivas de avanços do conhecimento e das práticas.

3.3.2. Novas tendências na supervisão

Os autores Garmston, Lipton e Kaiser (2002), defendem que, no futuro o efeito mais profundo e duradouro da supervisão escolar será dependente da atenção que ela dará ao crescimento dos

indivíduos que fazem parte da organização e que deste ponto de vista, será fundamental a compreensão dos padrões e estádios de desenvolvimento humana. Tomando por referência diversos estudos que têm por base realidades bastantes diversas da nossa, os autores referem que a partir da década de 90, durante a qual dominou o modelo clínico de supervisão emergiram vários modelos e configurações de supervisão as quais embora englobando aspectos de supervisão do modelo clínico, dele se diferenciaram sobretudo pelo aparecimento da escolha do professor designados por planos de crescimento permitem aos professores fazerem uma selecção a partir de varias opções tais como: supervisão clínica, tradicional, investigação acção, recolha e organização de dados através de portfolios ou plano de crescimento personalizado definido partir do contexto.

Estes novos modelos têm como enfoque dominante, segundo os autores o desenvolvimento do professor estando em consonância com os trabalhos de, e entre outros, Adler, Maslow, Piaget, Erickson, que respeita ao papel predominante do crescimento e da mudança na natureza humana.

Embora a nossa realidade tenha sido até há pouco tempo e como já referido, bastante diversa, situando-se o conceito de supervisão ligado quase exclusivamente a situações de formação inicial e profissionalização em serviços, cremos que, mudanças recentes querem no estatuto da carreira docente, quer na legislação relativa a diferentes domínios da organização escolar, bem como o movimento de autonomia e conseqüentemente maior responsabilização das escolas, terá para o nosso quotidiano necessidades de praticas de supervisão até agora pouco sentidas pelo que será importante analisar, embora com a brevidade que o âmbito deste trabalho exige, estas novas tendências e o seu potencial.

Assim, os autores estabelecem uma relação entre a supervisão e os estádios de desenvolvimento do adulto, e ainda entre o desempenho do seu desenvolvimento, dado que o

conhecimento destas mudanças, poderá fundamentar as decisões, interesses e capacidades dos professores em vários momentos possibilitando profissionais (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002,pp 62,63).

Com efeito também Garcia (1999,p. 60) e numa obra aprofundada sobre formação de professores, alerta para o facto de que não podemos pensar nos professores como colectivo homogéneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional. Assim segundo o autor as várias teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo dos professores.

Garcia (1999, p. 61) dizia que a medida que se desenvolve profissionalmente também os professores demonstram diferentes competências, comportamento, atitudes e preocupações relativamente as suas carreiras.

Garmston, Lipton e kaiser (2002, p.64) referem que os vários estudos efectuados por diversos investigadores, indicam que os professores que funcionam em níveis conceptuais mais elevados demonstram maior complexidade em situação de sala de aulas sendo geralmente capazes de assumir várias perspectivas e de recorrer a uma variedade de estratégias e de diferentes modelos de ensino. Assim a compreensão destes aspectos poderá ajudar a direccionar as práticas de supervisão no sentido do crescimento desenvolvimental. Por outro lado os autores referem a abordagem construtivista onde falam de que o crescimento não é automático, ocorrendo com mediação ou interacção, experiencia adequada entre o individuo e o ambiente.

O comportamento poderá ser compreendido a luz do estágio desenvolvimental particular em que o individuo se encontra (Sprinthall e Sprinthall, 1980 citado por Garmston, Lipton e Kaiser 2002, p.66). Assim para estes autores a supervisão deveria ser encarada como uma actividade de mediação do desenvolvimento organizacional e profissional a qual requer

conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade as relações humanas. Com efeito o repertório de competências necessárias ao supervisor vai para além da observação de comportamentos seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e investigação sobre práticas eficazes. Estas competências incluem ainda estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação. Desta forma os supervisores mais eficazes serão capazes de utilizar diferentes abordagens tendo por base as diferenças desenvolvimentais de cada indivíduo, pelo que, para os autores, essa eficácia está largamente dependente da fluência do supervisor ao nível do conhecimento das necessidades e estádios de intervenção adequadas a cada estágio.

Com intuito de poderem servir de critérios para organização e selecção de práticas de supervisão, Garmston, Lipton e Kaiser propõem alguns princípios da mediação do desenvolvimento profissional e que são os seguintes:

- Cada pessoa percebe o mundo a partir da sua estrutura de referência única, pelo que o mediador deve tentar perceber como o mundo surge ao outro através da recolha de dados, sem qualquer tipo de julgamento;
- As interacções quer planeadas, quer espontâneas são mais eficazes quando tem o objectivo de transcendência, isto é qualquer que seja o objectivo a curto prazo da supervisão mediadora, o objectivo mais lato e o desenvolvimento continuo e a integração de novo conhecimento;
- A interacção mediadora deve ir ao encontro da outra pessoa na sua própria estrutura de referência, este é meramente um ponto de partida;

- As pessoas fazem as escolhas mais acertadas para si próprias a qualquer momento, de acordo com o seu modelo do mundo. Assim, a função de supervisão deve libertar-se de julgamento e avaliação que iriam limitar a capacidade do sistema para trabalhar construtivamente com os professores;
- Proporcionar escolher mediadores eficazes considerando e oferecendo opções;
- Respeitar todas as mensagens e os mediadores competentes, e saber que a comunicação ocorre simultaneamente a diferentes níveis e respeitar as mensagens verbais e não verbais;
- Os recursos de que cada pessoa necessitados encontram-se na sua própria agilidade.

4. Necessidades de supervisor pedagógico

Mattos (2000, pp. 24) a relação pedagógica interactiva entre professor e aluno proporciona um clima de confiança e segurança entre os sujeitos da educação, facilitando a aprendizagem. É fundamental promover no processo de Ensino-Aprendizagem uma inter-relação de respeito, amizade, valorização, estímulo e participação. Nos dias actuais faz-se necessariamente que haja um consenso entre direcção, supervisão e professores pois é primordial a mobilização da escola para a discussão política pedagógica. Na escola em estudo foi possível perceber o quanto a falta de supervisores se faz sentir na planificação e na selecção de conteúdos. A inovação de conteúdos é um campo específico da actuação profissional do supervisor no qual também ele pode soltar sua criatividade. Os supervisores e docentes precisam ter iniciativas de planejar colectivamente a criação e selecção de novos conteúdos correntes com o contexto da vida dos alunos. O supervisor é pois aquele profissional que serve de apoio para acção dos professores.

De acordo com Libânio (1994,pg 26) afirma que o trabalho docente é uma actividade coordenada, planejada visando atingir objectivos de aprendizagem, por isso precisa ser estruturado e ordenado. A esse respeito afirma Perrenoud (2002, pg. 50) que uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor é uma expressão da consciência profissional. Fazendo uma leitura desta citação podemos reflectir também sobre o papel do supervisor, já que ele é também um educador e deve estar comprometido com a construção da aprendizagem significativa pelo aluno, perseguindo objectivos que permitam a produção e a sistematização de conhecimentos através da acção intencional, organizada e científica do educador. O contexto da vida do aluno é um factor essencial que deve delimitar a escolha dos conteúdos curriculares na escola. Por isso é importante que o supervisor e o professor seleccionem conteúdos que vão ao encontro do dia-a-dia do aluno. A realização deste estudo proporciona compreender que o papel do supervisor deve estar sempre portanto numa postura ética numa prática reflexiva para que junto aos demais envolvidos com a educação escolar, tenha como meta final a aprendizagem e assimilação por parte dos alunos de conteúdos relacionados com o mundo actual. Portanto faz se necessário o estuda detalhado sobre os temas transversais e a criação de estratégias de inclusão dos mesmos de forma efectiva, no mesmo meio escolar.

O trabalho dos profissionais da educação em especial da supervisão educacional é traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, elucidar a quem ele serve explicitar suas contradições e com base nas condições concretas dadas promover necessárias articulações para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. O supervisor faz a transposição da teoria para a prática escolar, reflecte sobre o trabalho em sala de aulas, estuda e usa a teoria para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes.

5. Funções do supervisor pedagógico

Exigem o compromisso com a educação pública através de conhecimentos sobre a política educacional, trabalhando com competências, técnicas e ética profissional.

Tais requisitos explicitam-se mediante o domínio das seguintes funções:

- 1- Conhecer a natureza no ponto de vista organizacional e das suas relações com o contexto histórico social e o desenvolvimento humano.
- 2- Conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender.
- 3- Relacionar princípios, teorias e normas legais com situações reais.
- 4- Comunicar-se com clareza e com diferentes interlocutores.
- 5- Identificar os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objectivando a melhoria do padrão de qualidade de ensino.
- 6- socializar informações e conhecimentos.
- 7- Conduzir democraticamente suas práticas.
- 8- Identificar criticamente a interferência das estruturas institucionais no quotidiano escolar.
- 9- promover o desenvolvimento da autonomia da escola.
- 10- Buscar e produzir conhecimentos relativos a formação permanente de pessoal.
- 11- Compreender e valorizar o trabalho e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições dos participantes.

Assim sendo segundo Cavalheiro (2008), as funções do supervisor pedagógico são dentre outras :

- a) Orientação : conhecer bem o professor para depois o ajudar a conhecer-se a si mesmo;
- b) Assessoria : reconhecer a ajuda de que precisa o professor e prestar-lhe em seguida
- c) Investigação : participar na descoberta das formas de ultrapassar as dificuldades;
- d) Avaliação : identificar às diferentes situações, bem como as suas causas e seus efeitos.

Para Tavares (2004), o supervisor é alguém que propões e executa, participa ao nível de políticas educacionais e é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:

- 1) Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
- 2) Retro informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.

5.1. Competências de um Supervisor

Tais requisitos se explicitam mediante o domínio das seguintes competências:

- Conhecer a natureza, a organização e o funcionamento da educação escolar, suas relações com o contexto histórico-social e com o desenvolvimento humano; da gestão/administração do sistema escolar, seus níveis e modalidades de ensino;
- Conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender;

- Relacionar princípios, teorias e normas legais a situações reais;
- Identificar os impactos de directrizes e medidas educacionais, objectivando a melhoria do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem;
- Comunicar-se com clareza com diferentes interlocutores e em diferentes situações;
- Socializar informações e conhecimentos;
- Conduzir democraticamente suas práticas;
- Identificar criticamente a interferência das estruturas institucionais no quotidiano escolar;
- Promover o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar;
- Buscar e produzir conhecimentos relativos à formação permanente de pessoal;
- Compreender e valorizar o trabalho colectivo no exercício profissional;

Ter disponibilidade de trabalhar em grupo, reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições dos participantes (Andressa e Tânia, 2010).

Quanto às funções de supervisão no contexto actual, é dado que os supervisores fazem parte de uma equipa na qual colaboram mas cujo responsável último é o gestor, a autora desdobra aquela que considera a função macroscópica – fomentar ou apoiar contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos – nas seguintes:

a) Colaborar no projecto de desenvolvimento da escola;

- b) Colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;
- c) Criar ou apoiar: a função do supervisor é de grande valor, uma vez que todos os intervenientes (supervisor, professor/formando e alunos) se encontram num processo de desenvolvimento.

6. Exigências sobre o perfil profissional do Supervisor

Pensar as novas exigências sobre o perfil profissional do supervisor na actualidade remete a uma pergunta sobre quais as características devem ter o supervisor e quais são as expectativas em relação a actuação deste profissional em face da actualidade da educação básica Angolana.

No contexto Angolano actual, do sucesso do supervisor está relacionado a sua formação mas não se restringe a ela. Para um efectivo desempenho deste profissional, além da formação, atender ao perfil necessário determina a qualidade de sua actuação.

Para Baizan (1983), os pressupostos para a definição do perfil do supervisor estão relacionados as qualidades que definem o perfil. Implica para o supervisor ter olhar para o contexto social mais amplo, que não se limita apenas a sala de aula. Desta forma para o autor o supervisor deve compreender que os problemas com os quais ele e os demais educadores vêm se defrontando, embora manifestos em sala de aulas, têm suas raízes além do ensino, do currículo e mesmo da área educacional são parte de um contexto mais amplo: social, político, económico e cultural (Baizan, 1983,pg 419).

Neste contexto, cabe ao supervisor, no âmbito de actuação, buscar alternativas que respondem efectivamente as necessidades educacionais. Compete também identificar os espaços possíveis de actuação, visando um constante ampliação de forma a interagir com os outros especialistas.

Deve estar constantemente se capacitando para actuar, tendo em vista as contradições presentes no sistema educacional. Compreender que a educação é um processo que ocorre permanentemente na vida do indivíduo e que, portanto, deve valorizar a auto aprendizagem como forma de aprender a aprender.

Assim, é importante que o supervisor possa compreender que a educação é um processo que ocorre permanentemente na vida do indivíduo e que, portanto, deve valorizar a auto aprendizagem com forma de aprender a aprender.

Assim, é importante que o supervisor possa compreender o significado, a importância e o impacto das mudanças na educação, de forma a responder as exigências destes impactos actuando qualitativamente.

O supervisor deve ser capaz de avaliar como ocorrem as contribuições da ciência e tecnologia para a educação e como estas interferem no âmbito escolar, sabendo diferenciar as positivas das negativas.

É importante para o supervisor ter uma visão crítica, questionar os modismos, sendo facilitador e garantidor de que o planejamento curricular possa efectivamente propiciar situações de aprendizagens aos alunos. Como fundamental também ressalto a capacidade do supervisor contribuir para o trabalho docente, sugerindo formas de integração curricular a partir da problematização da realidade (Baizan, 1983,pg.52).

Pensar a supervisão nesta dimensão significa pensar em supervisores bem preparados, reflexivos, actualizados, voltados para um aperfeiçoamento constante de sua própria formação e actuação.

Estar a procura de uma actuação que responda as necessidades da escola actuação, voltada para o aperfeiçoamento no âmbito da sua actuação e da própria escola, leva este profissional a

ter uma acção que visa respeitar e valorizar os de mais educadores que actuam junto as escolas, por meio de uma acção integrada.

Com base em Moulin e Lima (1983, pg.32) a procura de uma alternativa de acção no campo educacional, para ser bem-sucedida, não pode negligenciar alguns aspectos como, respeitar e valorizar a visão e a experiencia da equipe de educadores que actuam numa escola através de sua participação efectiva; a melhor unidade de estudo é a própria escola; É necessário estabelecer uma estratégia de mudança capaz de gerar um benefício desequilibrado no sistema escolar.

Considerando a posição central da sociedade da informação e do conhecimento percebem que a escola deverá actuar num nível diverso do que o da mera transmissão para um nível que propicie aprendizagens investigadoras, ambientes que desenvolvam as capacidades dos alunos e que tenha na liderança uma acção positiva.

6.1. Perfil de um Supervisor

Para Silva (2005), um bom supervisor deve apresentar em seu perfil as seguintes características: auxiliador, orientador, dinâmico, acessível, eficiente, capaz, produtivo, inovador, integrador cooperativo, facilitador, criativo, interessado, colaborador, seguro, incentivador, atencioso, actualizado com conhecimentos e amigos. A supervisão escolar passa então a ser uma ferramenta de actuação, tendo como principio: o fazer, o agir, movimentar, envolver-se, modificar e, para isto é necessário que esteja firmado em nossa essência o querer moldar pessoas.

2.8. Supervisão e pedagogia: proposta de conceptualização

No domínio educacional, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada as funções de inspecção e controlo (Duff, 1998; Mcintyre, 1998) apesar da viragem radical

operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos estados unidos a partir da década de 1960 e introduzido em Portugal por Alarcão na década de 1980 (Alarcão, 1982). No contexto do presente, afastamo-nos de uma concepção reflexiva (Alarcão, 2001), que não tem tradição no país e definimos a supervisão como teoria e prática de regulação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto. Esta definição abrange praticas de auto supervisão e supervisão acompanhada, mas é sobre tudo as segundas me refiro ao longo do texto, em particular no contexto do estagio em formação inicial.

A supervisão e a pedagogia comportam uma componente conceptual e outra experiencial, cuja integração resulta no que podemos designar como praxis, definida por Van Manen (1990, pg.128) como *“of thought and thought full of action”*. Sendo actividades profissionais teoriza-las implica construir teorias práticas ou teorias de acção, orientação normativa, as quais apresentam duas faces ao mundo e condicionado as possibilidades da resignação da realidade (Segall, 2004). Na verdade, todo conhecimento educacional é ideologicamente marcado e portanto, pedagógico, ainda que não seja intencionalmente pedagogismo. Como afirma Alves (2003 pp. 35), todo pensamento sai do nosso ventre, como o fio da teia, cada teoria é um acessório da biografia, cada ciência é um braço de interesse. É este também o caso do presente texto.

A conceptualização sobre supervisão e a sua prática estendeu-se então a outras áreas profissionais, com destaque para a formação em enfermagem, e o tema conheceu um grande desenvolvimento que acompanhou as abordagens de formação de professores, e ganhou também relevância no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão reflexiva e auto-formativa e de investigação das próprias praticas de cada um (Alarcão e Tavares, 2003, pp. 3-6).

Por outro lado, as mudanças ocorridas na sociedade no sentido de uma maior complexidade e heterogeneidade tiveram reflexos na escola e nas actuações dos seus profissionais – professores e outros agentes. À semelhança do que sucede actualmente em várias outras profissões, a actuação do professor tem de ser realizado em equipa, e o seu saber profissional deverá emergir do diálogo com os outros e através da adopção de objectivos comuns. Assim, o individualismo que tem caracterizado a profissão deverá ser abandonado, e a aprendizagem e desenvolvimento profissional deverá ser estabelecido com base na partilha, no confronto com os outros, e no contexto profissional. Ora, como refere Alarcão (2001, pg.18): “A supervisão tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interacção pedagógica em sala de aula.” No entanto defende que a actual conjuntura implica que a supervisão adquira também a dimensão colectiva no sentido da melhoria da qualidade não só na sala de aula, mas em toda a escola.

Assim sendo, a autora procede ao que denomina de uma reconceptualização da supervisão, cujo objectivo passa a considerar ser “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de acções individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (ibidem). Por sua vez, considera que o supervisor, fruto desta reconceptualização, surge como um “líder ou facilitador” (idem, pg.19) de uma escola enquanto comunidade que aprende. A acção deste supervisor, poderá estender-se desde o nível de integração de novos professores na profissão, incluindo estagiários, até ao nível do departamento curricular, ou de qualquer outra comunidade que se constitua com objectivos de desenvolvimento profissional. Dado que lhe compete “facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos), comunidades aprendentes no interior da escola”, (Alarcão, 2002, pg.232) e para que possam manter em equilíbrio a tensão entre as forças opostas – liberdade individual dos profissionais e organização sistémica – a autora defende que os supervisores terão necessariamente de conhecer bem o “pensamento

institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização.

7. Relação entre Supervisão e Pedagogia

Na medida em que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é menos pedagogia, tal como será a supervisão será a supervisão sem uma visão da pedagogia. Na expressão supervisão pedagogia o adjectivo reporta-se não apenas ao objecto da supervisão a pedagogia mas também a sua função potencialmente educativa. Entende-se que a supervisão quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a acção pedagógica mas consciente, deliberada e susceptível a mudanças, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas pantanosos que nela se colocam (Schon, 1987).

Esta perspectiva pretende-se com a natureza infável da pedagogia, a qual obriga o educador a uma reflexão constante e continuada sobre aquilo que não torna a sua acção pedagógica (Van Manen 1990, pp. 149). É a infabilidade da pedagogia que exige.

8. Desafios e propostas de Supervisão Pedagógica

O desafio para o profissional da Supervisão Escolar é enorme, ele terá que muitas vezes ser um visionário, já que o reflexo de suas acções poderá acontecer talvez no futuro e a construção do educando só será sentida no decorrer dos anos, já que o trabalho de supervisores e professores é feito colectivamente. Não podemos vislumbrar como as nossas acções afectarão aqueles que nos são confiados, ou de que forma afectarão todos que rodeiam ou que sonham com a escola mais justa e mais humana. O que podemos ter certeza é o futuro não será o mesmo. Existe muita negatividade dentro das escolas e como pedagogos, em nossa

prática docente sempre nos encontramos com estas situações e poderemos até vivenciar esta desesperança que às vezes se abate sobre nossos próprios ombros Sem duvida construindo bases sólidas de conhecimento, relacionamento e respeito poderemos mudar, este estado de coisas que hoje se abate no sistema educacional cabe ao Supervisor Escolar criar, portanto condições próprias para este grande projecto de vida que será o seu sacerdócio durante sua vida profissional.

Podemos com certeza construir grandes valores no espaço da escola criando uma onda de relacionamento com as famílias, comunidade, Escola, governo e envolve-los na problemática da escola que irá com isto atender os pressupostos básicos para a qual foi criada. Os desafios são enorme, falta de estrutura, recursos escassos, má vontade dos educadores, dos alunos dos funcionários administrativos, enfim uma série de coisas que dificultam o trabalho do Supervisor, mas que não impedem que o mesmo possa criar na sua actividade profissional meios de mudar esta realidade e fazer com que a escola mude sua cara, e se transforme na escola de nossos sonhos. As condições para mudar estão em nossas mãos. O diferencial passa então, pelo respeito às escolhas e depois a influencia positiva que podemos ter sobre as pessoas. Temos que ser como uma pequena pedra atirada no rio que provoca pequenas ondas e que depois vão se tornando grandes até o ponto de causar grandes transformações em todos que fazem parte da sociedade. Se quisermos podemos ser os agentes desta transformação se começarmos a colocar em prática os conteúdos aprendidos em sala de aula e tão debatidos na construção da nova escola, a escola que queremos para nossos filhos e para todos. Como agentes da transformação cabe a nos Supervisores Escolares dar o ponta pé inicial deste desejo nacional de mudanças e que só precisa começar e para não mais parar, não podemos nos conformar com este estado de coisas, não existe o não consigo existe sim o não quer.

Os supervisores do ensino terão que ir ao baile e conduzir a dança” Harris (2002, pg.197)

Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem, não suscitou aparentemente grande interesse junto do público num primeiro momento, tendo no entanto, e posteriormente, vindo a ser progressivamente procurado de tal forma que se tornou necessária uma 2ª edição. As explicações que os autores apontam para o facto revelam-nos bastante sobre a evolução que o conceito tem tido entre nós. Referem que, num primeiro momento, o termo supervisão teria provocado algumas reacções adversas quer pela sua utilização na esfera educativa, quer por desconhecimento do conceptualismo que encerra. Na sua opinião a designação comportava conotações de poder e de formas de relacionamento socioprofissionais a ele ligadas pelo que, a sua aceitação relacionada com a formação de professores ou “orientação da prática pedagógica”, foi um processo gradual e lento e ainda não completo. Ainda no âmbito da história da supervisão entre nós os autores atribuem a alteração de interesse e procura pela obra ao facto de os contextos supervisivos, à data da 1ª edição da obra, estarem limitados ao acompanhamento dos estágios de formação inicial, e de não existir formação em supervisão, situação que se alterou profundamente nos anos 90 com a criação de cursos pós-graduada de mestrado, de formação especializada, de doutoramentos e mesmo a publicação de livros e artigos científicos, considerando que os portugueses distinguem hoje os dois sentidos do termo: a função de fiscalização e superintendência, e a ideia de acompanhamento do processo formativo.

Segundo Ferreira (2002), o trabalho dos profissionais de educação em especial da supervisão educacional é traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, elucidar a quem ele serve explicitar suas contradições e com base nas condições concretas dadas promover necessárias articulações para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Para desenvolver o trabalho idealizado por ferreira, o supervisor precisa ser um constante pesquisador, é necessário que ele antecipe conhecimentos para o grupo de professores, lendo muito, não só sobre conteúdos específicos, mas também livros, diferentes jornais e revistas. Entre as tarefas do supervisor estão ajudar, a elaborar e aplicar o projecto da escola, dar orientação em questões pedagógicas e principalmente, actuar na formação contínua dos professores.

O supervisor faz a transposição da teoria para a prática escolar, reflecte sobre o trabalho em sala de aula, estuda e usa as teorias para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes. Um bom supervisor deve apresentar em seu perfil as seguintes características: auxiliador, orientador, dinâmico, atencioso, acessível, eficiente, capaz, produtivo, ajudante, inovador, integrador, cooperativo, facilitador, criativo, interessado, colaborador, seguro, incentivador, atencioso, actualizado, com conhecimentos.

A supervisão escolar passa então a ser uma ferramenta de actuação tendo como principio o fazer, o agir, o movimentar, o envolver-se o modificar e para isto é necessário que esteja firmando em nossa essência o querer moldar pessoas. Os pequeninos vêm para nos como folhas em branco onde muitos de nos irão fazer parte de suas histórias e por quer não dizer fazer a própria diferença em seus futuros.

Como é possível observar a educação é uma tarefa e um encargo colectivo no mundo de hoje, logo Cunha (2006 pp. 271) diz o seguinte: é imperioso que o profissional da educação contribua decisiva e decididamente para melhor fluir os projectos propostos para a resolução de problemas e enfrentar os desafios na nossa escola.

Apontando o primeiro passo, que é o querer, passemos para o outro, o fazer; para se construir sociedades humanas é preciso interessar-se em pessoas, já que são as mais importantes,

precisamos de criar uma cultura do fazer, do preocupar-se com este sistema que hoje se faz presente.

A diferença está em aceitar como as crianças vem, mas não deixa-las sair da mesma forma que entraram. É preciso estar em um processo de simbiose onde passemos a sentir o que os nossos pequeninos sentem e compreende como podemos ser instrumentos de ajuste social no contexto que se apresenta na escola. Isto só é possível se tivermos imbuído de um espírito de altruísmo, já que nem sempre a supervisão escolar terá a seu dispor a estrutura necessária para desenvolver seus projectos e suas metas.

Logo chegamos ao entendimento de que precisamos realmente ser apaixonados por gente amar as pessoas verdadeiramente, onde todo professor, educador, supervisor, gestor, etc. Precisa dessas características. O segredo do sucesso está em ouvir os educandos e educadores um canal de comunicação que visa dar a eles a condição de serem ouvidos.

A escola pode ajudar muito neste sentido, desde que todos envolvidos contribuam com sua parcela de ajuda comprometendo-se com o seu desenvolvimento social educacional e familiar de todos os educandos.

Segundo Ferreira (2003 p. 10), o papel da escola hoje é formar pessoas fortalecidas pelo seu conhecimento, orgulhoso de seu saber emocionalmente correctas, capazes de auto crítica solidária com o mundo exterior e capacitadas tecnicamente para enfrentar o mundo do trabalho e da realização profissional. Neste contexto o director da escola é o principal responsável pela execução eficaz da política educacional.

O desafio para o profissional da supervisão escolar é enorme, ele terá que muitas vezes ser um visionário, já que o reflexo de suas acções poderá acontecer talvez no futuro e a construção do educando só será sentida no decorrer dos anos, já que o trabalho de supervisores e professores

é feito colectivamente. Não podemos vislumbrar como as nossas acções afectarão aqueles que nos são confiados, ou de que forma afectarão todos que rodeiam ou que sonham com a escola mais justa e mais humana. O que podemos ter certeza é o futuro não será o mesmo.

Existe muita negatividade dentro das escolas e como pedagogo, em nossa prática docente sempre nos encontra com estas situações e poderemos até vivenciar esta desesperança que as vezes se abatem sobre nossos próprios ombros sem dúvida construindo bases sólidas de conhecimentos relacionamento e respeito poderão mudar, este estado de coisas que hoje se abate no nosso sistema educacional. Cabe ao supervisor escolar criar, portanto condições próprias para este grande projecto de vida que será o seu sacerdócio durante suas vidas profissionais. Podemos com certeza construir grandes valores no espaço da escola criando uma onda de relacionamento com as famílias, comunidade, escola, governo e envolve-los na problemática da escola que irá com isto atender os pressupostos básicos para a qual foi criada.

Os desafios são enormes, falta de estrutura, recursos escassos, má vontade dos educadores, dos alunos, dos funcionários administrativos, enfim uma série de coisas que dificultam o trabalho do supervisor, mas que não impedem que o mesmo possa criar na sua actividade profissional meios de mudar esta realidade e fazer com que a escola mude sua cara, e se transforme na escola de nossos sonhos.

As condições para mudar estão em nossas mãos. O diferencial passa então, pelo respeito as escolhas e depois a influência positiva que podemos ter sobre as pessoas. Temos que ser como uma pequena pedra atirada no rio que provoca pequenas ondas e que depois vão tornando grandes até ao ponto de causar grandes transformações em todos que fazem parte da sociedade.

Se quisemos podemos ser os agentes desta transformação se começarmos a colocar em prática os conteúdos aprendidos em sala de aula e tão debatidos na construção da nova escola, a

escola que queremos para nossos filhos e para todos. Como agente de transformação cabe aos supervisores escolares dar o ponta pé inicial deste desejo nacional de mudanças e que só precisa de começar e para não mais parar, não podemos nos conformar com este estado de coisas, não existe o não consigo existe sim o não quero.

O supervisor na actualidade, é capaz de pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança e autoridade valores esses que requerem habilidades, para exercer suas actividades de forma responsável e comprometida. Na década de 90, a supervisão era apontada como instrumento necessário para mudanças nas escolas. Justamente nesta década, segundo Ferreira (2003, p.74) desempenha-se o supervisor competente, entendendo-se que a competência é em si, um compromisso público com o social e portanto, com o político, com a sua etimologia na polis, cidade, colectivamente. E o interesse colectivo opõe-se ao interesse individualizado, na educação e no seu serviço de supervisor.

Os sinais de descaso estão por toda parte. A falta de interesse de nossos governantes, falta de recursos nas escolas.

Cada vez mais nossos alunos saem das escolas sabendo menos do que precisamos de supervisores audaciosos que ousem sonhar e realizar, que sejam verdadeiros guerreiros da transformação do conhecimento, defensores da verdade, e principalmente que ame as pessoas.

Alunos desinteressados, analfabetos funcionais, baixa qualificação profissional, despreparos emocionais, são apenas alguns sintomas desta doença que se instalou no meio escolar. Reflexos da falta de interesse da maioria, envolvidos no processo que não querem ou não sabem que o sucesso desta empreitada nacional é para toda a vida.

Segundo Hunter (2004, p.95), então por definição quando você exerce autoridade deverá doar-se, amar, servir e até sacrificar-se pelos outros. Podemos contaminar a todos com nossa

energia, alegria, serviço altruísmo, sonhos e fazer com que os educandos e educadores se libertem deste sistema padronizado de escolha que hoje está vigente.

Cabe portanto ao supervisor escolar estar sintonizado com as necessidades da comunidade e propor projectos que atendam às ansiedades de todos que almejam futuro melhor. Muita coisa pode ser feita no contexto escolar, podemos desenvolver actividades que aproximem a comunidade escolar, da família e dos objectos para a qual ela existe. A escola como espaço social e público deve ter esta característica de servir a todos, possibilitando um maior conhecimento entre os participantes desta grande aventura que é a formação de pessoas para a sociedade.

Somente sendo um profissional com estas características e com as necessidades de todos envolvidos tendo um forte senso de responsabilidade e de iniciativa não esperando por quem não vem é queremos profissionais de sucesso que o supervisor escolar terá em sua vida pessoal será a certeza de ter contribuído para o sucesso de muitas vidas que cruzarão o seu caminho no decorrer dos anos da docência.

Não há nada de mais belo do que ver uma vida desabrochando como uma flor na sua plenitude, e exalando o agradável aroma de ser chamado de cidadão. A escola tem portanto a obrigação de fazer o melhor a seus alunos que buscam este local. Trabalhando em equipa o supervisor escolar e todos os profissionais envolvidos terão, o apoio moral que faz toda a diferença nos dias actuais. Diante das diferentes e diversificadas funções do supervisor escolar, podemos citar como a de maior relevância a de coordenador, onde a unificação dos alunos, professores, equipe pedagógica e direcção da escola.

É diante destas responsabilidades que se faz necessário mudanças significativas na formação e postura do supervisor escolar, e com isso reconhecendo seus aspectos gerais, onde Ferreira (2003, p.75) diz resignar e revalorizar a supervisão reconceitua-se, de modo compreender na

sua acção de natureza educativa portanto sócio pedagógica no campo didáctico e curricular do seu trabalho o seu encaminhamento de coordenador.

Estamos acostumados a ouvir quem manda, quem pode mandar, obedece quem tem juízo, mas no contexto escolar não existe esta premissa, mas sim o exemplo, pois quem quer ser líder estar em destaque, seja primeiro que faça talvez uma das grandes dificuldades do ser humano seja exactamente esta, precisamos de destaque a todo momento, logo precisamos reflectir sobre o que diz Ronca (1995, p.32) nenhum educador cresce se não reflectir sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflecte sobre a acção que foi desenvolvida.

Mas o supervisor, o administrador não é assim e antes um profissional que não se importa se vai ser reconhecido ou não, e na sua maioria das vezes não é mesmo, o que importa de verdade é ser útil a sociedade não deveríamos ser chamados de supervisores escolares, mas sim administradores de vidas, pois muitas delas dependerão de nossas decisões e de como elas afectam a vida de nossos alunos.

É preciso tomar a sábia decisão de fazer sempre o que for necessário para direccionar nossas crianças jovens para maior aventura que eles irão participar que é o seu futuro. Cada ser social, cada aluno é um indivíduo em especial, com características próprias de aprendizagem e necessidades diferentes. De acordo com Gadotti e Romão (2003, p.330) temos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar o seu envolvimento com ela e assim acompanhar melhor a educação ali oferecida. Supervisores, administrador talvez líderes quem sabe, servos com certeza. Nossa recompensa será a transformação das vidas salvas da degradação moral e social, famílias restauradas e um forte sentimento de dever cumprido. Portanto supervisores e professores têm em suas mãos a chave da vida ou da morte de muitos em suas mãos. Não vamos, pois nunca esquecer que as palavras podem construir ou destruir.

9. Supervisão escolar no contexto profissional e no campo de actuação

As transformações actuais, a globalização, a rapidez das infirmações têm trazido profundas mudanças para os profissionais que nela actuam e também transformando o conceito de supervisão escolar.

Vale ressaltar que a educação é vista, hoje, com processo orientado para a realização individual e social do educando, sujeito desse processo. Visa o desenvolvimento da pessoa humana em sua integridade, a fim de ampliar a sua capacidade de modificar o meio em que vive, satisfazendo, assim as suas necessidades. A educação não se processa de forma individualizada, porem num contexto social, organizado de forma mais abrangente e ambiciosa, em condições previamente estabelecidas, tomando um carácter bastante formal, restringindo ou dificultando os propósitos iniciais. Assim considerada a questão tanto o conceito de educação vigente como a maneira de conceber a escola e sua função social determinarão o sentido prevalecente da supervisão o aperfeiçoamento do trabalho educativo e definição das bases mais seguras para se atingir os objectivos estabelecidos (Alonso, 1992,pg.168).

Desta forma, a supervisão educacional tem nos últimos anos, debruçar-se principalmente sobre a situação do ensino angolano, os fracassos escolares e os estudos e tentativas de mudanças.

Assim sendo, é importante ressaltar que todos concordam a direita e a esquerda que a qualidade de nossa escola é deficiente e por isso é preciso cuidar para melhora-la (Para, 1999,pg.38).

Em relação a política pública para as escolas básicas, percebe-se um certo descompasso entre as práticas e as necessidades de uma educação que atenda a diversidade e complexidade das

escolas Angolanas. As novas exigências certamente também apontam para a gestão das políticas públicas que pode ter na figura do supervisor como necessária para atender, sobretudo, as constantes transformações em nossa sociedade.

A redescoberta da supervisão na década 1990 aponta para a figura do supervisor com necessária para a figura do supervisor com necessária para que mudanças almeçadas em educação sejam bem. A supervisão deixa de ter o autoritarismo que tradicionalmente marcou esta função, para o exercício de um trabalho voltado também para a formação do professor num contexto que atenda ao macro e micro sistema educacional.

9.1. Papel do Supervisor Educacional

Segundo Júnior, e Rangel (1997), o supervisor constitui-se como um agente de mudanças, no sentido da dinamização do trabalho de grupo, nas diversas instâncias de sua atenção. Para tal precisa ser um líder funcional encarregado de motivar desenvolver lideranças em todos os seus grupos de atenção; seus tratados enfocam aspectos como clima de diálogo, a situação de crescimento das pessoas envolvidas, a importância básica das abordagens pessoais, a qualidade das interações de sentir-se pessoas praticantes das relações humanas eficientes aprofundar conhecimentos, alargar horizontes e progredir. Alguns factos do quotidiano do trabalho exigem do supervisor um comportamento comprometido com os resultados das pessoas necessidades de comportamentos diferentes, exigem também a habilidade de escola com reflexão, criatividade e soluções, uma atitude de compreensão e respeito a pessoa humana, descobrindo maneiras de despertar nas diálogo e a possibilidade de vender a ideia.

O supervisor pode conseguir o seu objectivo máximo de melhorar a situação de ensino e aprendizagem através de aperfeiçoamento do professor. Seriam ocasiões possíveis criadas e utilizadas pelo supervisor para realizar a sua tarefa. As reuniões de pais e mestres são uma dessas oportunidades, devendo ser participantes activos, servindo de estudo conjunto das

responsabilidades de todos actores educacionais, pelos resultados obtidos, e precisa de ser planeada para atender os objectivos previstos.

O supervisor é o articulador do projecto político pedagógico, da instrução, com os campos administrativos e comunitários, deve circular entre os elementos do processo educacional cabendo-lhe a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade. O foco da atenção do supervisor no trabalho de formação é tanto individual quanto colectivo, para contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada professor e ao mesmo tempo ajudar a contribui-los enquanto grupos. O papel do supervisor é mediador a relação professor / aluno no processo de ensino aprendizagem, acolher o professor em sua realidade, criticar os acontecimentos instigando a compreensão própria da participação do professor em questões educacionais, trabalhar acima da ideia do processo de transmissão, buscar caminhos alternativos, acompanhar a caminhada colectivamente.

Acção supervisora deve estar em três dimensões básicas: atitudinal, procedimental e conceitual. A dimensão atitudinal deve estar ligada a um valor, a ética, a moral, a todos os valores de uma prática. Uma atitude crítica requer não ficar preso a manifestação primeira, não ingénuo acomodado, desatento; criticar é ser capaz de ver e resgatar os aspectos positivos, valorizar o saber do outro, ser autocrítico e meta crítico.

A sensibilidade é uma das grandes virtudes da função supervisora, a capacidade de perceber o outro reconhecer o seu potencial, valor, características, as diferenças entre os actores, evitar generalizações dar leveza ao trabalho de formação, além disso, ainda passar confiança, através de atitudes concretas no quotidiano do trabalho. O supervisor precisa construir uma prática pedagógica transformadora, humanista, libertadora, livre, solidária e justa.

Outro campo de transformação e domínio está relacionado com o saber fazer, com encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca, métodos, técnicas procedimentos, habilidades,

esta é a dimensão procedimental. O supervisor pode usar como referência para o seu trabalho algumas ajudas que são as categorias de intervenção, sustentação e as estratégias complementares de trabalho. Dentre as categorias de intervenção estão, a transformação das ideias em acções concretas para dialecticamente transformar a própria consciência, envolvendo não apenas a reflexão e emoção, mas a correspondência, para se ter apropriação crítica da pratica e da teoria fazendo-as avançar.

O eixo central do trabalho do supervisor é a qualificação do processo de ensino como forma de possibilitar a efectiva aprendizagem por parte de todos, estão algumas práticas empíricas que objectivam renovar a prática educativa podem ser utilizadas como estratégias complementares do trabalho entre elas posso citar a interacção com os docentes, visão estratégica e actualizada e a redução do carácter burocrático ao mínimo (Ferreira, 2002).

Para Alarcão (2001), o supervisor tem uma actuação muito ampla dentro da escola, sua presença é fundamental aos que compõem a equipe pedagógica da instituição, sua imagem vem se firmando positivamente cada vez mais. Antigamente ele não possuía um campo de actuação e sua função era apenas ser fiscal, supervisionando e chegando tudo que ocorria nas salas de aula. Não se interessava pelos problemas que ocorriam na instituição e tão pouco sabia sobre a qualidade do ensino e a didáctica aplicada pelos professores envolvidos. Não era bem-vindo e aceito em reuniões de professores por não ser considerado um profissional confiável.

Ao longo dos anos, diante de várias conquistas o papel do supervisor actualmente é visto como o principal factor para o sucesso e essencial para o crescimento do ambiente educacional. O coordenador precisa ter visão, enxergar além do horizonte. Primeiramente esse profissional é responsável pelo desenvolvimento de um Projecto Político Pedagógico e por colocar essa proposta em acção, não mantendo as propostas resumidas apenas em um papel.

Para a elaboração desse projecto político pedagógico, ele deve observar que seu trabalho não se dá isoladamente, assim ele fará um acompanhamento pedagógico com todos que fazem a escola, ou seja, pesquisará as dificuldades e necessidades dos docentes, discentes e comunidade, com o intuito de solucionar problemas e tendo como objectivo o “por em prática” a proposta elaborada e assim a construção do saber realizar-se-á. O coordenador em sua actuação na escola, é de agente transformador e agente formador, ou seja, sua actuação vai muito além do convívio e relacionamento com os professores, significa ser formador ouvinte de opiniões, planejando e pondo em execução o dever da escola que é exercer um papel social; e transformador quando está disposto a inovar e enfrentar desafios capazes de desencadear um processo de mudança. Assim, as mudanças são significativas para toda a comunidade escolar (Luzia, 2002).

Uma outra função do coordenador/supervisor é de ser mediador, portanto ele vai facilitar o avanço do professor quanto a elaboração da proposta pedagógica e seu planeamento, buscando os melhores meios de interacção entre os segmentos e estando em plena consciência de que sua actuação é de forma política, em prol dos anseios da sociedade. É precisa que tenha a humildade de olhar angústias, dificuldades, etc. É necessário que ele tenha um olhar atento a perceber as dificuldades do momento e um olhar amplo que venha a projectar os objectivos e anseios que deseja alcançar. Ele também precisa saber ouvir antes de julgar, diagnosticar, apreciar e avaliar.

Tanto o olhar atento, como o ouvir activo são de extrema importância para que o coordenador desenvolva um excelente trabalho junto a equipa de professores pois, agindo assim é mais fácil para ele diagnosticar as necessidades existentes.

Uma das grandes virtudes para a função do supervisor é a capacidade de estar aberto à sensibilidade. A sensibilidade nos dá uma leveza ao tão desafiador trabalho de formação,

portando consideramos a necessidade de desconstruir, conceitos hábitos e atitudes já enraizadas. A confiança é importante para por em prática essa construção transformadora e libertadora, onde todos possamos nos tornar mais humanos. A coordenação colabora muito quando é colocada numa postura de formação, não se julga pronta só porque tem determinado “poder”, nesse caso cultiva a tão saudável e absoluta necessária consciência da incompletude.

Podemos afirmar que a especificidade da actuação da coordenação pedagógica é os processos de aprendizagem, onde quer que ocorram. Enfim, para o trabalho do supervisor com o professor dar certo ambos devem entender que a relação humana se baseia na crença da possibilidade do outro e que ninguém é melhor ou superior a ninguém, acreditar que o outro pode mudar e o que lhe faltou foi afectiva oportunidade, percepção da necessidade (Lima apud. Rangel, 2001).

10. Sector de Supervisão Educacional

O sector de supervisão educacional é um órgão importante em uma instituição escolar, principalmente no que se refere a prática docente, pois é ele um dos mediadores entre o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Sabe-se o quanto é difícil propor aos professores uma prática inovadora ou uma nova forma de pensar. Portanto, o sector pedagógico deve proporcionar melhorias ao corpo docente, organizar palestras, cursos de qualificação, assim como reuniões em que os professores desenvolvam projectos de pesquisa individuais ou em grupos, apresentando-os aos colegas através de palestras ou seminários, dando sentido ao fazer do professo e elevando, com isso, a sua auto-estima. Como se pode perceber, o sector pedagógico tem como papel na formação continuada do docente mobilizar os diferentes saberes dos profissionais da educação para que a escola possa cumprir com a sua função de maneira efectiva: possibilitar que os alunos aprendam, sentindo-se sujeitos pertencentes ao espaço escolar (Vasconcellos, 2002, pg. 71).

10.1. A Supervisão na escola

A importância da supervisão nas escolas viu-se acrescida com movimento que visa promover a autonomia destas instituições. Assim e como resultado de vários diplomas legais, abriram-se as escolas as possibilidades de tomarem decisões em vários domínios, nomeadamente o estratégico e o pedagógico, no âmbito dos seus projectos educativos e dos restantes instrumentos de autonomia: regulamento interno, plano anual de actividades, e projecto curricular.

Com efeito, e apesar de quase uma década a bibliografia sobre a supervisão num âmbito que ultrapassasse a formação inicial e a profissionalização em serviço parecesse quase inexistente (Oliveira, 2000, pg. 45), mais recentemente vários autores passaram a considerar o gestor intermédio da escola como um supervisor.

Para Oliveira a supervisão escolar é entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos professores e outros agentes educativos, enquadra completamente no seu domínio, o perfil e o conjunto de competências que o desempenho das funções de gestor intermédio requer. No seu entender o desejado desenvolvimento da autonomia das escolas, passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia nestas instituições. Estes independentemente dos títulos atribuídos aos cargos que desempenham poderão ser considerados supervisores sempre que se envolvam em actividades bem como do grupo de professores que concretizam e quando promovem o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação acção.

O desenvolvimento da autonomia das escolas passa naturalmente, pela maior responsabilização desta, nomeadamente no que respeita a qualidade pedagógica do seu

projecto educativo, na observância da conformidade das práticas educativas com esse mesmo projecto e na assunção da responsabilidade de formação dos seus actores educativos assumindo-se como um contexto de formação. Nesse âmbito, caberá aos gestores intermédios identificarem sobretudo a partir do acompanhamento que efectuam aos colegas, as suas necessidades de formação específicas e proporcionam processos formativos diversos.

Consequentemente, e como anteriormente referido, é hoje reconhecida a necessidade de uma formação especializada para os docentes aos quais são atribuídos cargos determinantes para, em colaboração com os órgãos de gestão da escola, se concretizar. O projecto educativo é conseguir a qualidade da escola.

As funções dos gestores intermédios requerem pois profissionais com qualificação e formação e avaliação que incidem sobre organização, liderança, apoio, formação escolar com vista a qualidade e a consecução conjunta dos seus objectivos. Por outro lado, de entre múltiplas funções atribuídas aos actores escolares, aqueles que têm mais responsabilidade de acompanhamento e orientação profissional desempenharão sempre. Cargo com uma vertente de supervisão (Oliveira, 2000, pp.49-51).

10.2. Actuação do Supervisor na escola

- Actua como parte de um grupo, articulando-se com a Oficina Pedagógica e os demais sectores da Directoria;
- Realiza estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e compartilhado;
- Participa da construção do plano de trabalho da Directoria de Ensino, visando a promover o fortalecimento da autonomia escolar; realizar processos de avaliação institucional que permitam verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas; formular propostas, a partir

de indicadores, inclusive os resultantes de avaliações institucionais, para: melhoria do processo Ensino-Aprendizagem desenvolvimento de programas de educação continuada para o conjunto das escolas; aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, com especial atenção para a valorização dos agentes organizacionais e para a adequada utilização dos recursos financeiros e materiais disponíveis em cada escola, de modo a atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento das verbas públicas; fortalecer canais de participação da comunidade;

- Participa de Comissões Sindicais, visando apurar possíveis ilícitos administrativos;

Como agente de supervisão junto às unidades escolares actua, numa relação de parceria e companheirismo, como articulador e elemento de apoio à formulação das propostas pedagógicas das escolas, orientando, acompanhando e avaliando a sua execução, prevenindo falhas, redireccionando rumos, quando necessário, e orientando as equipas escolares na organização dos colegiados e envolvimento da comunidade, com ênfase na avaliação educacional e na adopção de programas de formação continuada

11. Papel do Supervisor na escola

Para (Araya, 2009), o supervisor é o líder dos professores, dá-lhes informações, guia-os, orienta-os, estimula-os e sugere-lhes técnicas de acordo com cada situação. O supervisor ajuda a construir o conhecimento pedagógico pela sua presença, motivação e diálogo. Ele funciona como mediador entre o formando e o conhecimento. Para que a acção de supervisão possa ser exercida com eficiência, é necessário que o supervisor, para além de um bom conhecimento de si próprio, tenha:

- Suficiente conhecimento dos conteúdos e currícula
- Conhecimentos pedagógicos em geral

- Conhecimentos pedagógicos especializados
- Conhecimentos do carácter dos aprendizados e do contexto educativo;
- Conhecimento dos valores educacionais, dos objectivos e fins.

O supervisor desempenha o papel de:

- Fiscalizador – actividades e leis,
- Treinador – experiência e habilidades
- Conselheiro - ajudar e aconselhar
- Especialista – estudar e impulsionar
- Líder – dirigir convencendo pelo exemplo.

11.2. Benefícios da Supervisão Pedagógica ao profissional docente e à comunidade escolar

1-Favorece a capacidade de reflexão sobre a actividade profissional;

a) Maior capacidade de análise do ensino;

b) Níveis de pensamento mais elaborados.

2-Favorece um clima positivo na escola, aumenta o grau de comunicação, abertura e colaboração dos professores entre si;

3-Favorece a autonomia, a auto-ormação e a auto-eficácia dos professores;

4-Favorece a qualidade de ensino :

a).- Mudanças claras no comportamento do professor;

b).- Impacto nos alunos.

5-Favorece o controlo da ansiedade/stress, o estado de satisfação e o nível de investimento profissional dos professores;

6- Favorece uma atitude positiva face ao processo de formação.

Desta forma verificamos que o processo de Supervisão Pedagógica tem o seu foco na ajuda ao professor, na satisfação das suas necessidades profissionais, no seu desenvolvimento individual e profissional, e não só na identificação das suas insuficiências ou na avaliação da sua prestação face aos objectivos da instituição em que lecciona.

Para estes dois autores, é necessário um grau de afecto para iniciar e sustentar um acordo de supervisão. A atracção e a fidelidade sublinham as supervisões efectivas. A prática da amizade intelectual, da intimidade emocional e da comunicação (Diamond e Mulien, 1997), acentuam o valor dos objectivos dirigidos, das actividades diárias e enquadramentos, que são “elementos” importantes da supervisão.

Por outro lado, alguns papeis, como o de organizador e algumas funções, como o de recrutamento e do registo de acontecimentos, são factos que levantam possibilidades entusiasmantes para outros tipos mais alargados de actividades de supervisão, para além de dirigir o próprio rumo profissional ou de aconselhar alunos. Numa narrativa de estudo sobre supervisão, Kealy (1997), propõe que os supervisados procurem activamente o conhecimento da sua disciplina indo ao encontro das opiniões filosóficas e pessoais dos seus mentores.

CAPÍTULO III: A ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO KUITO

3.1. Caracterização da escola de investigação

A pesquisa foi realizada na escola de formação de professores, pertencente a congregação dos irmãos Maristas. É uma instituição católica construída em 1947, devidos os conflitos de guerra que assolava o país as instalações ficaram por muito tempo controladas pelo governo da província, foram devolvidos a igreja em 1996 provisoriamente no dia 30 de Outubro de 1998 por totalidade através do decreto executivo 03/98.

Localiza – se no centro da cidade na avenida Francisco Leitão Cardoso e as avenidas Artur de Paiva e Raimundo Serão. É o centro de aprendizagem de conhecimentos científicos e evangelização, aberto a toda comunidade seja ela católica como não, promovendo a formação integral dos alunos.

É orientada pelos irmãos Maristas que têm na filosofia de são Marcelo José Bento Champagnat, os fundamentos de sua proposta pedagógica, propondo as famílias um projecto educativo que harmoniza a fé, a cultura e a própria vida.

O complexo escolar ocupa uma vasta área com 5 compartimentos, para além dos campos de futebol, basquete-ball e volebol. São dois edifícios com rés-do-chão e 1º andar albergando 20 turmas laboratórios de biologia, química, física, informática, secretaria-geral, quartos de banhos tanto para os professores como para os alunos e gabinetes para o director, sub-director pedagógico e director administrativo.

A escola funciona com dois turnos, manha e tarde, leccionando da 10ª a 13ª classe, com especialidades de língua portuguesa, língua inglesa, matemática-física, biologia-química, história-geografia e ainda magistério primário.

É dirigida por um director, coadjuvado por um director pedagógico e um director administrativo. Conta com 84 trabalhadores distribuídos da seguinte forma: 63 docentes e 21 trabalhadores administrativos entre os quais tem: Director, director pedagógico, director administrativo, pessoal da secretaria, arquivadores de processos, contabilidade e finanças, responsável pelos recursos humanos, recepcionistas de documentos, escriturários, passagem de certificados e património, reprografia, bibliotecária, coordenadores de turnos, guarda e pessoal de limpeza.

No ano lectivo 2016/2017 foram matriculados 935 alunos dos quais 267 da 10 classe (130 do sexo masculino e 137 do sexo feminino). 246 Alunos da 11ª classe (146 do sexo masculino e 100 do sexo feminino). 190 Alunos da 12ª classe (102 do sexo masculino e 88 do sexo feminino). 232 Alunos da 13ª classe (505 do sexo masculino e 430 do sexo feminino), distribuídos por cinco cursos que são: Língua Portuguesa, Biologia e Química, História e Geografia, Matemática e Física, Educação Física e Magistério Primário.

3.2. Perfil do professor do ensino básico em Angola

A formação para futuros professores leva desenvolver algum perfil. Considerando tal pressuposto a formação de professores em Angola estabelece para o professor formador quanto ao futuro professor o mesmo caracter perfil. Pesar de que este perfil só deve evidenciar-se em níveis de actividades docentes ou seja o professor titular coloca em prática o seu perfil a medida que actua ensinando e o futuro professor vai seguindo todas as orientações, métodos e estratégias que lhe serviram para a sua actividade no futuro.

Assim o perfil do professor:

- a) Conhecer a natureza fisiologica, psicologica e sociologica dos alunos do I ciclo do ensino secundario;

- b) Possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito das especialidades que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
- c) Dominar os conteúdos programáticos as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos a educação e ao ensino nas instituições escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares;
- d) Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos cada vez mais complexos e em rápida mudança;
- e) Conhecer as perspectivas educacionais que enfrentam o currículo dos alunos do I ciclo de ensino secundário;
- f) Definir os objectivos específicos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto que se vai trabalhar ou seja as condições das instituições de ensino do meio económico é socioeconómica em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;
- g) Adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas adequando-os a diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objectivos específicos, conteúdos essenciais e o desenvolvimento integral do jovem;
- h) Preparar o adolescente para o enquadramento integral nas classes e níveis subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente e compatível com a inserção social harmoniosa na comunidade;
- i) Desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- j) Colocar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;
- k) Identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais;

- l) Distinguir-se um elevado sentido de responsabilidade e idoneidade moral cívica e deontológica e saber transmitir estes valores aos educandos;
- m) Assumir uma atitude de respeito pela importância da actividade docente na formação da personalidade humana e o desenvolvimento socio económico da sociedade.(Angola, 2008)

O perfil de ambos professores formadores e futuro professor, está plasmado em decreto do governo Angolano, decreto nº 3/08, estabelecendo níveis de actuação diferenciados conforme o destaque anterior.

3.3. Orientação prática

Juntamente com a orientação académica, a orientação prática tem vindo a ser a abordagem mais aceite para se aprender a arte, a técnica e o ofício de ensinar. No nosso contexto acerca da formação de professores, encontramos esta orientação fundamentalmente na organização e desenvolvimento das práticas de ensino, tanto dos professores em formação do ensino primário como do secundário. O essencial desta perspectiva é o facto de conceber o ensino como uma actividade complexa que se desenvolve em cenários singulares claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valores que exigem opções éticas e políticas (Pérez Gómez, 1992, p.410). Os professores, portanto, funcionam em situações únicas e o seu trabalho é inserto e ambíguo. Nesta perspectiva é dado um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender ensinar.

O modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação de mestres considerados, bons professores, durante um período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais. nenhuma posição conceptual sobre o valor da

experienica no ensino e na formação de professores sem falarmos de Dewey. Em 1938, este autor defendia a necessidade de se desenvolver uma teoria da experiencia dado que já entao já constatava que a experiencia não é sinonimo de educação. Neste sentido afirmava que não é suficiente insistir na necessidade da experiencia nem mesmo da actividade na experiencia.

Na orientação conceptual as práticas de ensino são o elemento curricular mais importatnte para os professores em formação (Marcelo, 1978. Isto não significa que este modelo não considere a formação teorica e aquisição de conhecimentos psicopedagogicos. O que acontece é que a cultura comum na formação de professores indica que a prática de ensino representa um valor consideravel e que a competencia de um professor se demonstra nas práticas de ensino(Zeichner, 1980).

3.4. Educação e ensino em Angola

A evolução da Educação e ensino em Angola, no período de 2002-2008, é uma importante etapa no desenvolvimento da história do seu sistema educativo, que teve a sua génese em 1978, após a realização do Iº Congresso do MPLA – Partido no poder em 1977 e após a 3ª Revisão Constitucional. Os trinta anos que marcam a existência do sistema de educação e ensino são caracterizados pela existência de duas filosofias distintas de desenvolvimento, que, por seu turno, determinam diferentes princípios de actuação para a formação de recursos humanos em Angola.

Um primeiro momento de 1978 a 1991 que surge com o primeiro sistema de educação e ensino da pós-independência, assenta em princípios de democratização e gratuidade alargada do ensino e, vai até a data da realização da Mesa Redonda sobre a Educação para todos, onde o Ministério da Educação definiu o quinquénio de 1991-1995 como o da preparação e reformulação do novo sistema educativo.

Um segundo momento, a partir de 2002, surge com a promulgação da Lei de Base do Sistema de Educação (Lei 13/01, de 31 de Dezembro) engloba a evolução da Educação e Ensino em Angola no período de 2002-2008.

Com uma breve análise da evolução dos sistema de educação e ensino, no período avaliado, é evidenciada a vontade da população em busca do sistema educacional e a necessidade do Ministério da Educação em criar condições para receber crianças, jovens e adultos no exercício de sua cidadania, em busca de formação. Consta ainda, o processo de reforma educativa, que iniciou em 2004 que está a dar origem ao novo sistema de educação. Com isto, a disposição do Ministério da Educação é elevar a eficácia e cobertura do ensino no país ao grau preciso para a concretização das expectativas do Governo de Angola. A visão do futuro que norteia a política de desenvolvimento educacional de Angola é materializada pelo Ministério da Educação, em busca de uma nova realidade que já está a acontecer : “... promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida” (LBSE, 2001, artigo 3º, sobre objectivos gerais da educação).

Em termos práticos, é esperado que o programa de desenvolvimento a médio prazo 2009-2013, que tem como base a Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de educação 2001-2015, o plano quadro de reconstrução do sistema educativo 1995-2005, e o plano de acção de educação para todos 2001-2015, venha reforçar, através dos investimentos e dos programas previstos, na melhoria da qualidade de educação, na redução das disparidades existentes entre as raparigas e os rapazes através da expansão da rede escolar e da melhoria da qualidade de ensino e da gestão escolar.

3.4.1. Caracterização do ensino em Angola

O ensino em Angola ainda é caracterizado por um elevado índice de crianças fora do sistema normal, alta taxa de reprovação, alto índice de desistência, desequilíbrio do género, corrupção e frequentes casos de assédio sexual por parte de alguns professores. A escassez de infra-estruturas (salas de aulas) e de professores são as causas imediatas da existência de muitas crianças fora do sistema de ensino. Isso resulta de um conjunto de factores dos quais os mais comuns são: a pobreza material no seio das famílias, as péssimas condições de ensino e aprendizagem, a má qualificação de alguns professores, a escassez de material didáctico, a ausência de avaliação dos professores e o fraco investimento nos recursos humanos.

3.5. Objectivos do ensino primário

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimnodesportivas.

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos ao nível secundário.

São objectivos específicos do ensino primário:

- Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes a socialização,

- Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras (Lei de base do Sistema de Educação, 2001).

4. actores que afectam a qualidade de educação em Angola

- Baixo nível académico de alguns professores
- Más condições das infra-estruturas (falta de carteiras, quadro, biblioteca, casas de banho etc.); escassez de infra-estruturas
- Desmotivação dos professores (alguns com baixos salários, má reconversão de carreira, falta de habitação adequada, distância casa-escola etc.)
- O alto custo associado com a educação também afecta os professores :
prática extensiva do trepasse de vagas existentes como meio amenizador dos professores também afecta os custos dos serviços.
- Excesso de alunos na turma.
- Falta de merenda escolar.
- Factores culturais (casamentos arranjados precocemente por parte dos pais e, acompanhar os pais nos serviços domésticos, lavras, pastos etc.).
- Factores económicos, sociais (pobreza familiar),

- Assédio por parte de alguns professores.
- Fraco acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação.
- Debilidade na gestão dos estabelecimentos escolares (ausência do mecanismo de monitoria e avaliação). De acordo com Alberto kapitango, 1998, p.52.

4.1. Formação e actuação de professores

O supervisor actuará no processo de formação contínua dos professores em certos momentos de toda a equipa escolar. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar a população. A supervisão centrada na formação dos professores indica um redireccionamento do trabalho dos agentes, prestando atenção para problemas ocorridos na sala de aulas com professores e outras questões mais amplas inter e extras escolares, tomando consciência das mudanças sociais e educacionais. Os supervisores precisam ser bem preparados, actualizados dinâmicos e preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para a comunidade.

Encarando-o com um trabalho de acesoramento dos professores e a equipa escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projecto colectivo que propõe mudanças não só nas práticas usuais mas também nas concepções que embaça esse trabalho terá que ser encarado como uma interacção entre iguais onde não existem diferenças de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração. Esta parece ser a única forma de alterar a prática existente, garantindo avanços significativos no desenvolvimento dos professores (Alonso, 2003).

É necessário que cada membro activo da sociedade compreenda o que é preciso construir e de que maneira é necessário fazê-lo. Tal postura leva a valorização do trabalho colectivo e a criação de formas organizacionais e eficazes (Pistrak, 1981, p. 11).

Quando se estrutura uma política educacional além de se pensar em questões ligadas às infra-estruturas, aos conteúdos e aos meios financeiros pensa-se também no corpo docente, isto é na formação de professores aqueles que é vital, cada um dos professores, compreender como, porque e o que é importante construir (para o estado e para a sociedade). Desta forma se valoriza tanto a actividade colectiva a ser realizada no espaço escolar, como o desenvolvimento da actividade de ensino.

Pistrak (1981) compreende que para transformar a escola e para colocá-la a serviço da transformação social não basta alterar os conteúdos neles ensinados. É preciso mudar a prática educativa a estrutura de organização e funcionamento da escola, tornando-a corrente com os objectivos de formação de um cidadão capaz de participar activamente do processo de construção da sociedade. Os três aspectos centrais da obra de Pistrak, objecto de discussão dos educadores, são reflexos, sobre a relação entre escola e trabalho, a proposta de auto-organização dos estudantes e a organização do ensino através do sistema de complexos temáticos.

Os princípios apontados por Pistrak para nortear a actividade de professores são: saber lutar e saber construir. E a escola do trabalho tem como os grandes fundamentos as relações da com a escola a realidade actual e a auto-organização dos estudantes. A grande preocupação de Pistrak é entender como a escola poderia ajudar a considerar a revolução socialista e para isto o que via como fundamental era a formação dos sujeitos deste processo, não no futuro, mas já no presente.

Partindo da abordagem de Pistrak para o nosso contexto em pauta podemos dizer que a estabilidade e o desenvolvimento do processo educacional dependem não somente do ideário político vigente no discurso dos governantes mas das relações de gestão pedagógica e poderes estabelecidos e sobretudo, dos interesses e objectivos que se pretendem alcançar a longo e curto prazo com esta educação. Dai a importância da análise e reflexão sobre a formação do professor e da compreensão da política que ao longo destas últimas três décadas delineou o processo educacional angolano.

O nível de formação de professores durante os últimos trinta anos era na sua maioria a oitava classe ou ensino médio (técnico médio de professores).

E ainda em nossos dias parece continuar a mesma situação, pois o Ministério da educação (2001) apresentou dados que comprovam a falta de professores qualificados para actividades de ensino escolar.

De acordo com o Ministério da Educação (2001) para que o professor exerça suas actividades de ensino na iniciação no primeiro nível devem, necessariamente, possuir o ensino médio (normal ou técnico) completo. O Ministério da educação, 2001, p. 21. Vol. 5), refere que muitos professores não estão preparados para leccionar neste nível. Esta situação se repete em outros níveis posteriores como (5^a e 6^a classes).

A formação do professor, uma vez que ela não é alheia à política vigente no país, justamente por ser pensada a partir de uma estrutura fixa encontra vários obstáculos, e estes repercutem no trabalho desenvolvido.

Segundo Perteson (2003) a formação pedagógica dos professores, limitou-se, praticamente ao treino das técnicas de ensino, formas de transmissão do conteúdo sem, no entanto, haver um domínio e conhecimento exacto do que deveria ser ensinado. Esta situação, registada

durante vários anos, ainda continua no ensino básico, sobretudo nas províncias ou localidades mais afastadas das cidades.

Entendemos que quando o sistema de ensino é organizado a partir de uma estrutura hierárquica flexível e eficaz, do qual o professor pode não apenas depender em termos burocráticos, mas participar, criticar e sugerir situações que visem a melhoria do ensino contribui para o enriquecimento da formação docente. No entanto o mais comum, segundo o Melo (2003), é que apesar das deficiências pedagógicas e culturais que afligem os nossos quadros docentes cresceram desmesuravelmente as chefias escolares: todos os professores são mais ou menos directores ou coordenadores de qualquer coisa na escola (Peterson, 2003, p. 13).

Quando todos mandam, isto é todos são chefes e querem permanecer neste cargo não ocorrem mudanças suficientes sustentáveis para a melhoria da actividade profissional.

Para tal é fundamental, que alguns aspectos ligados a formação e actuação dos professores sejam observados: reconhecer o trabalho do professor, isto é valorizar o papel do professor e o seu estatuto na sociedade angolana, pois com isso, se permite maior contribuição no progresso social no esforço da compreensão mútua entre os angolanos na criação e desenvolvimento do espírito crítico; formação continuada, esta é fundamental na medida em que contribui para o aumento contínuo do nível académico do professor dá competência e motivação e melhora o seu estatuto social.

Além disso a formação continuada permite a actualização dos conhecimentos, novas experiencia e uso da tecnologia; trabalho colectivo (metas pedagógicas de cada escola) em toda a vida profissional, cada vez mais, tem- se tornado importante o trabalho em equipa o trabalho do professor ainda que em grande parte pareça solitário, na medida na medida em

que cada um tem sua disciplina para se tratar de temas mais abrangentes ligados directamente ao quotidiano do aluno e aos problemas de sociedade.

Também aponta a necessidade do reconhecimento do trabalho do professor: o relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI que foi organizado por Jacques Delors, em um livro, sob o título de educação: um tesouro a descobrir 2001, p. 152- 166.

A estrutura do ensino geral primário (1^a á 4^aclasses) e secundário (5^a á 6^aclasses), mesmo depois da independência continuou limitada, não permitindo, aos professores que actuam nas escolas e a população, caminhar para níveis elevados. O que de alguma forma levou a formação dos professores a limitar-se ao treino técnico pedagógico em níveis muito distantes daqueles em que eles leccionavam. Esta situação segundo Peterson (2003), dos professores pode-se considerar basicamente duas categorias nacionais:

A 1^a, cuja maioria teve uma formação muito débil do ponto de vista científico e pedagógico, sendo composta por terem evoluído para níveis subsequentes de acordo com os artigos 23^o e 25^o do decreto-lei n 45908, de 1964; a 2^a constituída por professores de posto, professores dos cursos acelerados, professores dos cursos básicos, professores dos de superação que desempenham um papel paliativo no sistema educativo durante muito tempo (Peterson, 2003, p. 24).

Assim o Ministério da Educação (2004), aos dias actuais, o desafio de superar o quadro formativo de que resulta o corpo docente mediante o incentivo a formação continuada e responsabilidade pedagógica em Angola. Isso requer, desde o ensino primário, trabalhar para o ensino capaz de fornecer as crianças instrumentos necessários para a compreensão e critica de favorecer a coesão social, estimular o rigor intelectual e melhorar as condições de trabalho

do professor, pós entende-se que este só poderá actuar melhor na escola se possuir conhecimentos, condições económicas e espaço adequado de trabalho.

Para tal a formação dada aos professores necessita corresponder á situação posta pela guerra civil.

Entendemos que: a medida em que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menor rígida os professores devem também esforçar-se prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar organizando experiencias de aprendizagens praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos (Delors, 2001, p.154).

Em suma a formação de professores precisa ser repensada de maneira a cultivar os próximos profissionais as qualidades requeridas, isto é formar intelectuais aptos a favorecerem uma nova perspectiva de ensino angolano, pois a actividade do professor requer, além do domínio de técnicas pedagógicas, também uma ampla formação teórica que pode permitir problematizar situações presentes na escola e em geral, na sociedade angolana. Isto contribui, para o aluno, compreender as questões culturais, políticas e económicas mais abrangentes.

Desenvolver a sua autonomia e também pelo aprimoramento de técnicas pedagógicas de supervisão, avaliação, gestão escolar e pela participação da comunidade no processo pedagógico.

5. Reforma do sistema educacional (lei nº 13/2001): desenvolvimento e perspectivas

As primeiras ideias e reflexões que apontavam a necessidade da reforma educacional surgiram logo depois do diagnóstico realizado no ensino básico (implementado em 1987) em 1986. O diagnóstico apontava vários aspectos negativos, se constatavam frequentemente no

ensino escolar, concernente ao fraco aproveitamento escolar dos alunos, nos diferentes níveis de ensino e localidades do país e do pouco preparo dos docentes que actuavam nas escolas.

O diagnóstico apontava também as fraquezas do ensino básico como um dos factores de estrangulamento do sistema educacional. Dentre essas fraquezas ressaltava-se que o sistema de educação sofria sobremaneira os efeitos da guerra e enfermava de profundas distorções nos seus principais dispositivos tais como: currículos, processo de ensino e aprendizagem, do corpo docente, corpo discente, administração e gestão e recursos materiais. O mesmo relatório do diagnóstico aponta ainda as distorções derivavam dos erros de concepção e implementação das mudanças (reformas) que pretendiam conduzir a extinção do sistema do ensino colonial.

Um dos pontos também apontados pelo diagnóstico era de que os objectivos que o sistema educacional, implementado em 1978, pretendia alcançar em menos tempo eram demasiado ambicioso, dadas as condições em que o país se encontrava, em termos de desenvolvimento económico, político, social, cultural, sobretudo dos recursos, em termos gerais eram muito insuficientes diante das necessidades e demandas no ensino (Ministério da Educação cronograma e estratégias de implementação da lei de base do sistema da educação. Luanda, 2004, vol. 6).

Em função desta situação o relatório do diagnóstico recomendava a necessidade de um estudo e análise mais apurados das anomalias que vinham registados no ensino em vigor em Angola, com objectivo de tentar de tentar, a partir daí estabilizar o sistema educacional e procurar reflectir sobre a concepção de uma nova estrutura do sistema educacional.

Conforme declara o documento do Ministério da Educação, no seu relatório sobre estratégia de implementação do novo sistema de educação: “Em cumprimento da orientação superior do poder político em 1986 que aprovava as conclusões e recomendações (...) descritas, foram então implementadas algumas medidas correctivas, realizados estudos e executados projectos

de desenvolvimento alguns dos quais focalizados em domínios específicos dos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, foram igualmente iniciadas acções destinadas a aprofundar a concepção de uma nova estrutura do sistema de educação” (Ministério da Educação, 2004, pg. 27 vol. 6).

Desde então tem-se vindo recolher opiniões que pudessem, aos poucos, fundamentar as opções até aqui realizadas (reformas) no ensino. Outros debates foram em função do projecto de lei geral de educação angolana. Vários debates ainda precisam ser feitos em termos políticos e culturais, dadas as opções do pluralismo do sistema político e da economia do mercado, que impuseram um ritmo mais lento na implementação da reforma educativa, pois tornou-se necessário adequar alguns princípios e objectivos gerais do sistema de educação estão na forja (Ministério da Educação, 2004, pg.27).

Diferentes mudanças (reforma) ocorridas em 1977 sistema de ensino, posto em vigor desde Abril de 1978, a actual reforma está tentando seguir um rumo e metodologia diferentes. Isto se nota desde a mesa redonda realizada em 1993- sobre o anteprojecto de lei de base do sistema de educação que ajudou na análise dos vários pareceres sobre o projecto da reforma, visando a constituição de uma lei que possa constituir o fundamento legal e principal das actividades a serem realizadas posteriormente no quadro das mudanças educacionais em Angola.

5.1. Definição e objectivos do novo sistema educacional em Angola

A reforma educacional assenta-se na lei constitucional, no plano nacional e nas experiencias acumuladas e adquiridas a nível internacional (LBSE- lei de base do sistema de educação,

diário da República, artigo 2 / 1, 2001). Visa fundamentalmente, a escolarização das crianças, reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e aumentar a eficácia educacional e com isso, dar respostas as mudanças profundas que têm ocorrido no sistema socioeconómico angolano de uma economia de orientação socialista para uma economia de mercado que de alguma forma exigem novos critérios organizacionais do sistema de educação e formação humana necessária, segundo a lei ao progresso socioeconómico da sociedade angolana. Entende-se por educação nesta nova lei o processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, as instituições de ensino e de investigação científico/técnica, nos órgãos de comunicação social nas organizações comunitárias nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimnodesportivas (LBSE nº 13/01. diário da República 2001).

Entende-se ainda por educação, conforme aponta o item dois do artigo 1 da mesma lei, com o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes a formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista a construção de uma sociedade democrática de paz e progresso social.

Segundo o artigo 3 da mesma lei nº 13/01, o novo sistema educacional tem como objectivos:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração de maneira contínua e sistemática: elevar o seu nível científico e tecnológico a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico de Angola.
- b) Formar indivíduos capazes de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, a luz dos princípios democráticos.

- c) Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, pela unidade nacional e preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida.
- d) Fomentar o respeito aos outros indivíduos e aos superiores interesses da noção angolana na promoção do direito a vida a liberdade e a integridade pessoal.
- e) Desenvolver o espírito da solidariedade entre os povos, em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

De acordo com o artigo 4 da lei nº 13/01, o sistema educacional deve ser integral, isto é ter correspondência entre os objectivos por ela traçados e exigências de desenvolvimento de Angola. Sendo assim a materialização dos objectivos ligados directamente a educação requerem do sistema educacional conteúdos e métodos de formação adequada para garantir a articulação permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino existentes no país.

Tal como no sistema anterior, aponta-se a laicidade e a independência de qualquer religião do sistema de educação. Elemento fundamental não constante no anterior e segundo o artigo 6 da mesma lei, a questão democrática e o respeito as opções políticas e partidárias como aspecto fundamental para a unidade nacional e cultural. Entendendo-se com isso, a possibilidade de não haver qualquer distinção entre os cidadãos angolanos, uma vez que se trata de cidadãos portadores dos mesmos direitos de acesso e frequência escolar e de participação na luta pela resolução dos problemas que Angola apresenta.

5.2. Organização do novo sistema de educação

De acordo com a nova lei de base do sistema de educação (LBSE) Nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, o sistema educacional actual estrutura-se em três níveis fundamentais:

- 1) Educação pré-escolar;
- 2) Ensino geral, subdividido em primário e secundário;
- 3) Ensino superior.

Diferente da estrutura educacional anterior, a nova apresenta um ano escolar a mais de ensino geral. E para o nível superior, que antes era somente o bacharelato e a licenciatura, encontra-se também estruturado o ensino pós graduação, com níveis de mestrado e doutorado. Mas, apesar de constatar no cronograma do programa geral de ensino, o nível do mestrado e doutoramento ainda está em funcionamento no país em todos os cursos. Justifica-se esta ausência pela falta de infra-estruturas e principalmente do corpo docente que se dedique a pesquisa e que tenha formação, competência e habilidade necessárias para o desenvolvimento de formação de candidatos ao mestrado e doutoramento. A partir de 2003 começou o curso de pós graduação (especialização e mestrado) na universidade Agostinho Neto. Algumas universidades particulares oferecem também cursos de especialização profissionais.

6. Ensino geral

A formação geral que corresponde ao ensino primário e secundário constitui, o Artigo 14 da LBSE, o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária a continuação de estudos em subsistemas subsequentes (Ministério da educação – LBSE, 2001).

De acordo com o Artigo 15 da LBSE constituem objectivos fundamentais e gerais deste subsistema de ensino geral:

- 1) Conceder a formação integral e homogénea que permite o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, física, morais e cívicas.

- 2) Desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a autoformação para um saber fazer eficazes que adaptam exigências;
- 3) Educar a juventude e outras camadas sociais de forma adquirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional.
- 4) Subsistema de ensino geral é dividido em duas grandes etapas: o ensino primário, da 1ª à 6ª classe; o ensino secundário subdividido em dois ciclos. O 1º ciclo com três anos de duração (da 7ª à 9ª classe), e o 2º ciclo, com três ou quatro anos (da 10ª à 12ª ou 13ª classe), de duração variável, dependendo da modalidade que o estudante escolher depois que terminar o 1º ciclo.

6.1. Ensino primário

Este nível de ensino, diferente do antigo ia da 1ª a 4ª classe, comporta, na actual sistema, seis anos de estudos, isto é da 1ª a 6ª classe e continua sendo o único nível obrigatório, de acordo com o Artigo 8 da LBSE (2001) e gratuito, segundo o Artigo 7.

A gratuidade apontada pelo Artigo 7 da LBSE consiste na inserção, assistência as aulas e ao material escolar e isto é valido tanto para o ensino geral como para o subsistema de educação de adultos.

Ainda de acordo com o artigo 7 da LBSE (2001), o pagamento da inscrição, da assistência as aulas do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para alunos. Estes podem recorrer se reunirem as condições exigidas a bolsas de estudos interna, cuja criação e regime deve ser regulados por diploma próprio.

De acordo com o Artigo 18 da LBSE (2001) apontam-se os seguintes objectivos específicos deste nível de ensino primário:

- a) Desenvolver e oferecer o domínio da comunicação e de expressão;
- b) Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes a socialização;
- c) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) Estimular o espírito com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno -desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Este nível de ensino constitui, segundo a LBSE, a base do ensino geral, tanto para a educação de adultos e é tido como ponto de partida para os demais níveis de ensino.

6.2. Educação de adultos

O subsistema de educação de adultos estrutura-se também em ensino primário, que corresponde a alfabetização na sequência em ensino de adultos tem uma organização programática de conteúdos mais voltados ao mundo adulto. Desta forma as metodologias de educação e avaliação aplicadas a este sistema de educação também são diferenciadas e adequadas as características, necessidades e aspirações dos adultos.

Segundo o Artigo 32 da LBSE (2001), os objectivos da educação de adultos consistem:

- a) Aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e de adultos, literal e funcional;
- b) Permitir a cada individuo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada as exigências da vida activa;

- c) Assegurar o acesso da população adulta á educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género;
- d) Contribuir para a preservação e o desenvolvimento da cultura nacional, a protecção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica e cultural, o espírito de tolerância e pelas liberdades fundamentais;
- e) Transformar a educação de adultos num pólo de atracção e de desenvolvimento comunitário e rural integrado, como factor de actividade socioeconómica e para actividade do indivíduo.

7. Etapas e critérios de implementação da reforma educacional

Como já foi mencionado, o primeiro diagnóstico do sistema educacional angolano foi realizado em 1986, nos meses de Março e Junho, e a partir daí verificou-se que vários aspectos do sistema educacional implementado em 1978 careciam de reformas. A partir desta data concebeu-se então a necessidade de se pensar em novas perspectivas de organizar o sistema educacional o que resultou em 2001, na aprovação da nova lei nº 13/01 que regulamenta o novo sistema educacional e sua reforma.

Diferente da 1ª reforma a implementação da actual reforma, segundo o Ministério da Educação, obedece cinco etapas ou fases, podendo uma coexistência com a outra.

A primeira fase chamada de preparação, começou em 2002 foi até 2012. a segunda fase, chamada de experimentação começou dois anos mais tarde, isto é, em 2004 e terminou em 2010. A terceira fase chamada de avaliação e correcção, começou em 2004 e também

terminou em 2010. A quarta fase, chamada de generalização, começou em 2006 e terminará neste ano de 2011. Finalmente a quinta fase e última fase é da avaliação global, começará em 2012 e terminará em 2015.

a) Fase de preparação

A fase de preparação para a implementação do novo sistema educacional consiste na preparação de condições que possam assegurar o funcionamento adequado dos pressupostos delineados. Segundo o ministério da educação, nesta fase, as principais actividades que se pretendem realizar visam a adequação do sistema da administração e gestão do ensino, organização e elaboração de novos currículos – perfis de saída, planos de estudos, programas de ensino e materiais pedagógicos (Ministério da Educação, 2001, pg. 28, vol.6).

Pretende-se também, nesta fase, efectuar a reprodução e distribuição dos novos currículos, além da formação do pessoal docente e de gestores escolares, aquisição e dotação das instituições escolares de meios de ensino, equipamentos e ainda a reabilitação e construção de infiras estruturas escolares (Ministério da educação, 2001, pg.28, vol.6).

b) Fase de experimentação

A partir de 2004 começou a implementação da 2ª fase de experimentação do novo sistema educacional, que consiste, segundo o Ministério da Educação na aplicação, a título experimental, dos currículos produzidos. Nesta fase, poderão ser contempladas somente algumas instituições escolares em cada uma das 18 províncias do país, segundo o Ministério da Educação a fim de possibilitar que cada uma delas se desenvolvam experiencias e competências próprias e locais de gestão da implementação do sistema de educação (Ministério da Educação, 2001, p.28). A implementação desta fase é progressiva e foi feito em diferentes classes desde 2004 a 2010).

c) Fase de avaliação e correcção-2004/2010

A implementação da 3ª fase do novo sistema educacional consiste, segundo o Ministério da Educação na experimentação do novo sistema de educação, essencialmente na adequação dos currículos (Ministério da educação, 2001, pg. 29, vol.6). Para todos os níveis, a extinção progressiva anual deve-se, segundo o Ministério da Educação (2001, pg. 31, vol.6), a escassez de recursos financeiros par a execução das inúmeras actividades que a implementação do novo sistema de educação requer. As actividades principais apontadas visam atender, segundo o Ministério da Educação (2001, pg. 31, vol.6) a elaboração, edição, aquisição e distribuição de manuais e livros escolares, a capacitação de professores na utilização dos novos programas e dos materiais pedagógicos e a capacitação dos gestores escolares.

d) Fase de generalização – 2006/2011

A quarta fase, que corresponde à etapa da generalização do novo sistema educacional e aplicação dos seus respectivos currículos em todo país, começou em 2006 e terminará em 2011. está progressivamente, isto é em uma classe após outras a cada ano. A medida que se estiver implementando o novo sistema de ensino, ir-se à extinguir também o sistema de ensino anterior.

e) Fase de avaliação global – 2012/2015

A última fase consiste na avaliação global do sistema educacional implementado. Segundo o Ministério da Educação (2003), a globalidade será assegurada com abrangência da avaliação poderá consistir na análise dos currículos, processo de ensino e aprendizagem, corpo docente e discente, administração e gestão de recursos materiais.

Conforme consta do relatório de reforma e implementação do novo sistema educacional, esta etapa poderá realizar-se a partir 2012, depois que todo o sistema estiver em funcionamento regular.

8. O papel da escola

As escolas actuam, mais do que nunca, como extensão da família, na medida em que atendem não apenas à demanda por formação formal, como também no processo de formação da pessoa como um todo. A escola tem se constituir como uma importante parceira dos pais na árdua tarefa de educar as crianças. Em nossa sociedade moderna, as crianças estão indo às escolas cada vez mais cedo para que os encarregados de educação possam trabalhar, passando às escolas um papel de extrema relevância no processo de desenvolvimento das crianças. Muitas crianças permanecem na escola em período integral, cabendo à instituição escolar oportunizar as mais ricas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para essas crianças (Aragón, 2002).

Os pequeninos vêm para nós como folhas em branco onde muitos de nos irão fazer parte de suas histórias e por quer não dizer fazer a própria diferença em seus futuros. Como é possível observar a educação é uma tarefa e um encargo colectivo no mundo de hoje, logo Cunha (2006 pp. 271) diz o seguinte: É imperioso que o profissional da educação contribua decisiva e decididamente para melhor fluir os projectos propostos para a resolução de problemas e obstáculos de desafios na escola. Apontado o primeiro passo, que é o querer, passemos para outro, o fazer. Para se construir sociedades humanas é preciso interessar-se em pessoas já que as pessoas são mais importantes que coisas, precisamos criar uma cultura do fazer. A diferença está em aceitar como as crianças vêm, mas não deixa-las sair da mesma forma que entraram.

É preciso estar em processo de simbiose onde passamos a sentir o que nossos pequenos sentem e compreender. Como podemos ser instrumentos de ajuste social. No contexto que se apresenta na escola. Isto só é possível se estivermos imbuídos de um espírito de altruísmo, já que nem sempre a supervisão escolar terá a seu dispor a estrutura necessária para desenvolver seus projectos e suas metas. Logo chegamos ao entendimento de que precisamos realmente ser apaixonados por gente, amar as pessoas verdadeiramente, onde todo professor, educador, supervisor, gestor etc., precisa dessa característica. O segredo do sucesso está em ouvir os educandos em suas dificuldades e necessidades, buscar estabelecer entre educandos e educadores um canal de comunicação que vise dar a eles a condição de serem ouvidos. A escola pode ajudar muito neste sentido, desde que todos os envolvidos contribuam com sua parcela de ajuda comprometendo-se com o desenvolvimento social, educacional e familiar de todos os educandos.

Segundo Ferreira (2003, pg.10). O papel da escola hoje é formar pessoas fortalecidas por seu conhecimento, orgulhosas de seu saber, emocionalmente correctas, capazes de auto- crítica, solidárias com o mundo exteriores e capacitadas tecnicamente para enfrentar o mundo do trabalho e da realização profissional. Neste contexto, o director de escola é o principal responsável pela execução eficaz da política educacional.

8.1. O Processo de Ensino-Aprendizagem

Segundo Libânio (1994), pode-se definir o processo de ensino e aprendizagem como uma sequência de actividades do professor e do aluno, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e das habilidades através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas e pensamento independentes, observação, análise, síntese e outras.

O processo de Ensino-Aprendizagem é uma sequência de operações que o aluno realiza, usando a sua mentalidade sob influência do professor com vista a serem atingidos os

propósitos previamente delineados pela educação. Este processo decorre dentro de um contexto multilateral entre o aluno e o professor, estes elementos considerados sujeitos principais da educação que estabelecem o intercâmbio de conhecimentos com a finalidade de produzir mudanças no intelecto do aluno. Para tal, será necessário que o aluno não se mantenha como sujeito passivo ou então um assistente, mas sim alguém que usa os seus esforços para o desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos, sendo o professor como mediador deste processo de aquisição dos conhecimentos (Havd e Regina, 2002).

O autor Cataplan (2003), afirma que o processo de Ensino-Aprendizagem constitui essencialmente o trabalho escolar cujo produto são os conhecimentos construídos, dominados e as habilidades adquiridas. A eficiência deste processo influi positivamente no rendimento escolar, ou seja um ensino de qualidade leva a uma aprendizagem satisfatória.

8.2. Conceito de ensino

Ensino é o acto de ensinar. Segundo o conceito etimológico, ensinar, do latim “signare” é colocar dentro, gravar no espírito. De acordo com este conceito, ensinar é gravar ideia na cabeça do aluno. Do conceito etimológico surgiu o conceito tradicional de ensino: ensinar é transmitir conhecimentos (Enciclopédia, 2000).

Há uma relação intrínseca entre o ensino e aprendizagem, uma vez que não há ensino se não houver aprendizagem. É necessário conhecer o fenómeno sobre o qual o ensino actua, que é a aprendizagem. O conceito de ensino não pode dissociar-se do conceito de aprendizagem, isoladamente não tem sentido, daí o uso da expressão “ Ensino – aprendizagem”. Para que haja ensino e aprendizagem, é preciso:

- Uma comunhão de objectivos e identificação dos propósitos entre o professor e o aluno;
- Um constante equilíbrio entre o aluno, a matéria, os objectivos de ensino e as técnicas de ensino.

A relação que se estabelece entre quem ensina e quem aprende pode determinar o êxito ou fracasso do objectivo que se procura atingir.

O ensino existe para motivar a aprendizagem, orientá-la, dirigi-la sempre para eficiência da aprendizagem. O ensino é portanto um factor de estimulação intelectual (Havd e Regina, 2002).

8.2.1. Tratamento didáctico ou de ensino

O tratamento didáctico é o que mais directamente está ligado ao ensino, visando objectivamente efectuá-lo, representa um trabalho de reflexão sobre como orientar o ensino para que o educando efectivamente alcance os objectivos da educação, da escola, do curso, da área de estudo ou da disciplina. Assim o professor precisa saber para efectuar o seu tratamento de ensino os seguintes aspectos: A quem leccionar; Porquê leccionar; O quê leccionar; Como leccionar e, Como verificar e avaliar a aprendizagem (Cataplan, 2003).

O tratamento de ensino ou das actividades de ensino refere-se a previsão quanto a orientação da aprendizagem que pode efectuar-se através de planos do curso, de unidade e de aula.

Segundo Turra e tal (2006), existem três tipos de tratamentos didácticos ou de ensino, que relacionamos a seguir, de acordo com o seu nível de especificidade crescente:

- Tratamento de curso.

- Tratamento da unidade temática.
- Tratamento de aula.

8.1.2. Conceito de aprendizagem

O processo de aprendizagem pode ser definida de forma sintética como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Contudo, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo. Por outro lado, qualquer definição está invariavelmente, impregnada de pressupostos político-ideológicos, relacionados com a visão do homem, sociedade e saber (enciclopédia 2000).

8.1.3. Componentes do processo de Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino - aprendizagem consta de duas actividades ou componentes que concorrem simultaneamente levando a unidade entre a actividade do professor que é ensinar e a actividade do aluno que é aprender.

A actividade dirigente do professor tem a finalidade de transmitir o conteúdo da matéria, organizar o trabalho independente dos alunos, desenvolver a capacidade cognitiva da acção dos alunos, orientar as suas actividades. Assim, os componentes do processo de ensino e aprendizagem são: o professor, o aluno, a matéria ou o conteúdo, os objectivos, os métodos e os meios, as formas de organização do ensino e as avaliações. Estes componentes repartem-se em pessoais (Professor e Alunos) e, não pessoais (conteúdos, objectivos, métodos, meios, formas de organização do ensino e avaliação) (Libânio, 1994).

9. Componentes pessoais do processo de Ensino-Aprendizagem no

Professor

Segundo Cataplan (2003), um bom professor não é aquele que usa precisamente as técnicas de ensino mais aperfeiçoadas, o melhor é aquele que estimula pelo seu entusiasmo encontrar maneiras próprias de comunicar o ensino.

Existem 5 (cinco) diferentes tipos de professores:

- Professor de autómatos: procura desenvolver a capacidade de responder imediatamente sem necessidade de pensar. Incentiva a recitar definições, explicação e generalização que memorizam a partir de suas exposições ou de textos indicados por ele. É autoridade máxima na sala de aula e geralmente não admite diálogo.
- Professor que se concentra no conteúdo: a sua maior preocupação é cumprir sistematicamente os programas da sua disciplina. Dá pouca importância a originalidade do aluno e muita importância ao estudo da matéria que já foi descoberta no passado. Não acredita que o processo de ensinar e o de aprender consiste numa pesquisa conjunta entre professores e alunos. Valoriza o aluno que domina totalmente a matéria apresentada nas aulas ou nos textos recomendados.
- Professor que se concentra no processo e instrução: dá mais importância ao processo de aprendizagem do que ao produto de aprendizagem (conteúdo). Exige que os alunos demonstrem nos exercícios, nos exames e nos debates que sabem imitar os seus métodos, bem como a sua maneira de usar os dados existentes.
- Professor que se concentra no intelecto do aluno: a sua maior preocupação é desenvolver as habilidades intelectuais do aluno. Utiliza a análise e a solução de problemas como

principal método de ensino. Dá mais importância ao intelecto que as actividades e emoções do aluno.

- Professor que se concentra na pessoa total: não acredita que o desenvolvimento intelectual possa ser desligado de outros aspectos da personalidade humana. Trata o aluno como pessoa integral pois acha que, separando o aspecto intelectual dos demais, o crescimento do aluno na direcção de uma ser adulto fica seriamente comprometido (Bordenove e Adair, 2003).

9.1. Características e aspectos essenciais para um bom professor

Segundo Gauthier (1998), três características são comuns a todos professores: domínio do conteúdo e metodologia, envolvimento e apropriação da realidade dos alunos e, carácter reflexivo do trabalho docente. Esta autora, agrupa as características em 3 (três) aspectos essenciais para um bom professor em sua interacção profissional:

❖ Aspectos Técnicos

Conhecer os seus alunos e adaptar o ensino as suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando sua participação.

Reflectir e pensar sobre a sua prática.

Dominar os conteúdos e a metodologia da sua disciplina.

Aceitar responsabilmente as exigências dos alunos e do seu trabalho.

Usar eficientemente o material didáctico, dedicando mais tempo às práticas que enriquecem os conteúdos.

Fornecer “feedback” constante e apropriado.

Fundamentar os conteúdos na unidade “teórico-prática”.

Comunicar aos alunos o que espera deles e porquê (ter objectivo claro).

Ensinar estratégias metacognitivas aos alunos e os exercitam.

Estabelecer objectivos cognitivos.

Integrar o seu ensino com outras áreas.

❖ **Aspectos afectivos**

Demonstrar interesse, entusiasmo, vibração, motivação e/ou satisfação com o ensino e seu trabalho, valorizando o seu papel.

Desenvolver laços afectivos fortes com os alunos.

Manter clima agradável, respeito e amizade com os alunos (atmosfera amena).

Ser afectivamente maduro.

❖ **Aspectos sociopolíticos**

Conhecer a experiência social concreta dos alunos.

Possuir visão crítica da escola e dos seus determinantes sociais.

Possuir qualidades para a estruturação de conteúdos escolares.

9.1.2. Princípios da actividade docente

Para Martins (2006), são dez os princípios que devem caracterizar a actividade docente-educativa:

- ✓ Aprimorar o educando como pessoa humana.
- ✓ Preparar o educando para o exercício da cidadania.
- ✓ Construir uma escola democrática.
- ✓ Qualificar o educando para progredir no mundo do trabalho.
- ✓ Fortalecer a solidariedade humana.
- ✓ Fortalecer a tolerância recíproca.
- ✓ Zelar pela aprendizagem dos alunos.
- ✓ Colaborar com a articulação da escola com a família.

- ✓ Participar activamente da proposta pedagógica da escola e,
- ✓ Respeitar as diferenças.

Este autor (Martins, 2006) defende que a actividade docente de um bom professor do terceiro milénio, século marcado pela informação e pelo desenvolvimento tecnológico, é aquele que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, tem a consciência de que mais do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que, o respeito pelas diferenças está acima de toda pedagogia. A função docente do século XXI, não é apenas de ensinar, mas também de levar os seus alunos ao reino da contemplação do saber.

Alunos

Para William (2000), os alunos são identificados pelos seguintes caracteres para um melhor ensino e aprendizagem:

- Demasiadamente exigentes em relação ao professor de quem esperam receberem tudo resumido.
- Irresponsáveis e imaturos.
- Passivos apesar da desejada independência.
- Sem hábitos de estudar ou de transitar por esforço próprio.
- Valorizam excessivamente as notas e muito menos a aprendizagem.

9.2. Componentes não pessoais

Objectivos: representam as metas visadas através do processo de ensino – aprendizagem, após a execução de uma tarefa, de uma subunidade, de uma unidade, do programa da disciplina, da aula bem como de todo um currículo.

Em sentido geral, um objectivo é um propósito, uma meta que se pretende alcançar. Quando se fala de um objectivo, move-se em um plano ideal e conseqüentemente refere-se a uma aspiração. (George, 2003).

Conteúdos: são conjuntos de conhecimentos, habilidades, de modos valorativos, atitudinais de acção social, organizadas didacticamente, tendo em vista a assimilação activa e aplicação pelos alunos na sua vida prática. Englobam portanto, conceitos, ideias, factos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de actividades, métodos, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores e convicções etc. (Candau, 1994).

Métodos de ensino: São condições do professor pelas quais se organizam as actividades de ensino e dos alunos para atingir os objectivos do trabalho docente em relação aos conteúdos específicos. Eles regulam as formas de interacção entre o ensino e a aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos (Cataplan, 2003).

Meios de ensino: São meios de objectivação e do trabalho que estão vinculados à objectos materiais, servem de apoio ao processo de ensino e contribuem decisivamente ao desenvolvimento dos objectivos. Podem ser objectos (originais ou suas imitações⁹ ou representações gráficas, mapas, películas, diapositivos, diagramas, murais e textos no quadro, lâminas, livros, gravadores, vídeos etc., que o professor utiliza em suas aulas tendo em conta os aspectos didácticos, psicológicos e gnosiológicos (Gelz, 2010).

Avaliação: Pode-se então definir a avaliação como uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objectivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às actividades didácticas seguintes (Tavares, 2008).

9.2.1. Principais fontes de influência no processo de Ensino-Aprendizagem

<i>Componentes do Ensino-Aprendizagem</i>		<i>Influência</i>	
		<i>Professor / Manual</i>	<i>Ambiente / Natureza</i>
Técnica principal do professor		- Expor oralmente	Conceber exercícios e actividades no laboratório e no campo
Tarefa principal dos alunos		- Memorizar; Realizar exercícios “tipo”	Observar e experimentar o ambiente
Raciocínio utilizado na resolução de problemas		- Dedutivo	Indutivo
Actividades no laboratório		- Verificação	Generalização
Escala e medições		Fraco compromisso com os valores apresentados no texto. Aceitação de valores (absolutos (estatísticos))	Compromisso entre a variação natural e os valores estatísticos
Avaliação formativa		Verificar. Responder de memória	Aplicar generalizações
	Qualidade	Cobre primariamente informação básica (factos e princípios)	A Ciência é processo: explicar cada vez mais com menor número de

Avaliação sumativa			generalizações
	Defeitos	A Ciência torna-se um corpo memorizado de conhecimentos	Pode conduzir à generalizações sem fundamento e/ou apressadas, a partir de poucas experiências ou conjuntos demasiado pequenos de condições.

Quadro 1 – Componentes do processo Ensino-Aprendizagem

(Fonte: CREC – Centro de Renovação do Ensino das Ciências, 2000)

Segundo Romeu (2004), o funcionamento da aula de ciências pode assumir basicamente três formas diferentes:

- **Actividades:** incluem-se, aqui o trabalho experimental de laboratório, as saídas de campo, a preparação de projectos ou quaisquer outras actividades em que os alunos estejam fisicamente envolvidos, individualmente ou em grupo e que o professor segue a relativa distância.
- **Discussão:** quaisquer discussões que envolvam os professores e os alunos ou os alunos entre si.
- **Apresentações de informações:** exposições realizadas pelo professor, apresentação de relatório pelos alunos, utilizando ou não meios audiovisuais, demonstrações realizadas pelo professor ou quaisquer outras apresentações em que a turma ouve ou lê passivamente.

Estas três formas de funcionamento didáctico da aula são geralmente combinadas em proporções variáveis, sendo a terceira forma (apresentação de informações) o campo mais privilegiado da exposição oral e utilização do manual escolar.

SEGUNDA PARTE - MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4. Enquadramento metodológico

4.1. Modelo de investigação

4.1.1 Metodologia

Através da revisão da literatura efectuada tentou-se dar uma visão de conjunto de cada um dos factores que determinam directa ou indirectamente esta investigação, legitimando de certa forma o presente estudo.

Baseando – se no delineamento da pesquisa na questão de investigação (Fortin, 2009), ajuda a tornar opções metodológicas face as questões e objectivos do estudo.

Para Quivy e Campenhoudt (1998), a metodologia é sempre um caminho, pois uma investigação é por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações desvios e incertezas que isso implica.

A investigação científica constitui-se assim um processo que ao permitir a aquisição de novos conhecimentos desenvolve-se de uma forma sistemática direccionado na colheita de dados e examinando fenómenos com o objectivo de obter as respostas a questões que foram determinadas e para as quais se pretendia encontrar uma resposta.

Segundo Grawitz (1986) e Fortin (2009), as funções essenciais da investigação, que são a descrição, a explicação e a predição e o controlo, correspondem a diferentes etapas e conhecimentos relacionados com o objecto em estudo.

Pode-se compreender que a descrição aborda um determinado contexto, podendo passar pela definição de conceitos e características e também pela produção de conhecimentos que tem uma relação com o objecto em estudo. Com a explicação, uma investigação avança mais um passo na medida em que estabelece relações entre o que é observável, explorando relações entre si e verificando essas mesmas relações. Numa fase mais avançada da investigação, a predição e o controlo pressupõem uma experimentação, ligada á probabilidade de que um determinado resultado se produza numa determinada situação (Fortin, 2009).

Na investigação em ciências sociais encontra-se dois métodos fundamentais, qualitativo e quantitativo que apoiados em diferentes fundamentos filosóficos, se desenvolvem através de um gama de técnica e abordagens metodológicas distintas entre si. Se tivermos em conta que um paradigma consiste num conjunto de valores e crenças, como ponto de partida para o desenvolvimento de uma investigação dos dois paradigmas diferentes abraçam dois conjuntos de valores e crenças diferentes entre si (Cohen Manion, 1981).

O estudo orientou-se pelo modelo de abordagem qualitativa e quantitativa, sendo possível de identificar alguns elementos comuns de que nos fala Bello (2005), visto que este modelo considera-se como um processo activo, sistemático e rigoroso, em que se tomam decisões sobre o investigado. Para que o processo de investigação se realize partindo do modelo seleccionado, importa seleccionar o tipo de pesquisa.

4.1.2. Importância e razão da escolha do tema

Nos dias de hoje, a problemática da supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos.

De acordo com Stones citado por Alarcão e Tavares (1987), diz que fazer a supervisão é ensinar. Esses autores afirmaram que ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica.

Partindo desse pressuposto, sentimos que cada vez se torna urgente que toda comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação de professores não aconteça somente nas escolas de formação de professores ou no último ano do curso de formação profissional mas que terá de ser um trabalho longo, lento de aprendizagem e desenvolvimento deste profissional mesmo nos seus locais de trabalho.

Sendo assim a escolha do tema surge pelo facto de vivenciar das experiências como professor desta cidade, onde cada ano que passa nos defrontamos com dificuldades relacionadas a supervisão de aulas em algumas instituições escolares, tanto públicas como privadas, o que tem dificultado sobremaneira o próprio desenvolvimento do professor, e em contrapartida a aprendizagem do aluno.

O tema em estudo resulta portanto de importante interesse já que procura analisar as competências que os professores supervisores de práticas pedagógicas possuem para orientar os alunos de forma adequada.

4.1.3. Formulação do problema

A formação de professores é a área do sistema de educação que merece uma atenção especial na medida em que é um dos principais pontos para o desenvolvimento de um país. A preparação científica técnica, cultural, moral e cívica do professor faz desenvolver a política educacional. Assim a melhoria da qualidade de ensino está associada com a qualidade dos programas de formação e orientação de professores e ao processo de reforma do sistema de educação que se realiza nas escolas. Schon, que falava sobre aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão, seja sua própria

prática ou de seus colegas. Se um dos objectivos gerais do subsistema de ensino geral no seu artigo 15º é desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a autoformação para um saber fazer que se adaptem as novas exigências é neste sentido que os formadores terão que ser competentes. Segundo Quivy e Campenhoudt, (1998), é através da pergunta de partida que é colocado o problema a tratar. Desta feita temos o seguinte problema de investigação:

Estudar as competências que os supervisores de práticas pedagógicas possuem para poder orientar os estudantes que concluem os seus estudos nesta escola de forma adequada.

Na investigação realizada determinou-se como **objecto de estudo**: supervisão de práticas pedagógicas e o **campo de acção**: competências que os professores supervisores de práticas pedagógicas possuem para orientar os estudantes da escola de formação de professores do Kuito.

4.2. Objectivos

Para responder ao problema científico formulado, estabelecem-se, de acordo com as referências abordadas previamente, os seguintes objectivos:

4.2.1. Objectivo geral

Descrever as habilidades dos supervisores das práticas pedagógicas nos distintos níveis académicos da escola de formação de professores do kuito/Bié para estabelecer um conjunto de competências que eles podem possuir para exercer a sua função de forma adequada.

4.2.2. Objectivos específicos

- Fundamentar as competências dos supervisores das práticas pedagógicas da escola;

- Analisar a situação actual das competências dos supervisores das práticas pedagógicas da escola de formação de professores do kuito/Bié;
- Descrever as competências dos supervisores das práticas pedagógicas da escola em estudo;
- Identificar se as competências dos supervisores das práticas pedagógicas da escola de formação de professores variam segundo o nível académico ou o tempo de serviço;
- Conhecer a opinião dos professores das práticas pedagógicas;
- Identificar as dificuldades que os professores supervisores de práticas encontram nas suas actividades;
- Analisar as opiniões e sugestões dos alunos acerca do trabalho dos supervisores de práticas pedagógicas.

5. Ideia Científica a Defender

Com a identificação das competências dos professores de práticas pedagógicas, análise de algumas dificuldades em exercer a sua função e elaboração de uma proposta metodológica, melhorar-se-ão as dificuldades sentidas pelos professores supervisores de práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem da escola em estudo.

5.1. Considerações Éticas

O presente estudo teve como ponto da partida a elaboração do ante-projecto de investigação, o qual mereceu a aprovação da professora orientadora. De igual modo, o mesmo foi desenvolvido com a anuência da Direcção da Escola de formação de professores do Kuito, para onde foi encaminhado um ofício. Os professores supervisores inquiridos foram informados sobre os objectivos e as finalidades da pesquisa, mediante esclarecimentos e a participação de cada um foi de livre consentimento, respeitando o princípio de confidencialidade das informações fornecidas, o que resultou numa boa colaboração e receptividade das partes contactadas.

6. Opções Metodológicas

Os métodos de investigação qualitativa e quantitativa, apesar de se distinguirem entre si, são complementares partindo do pressuposto que os conhecimentos que os dois permitem adquirir, complementam-se entre si.

Parte-se assim da ideia que a ciência e o seu processo é uma representação, intelectualmente construída da realidade (Silva, A., 1991). Trata-se de um estudo descritivo - exploratório, o qual permite facilitar a compreensão do fenómeno investigado, uma vez que o diagnóstico efectuado baseou-se na descrição de todos os elementos encontrados e sondagem de opiniões dos professores e alunos inquiridos sobre a figura do supervisor pedagógico. Nesta visão já que os inquiridos são os alunos e professores desta escola, pretende-se com esta técnica ter uma visão mais abrangente sobre a sua opinião. Este estudo reveste-se assim de duas abordagens metodológicas, uma abordagem qualitativa através do estudo de casos e uma abordagem quantitativa na forma de recolha dos dados através de inquérito.

6.1. Métodos Seleccionados

Quanto aos métodos seleccionados para realização da presente investigação teve-se em consideração os métodos de nível teórico, empírico e estatístico.

6.1. 2.Nível Teórico

Análise - síntese

Este método consistiu na interpretação e análise de um objecto ou na dissociação e associação de um todo em suas partes. Com este método para além da interpretação também estudaram-se os componentes que intervêm na resolução do problema e na identificação das habilidades que os supervisores pedagógicos possuem para orientar os alunos de forma adequada. Este

método está presente em cada um dos objectivos específicos principalmente no 1º e 2º objectivo.

Indutivo - Dedutivo

Define-se como sendo uma forma de raciocínio por meio do qual se passa do conhecimento de casos gerais para casos particulares e do conhecimento de casos particulares para conhecimentos gerais. Com este método será possível identificar as habilidades dos supervisores pedagógicos para orientar de forma adequada aos seus alunos.

Histórico - lógico:

Consistiu no estudo das tendências históricas do processo de ensino – aprendizagem, do historial da supervisão pedagógica e da própria escola de investigação.

Abstracção e Generalização:

Foram aplicados estes métodos para elaborar a proposta de acções encaminhadas a solução do problema de falta de supervisor pedagógico sentida pelos professores no processo de ensino e aprendizagem da escola primária nº 8 do Kuito.

6.1.3. NÍVEL EMPIRICO

Observação

Uma vez que a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, que os factos são percebidos directamente, sem qualquer intermediação. A observação segundo Selltz et al, (1967, p 225 citado por Gil, pg. 110), é utilizado como procedimento científico a medida em que serve a um objectivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, submetida a verificação e controlo de validade e precisão,

Elaboramos um roteiro ou guia de observação, ao qual ajudou-nos a recolher dados importantes que serviram para a proposta de acções metodológicas.

Neste contexto os trabalhos foram desenvolvidos nos dois períodos: manhã e tarde. Durante a observação foi necessário arranjar um lugar estratégico, onde os alunos não pudessem dar conta de nós, para não perturbar a participação de cada um deles.

No decorrer das aulas localizávamos no fundo da sala e, por de trás, já que a turma funciona ao ar livre. Em seguida os alunos ficavam atentos a aula e participavam nas perguntas feitas pela professora. Devido ao elevado número de alunos nas turmas os professores às vezes não conseguem controlar os últimos alunos. Durante o desenvolvimento da aula procuramos focar a atenção nos alunos, a sua participação, a voluntariedade e o desempenho, os comportamentos e as interações professores-alunos e alunos-alunos.

Método Estatístico: os dados foram analisados através de uma base de dados e estatístico através do programa spss, o que permitiu construir diferentes tabelas, seguidos de comentários.

3.3. Construção do questionário provisório

É importante garantir que, quando se constrói um questionário, se saiba já o que se procura, como colocar as questões e que os seus diferentes aspectos sejam bem claros.

Na elaboração do questionário provisório, as questões foram reorganizadas, evitando as repetições das mesmas.

O questionário apresenta-se por definição e segundo Ghiglione e Matalon, (1997) um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no contexto como na sua ordem, permitindo também que se comparem as respostas dadas por todos os indivíduos e para que seja viável esta comparabilidade das respostas de todos os alunos e professores, é inerente que cada

questão seja colocada a todos da mesma forma e se apresente com clareza de modo a não criar qualquer ambiguidade. O questionário pode ter dois tipos de questões no que diz respeito ao conteúdo e a forma (Ghiglione e Matalon, 1997), sendo que, no que respeita ao conteúdo as questões abordaram factos, uma vez que é importante saber o que os alunos e professores conhecem da realidade da supervisão pedagógica e abordaram também opiniões tendo em conta que as opiniões sobre determinados pontos de vista podem traduzir atitudes e competências.

No que diz respeito a forma, o questionário apresentou questões fechadas foram construídas segundo uma escala de Likert, em que é dada a hipótese de resposta com vários níveis de opinião. De qualquer modo, mesmo com perguntas fechadas, acrescentou-se sempre a possibilidade de o inquirido poder acrescentar aspectos que não tinha sido contemplados e que podiam exprimir a sua opinião.

O questionário provisório integrou teve duas subdivisões, a 1ª parte com dados pessoais e a 2ª parte contendo 9 perguntas. Sendo que o I compila alguns dados para a caracterização do respondente. (anexo II e III).

7. Submissão do questionário provisório a um grupo de especialistas.

Se tiver em linha de conta que a submissão do questionário a um grupo de especialistas pretende traduzir-se na adequação entre os objectivos e os seus fins (Ghiglione e Matalon, 1997), esta fase do trabalho constitui parte importante na construção do questionário.

O questionário provisório a utilizar antes foi submetido a professora Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ, directora do trabalho de investigação, e ao um grupo de especialistas.

Assim para a apreciação do questionário contou-se numa primeira fase com a colaboração da Directora da Tese Doutoral e na segunda parte com um JUIZ EXPERT e também com um outro DOUTOR FRANCISCO RASO SÁNCHEZ especialista e investigador na área. Tanto a Directora da Tese como o juiz especialista na área contribuíram com propostas de melhorias,

tanto a nível da forma no que diz respeito á sua formulação sintética, semântica, como á nível do seu conteúdo e construção científica.

Este contributo foi de uma enorme mais-valia para a revisão do questionário devido á diversidade do contexto profissional.

COMTRIBUTO DRA. INMACULADA AZNAR DÍAZ, DIRECTORA DA TESE:

1º O questionário dos alunos e professores os itens estão bem;

2º Há um erro que deve ser modificado a respeito a escala sendo assim ficaria:

- 1- Total de acordo
- 2- De acordo
- 3- Descordo
- 4- Totalmente em desacordo

3º O questionário dos professores o texto indica que a escala oscila entre 1 a 5 e seria entre 1 a 4.(anexo IV)

COMTRIBUTO DO JUIZ EXPERT

1) Muito curto. Nós recomendamos que você tenta ampliar algumas áreas do questionário, especialmente os últimos são muito breve quando você pode executar muitas mais perguntas.

2) Os objectivos específicos não ser derivados a partir do geral é mais (Específico são igualmente ao geral) para questionários (por exemplo., variáveis, tipos de itens, opções de resposta, escrita item, etc.) exigem numerosas mudanças e ajustes.(anexo V)

Contributo do PROFESSOR DOUTOR FRANCISCO RASO SÁNCHEZ especialista e investigador da área que ajudaram a situar questões sob o ponto de vista científico, e também devido aos diferentes contextos de escola.

Assim recolheram-se as seguintes propostas quanto ao conteúdo e a forma do questionário:

1º- O número de itens do instrumento é excessivo para uma investigação deste tipo. Aconselha reformular o seu conteúdo que uma vez coberto os objectivos traçados se evite o facto cansaço por parte dos inquiridos, ao contrario isto afectará o nível de respostas por parte dos mesmos sobre tudo as ultimas questões e pode gerar facilmente um grave problema de fiabilidade por falta de receptividade por parte da amostra em estudo.

2º A idade, assim como todas aquelas perguntas formuladas em nível de medida de escala, devem ser quantificadas por intervalos da mesma amplitude (não mais de cinco), primeiro porque se isto na modalidade de escala dificulta o seu tratamento estatístico e afecta a fiabilidade do questionário e segundo porque é uma questão que para muitas pessoas incomoda responder dessa maneira por quanto lhes obriga decidir o dado com exactidão e isso não gostam. Se, se codificar sem intervalo o índice de respostas será consideravelmente maior.

3º Não se deve omitir de nenhuma maneira e detalhes as instruções a necessidade de que se contestam todos itens sem excepção e de que são revisados traz complementações de instrumento. É importante solicitar uma colaboração aberta e transparente e especificar claramente e sempre que não afecta a objectividade que pretende com a recolha de dados.

4º Os itens com mais de 5 alternativas de respostas cerrada o que inclui algumas modalidades de respostas aberta/ qualitativa (qual, outros, justificar, etc.) são inadmissíveis em este tipo de instrumento. Deve obrigatoriamente ser reformulados de forma que se cumpra este requisito, pós o contrário vai gerar uma ampla dispersão em torno das respostas e com eles consideráveis problemas de fiabilidade e consistência internam. É evidente que é um esforço adicional e difícil para o investigador em poucas ocasiões sobre tudo se está empenhado porque vale mais prevenir;

5º Em este ultimo sentido e do que já se disse anteriormente se recomenda em primeiro lugar, que todos itens de instrumento têm a medida de possível e o mesmo número de

alternativas. A razão disto é que esta estruturação favorece consideravelmente a obtenção de um bom coeficiente de consistência interna e em consequência favorece consideravelmente a obtenção de um bom coeficiente de consistência interna e em consequência favorece melhor a fiabilidade do instrumento; em 2º lugar é preferível a este ultimo factor a administração e aceitabilidade do mesmo que todo questionário desfrute de uma estrutura de intensidade de tipo Likert, quando menos com um nível de medida original. Este tipo de configuração são as que mais animam os participantes numa investigação e complementam devidamente e com uma boa percentagem de reciprocidade por sua parte.

6º Não se deve recorrer a medida em mostrar possibilidades a questões planeadas em torno interrogativo. Se recomenda sempre optar por uso de orações enunciativas afirmativas. As perguntas formuladas em interrogativa tem de chegar a capacidade de respostas dos sujeitos participantes já que revelam uma certa insegurança por parte do inquirido e isto nunca agrada os que tornam parte na recolha de dados;

7º Os itens relativos a situação muito pessoal de carácter comprometido a nível político, social, religioso, económico e ideológico deve ser evitado a todo custo, já que a sua própria natureza intimida em alguns casos enfraquece e muitos que diante de tal situação optam o bem por não responder. Isto implica em muitos casos problemas de fiabilidade e falta de consistência de instrumento e o pior de tudo é que pode haver repetição da investigação se o número das etapas e perguntas for excessivo.

8º Igualmente é imprescindível não haver o uso de negativo, quantificadores, adjectivos qualificativos ou opiniões pessoais em formulação de conteúdo de cada uma das questões que compõem o instrumento, pós vão atribuir um carácter tendencioso e condicionado que em alguns casos deixa a realidade do que a pessoa deveria dar em condições decorrente de pressão. Isto pode afectar seriamente não só a qualidade da informação obtida no estudo mais também a fiabilidade e validez da amplitude, para tal de se evitar sobre maneira;

9º Também deve-se evitar as perguntas complexas ou excessivamente intelectuais ou quando as probabilidades pela qual vai dirigir o instrumento estão constituídas por informantes sofisticados. Quando a amostra for representativa os investigadores aconselham uma linguagem clara e sem ambiguidade.

10 A gramática, a paginação a formulação dos objectivos de investigação e numeração dos itens e o aspecto de instrumento e os outros factores devem se ter em conta para melhorar a reciprocidade e o nível de respostas dos questionários. Se deve ter em conta que a pesquisa com o uso de questionário é precisamente esse: a maior colaboração possível por parte dos participantes e em estudo por tanto é importante não deixar de esforçar-se sobre este particular respeito tanto a formulação inicial como a revisão final da escala.

11º Tendo em vista o instrumento, presente seria conveniente, também ter presente as seguintes considerações:

- O aspecto do questionário é de vital importância. Deve parecer fácil e atractivo. Uma apresentação apertada não atrai. Um instrumento amplo com espaço abundante para perguntas tende animar muito mais as potenciais informações.
- São essenciais a clareza em redacção e a simplicidade em desenho. Uma instrução clara deve guiar ao informante, deve evitar a participação. Se empregar umas premissas complicadas e procedimentos complexos podem intimidar – los.
- Se deve distribuir os conteúdos de tal maneira que se optimize a cooperação. Por exemplo a que incluir questões que provavelmente são de interesse geral e assegurar de que os itens que aparecem primeiramente que a pergunta não está dirigida a eles. Convém intercalar questões de atitudes simplesmente descrever seu comportamento. Os tais questionários aliviam o aborrecimento e a frustração igual que proporciona informações. Pode por marcas dentro dos quadros como forma de responder um

questionário. Assim como pode ajudar ao informante em vez de envolver com um círculo, número pré-codificados no lado pode ser uma importante fonte de confusão;

- A prática de perguntas com sob- parágrafos é uma técnica útil para agrupar questões relacionadas com um artigo específico: é também um modo de ver que as perguntas apareçam mais insignificantes do que realmente são;
- É aconselhável repetir as instruções de tal modo como se necessita. Pós que tudo depende de que o informante conheça exactamente o que lhe pede são essenciais ter umas directrizes claras e sem ambiguidade apresentada de forma atractiva.
- Complementar um questionário pode ver-se como um processo de aprendizagem e que o informante pode chegar a estar mais cómodo (anexo VI)

DR. FRANCISCO RASO SÁNCHEZ, Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada e Investigador del Programa de Doctorado Internacional “*Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas* (100 / 56 / 7)

7.1. Inquérito

Foi aplicado sob forma de questionário aos 80 estudantes e 45 professores leccionando na escola de professores do Bié (Angola). É a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões divididas em blocos, apresentados. Tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. Assim sendo, com esta técnica foi possível obter diferentes opiniões dos alunos e professores desta escola nas turmas que estudam e leccionam com relação a supervisão de aulas práticas e o próprio processo docente educativo.

7.1.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados que possam tornar válido o presente trabalho, foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas:

- Uma ficha de inquérito elaborado para o efeito de dimensão identificativa (idade e sexo, habilitações literárias, tempo de serviço e agregação pedagógica) e, as restantes perguntas de dimensão cognitiva (confere anexo).

O questionário foi ajustado à realidade sociocultural dos professores, e foi aplicado graças a colaboração do Director da escola que facilitou o encontro com os professores numa das salas de aulas da instituição.

Os professores inquiridos foram avisados com antecedência quanto a necessidade deles responder ao inquérito. Os inquéritos foram distribuídos dentro da sala, antecedidos de um esclarecimento para evitar ambiguidade no seu preenchimento.

8. População e amostra em estudo

POPULAÇÃO

Fortin, 1999, p. 202 define população como uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios.

Uma população particular submetida a um estudo chama-se população alvo é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos e para os quais o investigador deseja fazer a generalização.

A população alvo, também chamada população estudada, é composta de elementos distintos possuindo um certo número de características comuns. Uma população é um conjunto de pessoas, objectos, acontecimentos ou fenómenos com pelo menos uma característica comum Fortin 1999. Tendo como ponto de partida que a população alvo é o conjunto de pessoas que satisfazem os critérios de selecção definidos previamente e que permitem fazer generalizações

(Fortin, 2009), identificou-se como objecto de todos os professores supervisores de práticas pedagógicas da escola de formação de professores do kuito. Para realização da presente pesquisa a população foi constituída por 100 (cem) alunos e 53 (cinquenta e três) professores todos leccionando na escola de formação de professores do Kuito, o que corresponde a 100% do universo.

8.1. AMOSTRA

A amostra foi constituída por 80 alunos desta escola e 45 professores todos em efectivo de serviço leccionando na escola de formação de professores do Kuito, o que corresponde a 72,72 % de representatividade, garantindo assim a fiabilidade na extrapolação dos resultados.

8.1.2 Tipos de amostragem

O tipo de Amostragem é o probabilístico e o critério usado é denominado aleatório simples, pois que os 80 (oitenta) alunos como 45 (quarenta e cinco) professores foram escolhidos ao acaso, oferecendo a cada indivíduo da população, igual possibilidade de aparecer na amostra. A nossa intenção era de inquirir todos os professores supervisores de práticas pedagógicas da escola, mas devido a falta de colaboração por parte de alguns professores que não se dignaram em devolver os inquéritos recebidos, não nos foi possível envolver a totalidade dos professores.

8.1.3. Contributo teórico

A presente investigação servirá de base de conhecimentos teóricos quanto a temática das competências dos supervisores de práticas pedagógicas e a ocorrência do processo de ensino e aprendizagem, partindo de pressupostos das diferentes contribuições teórico - científicas dos autores consultados na compreensão da realidade que se pretende investigar.

Do ponto de vista prático, o presente trabalho vai oferecer um diagnóstico real da situação do processo de ensino e aprendizagem e sobre as dificuldades sentidas pelos professores no desempenho das suas actividades

8.1.4 Cronograma da investigação

De Setembro de 2012 a Janeiro de 2013

- Recolha suporte teórico e planificação do trabalho;
- Análise dos documentos sobre fundamentação teórica.

De Fevereiro a Maio 2013

- Compilação dos dados extraídos nos documentos bibliográficos;
- Preparação para a defesa em tribunal de suficiência investigadora.

De Junho de 2013 a Dezembro de 2015

- Defesa em tribunal de insuficiência investigadora;
- Continuação com a investigação tendo em conta as sugestões e rectificações feitas pelo corpo de jurado;
- Documento dirigido à escola de formação de professores da província do Bié (Angola), solicitando a autorização da realização da investigação;
- Elaboração do instrumento provisório de recolha de dados;

De Janeiro de 2016 a Julho de 2017

- Submissão do questionário provisório a directora da tese para as possíveis sugestões e rectificações;
- Submissão do mesmo questionário ao juiz de expertos para as possíveis sugestões e rectificações para a sua aprovação;
- Aplicação do questionário definitivo ao grupo alvo de investigação;
- Recolha dos questionários e análise dos mesmos;
- Discussão dos resultados e compilação dos mesmos.
- Entrega da tese a Directora da Tese para as possíveis correcções
- Correcção da Tese tendo em conta as sugestões da Directora,
- Entrega do trabalho final à escola
- Defesa do trabalho

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5. Apresentação e discussão dos resultados

5.1 Discussão dos resultados dos alunos

O nosso estudo inclui uma amostra de 80 alunos todos da escola de formação de professores do kuito. Tendo em conta a realidade pesquisa, as principais variáveis de caracterização a considerar são apresentadas no plano de operacionalidade das tabelas a seguir:

Tabela 1- Género

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
M	43	53,8	53,8
F	37	46,3	100
Total	80	100	

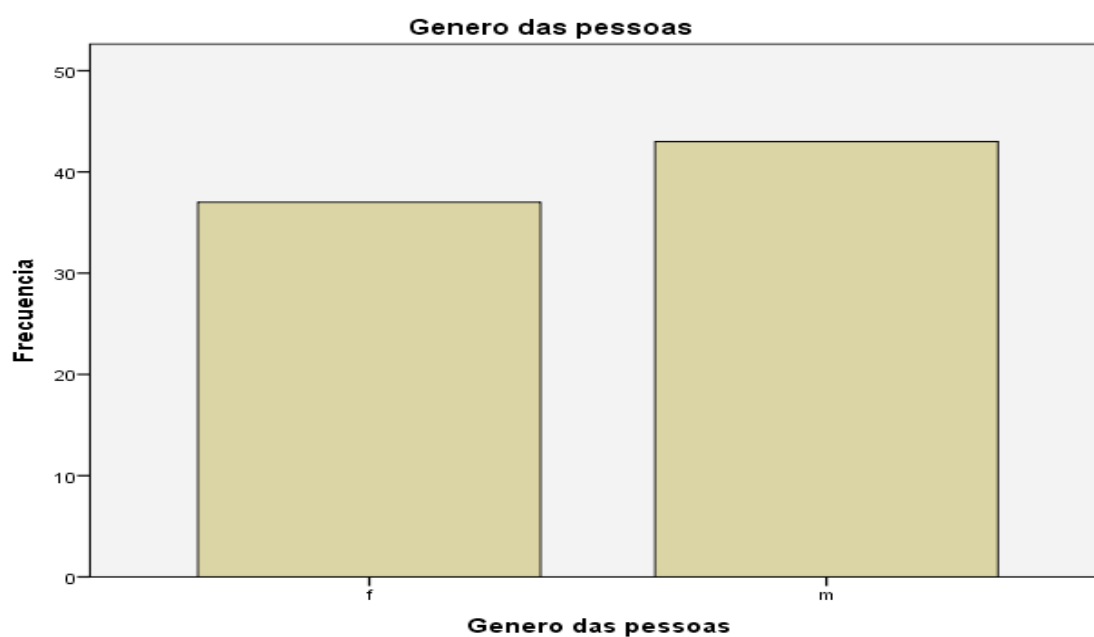


Figura 1

Olhando para a tabela e o gráfico dos nossos inquiridos vemos que dos 80 a maior frequência recaiu no sexo masculino com 43 perfazendo 53,8%, enquanto o sexo feminino está com uma frequência de 37 fazendo 46,3%

Tabela 2- IDADE

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
>15 Anos	3	3,8	3,8
16 – 21 Anos	54	67,5	71,3
22 – 28 Anos	18	22,5	93,8
29 – 35 Anos	5	6,3	100
Total	80	100	

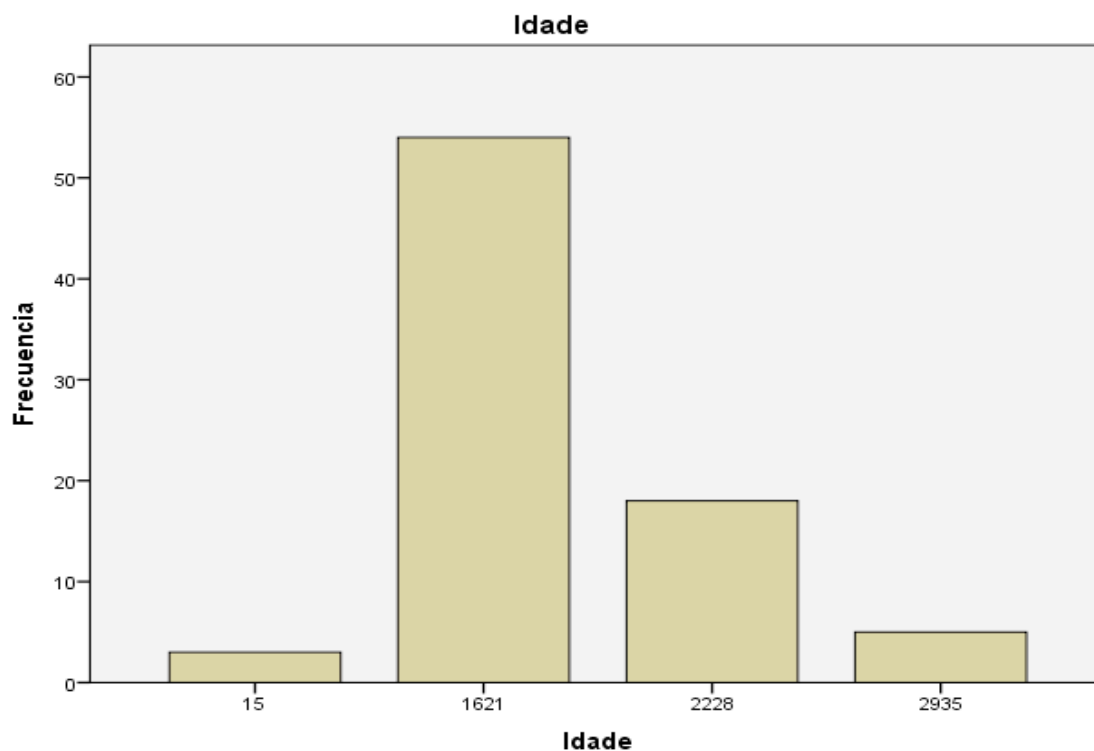


Figura 2

Quanto a idade dos nossos inquiridos a maior frequência 54, está no intervalo entre 16 a 21 anos de idade fazendo 67,5% seguida com os que estão no intervalo de 22 a 28 anos na porcentagem de 22,5 e a menor frequência de 3 está no intervalo dos que tem menos de 15 anos com uma porcentagem de 3,8.

Tabela 3- Classe que estuda

	Frequência	Porcentagem	% Acumulada
10ª Classe	9	11,3	11,3
11ª Classe	8	10	23,8
12ª Classe	48	60	83,8
13ª Classe	13	16,3	100
Perdidos	2	2,5	
Total	80	100	

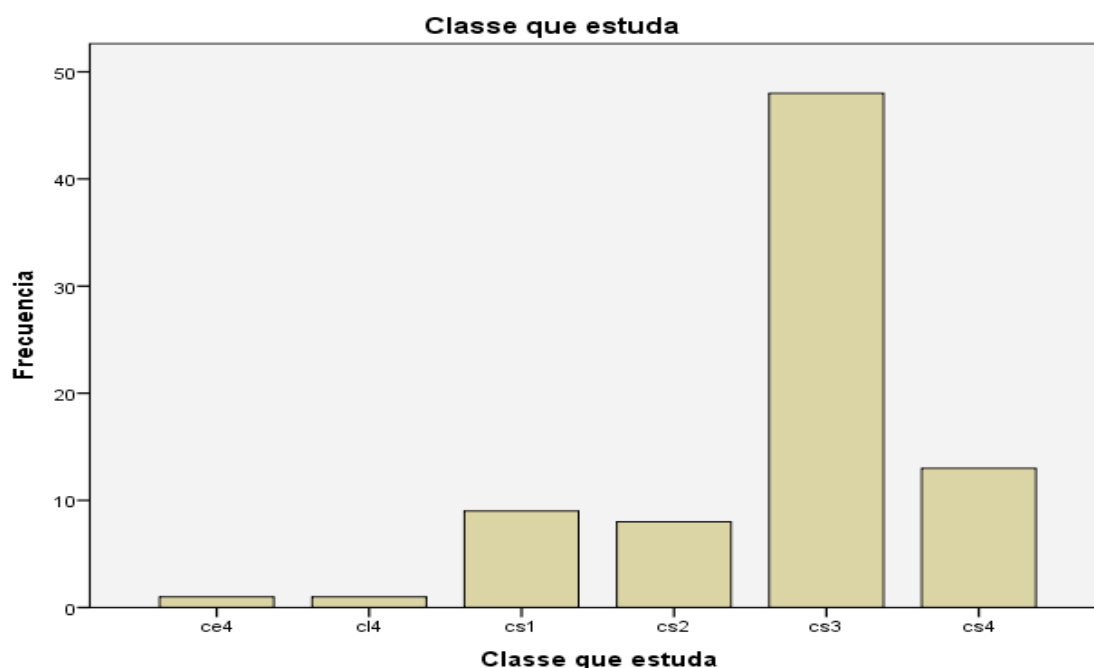


Figura 3

Quanto a classe que estuda os nossos inquiridos vemos que maior frequência de 48 na percentagem de 60 pertence em aqueles que estão a estudar a 12ª classe, seguida com os que estão a estudar a 13ª classe fazendo 16,3% ainda é de salientar que tivemos uma frequência de 2 que não respondeu o que foi considerado de dados perdidos.

Tabela 4 - Opção ou curso que está seguir.

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Bio- Química	7	8,8	8,8
História – Geografia	10	12,5	21,3

Magistério – Primário	63	78,8	100
Total	80	100	



Figura 4

Os nossos inquiridos, quanto ao curso que estão a seguir vemos que maior percentagem de 78,8 pertence ao magistério primário, seguida pelo curso de História e Geografia numa frequência de 10 fazendo 12,5%, enquanto menor frequência de 7 com 8,8% é do curso de Biologia e Química

Tabela 5/ 2.1- O professor supervisor de práticas pedagógica exerce a função de:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	8	26,7	26,7
2	Discordo	3	10	36,7
3	Concordo	7	23,3	60
4	Completamente de acordo	11	36,7	96,7
	Perdido	1	1,3	100
		30	100	

Total		
-------	--	--

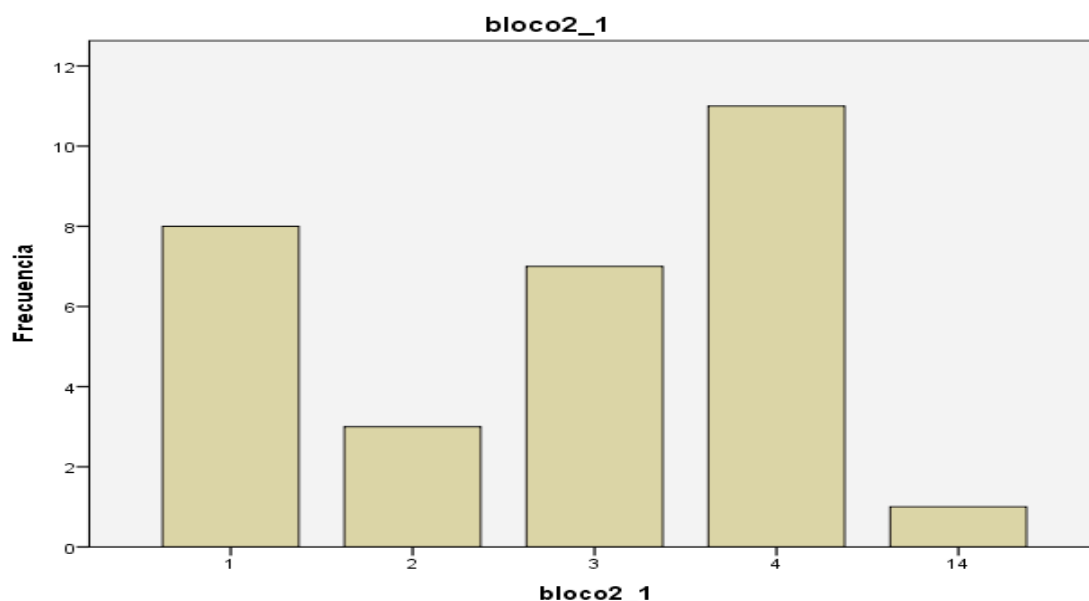


Figura 5

Ajuda aos futuros professores na estrutura de planos de aulas

Quanto a esta tabela vemos que maior frequência de 11 com 36,7% está completamente de acordo que o supervisor de práticas pedagógicas ajuda aos futuros professores na estruturação de planos de aulas, enquanto a frequência de 8 na percentagem de 26,7 está completamente em desacordo com a questão o que nos leva a perceber que ouve um equilíbrio nas respostas, ainda concluímos que muitos dos nossos inquiridos não conhecem perfeitamente o papel desta figura.

Tabela 6/ 2.2- O professor supervisor de práticas pedagógica exerce a função de:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	5	38,5	38,5
3	Concordo	5	38,5	76,9
4	Completamente de acordo	3	23,1	100
Total		13	100	

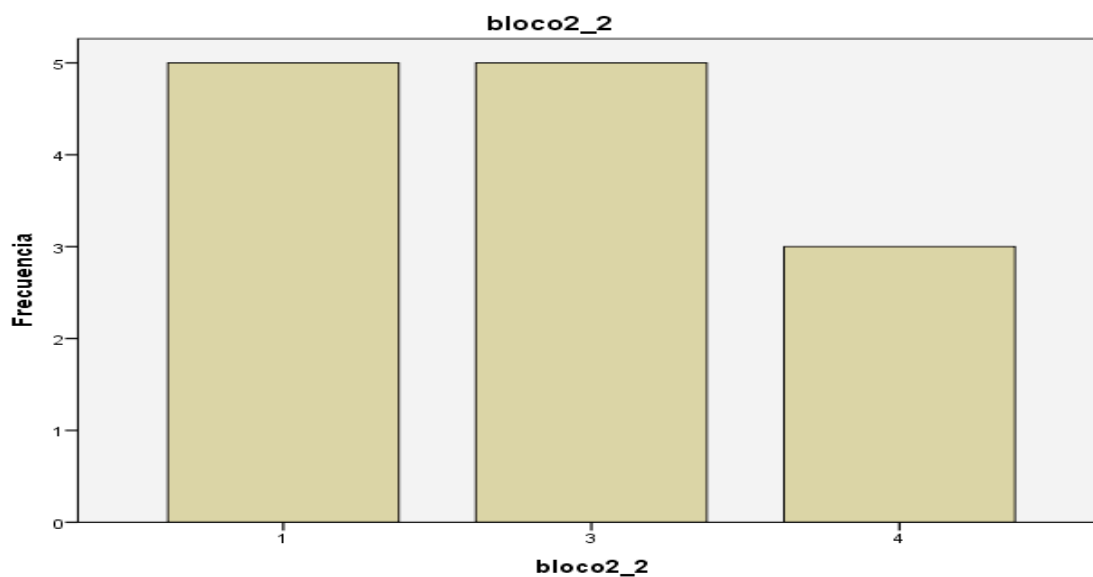


Figura 6

Nesta tabela tivemos um equilíbrio nas respostas dos nossos inquiridos, já que na frequência de 5, fazendo 38,5 estão completamente em desacordo e a outra frequência de 5 na mesma percentagem concordou isto é metade respondeu que ajuda aos futuros professores na estruturação dos conteúdos, objectivos e selecção dos métodos e estruturação para melhoria do processo de ensino e aprendizagem e outra metade discordou completamente com a resposta.

Tabela 7/ 2.3- O professor supervisor de práticas pedagógica exerce a função de:

		Frequência	Percentage m	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	9	69,2	69,2
3	Concordo	3	23,1	92,3
4	Completamente de acordo	1	7,7	100
Total		13	100	

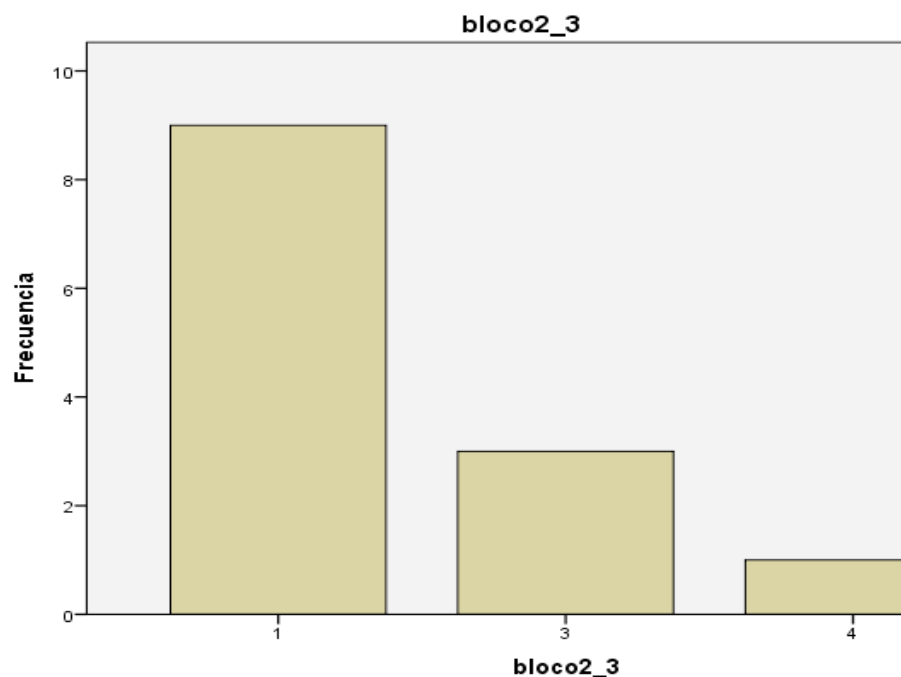


Figura 7

Nesta tabela maior percentagem de 69,2 pertence em aqueles que estão completamente em desacordo dizer que o supervisor de práticas pedagógicas é o Fiscalizador de práticas pedagógicas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ainda uma outra frequência de 3 fazendo 23,1% concorda com a resposta, o que nos fez perceber que muitos dos nos alunos não conhecem a função do supervisor pedagógico.

Tabela 8/ 2.4- Quem é o supervisor pedagógico?

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	8	36,4	36,4
3	Concordo	5	22,7	59,1
4	Completamente de acordo	9	40,9	100
Total		22	100	

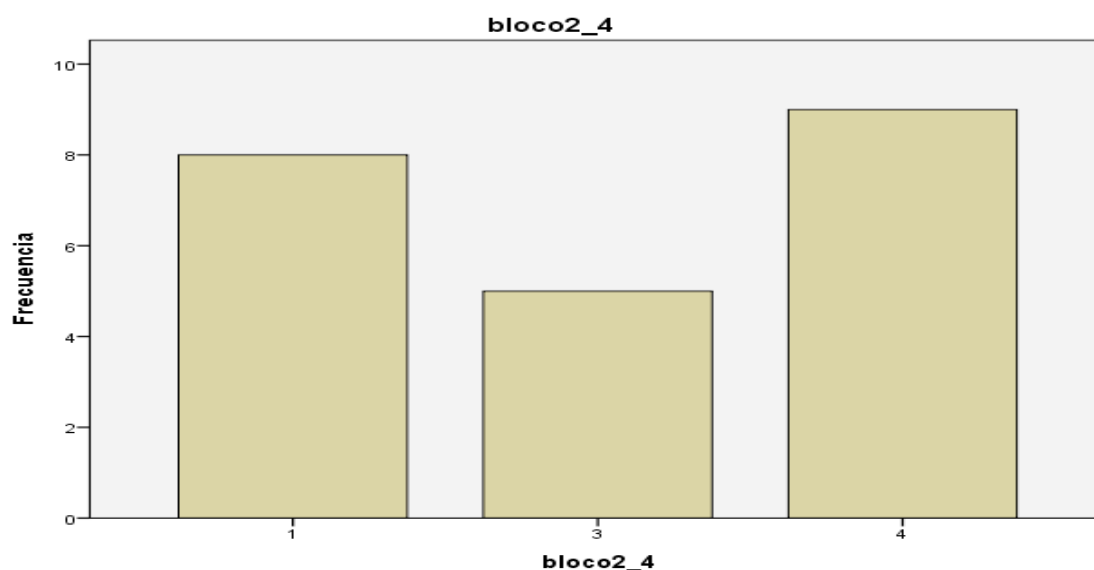


Figura 8

Quanto a esta tabela, de facto notamos que houve um equilíbrio nas respostas dos nossos inquiridos já a frequência de 9 fazendo 40,9% está completamente de acordo de que o supervisor pedagógico é o assistente directo as práticas pedagógicas para realçar os pontos fortes identificando as dificuldades e ajudar a ultrapassá-las, pensamos nós que está certo, apesar de que tivemos também uma outra percentagem de 36,4 que está completamente em desacordo com a resposta.

Tabela 9/ 2.5- O professor supervisor de práticas pedagógica exerce a função de:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	1	50	50
4	Completamente de acordo	1	50	100
Total		2	100	



Figura 9

De facto neta tabela verificamos que os nossos respondentes metade isto é 50% está completamente de acordo e outro 50% está completamente em desacordo com a resposta de que ele exerce a função de visualização de vídeos com professores sobre algumas práticas pedagógicas adequadas e outras secções de treinamento que reflecta as práticas de ensino

Tabela 10/ 3.1- O supervisor pedagógico é:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	15	40,5	40,5
2	Discordo	4	10,8	51,4
3	Concordo	7	18,9	70,3
4	Completamente de acordo	11	29,7	100
Total		37	100	

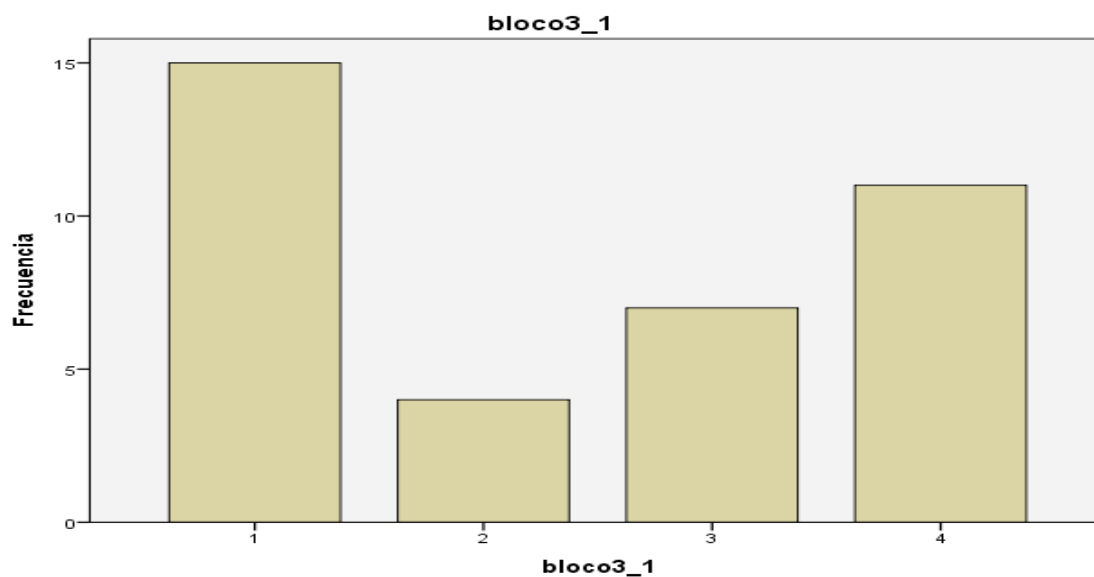


Figura 10

Esta tabela ilustra-nos que os nossos não conhecem essa figura já que numa frequência de 15 totalizando 40,5% está completamente em desacordo de que o supervisor pedagógico é Professor mais experiente, enquanto a outra frequência de 11 na percentagem de 29,7 é concorda completamente.

Tabela 11/ 3.2- O supervisor pedagógico é:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	12	52,2	52,2
2	Discordo	2	8,7	60,9
3	Concordo	3	13	73,9
4	Completamente de acordo	6	26	100
Total		23	100	

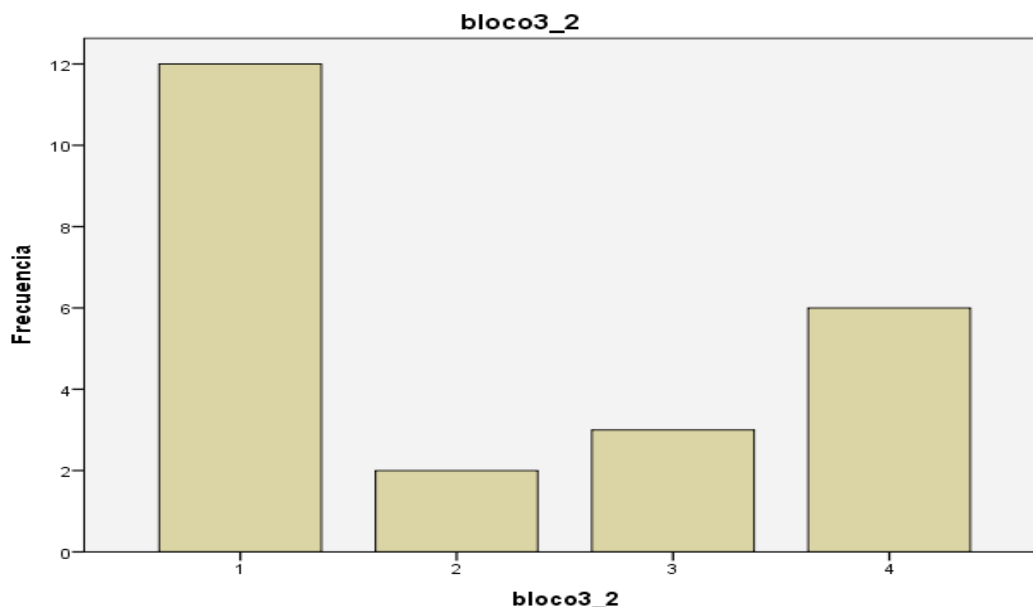


Figura 11

A frequência de 12 na percentagem de 52,2% está completamente em desacordo com a resposta, isto é eles não concordaram de que o supervisor pedagógico é o inspector do processo de ensino e aprendizagem o que na nossa visão também aceitamos, a outra frequência é de 6 fazendo 26% que está completamente de acordo com a resposta o que nos coloca preocupado já que eles pensam que ele é um inspector do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 12/ 3.3- O supervisor pedagógico é:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	5	38,5	38,5
2	Discordo	1	7,7	46,6
3	Concordo	5	38,5	85,1
4	Completamente de acordo	2	15,4	100
Total		13	100	

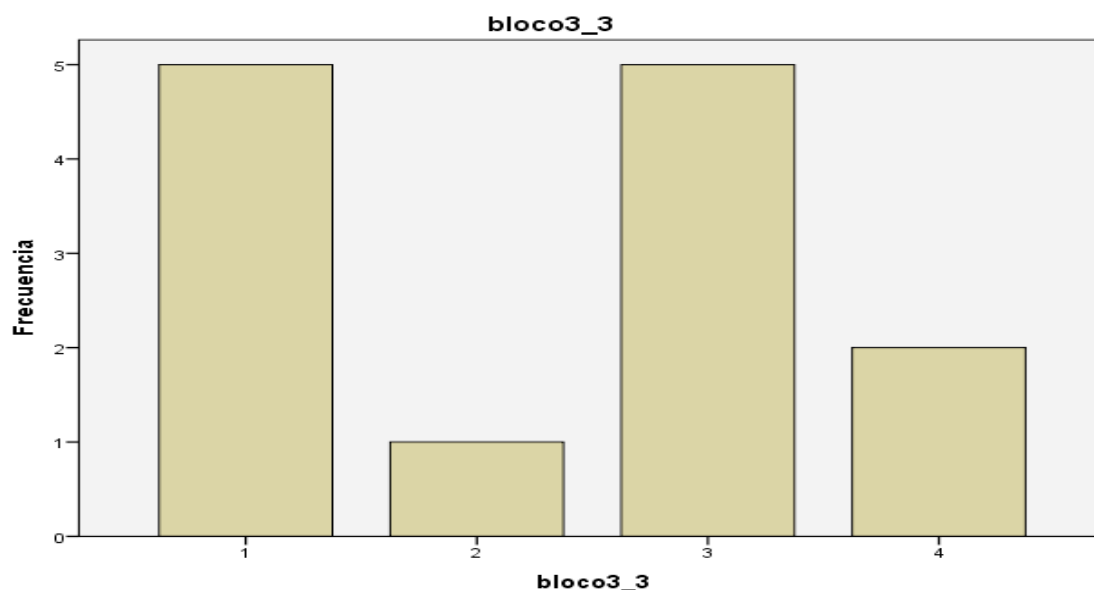


Figura 12

Nesta tabela maior frequência 5 com 38,5% é dos que estão completamente em desacordo com a opção outro 38,5% é dos que concordam com a opção de assistente directo das actividades que ocorrem nas escolas o que nos coloca na conclusão de que houve um equilíbrio nas respostas.

Tabela 13/ 3.4- O supervisor pedagógico é:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	1	14,3	14,3
3	Concordo	2	28,6	42,9
4	Completamente de acordo	4	57,1	100
Total		7	100	

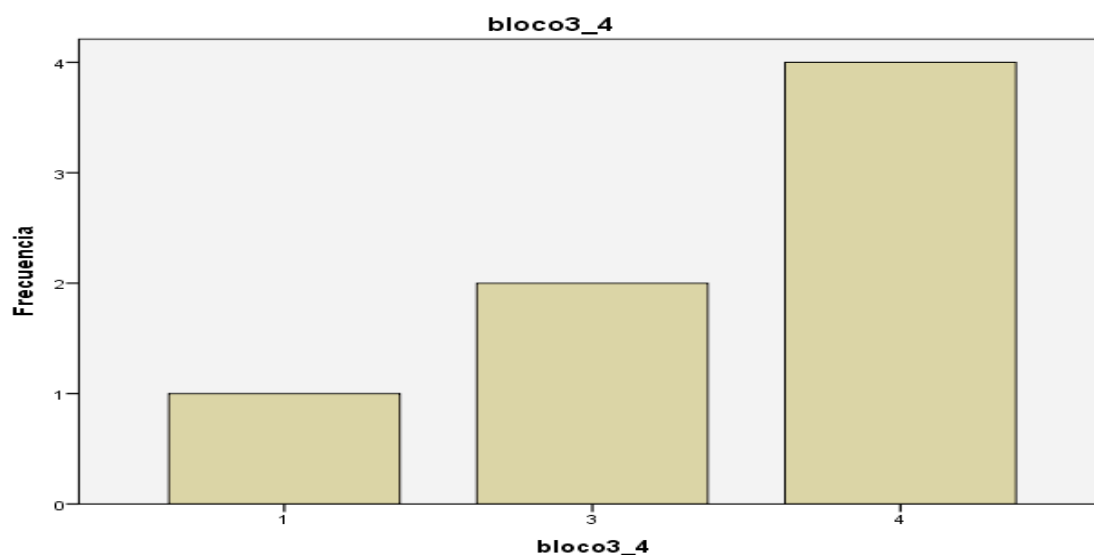


Figura 13

57,1% está completamente de acordo com a resposta de que o supervisor pedagógico é o especialista em dar aulas o que nos faz perceber que os nossos alunos não conhecem o trabalho desta figura, ainda temos uma frequência de 2 na percentagem de 28,6 que também concordou, isto reforçou novamente a 1ª percentagem.

Tabela 14/ 4.1- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	10	40	40
2	Discordo	4	16	56
3	Concordo	4	16	72
4	Completamente de acordo	7	28	100
Total		25	100	

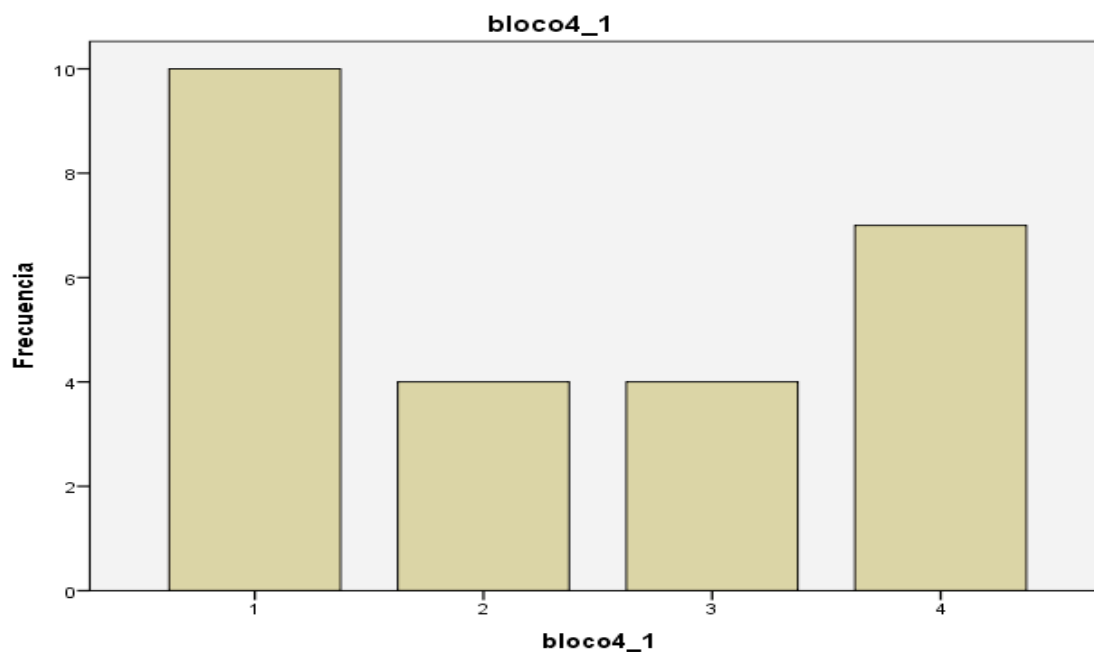


Figura 14

A figura do supervisor pedagógico é importante porque pode ajudar na elaboração dos conteúdos na selecção dos métodos, estratégias e estruturas dos objectivos de ensino, nesta questão 40% discordam completamente e 28% está completamente de acordo.

Tabela 15/ 4.2 - A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

		Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	5	35,7	35,7
3	Concordo	4	28,6	54,3
4	Completamente de acordo	5	35,7	100
Total		14	100	



Figura 15

Acompanhamento aos futuros professores na planificação das aulas. Nesta tabela há repartição das percentagens os que estão completamente em desacordo com 35,5% e os que estão completamente de acordo também com 35,5%.

Tabela 16/ 4.3 - A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	6	25	25
2	Discordo	2	8,3	33,3
3	Concordo	9	37,5	70,8
4	Completamente de acordo	7	29,2	100
Total		24	100	

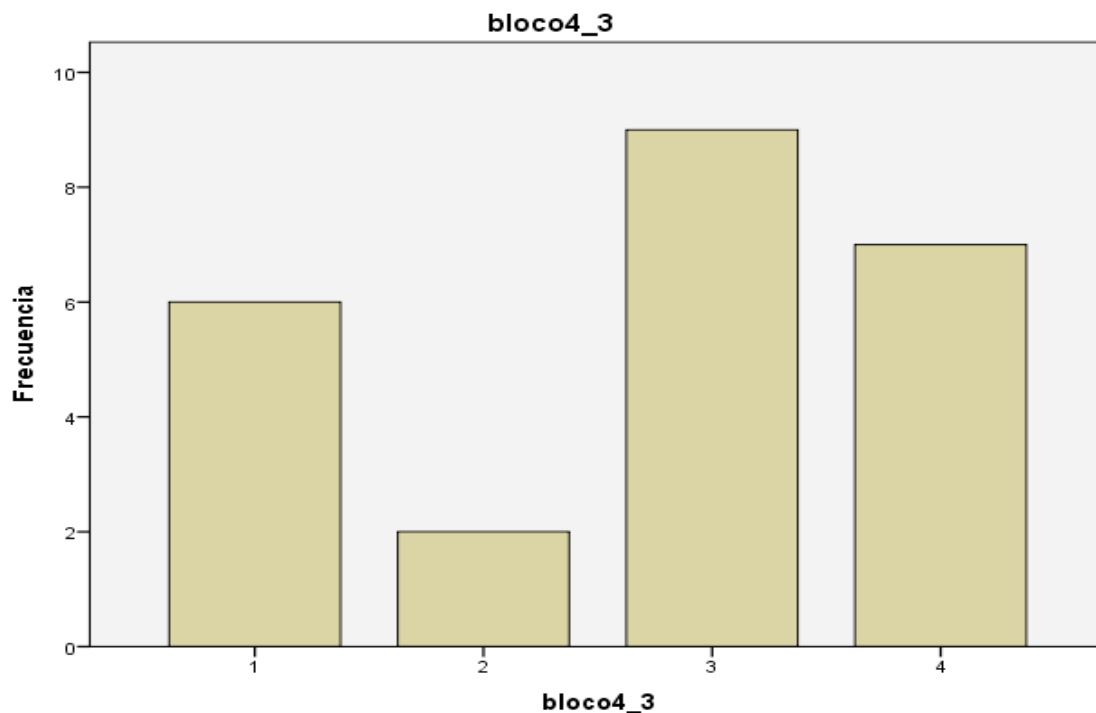


Figura 16

Assistente directo das aulas dos futuros professores realçando as partes positivas e ajudar a ultrapassar as dificuldades detectadas 37,5% diz que concorda e ainda não obstante 29,2 está completamente de acordo o que nos faz perceber que nesta questão os nossos inquiridos conhecem o trabalho do supervisor pedagógico, já que apenas a frequência de 6 na percentagem de 25 estão completamente em desacordo.

Tabela 18/ 4.4- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	10	62,5	62,5
3	Concordo	1	6,3	68,8
4	Completamente de acordo	5	31,3	100
Total		16	100	

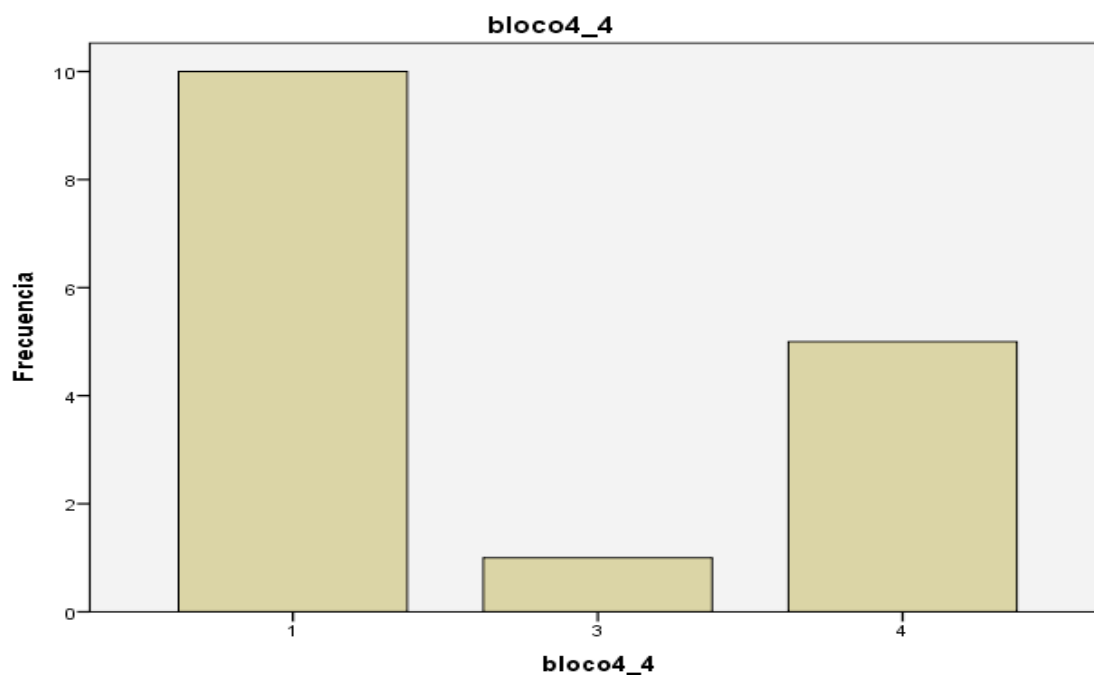


Figura 17

Na verdade nesta tabela e figura vemos a maior frequência de 10 fazendo 62,5% dos nossos inquiridos estão completamente em desacordo, apenas 5 na percentagem de 31,3 esta completamente de que o supervisor pedagógico é inspeccionar das aulas dos futuros professores e realçar apenas as partes negativas o nos faz confirmar que de facto os nossos inquiridos conhecem o trabalho desta figura, apesar de que as escolas não tem.

Tabela 19/ 5.1- São competências do supervisor das práticas pedagógicas:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	7	30,4	30,4
2	Desacordo	3	13	43,5
3	Concordo	5	21,7	65,2
4	Completamente de acordo	8	34,8	100
Total		23	100	

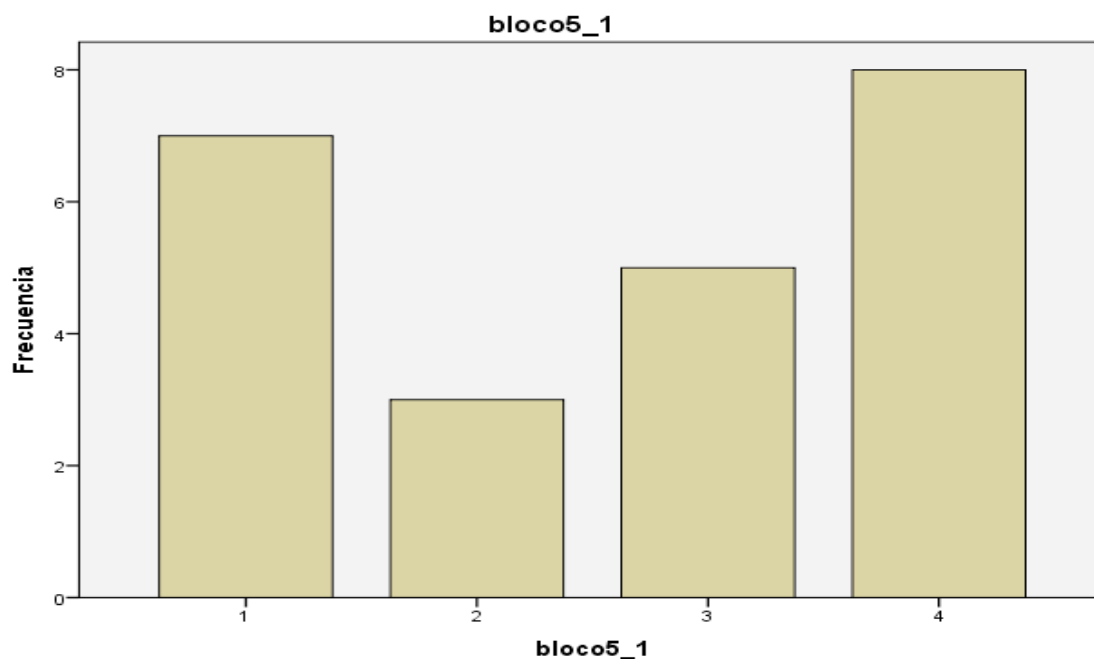


Figura 18

Nesta tabela vemos que uma frequência de 8 na percentagem de 34,8 está completamente de acordo dos que dizem que é Conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensino e aprendizagem, e ainda foi reforçada por uma frequência por 5 fazendo 21,7 % que concorda enquanto uma frequência de 7 fazendo 30,4% está completamente em desacordo e ainda foi reforçada por uma frequência de 3 na percentagem de 13.

Tabela 20/ 5.2- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	1	14,3	14,3
2	Discordo	1	14,3	28,6
3	Concordo	2	28,6	57,1
4	Completamente de acordo	3	42,9	100
Total		7	100	

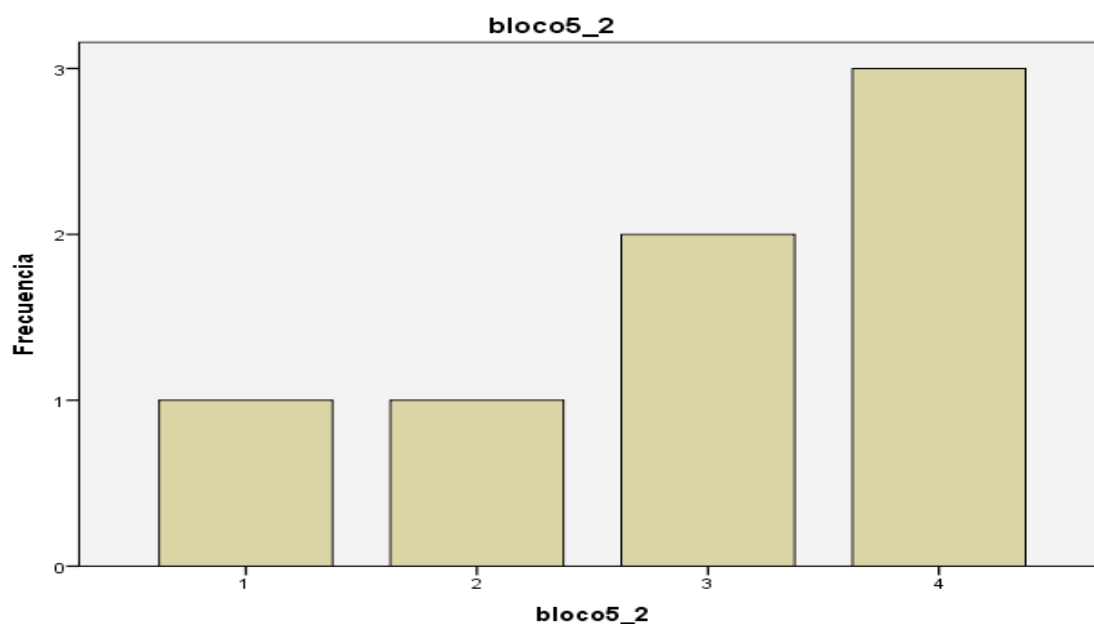


Figura 19

Nesta tabela notamos que a maior porcentagem 42,9 recai em aqueles que estão completamente de acordo de que é Favorecer a qualidade de ensino e aprendizagem, enquanto a menor porcentagem de 1 recai em aqueles que estão completamente em desacordo. É de salientar que tendo em conta as respostas dos nossos inquiridos concluímos que os mesmos conhecem a função desta figura.

Tabela 21/ 5.3- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

		Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	9	69,2	69,2
2	Discordo	1	7,7	76,9
3	Concordo	3	23,1	100
Total		13	100	

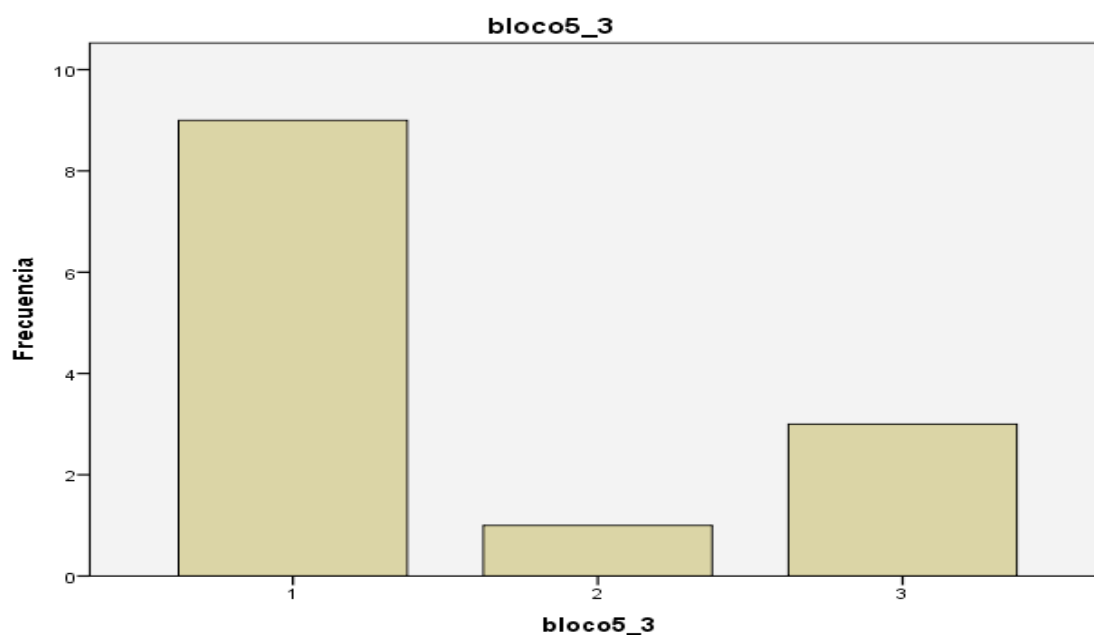


Figura 20

Na elaboração conjunta de diferentes planos de aulas e de outros planos estratégicos de intervenção do professor nas práticas pedagógicas.

69,2 % está completamente em desacordo com a resposta e ainda 7,7% respondeu que discorda e 23,1 % está completamente de acordo com esta opção o que nos faz concluir que os nossos inquiridos conhecem a importância desta figura, apesar de que em algumas escolas não tem esta figura.

Tabela 25/ 5.4- A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	14	51,9	51,9
2	Discordo	1	3,7	55,6
3	Concordo	3	11,1	66,7
4	Completamente de acordo	9	33,3	100
Total		27	100	

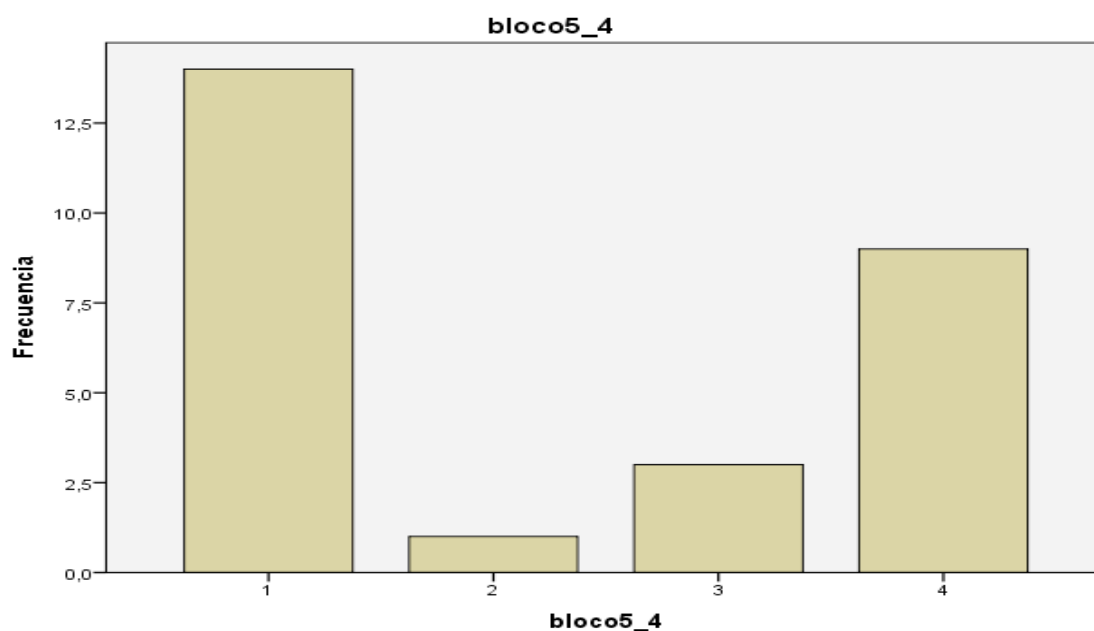


Figura 21

14 perfazendo 51,9% estão completamente em desacordo com a opção e ainda 3,7% discorda 3 fazendo 11,1 estão de acordo de que esta figura pode fazer melhor os planos de aulas trabalhando em conjunto com os outros professores e outra frequência de 9 fazendo 33,3 está completamente de acordo com esta figura, de facto nesta questão notamos ainda muitos dos nossos inquiridos não sabem que esta figura pode melhorar os planos de aulas trabalhando em conjunto com outros professores já maior percentagem recai em aqueles que não concordam.

Tabela 26/ 6.1- As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	9	34,6	34,6
2	Discordo	6	23,1	57,7
3	Concordo	5	19,2	76,9
4	Completamente de acordo	6	23,1	100
Total		26	100	

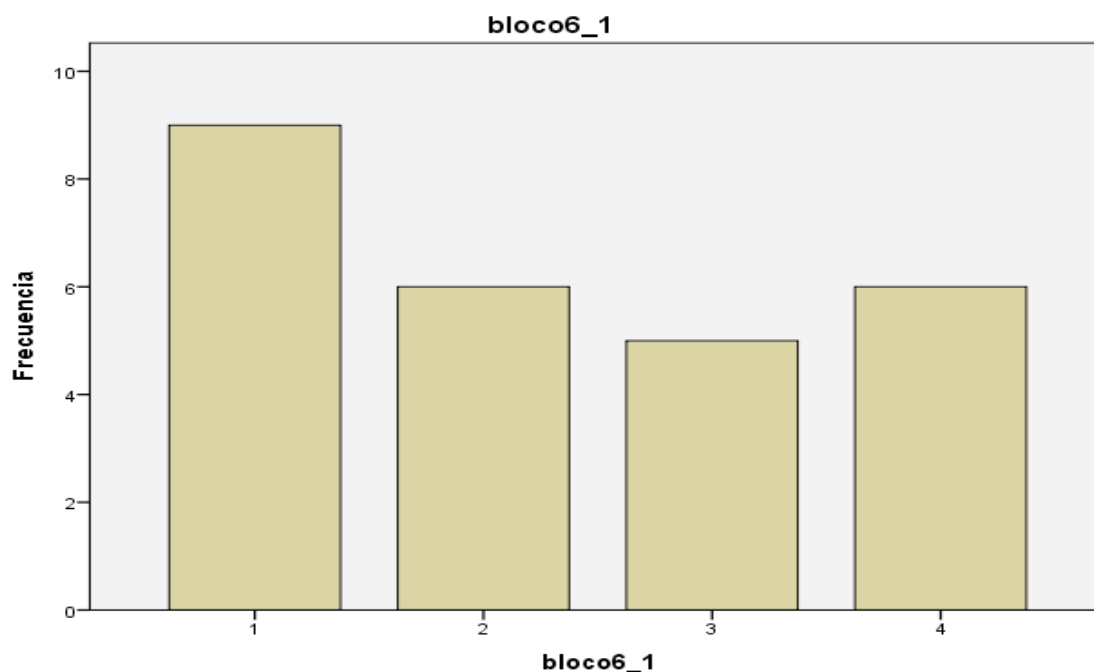


Figura 22

Nesta tabela notamos que maior frequência de 9 na percentagem de 34,6 está completamente em desacordo em dizer que há poucos professores de práticas pedagógicas, enquanto uma frequência de 6 fazendo 23,1 discorda, mais também é de salientar que temos 23,1% que está completamente de acordo de que há poucos professores de práticas pedagógicas não obstante esta percentagem foi reforçada por aqueles que concordam fazendo 19,2.

Tabela 27/ 6.2- As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	8	44,4	44,4
2	Discordo	5	27,8	72,2
3	Concordo	2	11,1	83,3
4	Completamente de acordo	3	16,7	100
Total		18	100	

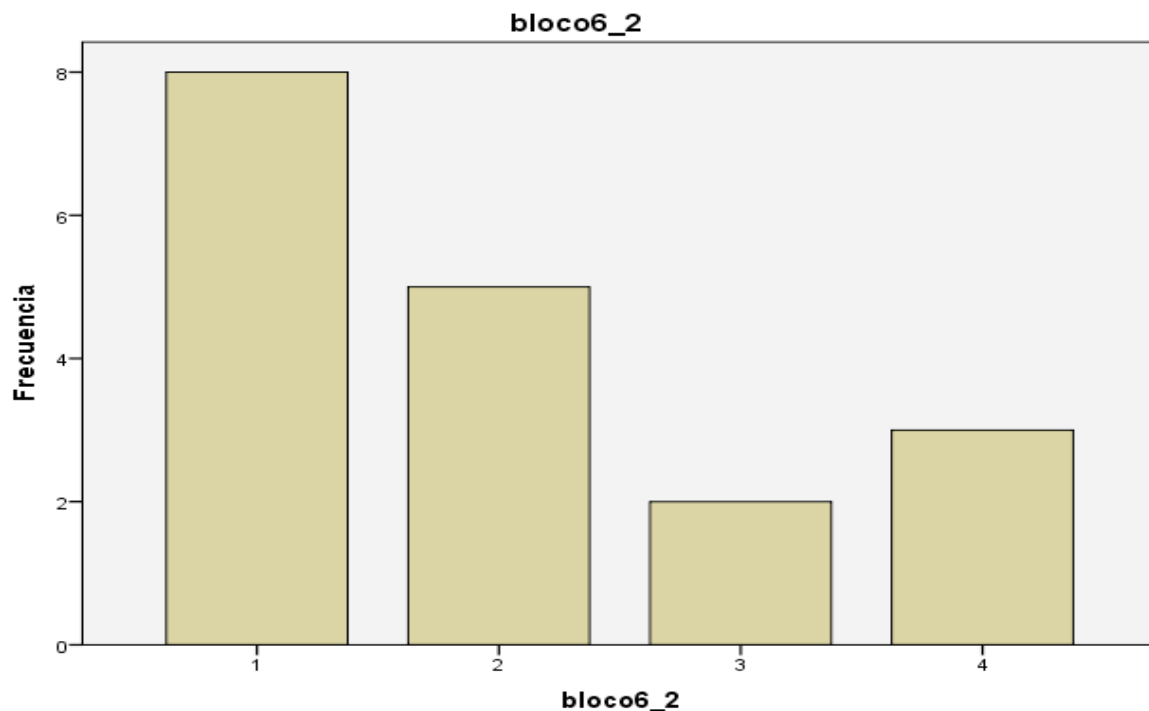


Figura 23

De facto nesta tabela vemos que maior frequência de 8 na percentagem de 44,4 é dos que estão completamente em desacordo, isto é os que dizem que não é a falta de experiência limitando-se apenas a criticar se sugerir e essa percentagem foi reforçada por 27,8 aqueles que discordam enquanto apenas 3 na percentagem de 16,7 está completamente de acordo.

Tabela 28/ 6.3- As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	8	53,3	53,3
2	Discordo	1	6,7	60
3	Concordo	2	13,3	73,3
4	Completamente de acordo	4	26,7	100
Total		15	100	

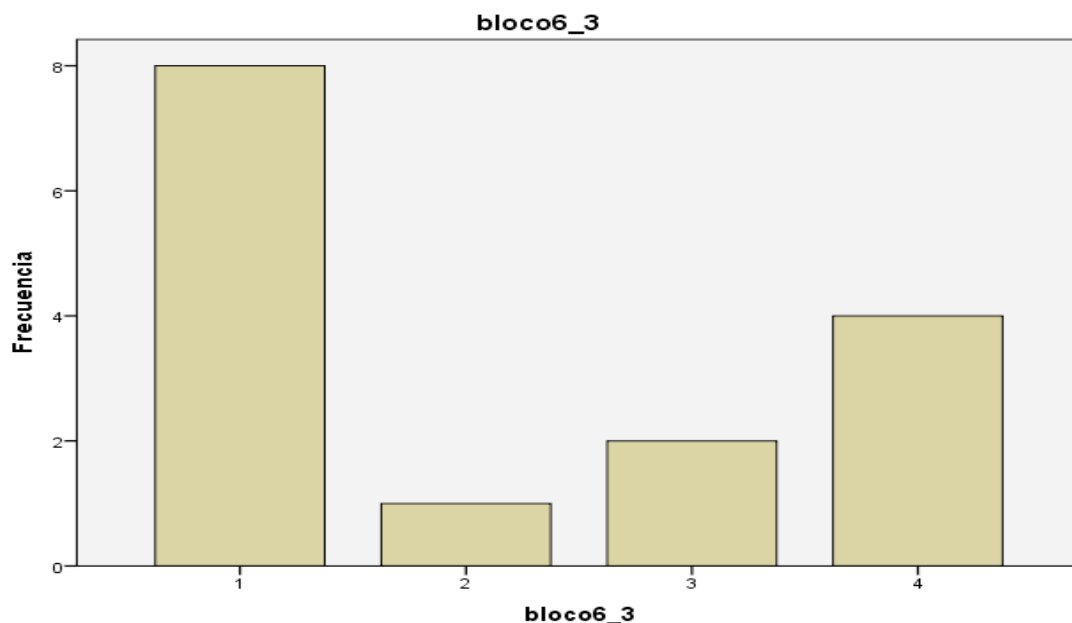


Figura 24

Nesta tabela e figura vemos que maior frequência de 8 fazendo 53,3 está completamente em desacordo com a opção de que pouco tempo em orientar e observar as próprias aulas, enquanto 26,7% é que está completamente de acordo.

Tabela 29/ 6.4- As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente em desacordo	9	56,3	56,3
Discordo	2	12,5	68,8
Concordo	3	18,8	87,5
Completamente de acordo	2	12,5	100
Total	16	100	

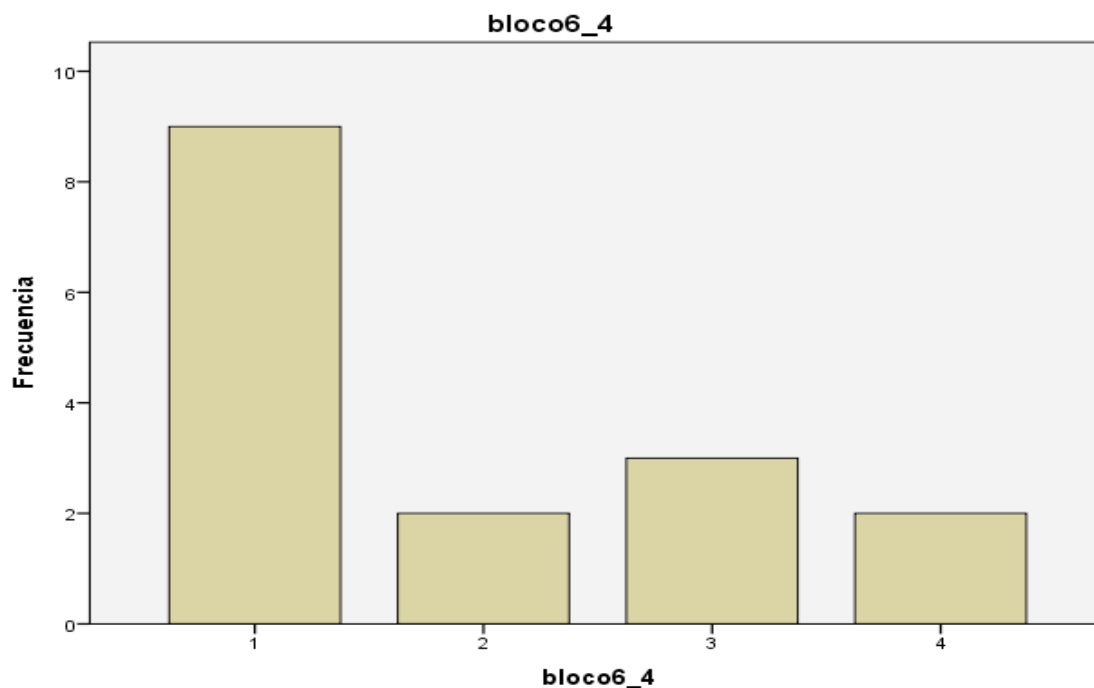


Figura 25

A frequência de 9 na percentagem 56,3 está completamente em desacordo com a opção de Falta de ajuda por parte de professores orientadores de práticas pedagógicas na selecção da matéria, estratégias, meios de ensino e formulação de objectivos e apenas uma frequência de 3 fazendo 18,8 % estava de acordo com a opção.

Tabela 30/ 7.1- As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas.

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	12	52,2	52,2
2	Discordo	2	8,7	60,9
3	Concordo	6	26,1	87
4	Completamente de acordo	3	13	100
Total		23	100	

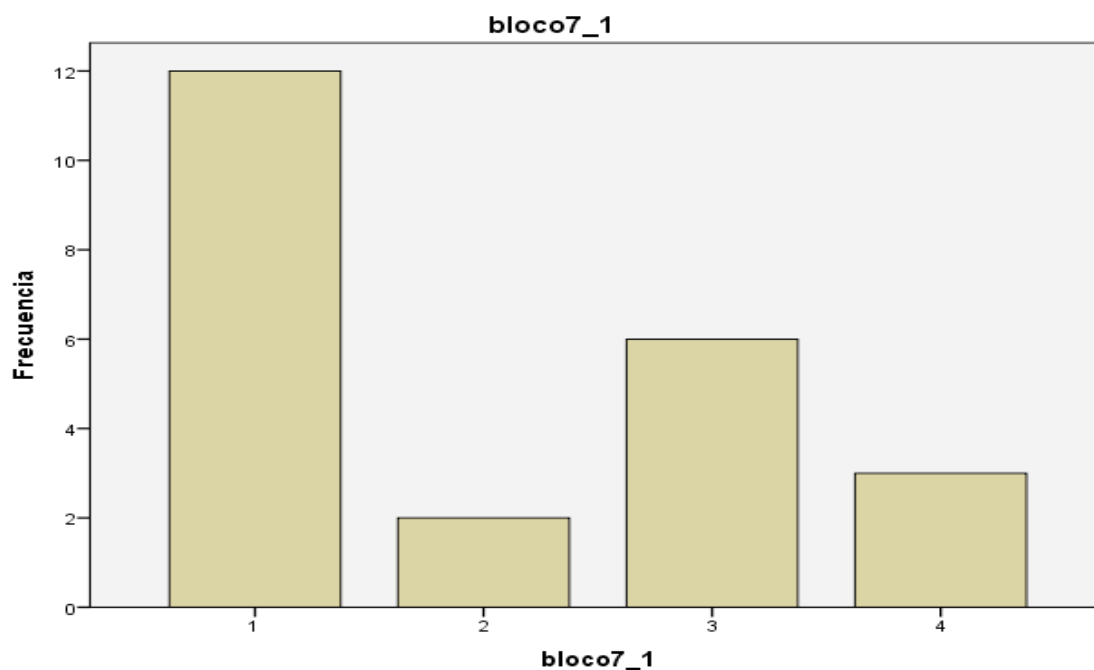


Figura 26

Nesta tabela e gráfico vemos que maior frequência de 12 fazendo 52,2% é dos que estão completamente em desacordo com a opção de Indicar professores mais experientes para exercerem essa função e 26,1% concorda com a mesma opção o que nos faz concluir que de facto os nossos inquiridos tem esta preocupação.

Tabela 31/ 7.2- As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas.

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	9	39,1	39,1
2	Discordo	3	13,0	52,2
3	Concordo	7	30,4	82,6
4	Completamente de acordo	4	17,4	100
Total		23	100	

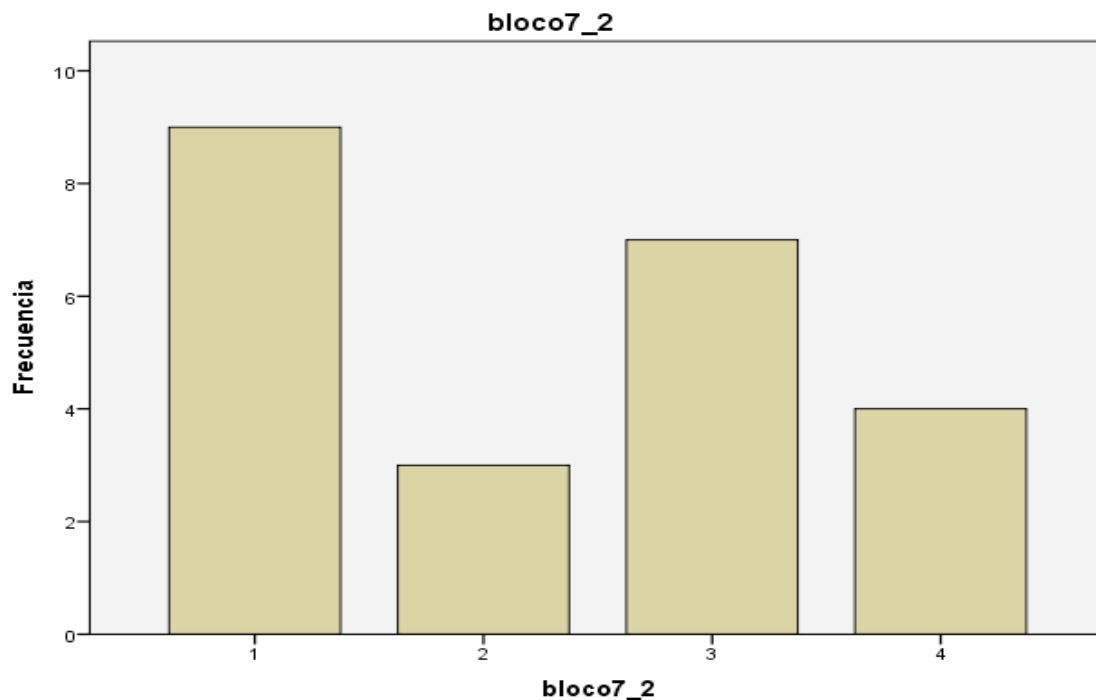


Figura 27

Nesta tabela a frequência de 9 na percentagem de 39,1 está completamente em desacordo com a opção de Criar um grupo de professores por especialistas para que exerçam essa função com mais responsabilidade de ajudar os outros e a frequência de 7 fazendo 30,4 concorda com a opção, enquanto esta percentagem foi reforçada por 17,4 que também estão completamente de acordo com a opção.

Tabela 32/ 7.3- As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas.

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	3	60,0	60,0
2	Discordo	1	20,0	80,0
3	Concordo	1	20,0	100
Total		5	100	



Figura 28

60% está completamente em desacordo com a opção de Indicar os coordenadores de disciplina para exercerem essa função e 20% está completamente de acordo com a opção o que na nossa visão concordamos com os nossos inquiridos já que a resolução deste problema não passa pelos coordenadores de disciplina.

Tabela 43/ 7.4- As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas.

		Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	15	53,6	53,6
3	Concordo	4	14,3	67,9
4	Completamente de acordo	9	32,1	100
Total		28	100	



Figura 29

53,6% está completamente em desacordo de aumentar o número de professores supervisores de práticas para que tenham mais de orientar, acompanhar e observar as próprias aulas e uma frequência de 9 na percentagem de 32,1 está completamente de acordo com a opção de aumentar os supervisores.

Tabela 34/ 8.1- Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	19	55,9	55,9
2	Discordo	2	5,9	61,8
3	Concordo	7	20,6	82,8
4	Completamente de acordo	6	17,6	100
Total		34	100	



Figura 30

Quanto a esta questão notou-se que a frequência de 9 fazendo 55,9 % está completamente em desacordo de que a relação é Boa, apenas 20,6% concordou de que a relação é boa o que nos faz perceber que isto tem afectado o tal processo de ensino e aprendizagem já para haver êxitos tem que ter uma relação amena.

Tabela de 35/ 8.2- Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas

		Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	13	40,6	40,6
2	Discordo	10	31,3	71,9
3	Concordo	4	12,5	84,4
4	Completamente de acordo	5	15,6	100
Total		32	100	

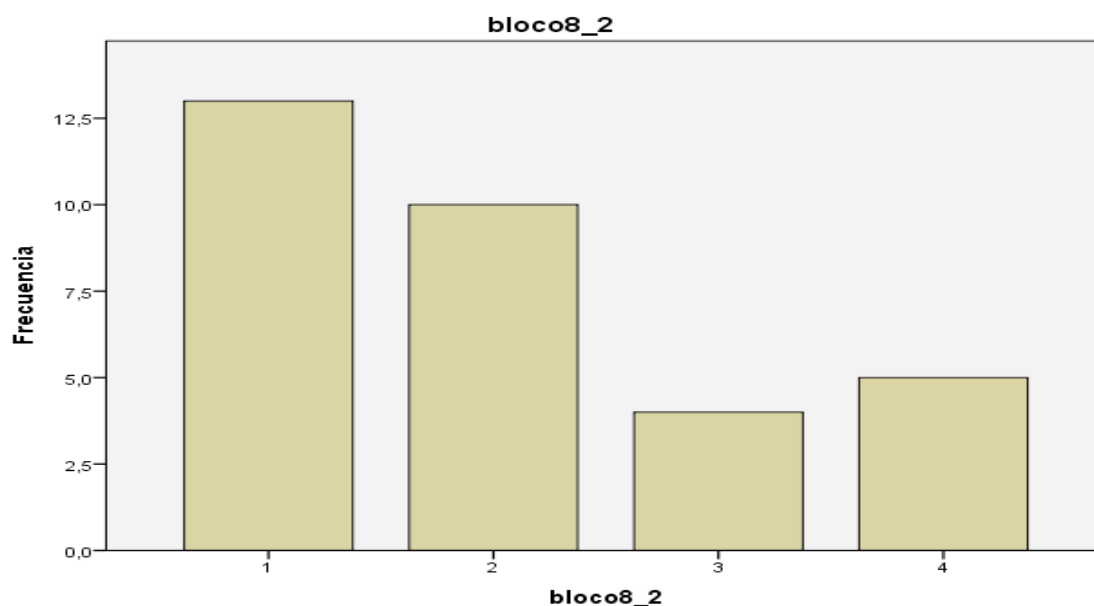


Figura 31

40,6 % está completamente em desacordo com a opção e esta percentagem foi reforçada por uma frequência de 10 fazendo 31,3% que discorda também com a resposta o que nos fez concluir que relação não tem sido boa, e isto tem feito com que haja dificuldades de várias ordens com a escola e o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 36/ 8.3- Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas

		Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	1	33,3	33,3
3	Concordo	1	33,3	66,7
4	Completamente de acordo	1	33,3	100
Total		3	100	



Figura 32

De facto nesta tabela notamos um equilíbrio nas respostas dos nossos inquiridos já que 33,3% está completamente em desacordo, outro 33,3% está completamente de acordo e outro 33,3% concorda de que a relação está Muito mal

Tabela 37/ 8.4- Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas

		Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
1	Completamente em desacordo	2	18,2	18,2
2	Discordo	1	9,1	27,3
4	Completamente de acordo	8	72,7	100
Total		11	100	

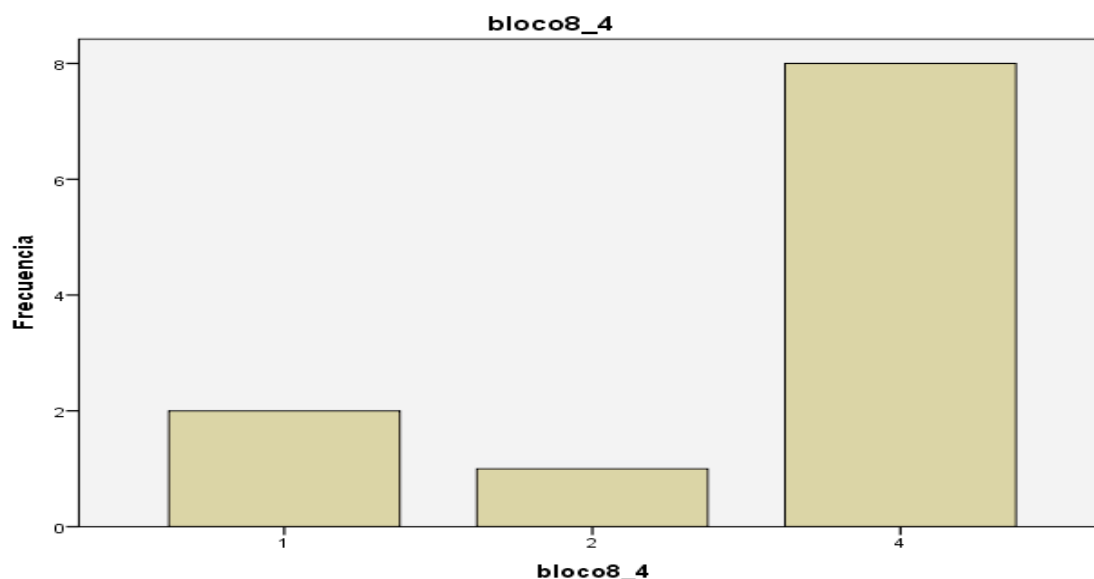


Figura 33
Muito boa

Nesta tabela vemos que uma frequência de 8 fazendo 72,1% está completamente de acordo com a opção, apenas 18,2% está completamente em desacordo.

4.2 Discussão dos resultados dos professores

O nosso estudo inclui uma amostra de 53 professores todos efectivos da escola de formação de professores do kuito. Tendo em conta a realidade da pesquisa, as principais variáveis de caracterização a considerar são apresentadas no plano de operacionalidade das tabelas a seguir:

Tabela 1- IDADE

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
>25 Anos	3	6,7	6,7
26 – 35 Anos	27	60	66,7
36 – 45 Anos	11	24,4	91,1
46 – 55 Anos	4	8,9	100
Total	45	100	

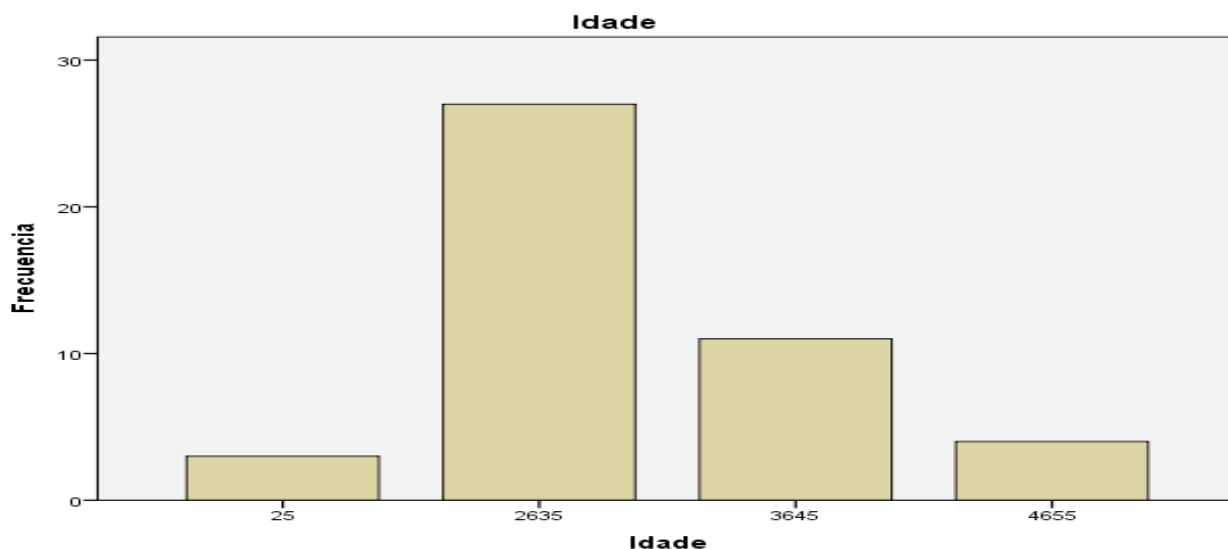


Figura nº 1: idade

Nesta tabela e figura quanto a idade dos nossos inquiridos a maior frequência é de 27 fazendo 60% e está no intervalo de 26 – 35 anos e depois segue os que estão no intervalo de 26 – 35 anos de idade com 11 perfazendo 24,4%, enquanto a menor frequência é de 3 fazendo apenas 6,7% pertence aqueles que tem menos de 25 anos de idade o que nos permite conferir que os nossos participantes desta pesquisa tem uma idade aceitável para exercerem com eficiência a suas tarefas tendo em conta a experiencia acumulada.

Tabela2- Tempo de serviço como docente

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
0 – 5	9	20	20
6 - 13	28	62,2	82,2
14 – 21	6	13,3	95,6
22 – 29	1	2,2	97,8
30 – 37	1	2,2	100
Total	45	100	

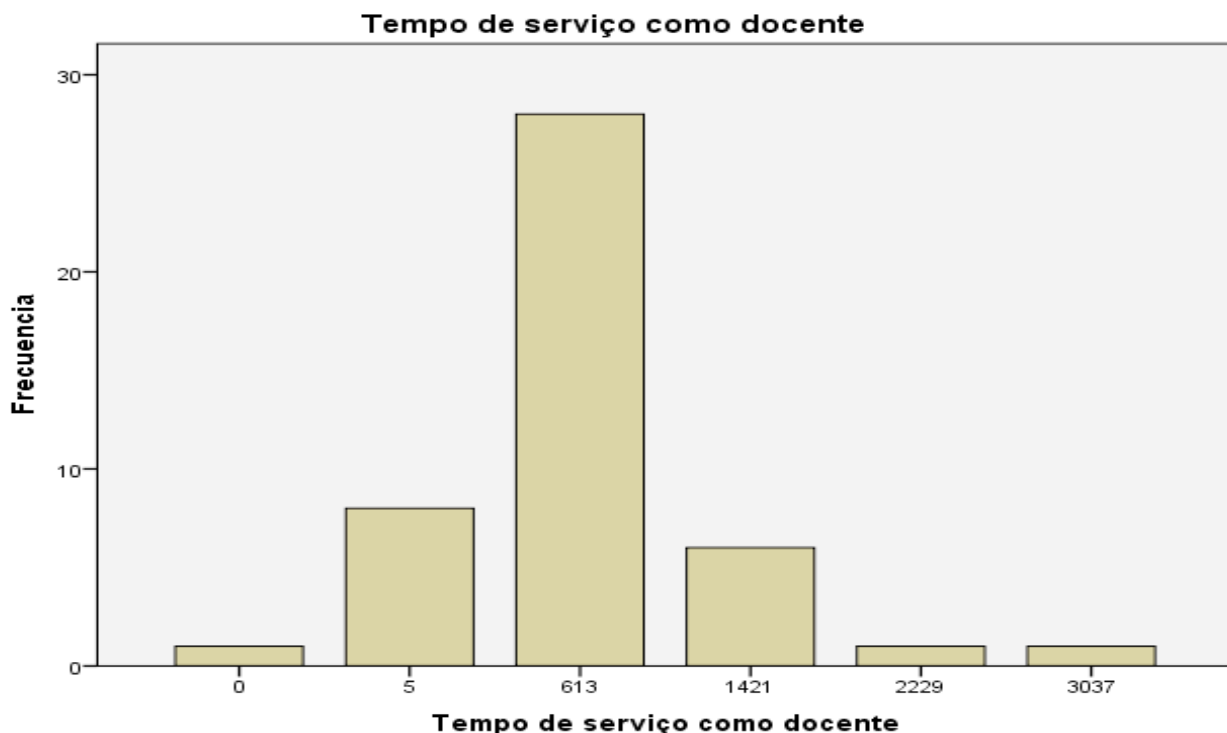


Figura nº: 2 Tempo de serviço- Quanto ao tempo de serviço dos docentes a frequência de 28 com a percentagem de 62,2 está no intervalo de 6 – 13, depois segue os que estão no intervalo de 0 -5 anos fazendo 20% enquanto a menor percentagem de 2,2 recaiu nos que estão no intervalo de 22 -29 anos e 30 -37 respectivamente esses dados fazem-nos concordar com os dados da idade, já que os nossos participantes a essa pesquisa tem um tempo de serviço aceitável que deviam ter habilidades suficientes para orientar de forma adequada as aulas de práticas pedagógica..

Tabela 3 – Tempo de serviço como supervisor de práticas pedagógicas

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
> 5 Anos	1	2,6	2,6
6- 14 Anos	21	53,8	56,4
15-23 Anos	16	41	97,4
24 -32 Anos	1	2,6	100
Total	39	100	



Figura nº:3

Quanto a esta tabela vemos que aqueles que estão no intervalo de 6 -14 anos apresentaram maior frequência de 21 com 53,8% seguida de 16 com 41% estão no intervalo de 15 -23 anos, as menores frequências estão no intervalo de menos de 5 anos e 24 -32 anos com 2,6 respectivamente. De facto esses dados espelhamos que os nossos inquiridos têm um tempo suficiente como supervisores de práticas pedagógicas, o que levaria a ter mais habilidades em orientar as mesmas o que as vezes não condizem com a realidade.

Tabela 4 – Habilitações literárias

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Ensino médio	12	22,6	22,6
Bacharelato	24	45,3	67,9
Licenciado	12	22,6	90,5
Mestrado	3	5,7	96,2
Doutoramento	2	3,8	100
Total	53	100	

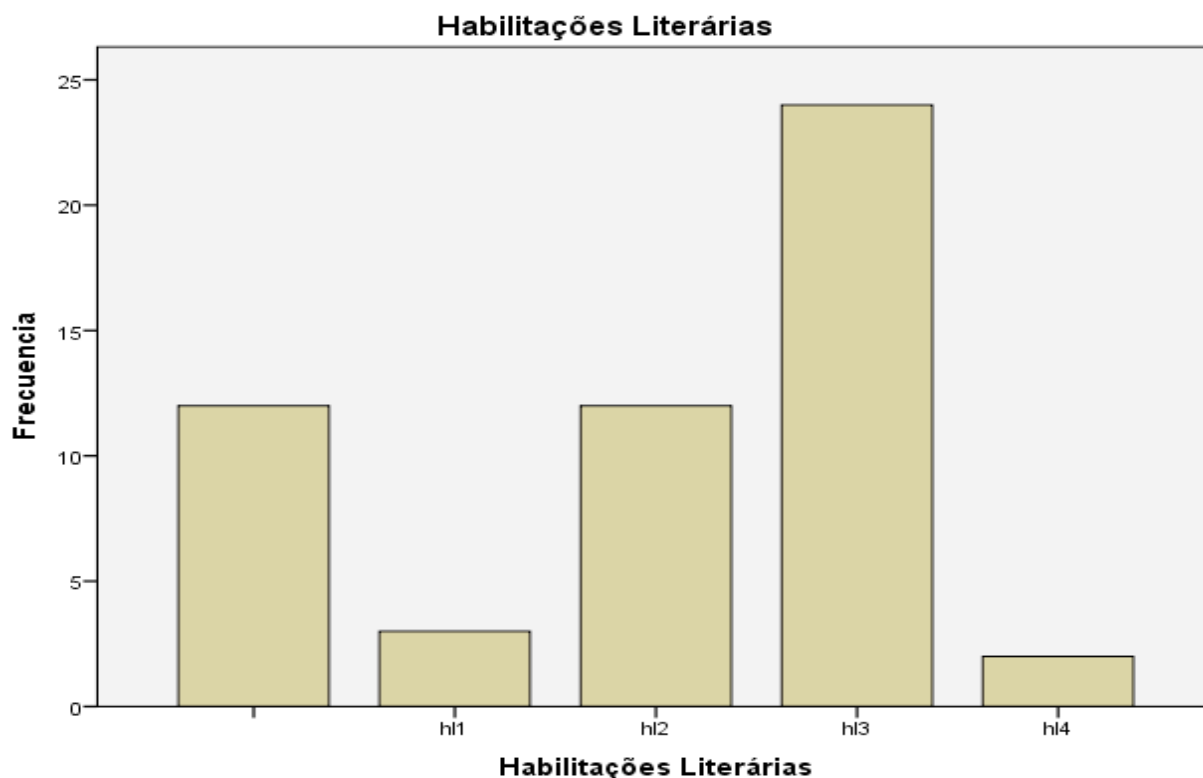


Figura n°:4

Quanto as habilitações dos nossos inquiridos a maior frequência estão nos que tem o bacharelato com 24 fazendo uma percentagem de 45,3, seguida do ensino médio e licenciado com a percentagem 22,6 respectivamente. A menor frequência dos nossos inquiridos é de 2 com a percentagem de 3,8 pertence ao doutoramento o que nos faz realçar que os mesmos têm um nível académico aceitável para exercerem essa função com eficácia.

Tabela 5- Classe que lecciona

	Frequência	Percentagem	% Acumulada
10ª Classe	3	5,7	5,7
10ª e 11ª Classe	4	7,5	13,2
10ª, 11ª e 12ª Classe	4	7,5	20,7
10ª, 11ª, 12ª e 13ª Classe	3	5,7	26,4
10ª e 12ª Classe	6	11,5	37,9
10ª, 12ª e 13ª Classe	3	5,7	43,6
11ª Classe	4	7,5	51,1
11ª e 12ª classe	4	7,5	58,6
11ª, 12ª e 13ª classe	2	3,8	62,4
12ª Classe	8	15,1	77,5
12ª e 13ª Classe	8	15,1	92,6
13ª Classe	1	1,9	94,5
Nenhuma	3	5,7	100
Total	53	100	

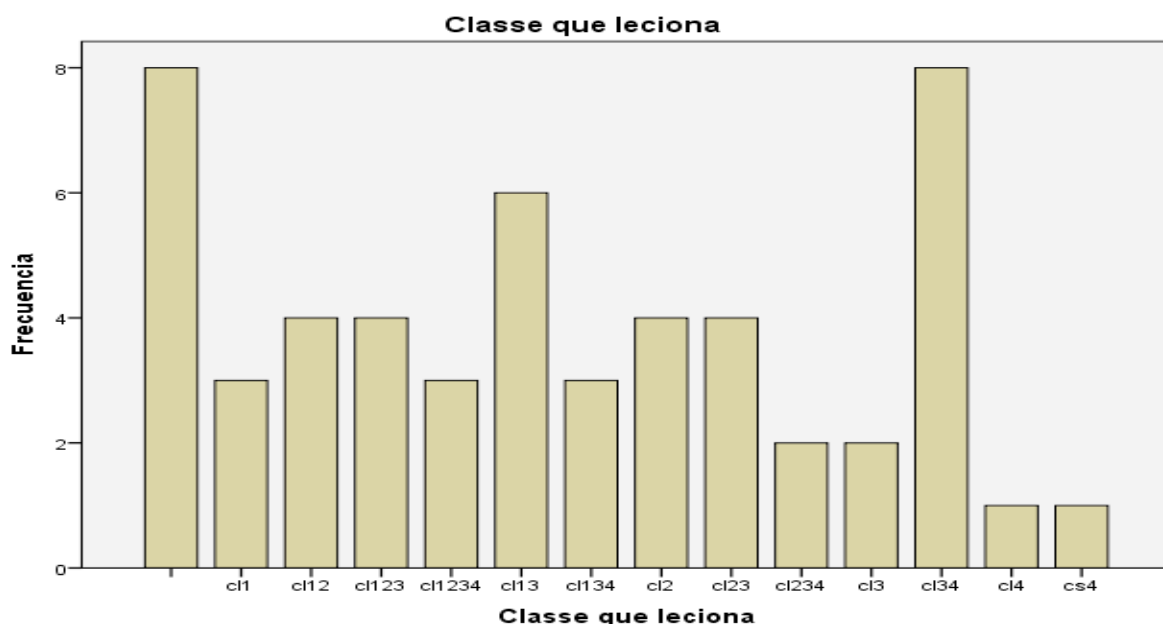


Figura nº: 5

Nesta tabela e figura quanto a classe que lecciona os nossos inquiridos vemos que maior frequência é de 8 numa percentagem de 15,1 para os professores que estão a leccionar duas classes 12^a e 13^a classe e ainda os que leccionam a 12^a classe também com 15,1% respectivamente, seguida de 6 fazendo 11,5% pertence aos professores que leccionam a 10^a e 12^a classe respectivamente, ainda temos que salientar que menor frequência é de 1 na percentagem de 1,9 pertence ao professor que lecciona a 13^a classe. Os dados levam-nos a concluir que nessa escola tem poucos professores supervisores de práticas pedagógicas já que muitos trabalham duas, três classes o que faz com que a qualidade seja diminuta.

Tabela 6/ 2.1- Quem é o supervisor pedagógico?

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	19	73,1	73,1
Concordo	3	11,5	84,6
Completamente em desacordo	4	15,4	100
Total	26	100	

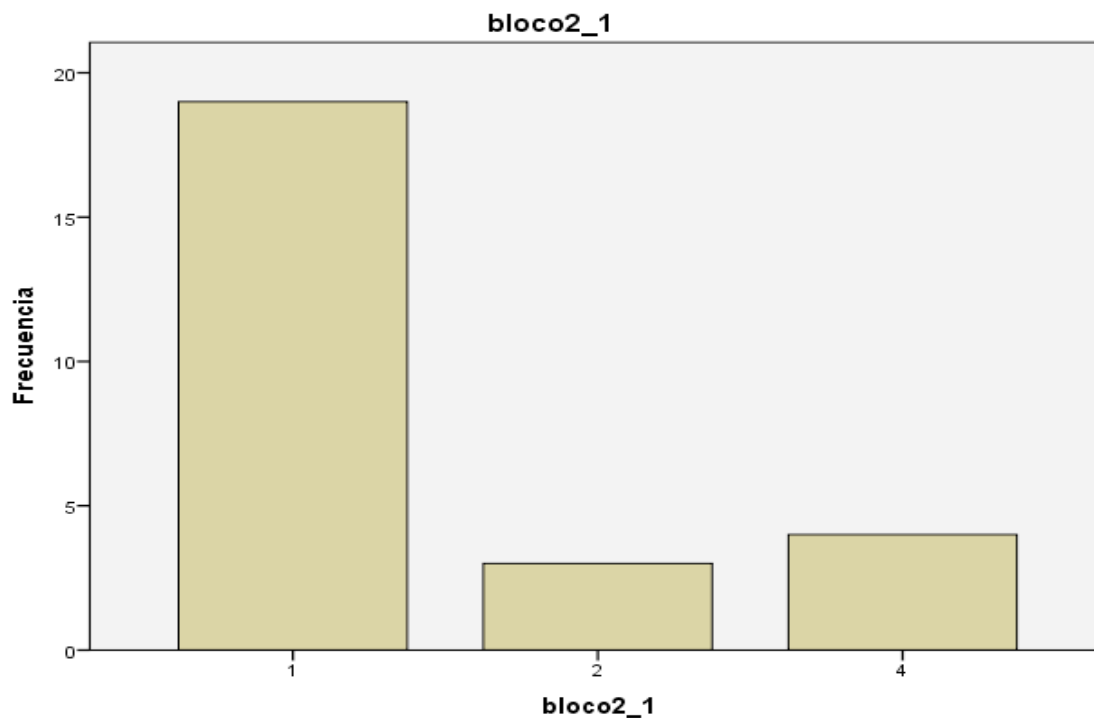


Figura 6

“Aquele que assiste directamente as aulas dos outros professores para realçar os pontos fortes e identificar as dificuldades e ajudar a ultrapassar” perante a essa questão verificamos que os nossos inquiridos estão completamente de acordo com uma percentagem de 73,1, apenas 15,5 responde que discorda completamente. Ainda temos uma frequência de 3 na percentagem de 11,5 concorda também com a nossa opção o que nos faz perceber que os nossos inquiridos conhecem o supervisor pedagógico.

Tabela 7/ 2.2- Quem é o supervisor pedagógico?

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	6	54,5	54,5
Concordo	4	36,4	90,9
Discordo	1	9,1	100
Total	11	100	

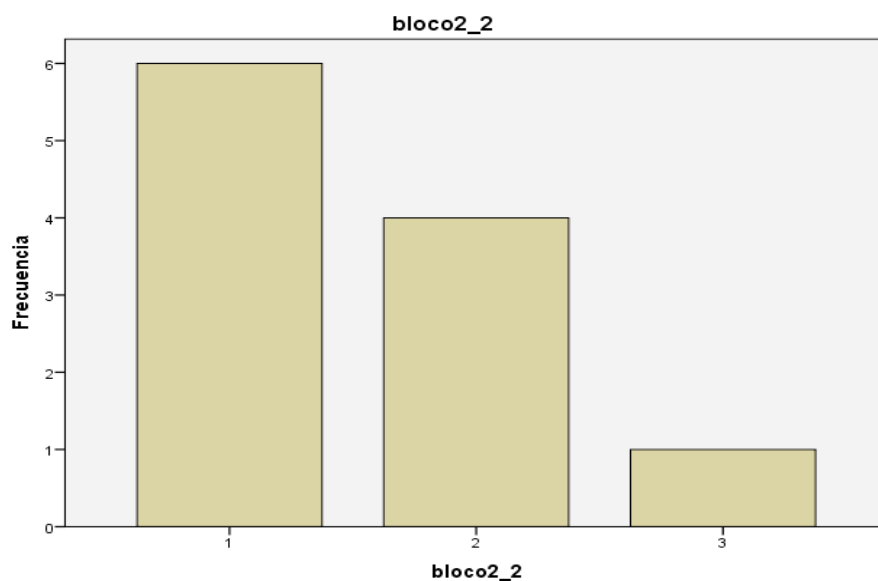


Figura nº 7

“Inspeccionador das aulas dos colegas com objectivo de realçar as partes negativas das aulas” perante essa questão notamos ainda há uma certa confusão entre a figura do supervisor pedagógico e o inspector escolar, porque os nossos respondentes 54,5% estão completamente de acordo, ainda fazendo um reforço nas primeiras respostas temos uma outra percentagem de 36,4 que está de acordo, apenas 9,1 que discordou com esta opção.

Tabela 8/ 2.3- Quem é o supervisor pedagógico?

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente de acordo	2	66,7	66,7
2	Concordo	1	33,3	100
	Total	3	100	

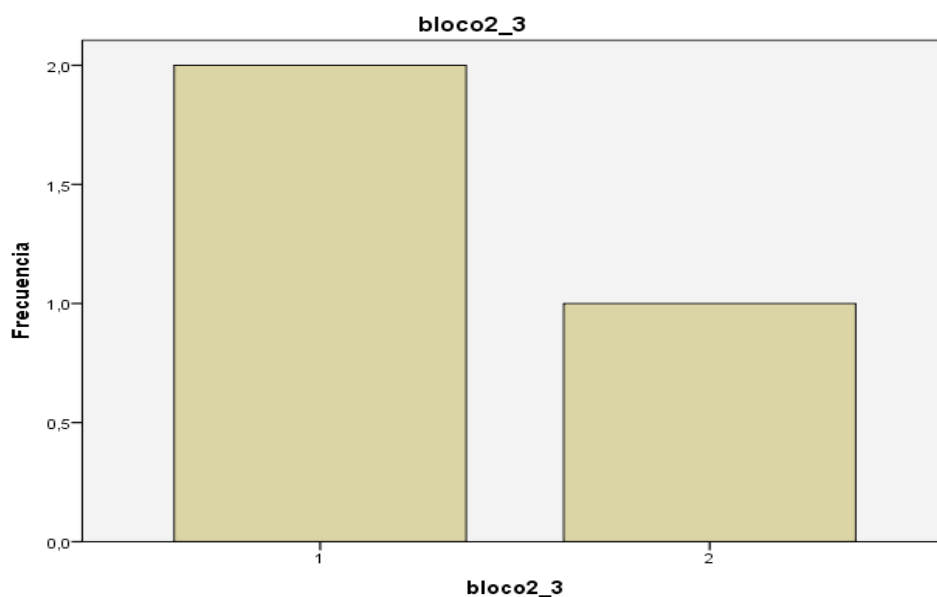


Figura nº 8

Orientador de todo processo das actividades de ensino e aprendizagem da escola. Dos nossos inquiridos tivemos apenas uma frequência de 2 na percentagem de 66,7 estão completamente de acordo com a opção e ainda tivemos 33,3% que também concorda, o que nos fez perceber que houve um equilíbrio nas respostas, já que não tivemos nenhuma frequência que discordou.

Tabela 9/ 2.4- Quem é o supervisor pedagógico?

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	2	50	50
Completamente em desacordo	2	50	100
Total	4	100	

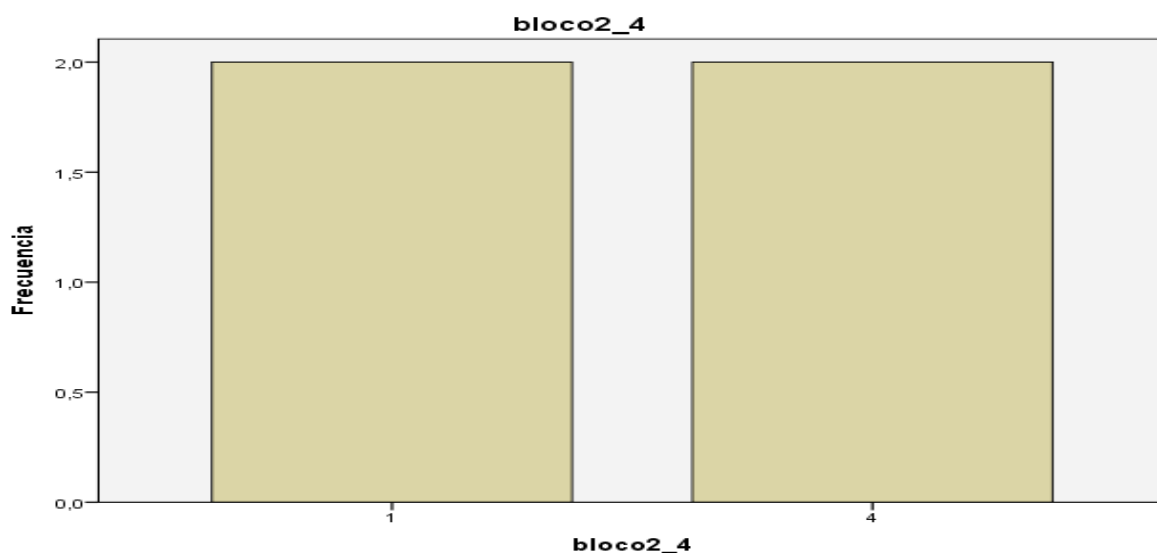


Figura nº9

“Negociador de diferentes situações didáticas, potenciadores de aprendizagem, investigadores de aprendizagem com os coordenadores e professores de uma escola” Nesta tabela e figura houve um equilíbrio nas respostas tivemos 50% que estão completamente de acordo e 50% que estão completamente em desacordo apesar desse equilíbrio ainda notamos que houve também divergência nas respostas. Apesar disto verificamos que muito deles conhecem a importância da figura do supervisor pedagógico numa escola.

Tabela 10/ 2.5- Quem é o supervisor pedagógico?

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	1	50	50
Completamente em desacordo	1	50	100
Total	2	100	

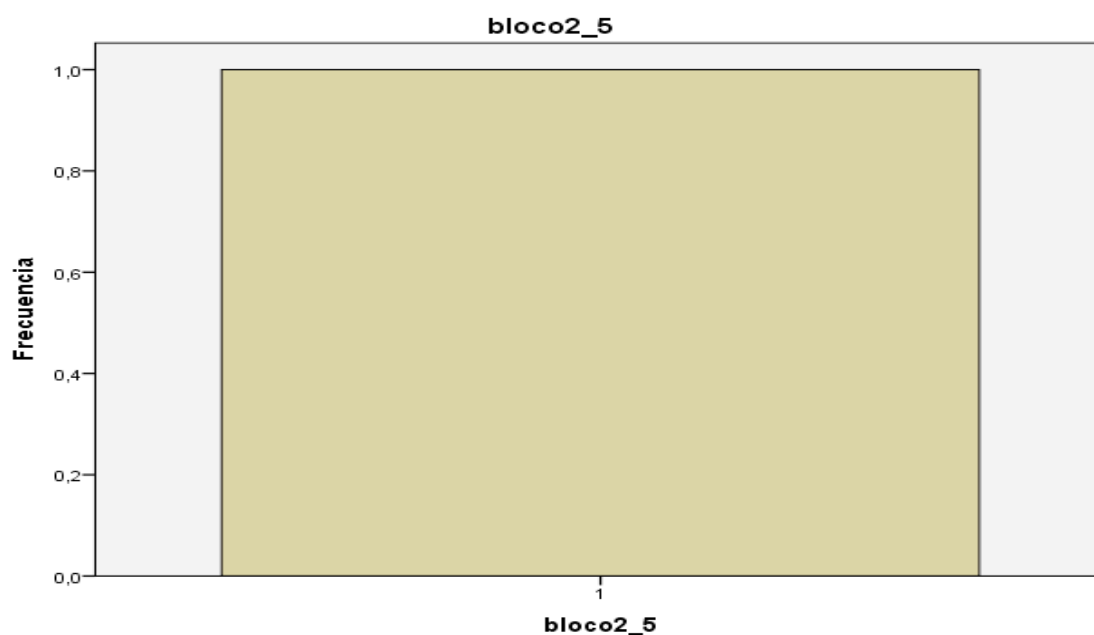


Figura 10

Inspector do processo de ensino e aprendizagem, investigador e ditador do processo de ensino e aprendizagem. Nesta tabela e figura vemos que há um equilíbrio nas respostas, porque 50% está completamente de acordo e outro 50% está completamente em desacordo com a opção. Apesar deste equilíbrio ficamos ainda preocupado porque há uma certa confusão entre a função do supervisor e do inspector

Tabela 11/ 3.1- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	1	50	50
Completamente em desacordo	1	50	100
Total	2	100	



Figura nº 11

Relacionamento directo ou indirecto com os professores; nesta tabela e figura vemos que quanto aos nossos inquiridos muito deles estão completamente em desacordo numa percentagem de 50 de que uma das competências do supervisor é o relacionamento directo ou indirecto com os professores, enquanto 50% está completamente de acordo com esta função.

Tabela 12/ 3.2- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	8	72,7	72,7
Concordo	2	27,3	100
Total	11	100	

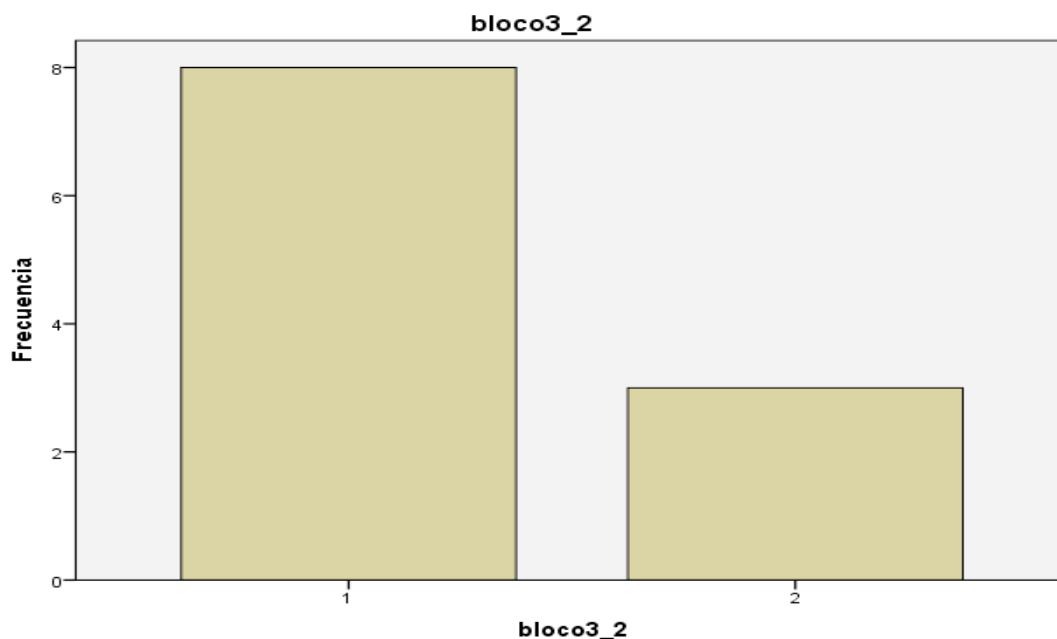


Figura nº 12: Favorecer a qualidade de ensino e aprendizagem

Nesta tabela vemos que a maior frequência de 8 numa percentagem recai para aqueles que estão completamente de acordo com a competência de favorecer a qualidade de ensino e aprendizagem, enquanto a menor frequência de 2 recai nos que também concorda o que achamos que houve um equilíbrio nas respostas.

Tabela 13/3.3- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	7	53,8	53,8
Concordo	3	23,1	76,9
Completamente em desacordo	3	23,1	100
Total	13	100	

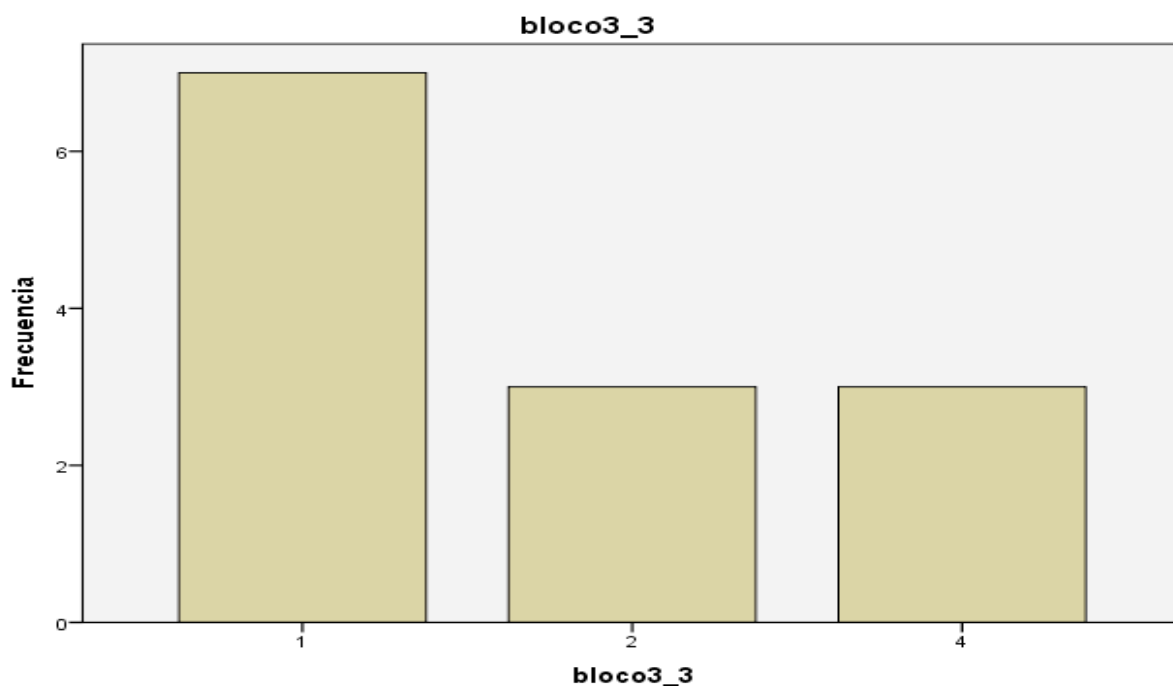


Figura nº 13

53,8% está completamente de acordo de que o supervisor é uma figura cooperante com os outros professores na elaboração de diferentes planos de aula e de outras estratégias de investigação no processo de ensino e aprendizagem, enquanto tivemos 23,1% que está completamente em desacordo com esta função.

Tabela 14/ 3.4- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	8	72,7	72,7
Concordo	2	18,2	90,9
Completamente em desacordo	1	9,1	100
Total	11	100	

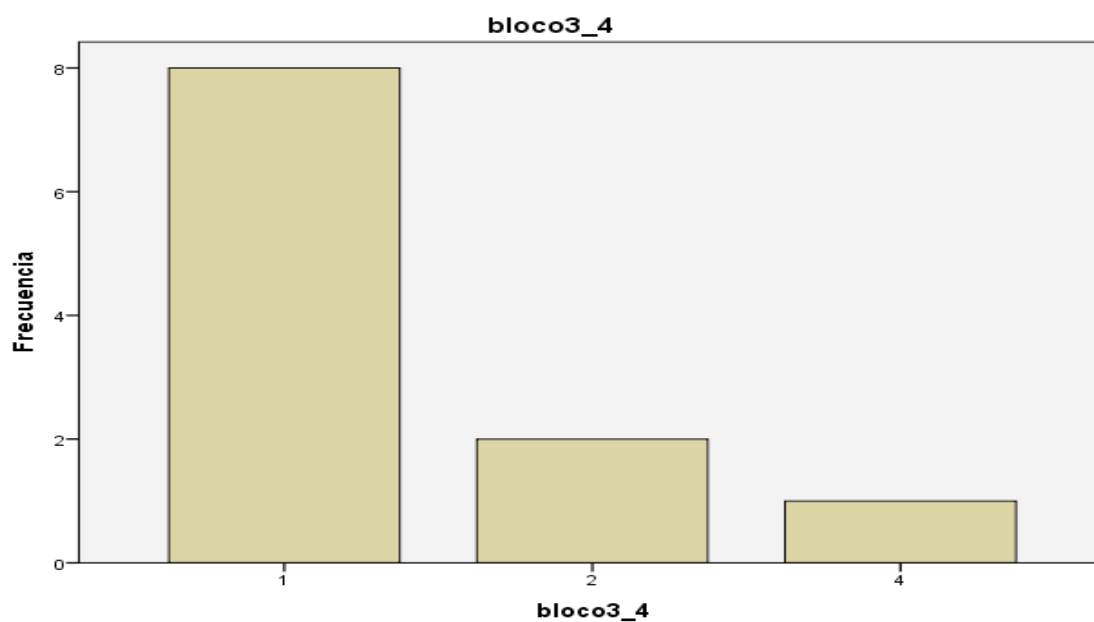


Figura nº 14

Provocador do processo de ensino e aprendizagem e conhecedor dos fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem;

Nesta afirmação os docentes inquiridos maior frequência de 8 na percentagem de 72,7 recai nos que estão completamente de acordo, e a menor frequência de 1 na percentagem de 9,1 está completamente em desacordo com esta afirmação.

Tabela 15/ 3.5- São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	5	62,5	62,5
Completamente em desacordo	3	37,5	100
Total	8	100	

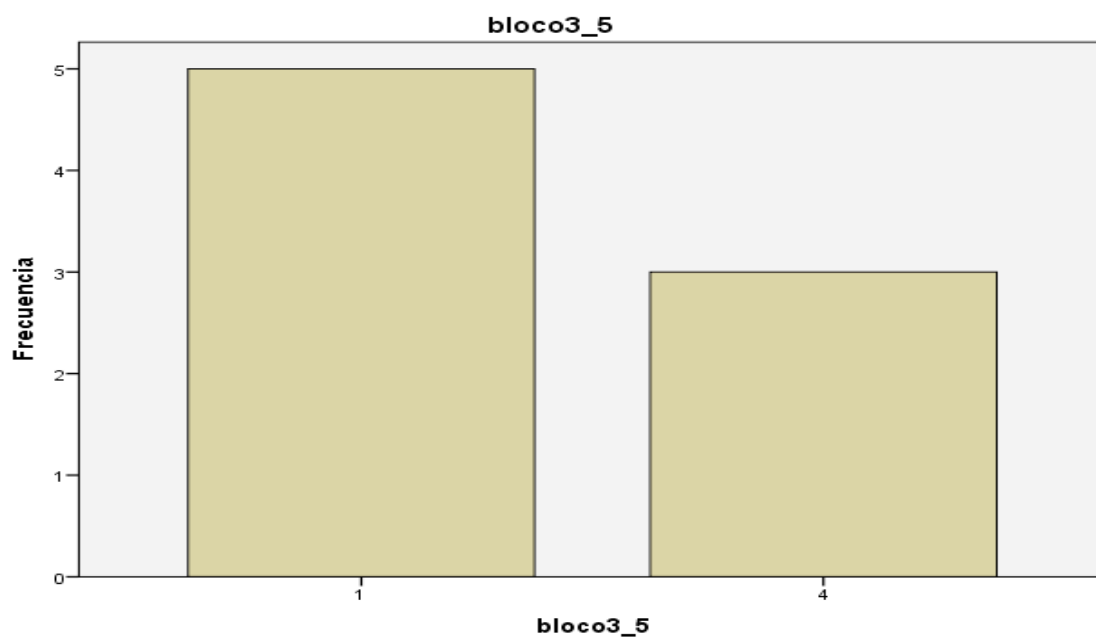


Figura nº 15

Administrador do processo de ensino e aprendizagem e fomentador de críticas aos outros colegas, criando um ambiente de conflito na escola. Nesta tabela e figura os números dos nossos inquiridos ilustra-nos que a maior percentagem de 62,5 recai em aqueles que estão completamente de acordo com opção, enquanto 37,5 está completamente em desacordo com a mesma.

Tabela 16/ 4.1- O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	3	60	60
Completamente em desacordo	2	40	100
Total	5	100	

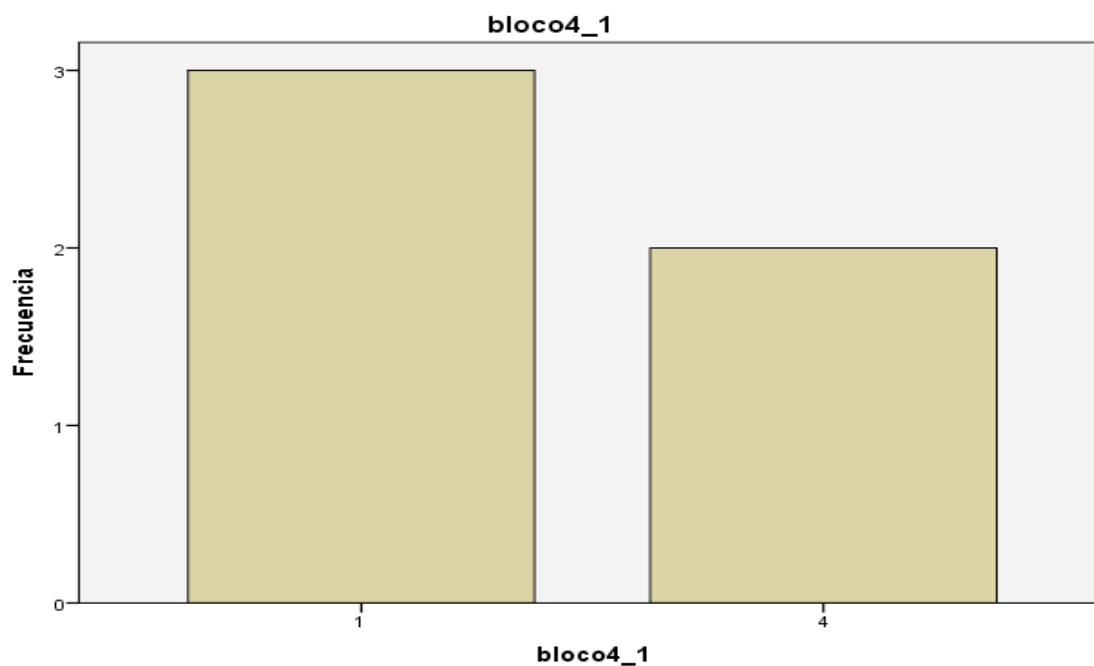


Figura nº16

Dar aulas e verificar os resultados da aprendizagem; nessa opção vemos que houve um equilíbrio nas respostas dos nossos inquiridos, tivemos 60% que está completamente de acordo e 40% está completamente em desacordo.

Tabela 17/ 4.2- O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

		Frequência	Percentagem	% Acumulativo
1	Completamente em de acordo	17	68,0	68,0
2	Discordo	6	24,0	92,0
3	Concordo	1	4,0	96,0
4	Completamente em desacordo	1	4,0	100
Total		25	100	

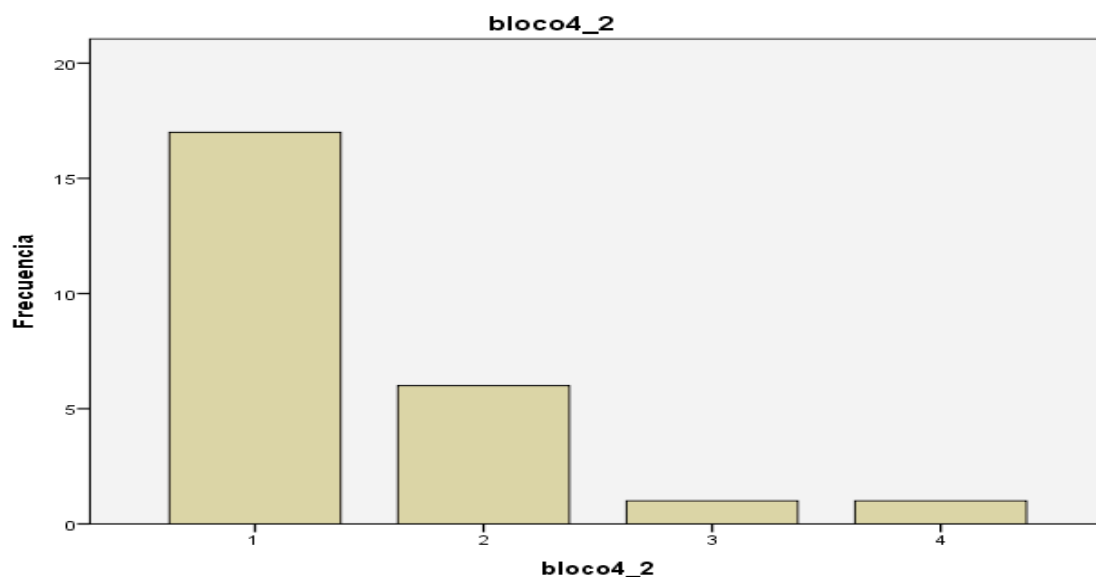


Figura 17

Assistir de forma directa o processo de ensino e aprendizagem, focando as partes positivas e ajudar a ultrapassar as partes negativas que foram detectadas. Esta seria a realidade desta figura, mais notamos que quanto aos nossos respondentes, tivemos 68% está completamente em desacordo 24 discorda e apenas 4% que está completamente de acordo com a opção.

Tabela 18/ 4.3- O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	6	100	100

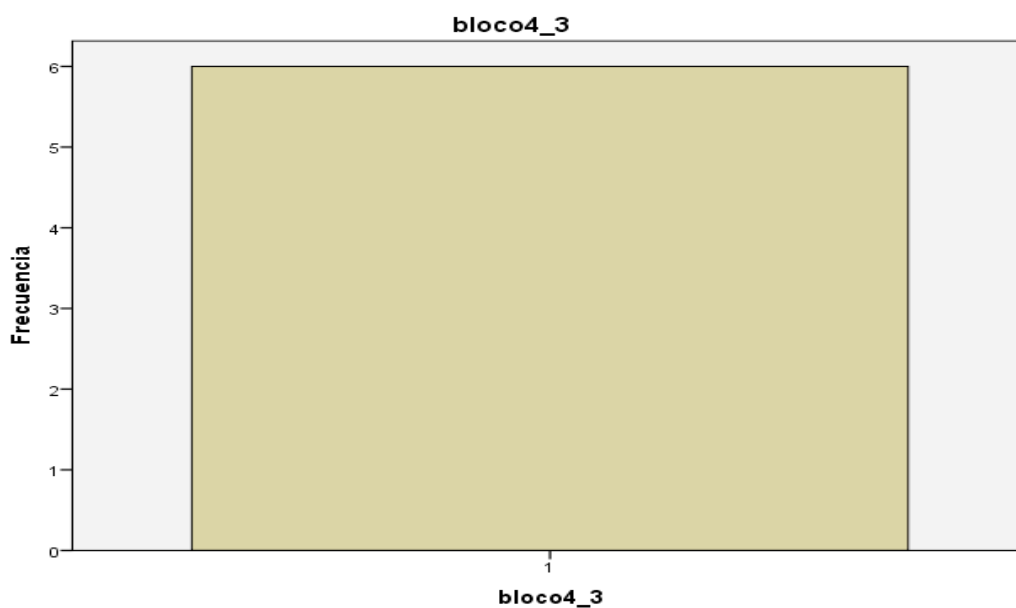


Figura nº 18

Inspeccionar aulas e todo processo de ensino e aprendizagem quanto aos nossos inquiridos a frequência de 6 está completamente de acordo.

Tabela 19/ 4.4- O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	1	33,3	33,3
Completamente em desacordo	2	66,7	100
Total	3	100	

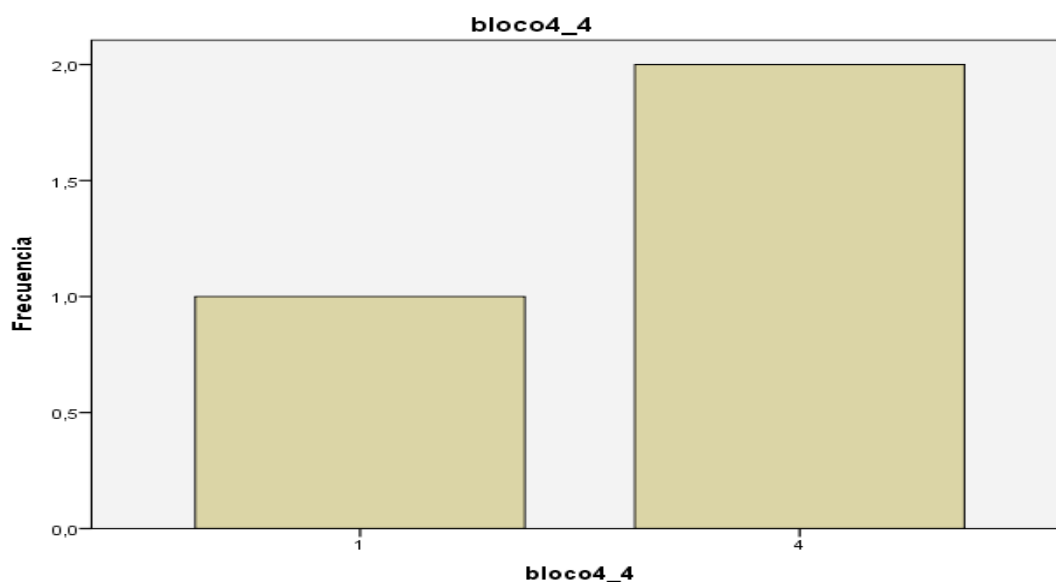


Figura nº 19

Observar o funcionamento da escola e das práticas de ensino na sala de aula. Nesta tabela vemos que maior frequência recai nos que estão completamente em desacordo com 66,7%, enquanto apenas 33,3 está completamente de acordo

Tabela 20/4.5- O trabalho do supervisor pedagógico consiste:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	4	66,7	66,7
Completamente em desacordo	2	33,3	100
Total	6	100	



Figura nº 20

66,7 % dos nossos inquiridos está completamente de acordo na opção que diz « que o trabalho do supervisor é apoiar o professor na construção de instrumentos que regulam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem», enquanto 33,3% dos nossos inquiridos está completamente em desacordo com a opção.

Tabela 21/ 5.1- A figura do supervisor pedagógica numa determinada escola contribui:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	17	70,8	70,8
Concordo	6	25	95,8
Completamente em desacordo	1	4,2	100
Total	24	100	

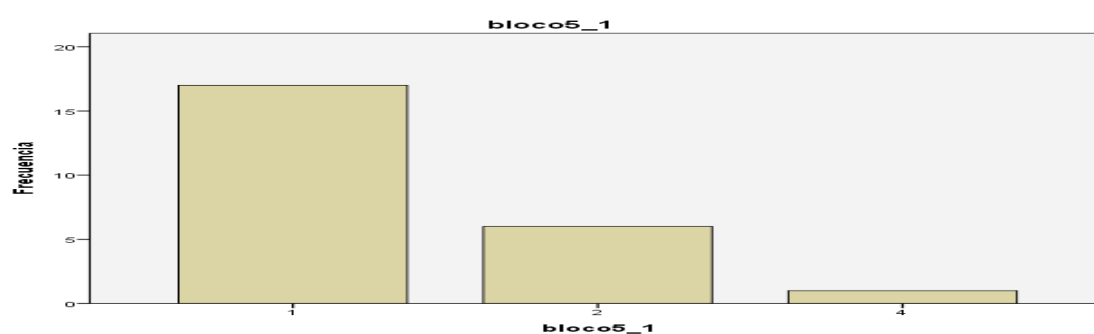


Figura nº 21

Na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nesta tabela e figura vemos que numa frequência de 17 perfazendo 70,8% está completamente de acordo com a opção, enquanto 4,2 está completamente em desacordo, apesar disso notamos que os nossos inquiridos dão importância ao trabalho ao supervisor pedagógico.

Tabela 22/ 5.2- A figura do supervisor pedagógica numa determinada escola contribui:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	2	100	100

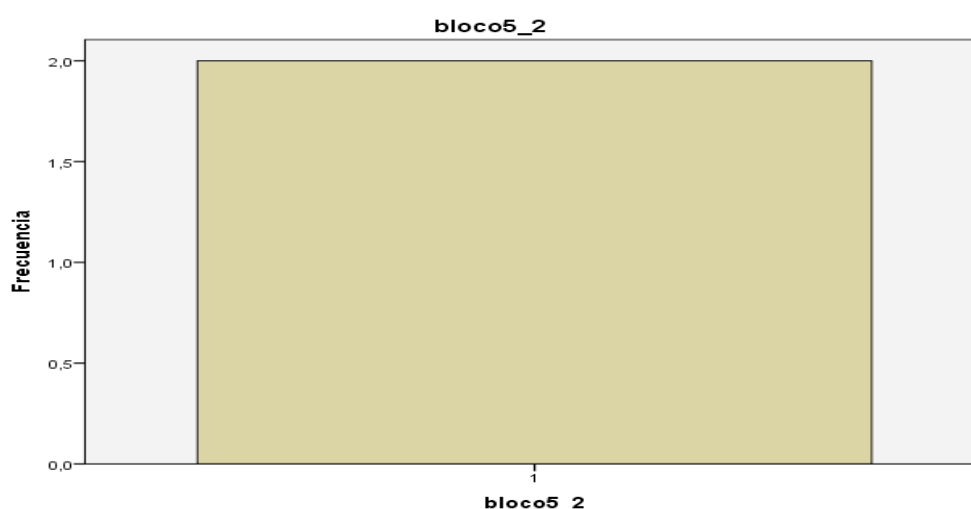


Figura nº 22

Nesta tabela e figura verificamos que há um equilíbrio nas respostas dos nossos inquiridos na medida em que houve uma frequência de 2 que está completamente de em desacordo a opção e a frequência de 2 está completamente em desacordo com a opção «na planificação das aulas»

Tabela 23/5.3- A figura do supervisor pedagógica numa determinada escola contribui:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	11	64,7	64,7
Concordo	2	11,8	76,5
Completamente em desacordo	4	23,5	100
Total	17	100	

Seleccção dos livros e conteúdos de ensino

A maior frequência recai nos que responderam completamente de acordo na percentagem de 64,7, enquanto 4 está completamente em desacordo com questão formulada. Estamos de acordo a maior frequência já que esta figura numa escola não melhora apenas esta área.

Tabela 24/ 5.4- A figura do supervisor pedagógica numa determinada escola contribui:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	11	42,9	42,9
Concordo	2	14,3	57,1
Completamente em desacordo	4	14,3	100
Total	17	100	

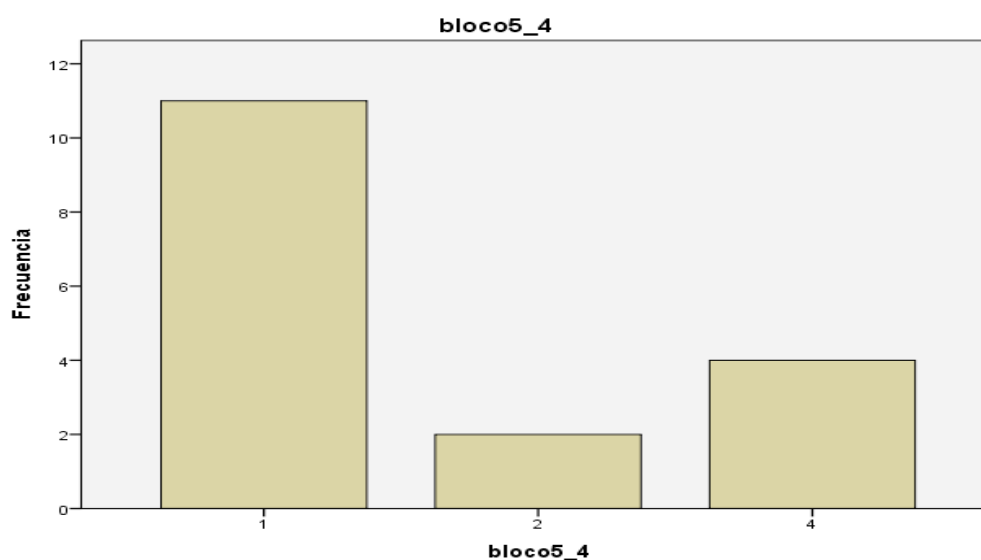


Figura nº 23

Ajudar aos futuros professores, coordenadores de disciplinas na selecção dos conteúdos, métodos, meios de ensino e estruturação de objectivos, favorecendo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nesta tabela e figura a maior frequência de 11 fazendo 64,7% está completamente de acordo e ainda a frequência de 4 fazendo 23,5% está completamente em

desacordo, o que nos faz concluir que há uma preocupação dos nossos inquiridos quanto a esta figura.

Tabela 25/ 6.1- Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	3	42,9	42,9
Concordo	1	14,3	57,1
Descordo	2	28,6	85,7
Completamente em desacordo	1	14,3	100
Total	7	100	

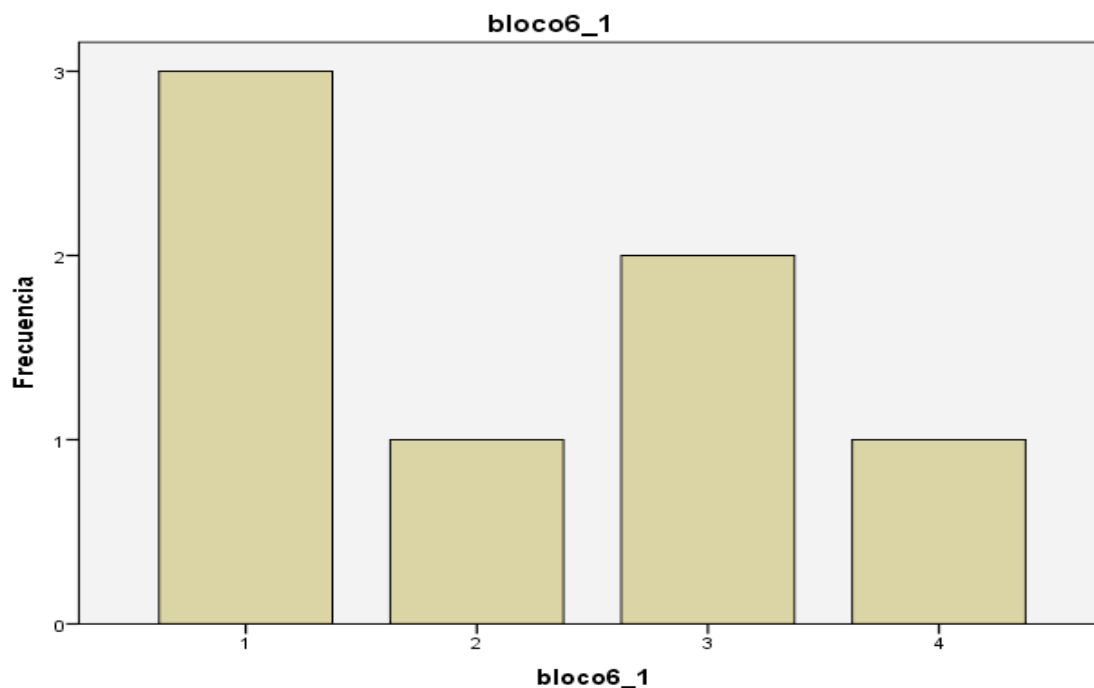


Figura nº 24

«Já trabalhou comigo uma vez,» quanto a esta opção vemos que a maior frequência recai em 3 na percentagem de 42,9 está completamente de acordo que já trabalhou uma vez com o supervisor, ainda temos uma frequência de 2 na percentagem de 28,6 está em desacordo com a opção, enquanto 14,3% concorda e outro 14,3% está completamente em desacordo.

Tabela 26/ 6.2- Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	14	70,0	70
Completamente em desacordo	5	30,0	100
Total	2	100	

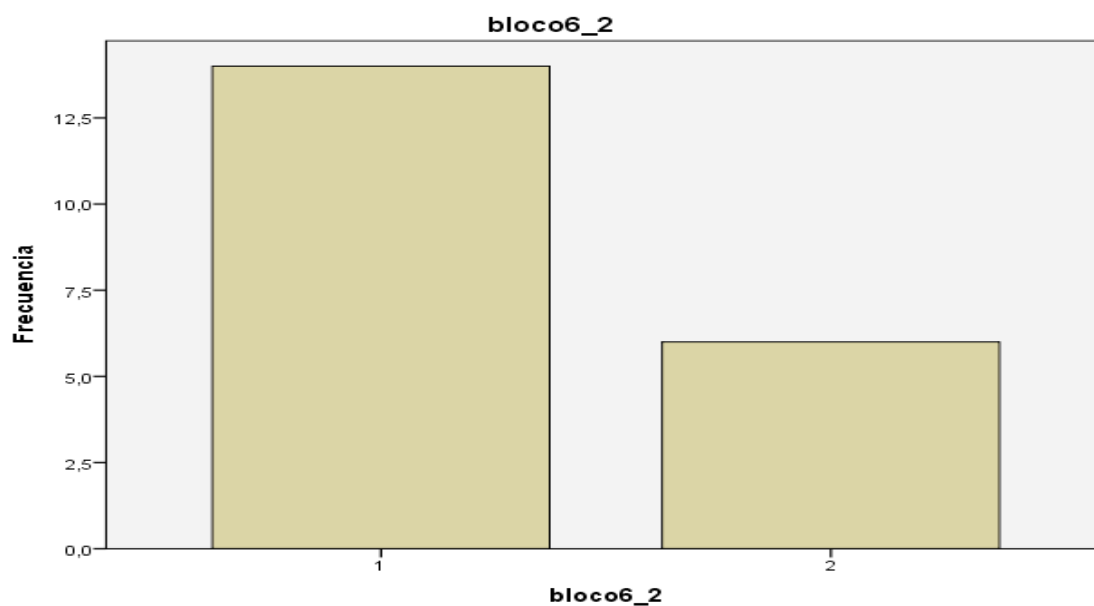


Figura nº 25

«Nunca trabalhou comigo» quanto a essa questão notamos a falta desta figura nas escolas é relevante já que 70% dos nossos inquiridos está completamente de acordo que nunca trabalhou com o supervisor e outro 30% está completamente em desacordo.

Tabela 27/ 6.3- Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	1	16,7	16,7
Concordo	1	16,7	33,3
Completamente em desacordo	4	66,7	100
Total	6	100	

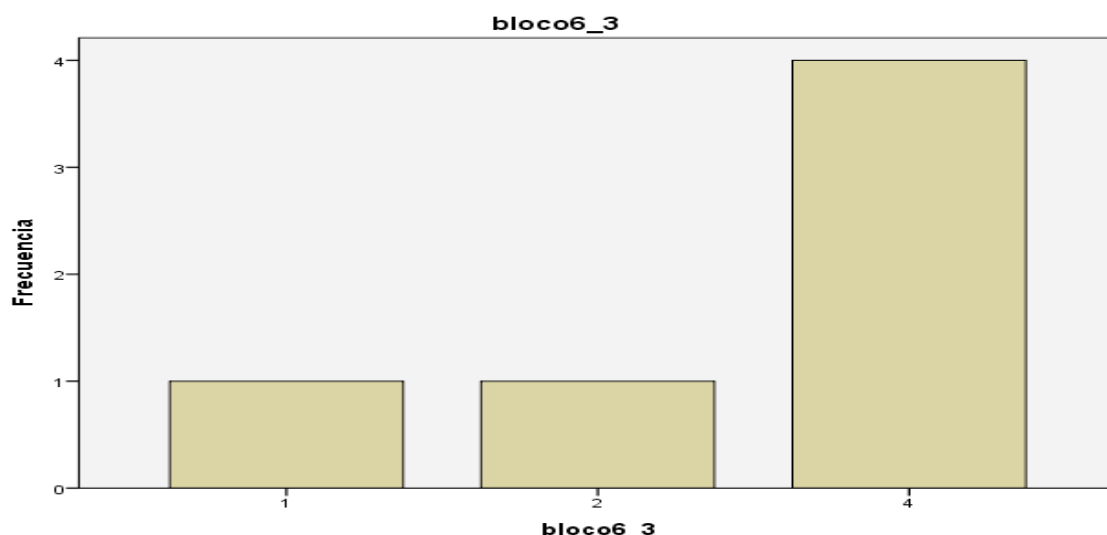


Figura nº 26

«Ajuda-me bastante varias vezes na planificação de aulas, na selecção de conteúdos e em algumas estratégias para ministrar as aulas». Nesta opção apesar de esta figura ser importante, por falta da mesma nas escolas verificamos que poucos tem trabalhado com eles por isso é a maior frequência de 4 perfazendo 66,7% recaiu nos que estão completamente em desacordo e a percentagem de 16,7 está completamente de acordo e outra percentagem de 16,7 concorda.

Tabela 28/ 6.4- Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	5	50	50
Concordo	5	50	100
Total	10	100	

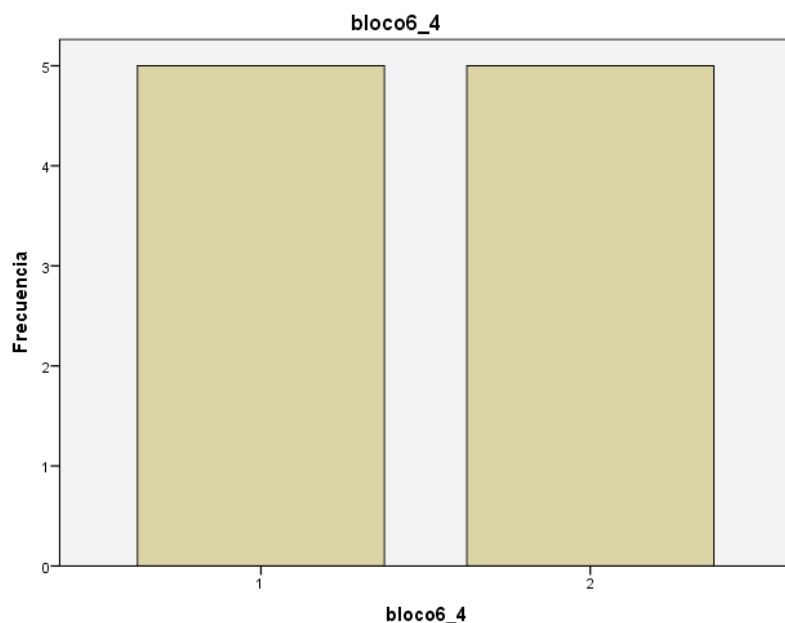


Figura nº 27

«Não temos supervisores especializados, apenas aqueles que acompanham as aulas dos alunos por isso nunca trabalhou comigo» Esta tabela e figura mostra-nos a falta de supervisores nas escolas, vemos, na medida em que 50% está completamente de acordo e outro 50% também concorda que não há supervisores especializados.

Tabela 29/ 7.1- As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	7	77,8	77,8
Concordo	1	11,1	88,9
Completamente em desacordo	1	11,1	100
Total	9	100	

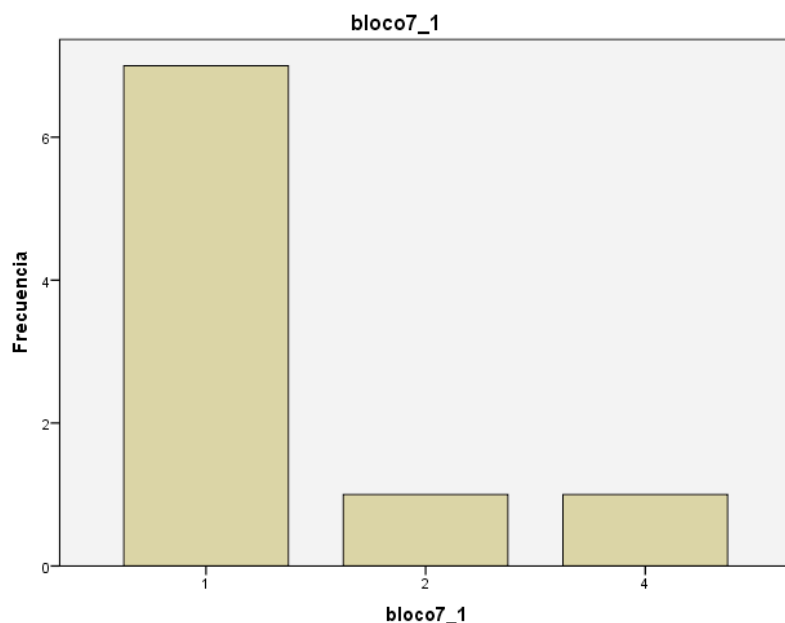


Figura nº 28

O acompanhamento dos alunos estagiários as práticas pedagógicas e as planificações Ai numa frequência de 7, fazendo 77,8 está completamente de acordo a opção e 11,1% concorda e só 11,1 que está completamente em desacordo. Na nossa opinião também concordamos com a maior frequência já que seria este trabalho desta figura nesta escola para o bem dos alunos.

Tabela 30/ 7.2- As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	11	61,1	61,1
Concordo	2	11,1	72,2
Descordo	1	5,6	77,8
Completamente em desacordo	4	22,2	100
Total	18	100	

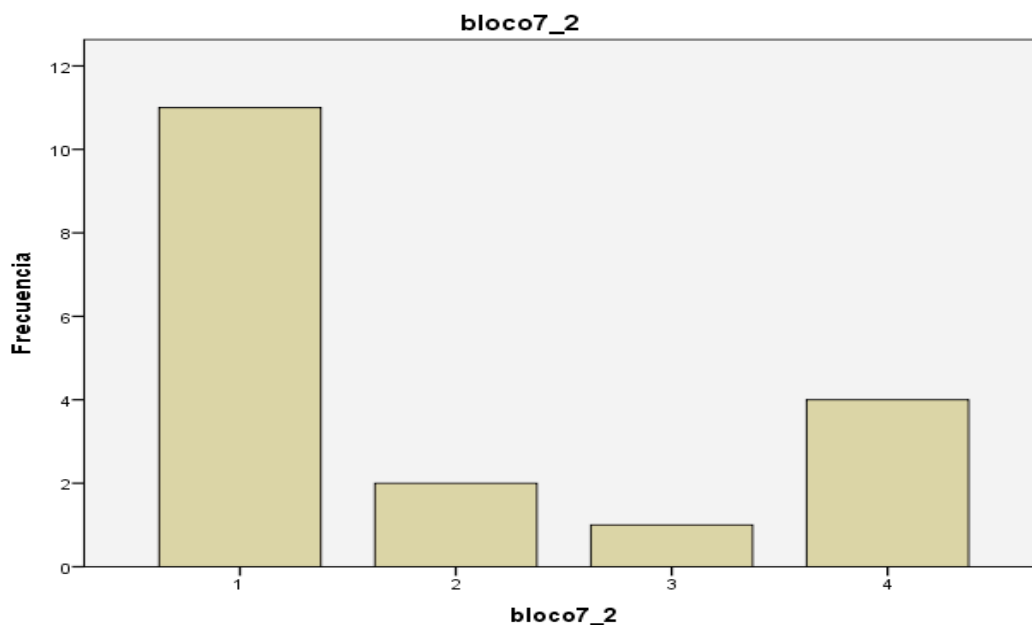


Figura nº 29

«Na estruturação e selecção dos conteúdos, objectivos, métodos e meios de ensino» nesta tabela e figura vemos que a maior preocupação está na opção já que quanto aos nossos inquiridos tivemos uma frequência de 11 na percentagem de 61,1% que está completamente de acordo uma percentagem de 11,1 que concorda e apenas 4 fazendo 22,2% está completamente em desacordo e 5,6% discorda.

Tabela 31/ 7.3- As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	2	66,7	66,7
Concordo	1	33,3	100
Total	3	100	

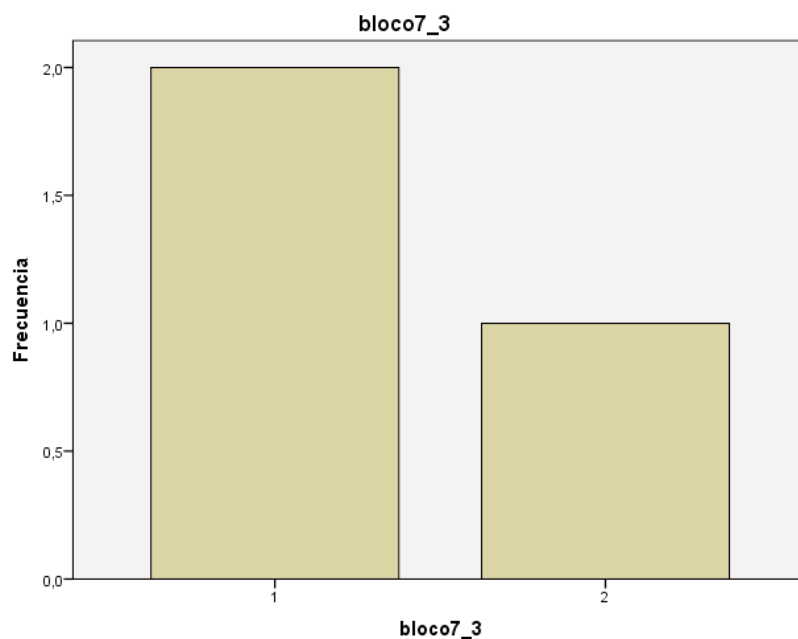


Figura nº 30

«No accessoramento das práticas pedagógicas» 66,7% está completamente de acordo e 33,3 concorda com a opção, o que o que realmente coloca essa questão na dificuldades que os nossos inquiridos tem encontrado.

Tabela 32/ 7.4- As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	2	40	40
Concordo	3	60	100
Total	5	100	

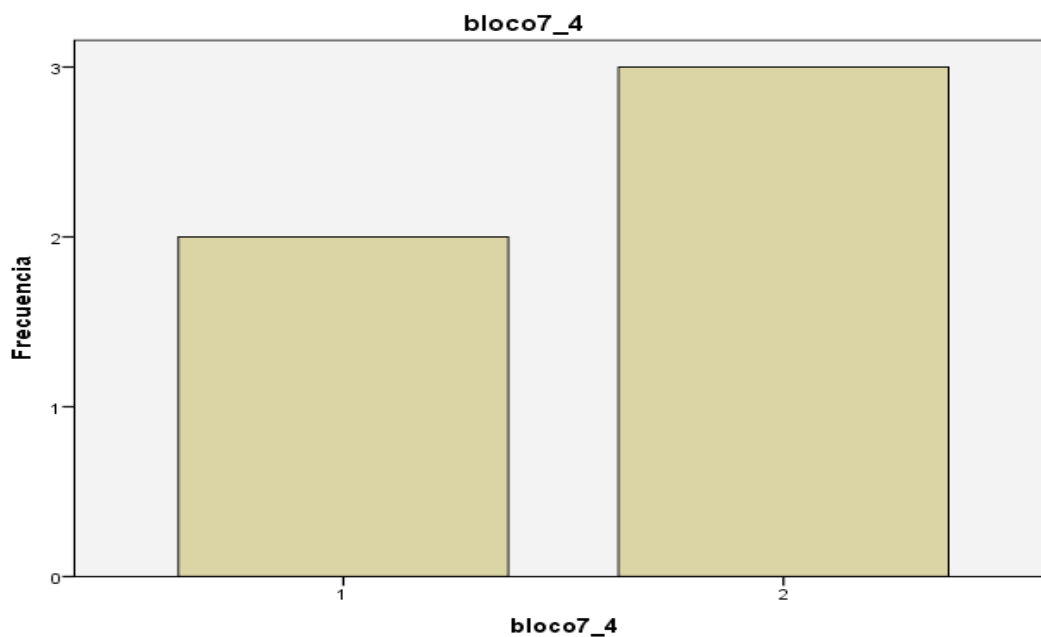


Figura nº 31

Na planificação das aulas e nas estratégias para melhor dar aulas

Ainda vemos nesta questão que quanto aos nossos inquiridos a maior frequência vai para 5 fazendo uma percentagem de 60 aqueles que concordam que uma das dificuldades prende-se com a planificação das aula e nas estratégias para melhor ensinar e 40% também está completamente de acordo o que reforça a primeira percentagem

Tabela 33/ 7.5- As dificuldades identificadas por min relacionadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	6	75	75
Completamente em desacordo	2	25	100
Total	8	100	

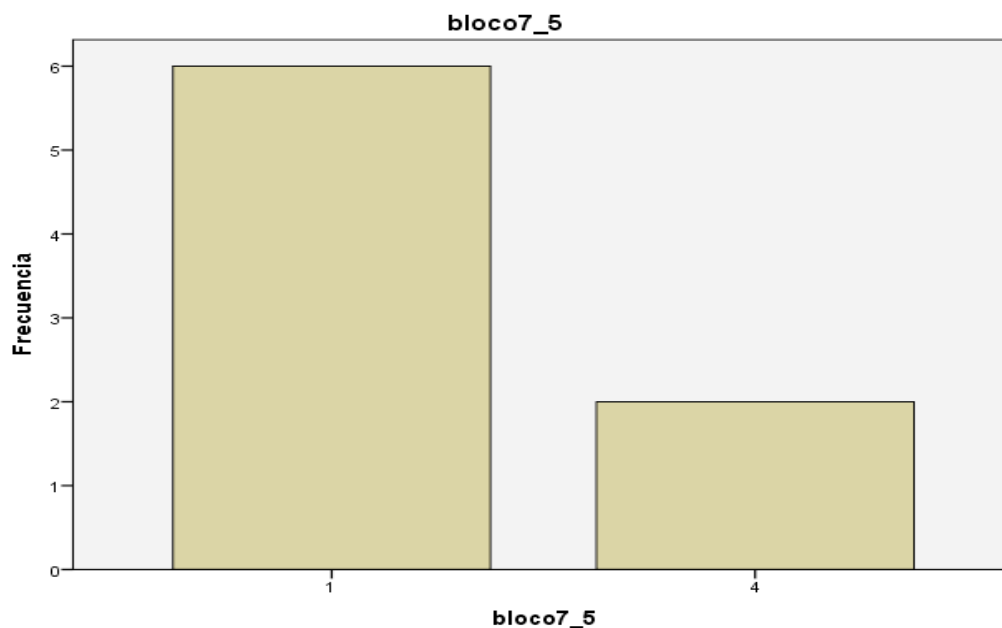


Figura nº32

Na falta dos professores experientes para acompanhar as aulas dos colegas menos experientes e serem orientados

Na verdade quanto a esta tabela e figura vemos que a maior frequência de 6 fazendo 75% recai em aqueles que estão completamente de acordo outro 25% respondeu que esta completamente em desacordo.

Tabela 34/ 8.1- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	4	40	40
Concordo	2	20	60
Completamente em desacordo	4	40	100
Total	10	100	

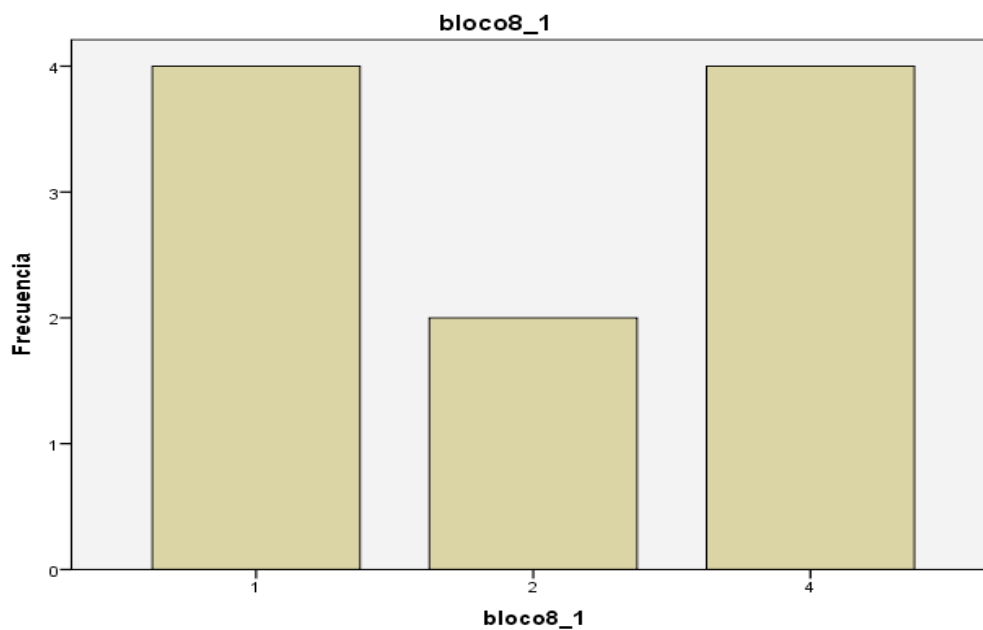


Figura nº 33

O acompanhamento dos alunos estagiários as práticas pedagógicas e as planificações; 40% está completamente em desacordo com a opção, o outro 40% está completamente em desacordo, para dizer que houve um equilíbrio dos nossos inquiridos

Tabela 35/ 8.2- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	1	50	50
Completamente em desacordo	1	50	100
Total	2	100	

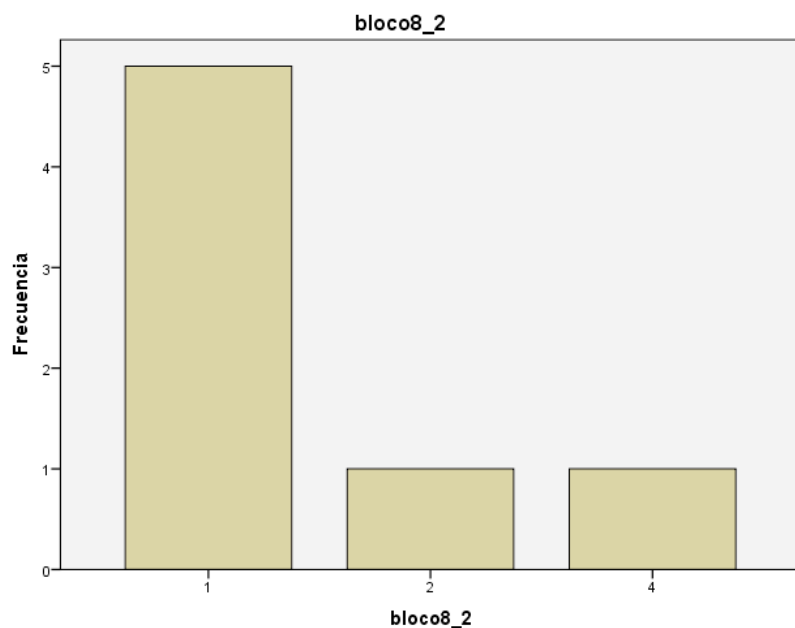


Figura nº 34

Na estruturação e selecção dos conteúdos, objectivos, métodos de ensino.

Verificamos que nesta tabela e figura também há um equilíbrio nas respostas já que 50% está completamente de acordo e outro 50% está completamente em desacordo.

Tabela 36/ 8.3- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	2	100	100

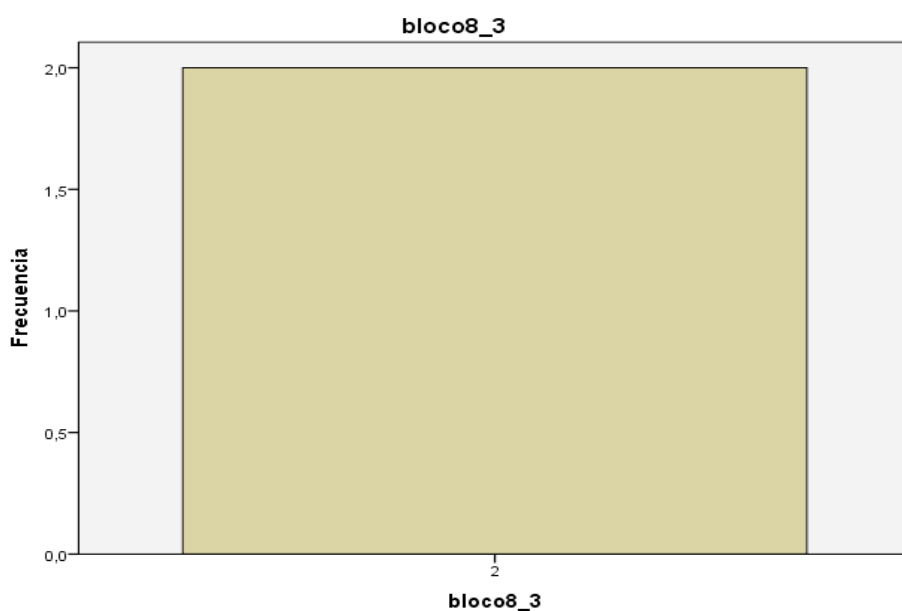


Figura nº 35

No acompanhamento das práticas pedagógicas. Nessa tabela e figura vemos que tivemos uma única percentagem de 100, isto a frequência de 2 que está completamente de acordo.

Tabela 37/ 8.4- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	10	90,9	90,9
Completamente em desacordo	1	9,1	100
Total	11	100	

**Figura nº 36**

Nas planificações e na seleção de estratégias para melhor dar aulas. Nesta tabela e figura vemos que a maior frequência de 10 recaiu nos que estão completamente de acordo fazendo 90,9% concordando com a opção sugerida das dificuldades, enquanto apenas 9,1 está completamente em desacordo.

Tabela 38/ 8.5- Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	9	60	60

Concordo	5	33,3	93,3
Completamente em desacordo	1	6,7	100
Total	15	100	

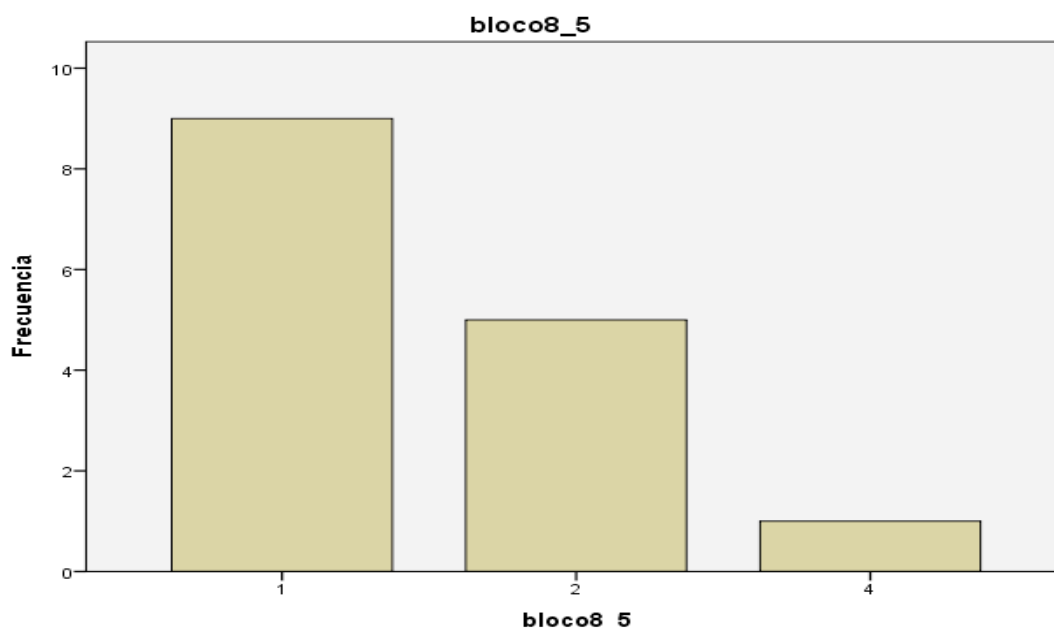


Figura nº 37

«Na falta dos professores experientes para acompanhar as aulas dos colegas menos experientes e serem orientados» nesta tabela 9 fazendo 60%, está completamente de acordo com a opção o que nos faz perceber que na verdade há esta falta, porque ainda a outra frequência de 5 perfazendo 33,3% concordou com a mesma preocupação, apenas 6,7% está completamente em desacordo. Isto leva-nos a perceber que esta escola ainda terá que fazer um grande esforço de capacitar os professores supervisores de práticas para exercerem a sua actividade com eficácia.

Tabela 39/ 9.1- Propostas de superação as dificuldades identificadas:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	2	28,6	28,6
Concordo	3	42,9	71,4
Completamente em desacordo	2	28,6	100
Total	7	100	

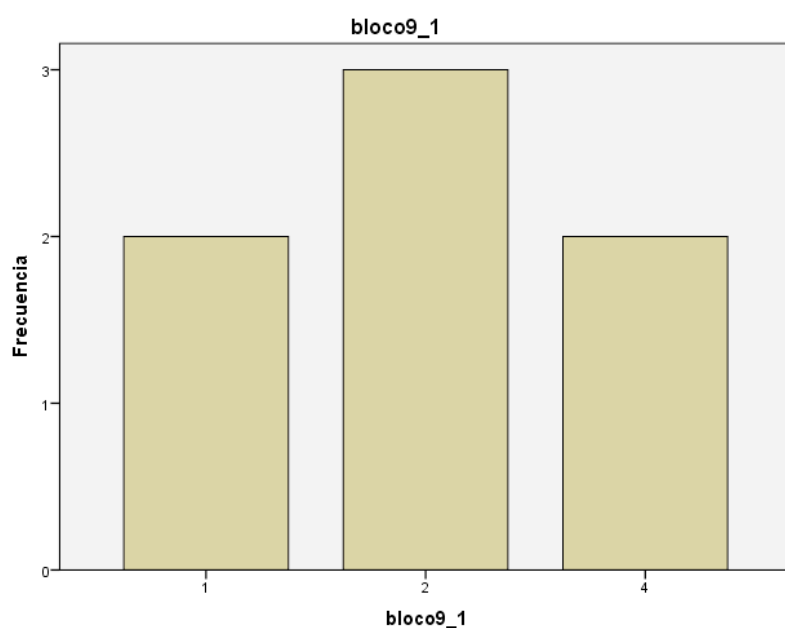


Figura nº38

«Indicar os coordenadores de disciplina e de turma para exercerem essa função» vemos nesta tabela e figura que houve um equilíbrio nas respostas dos nossos inquiridos 28,6% está completamente de acordo e outro 28,6% está completamente em desacordo, mais também notamos que ainda a maior percentagem de 42,9 recaiu nos que concordaram. Na nossa visão achamos que houve algum erro por parte dos nossos participantes em pensar que para resolver esse problema tinha que se indicar os coordenadores.

Tabela 34/ 9.2- Propostas de superação as dificuldades identificadas:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	13	72,2	72,2
Concordo	5	27,8	100
Total	18	100	

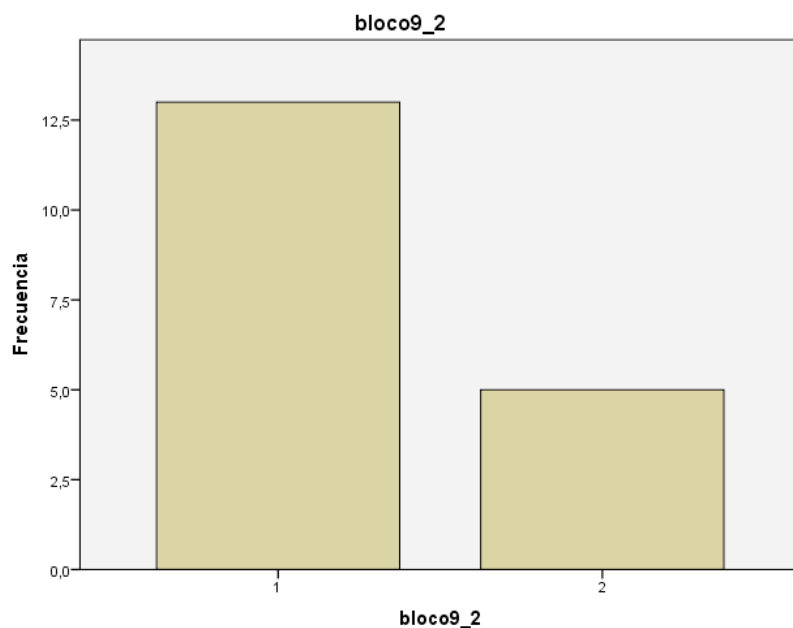


Figura n°39

«Aumentar o número de professores experientes para exercerem essa função» de facto nesta tabela e figura vemos que os nossos inquiridos partilharam a preocupação já que a maior frequência de 13 com uma percentagem de 72,2 está completamente de acordo e ainda foi reforçada pela frequência de 5 fazendo 27,8% concorda. E esta também é a nossa visão para haja qualidade.

Tabela 41/ 9.3- Propostas de superação as dificuldades identificadas:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	10	52,6	52,6
Concordo	4	21,1	73,7
Descordo	1	5,3	78,9
Completamente em desacordo	4	21,1	100
Total	19	100	

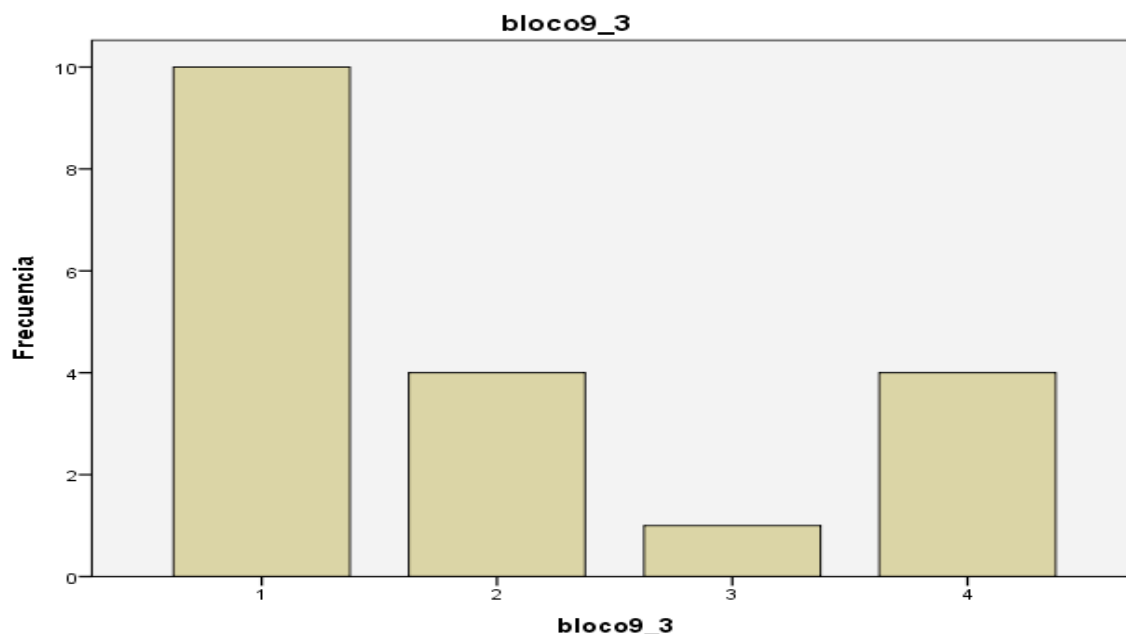


Figura nº 40

Criar um grupo de professores com mais experiência e tempo de serviço para ajudar os menos experientes: na verdade nesta tabela e figura a maior frequência de 10 fazendo 52,6% recaiu nos que estão completamente de acordo, 4 inquiridos na percentagem de 21,1% concordou o que nos levou a perceber que opção foi aceita, na medida em apenas 4 fazendo 21,1% está completamente de acordo e ainda 1 na percentagem de 5,3% discordou. Na verdade essa seria também uma das saídas, já que a escola tem professores com essas qualidades.

Tabela 42/ 9.4- Propostas de superação as dificuldades identificadas:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	2	100	100
Total	2	100	

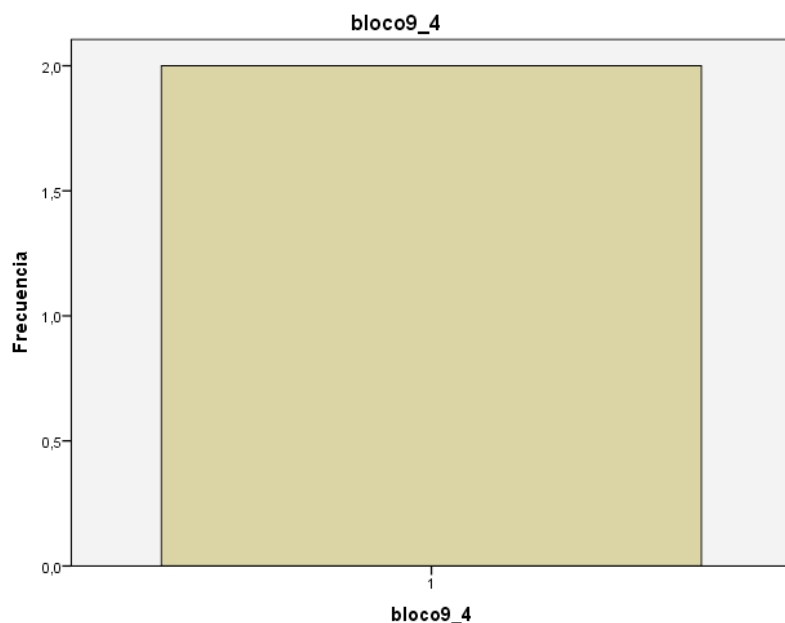


Figura nº 41

«Indicar a direcção pedagógica da escola para exercer essa função» nesta tabela e figura tivemos apenas uma frequência de 2 fazendo 100% na nossa opinião a resolução deste problema não passa por indicar esta figura para exercer essa função. Na verdade os nossos participantes sabem que a resolução deste problema não é com a direcção pedagógica em exercer essa função o que nos faz também concordar.

Tabela 43/ 10.1- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	4	36,4	36,4
Concordo	2	18,2	54,5
Completamente em desacordo	5	45,5	100
Total	11	100	

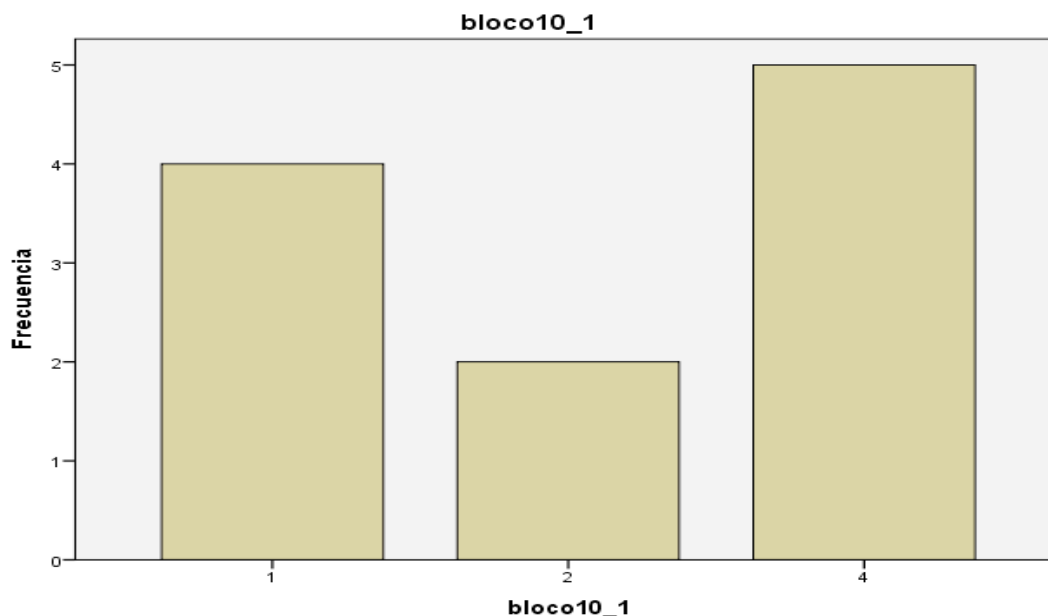


Figura nº 42

Não tive uma formação académica baseada em supervisão pedagógica mais como a escola promove sempre debates e seminários relacionadas a esta área e tem-nos ajudado bastante. A maior frequência de 5 com 45,5% está completamente em desacordo com a questão e ainda uma percentagem de 36,4 está completamente de acordo o que consideramos que houve algum equilíbrio nas respostas e ainda 18,2 que concorda. Percebemos muitos que exercem essa função não porque tem a formação, mais porque a escola não tem especialistas.

Tabela 44/ 10.2- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	3	33,3	33,3
Concordo	4	44,4	77,8
Completamente em desacordo	2	22,2	100
Total	9	100	

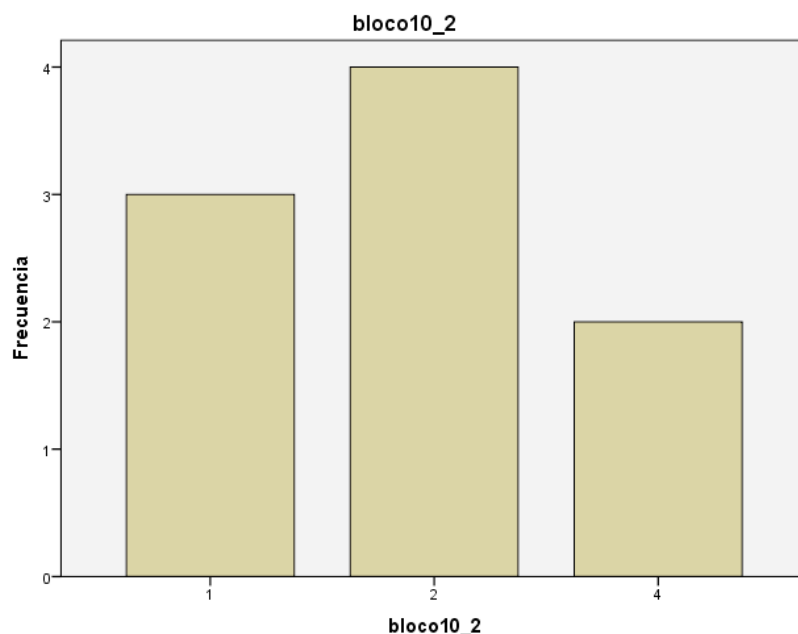


Figura nº 43

«Nunca tive uma formação relacionada a esta área mais tenho experiência para exercer esta função» nesta tabela e figura vemos que a maior frequência de 44,4% concorda e ainda tem 33,3% que está completamente de acordo enquanto a menor frequência recai em 22,2% que está completamente em desacordo o que nos faz perceber que muitos deles não tem uma especialização na área só exercem a função por falta de quadros formados nesta área. Vemos não tem formação mais exercem porque tem experiência devido o tempo de serviço.

Tabela 45/ 10.3- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	11	68,8	68,8
Concordo	4	25	93,8
Descordo	1	6,3	100

Total	16	100
-------	----	-----

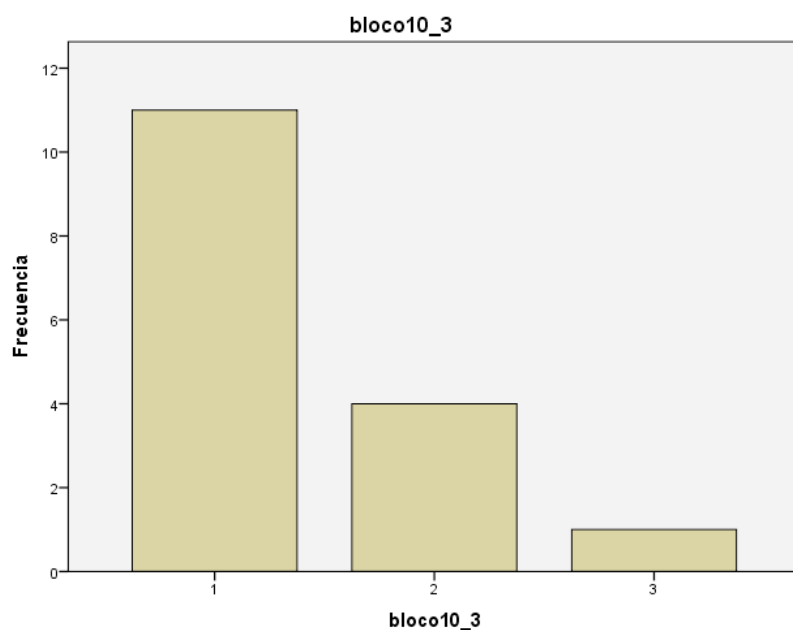


Figura nº 44

«O nível acadêmico e o tempo de serviço dá-me a possibilidade de exercer esta função» nessa tabela e figura vemos que a maior frequência é de 11, fazendo 68,8 está completamente de acordo, 25% também concorda, enquanto apenas 6,3% discorda, para tal pensamos que muitos deles não exercem a função porque são especialistas na área, mais porque muitos deles é por causa do nível acadêmico.

Tabela 46/ 10.4- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque :

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	1	33,3	33,3
Concordo	1	33,3	66,7

Completamente em desacordo	1	33,3	100
Total	3	100	

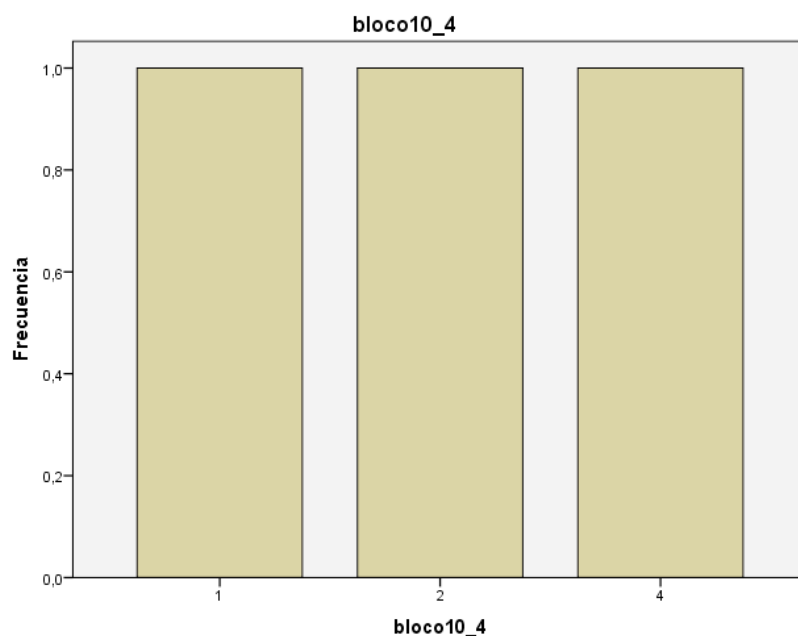


Figura nº 45

«Tive um seminário relacionado a esta área» de facto nesta tabela e figura vemos que houve algum equilíbrio nas respostas 33,3% está completamente de acordo, 33,3 % concorda e 33,3 está completamente em desacordo.

Tabela 47/ 10.5- Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	5	100	100
Total	5	100	

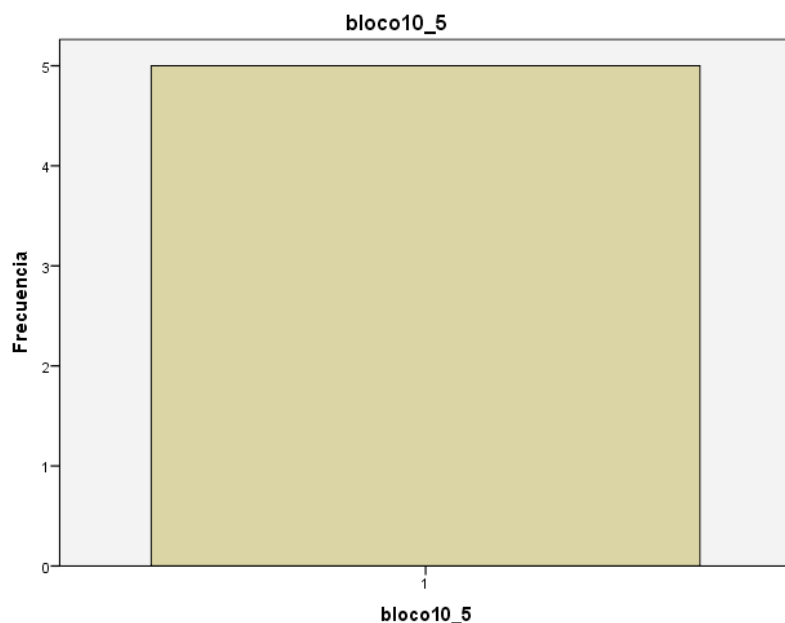


Figura nº 46

Não tenho experiência nem o tempo de serviço suficiente mais tendo em conta a falta de professores formados nesta área tenho exercido esta função sem problema. Nesta tabela 100% está completamente de acordo. No nosso pensamento é que os nossos participantes não souberam responder nesta questão já a experiência e o tempo de serviço é importante para exercer essa função.

Tabela 48/ 11.1- Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	2	33,3	33,3
Concordo	2	33,3	66,7
Completamente em desacordo	2	33,3	100
Total	6	100	

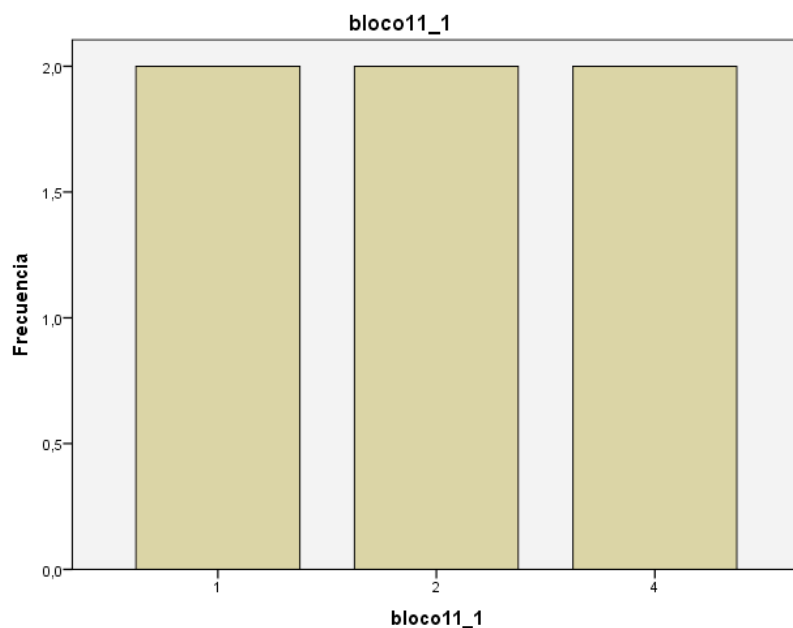


Figura nº 47

Há uma legislação acerca da supervisão das aulas práticas o que tem facilitado o meu trabalho de supervisor das mesmas na escola. Nesta tabela e figura houve algum equilíbrio das respostas dos nossos inquiridos na medida em que 33,3% está completamente de acordo e outro 33,3 está completamente em desacordo e ainda 33,3 concorda.

Tabela 49/ 11.2- Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	1	25	25
Concordo	1	25	50
Descordo	2	50	100
Total	4	100	

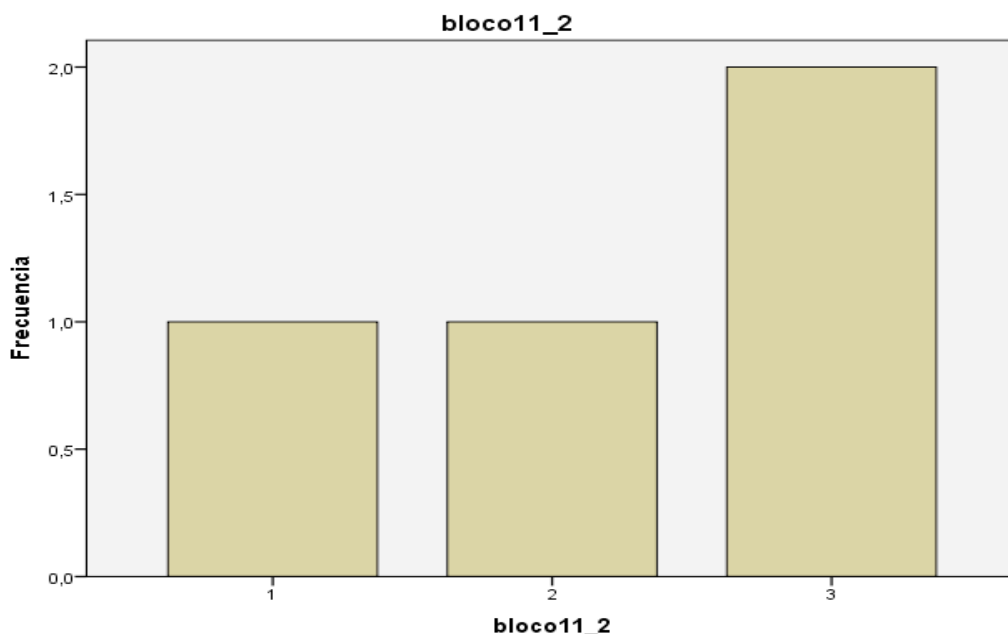


Figura nº 48

Tem havido capacitação dos professores supervisores de práticas pedagógicas o que tem facilitado o meu trabalho

25% está completamente de acordo com a opção e outro 25% concorda, mais temos 50% que discorda, o que nos faz perceber que não tem havido capacitação dos professores supervisores o que pode influir no trabalho dos mesmos.

Tabela 50/ 11.3- Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	11	55	55
Concordo	8	40	95
Completamente em desacordo	1	5	100
Total	20	100	

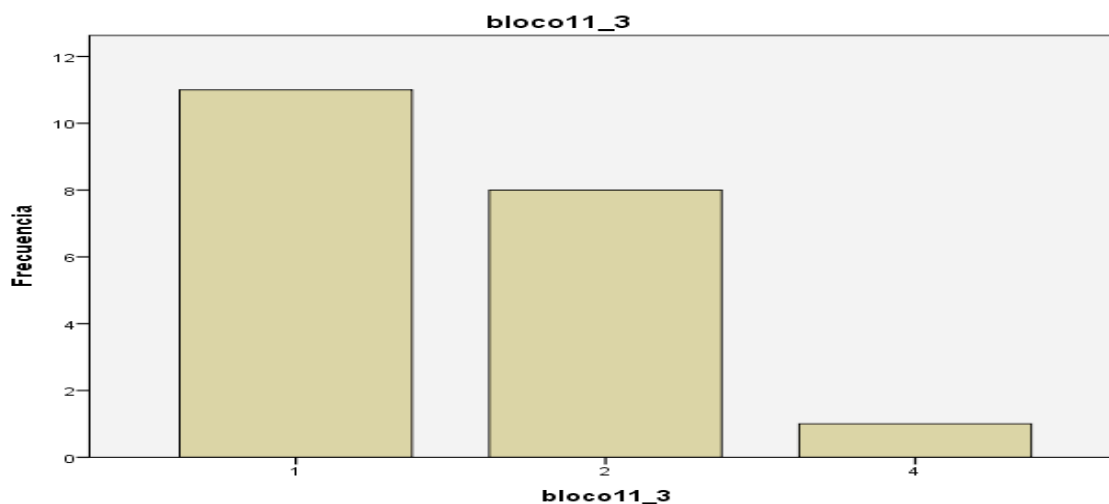


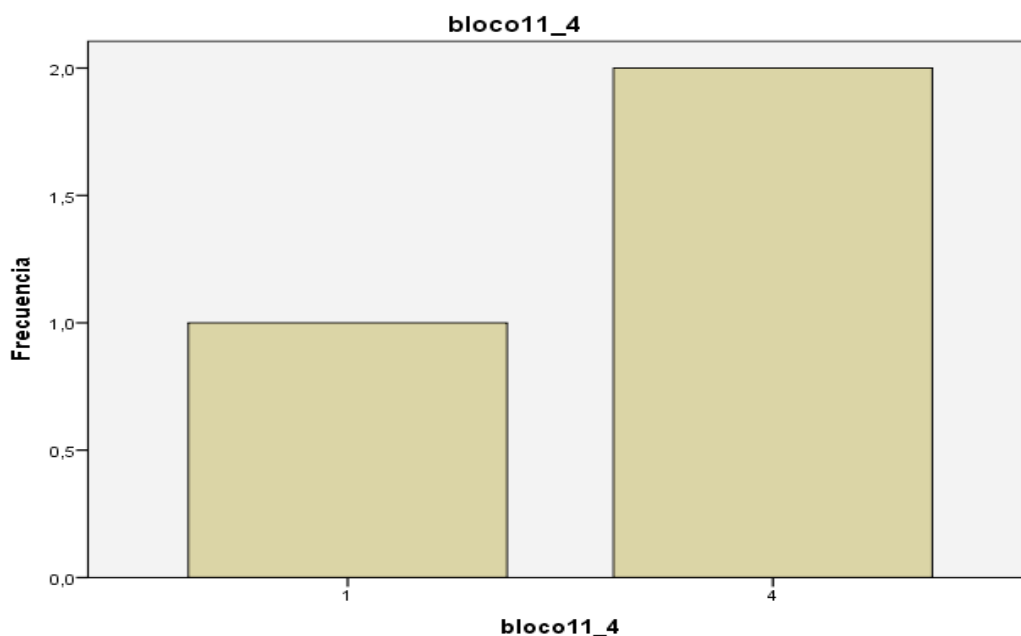
Figura nº 49

Não há nenhuma legislação nem material que trata da supervisão das práticas pedagógicas o que tem dificultado o nosso trabalho sobre a supervisão das mesmas.

Quanto a esta tabela e figura notamos que a maior frequência de 11 fazendo 55% está completamente de acordo, ainda é reforçada por 40% que também concorda e apenas 5% que está completamente em desacordo o que nos leva a concluir que Angola não tem ainda nenhuma legislação sobre supervisores pedagógicos nem outro material o que pode complicar o andamento do trabalho desta figura.

Tabela 52/ 11.4- Documento material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores

	Frequência	Porcentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	1	33,3	33,3
Completamente em desacordo	2	66,7	100
Total	2	100	

**Figura nº 50**

A escola não dispõe de livros que tratam de supervisão das práticas pedagógicas o que dificulta o trabalho de supervisão das mesmas.

Nesta tabela e figura 66,7% está completamente em desacordo e 33,3 está completamente de acordo. Na nossa visão se a escola não tem esse material isso também dificulta o seu trabalho e que pode influenciar negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 52/ 11.5- Documento e material na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas nas escolas de formação de professores

	Frequência	Percentagem	% Acumulativo
Completamente de acordo	5	100	100
Total	5	100	

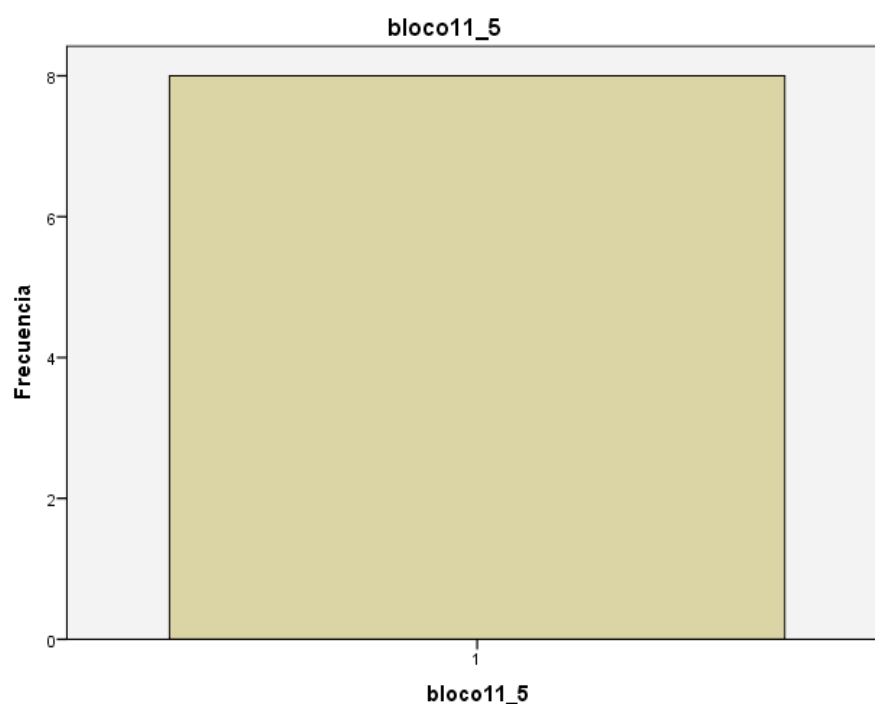


Figura nº 51

«Não tem havido capacitação dos professores de prática relacionada a observação das aulas o que as vezes dificultam o nosso trabalho» nesta tabela e figura temos 100% está completamente de acordo. De facto se não tem havido capacitação os professores supervisores de praticas pedagógicas encontram mesmo problema nas suas actividades.

5.2. Discussão dos resultados

Tendo em conta que o pensamento reflexivo é uma capacidade que deve ser desenvolvida, é importante que o supervisor faça uma selecção correcta dos métodos e estratégias adequados ao trabalho da escola e do professor, para que haja boa interacção na discussão dos processos e resultados educativos.

A actividade de supervisão pedagógica é de tipo investigativo na sua natureza científica, didáctica e metodológica, pois com ela pretende-se superar dificuldades, no processo interactivo com o contexto que envolve a escola, as causas do fracasso e a identificação de indicadores de qualidade educativa. Nesta conformidade, são utilizados os métodos comuns de investigação científica, os quais são: investigativos, orais, visuais e práticos. A supervisão pedagógica tem como finalidade o desenvolvimento profissional do professor. A supervisão é uma actividade complexa que exige um trabalho concertado e bem estruturado entre o supervisor e o professor, pensando na aprendizagem do aluno.

A generalização da função da supervisão pedagógica tem as seguintes finalidades: prolongamento: nas aulas das sessões de formação, através dos supervisores que ajudam os professores a pôr em prática os conteúdos adquiridos nas acções formativas ou escolas de formação; envolvimento dos professores visitados na reflexão sobre a articulação entre a sua formação e as práticas nas aulas e na investigação das práticas docentes, o que se poderá fazer através de visitas recíprocas às salas de aulas de vários professores de uma escola, seguidas de um encontro de trabalho com o supervisor pedagógico e os professores visitados.

O estudo feito inclui uma amostra de 45 professores todos em efectivo de serviço na escola e 80 alunos de especialidades diferentes da escola de formação de professores do Kuito - local onde foi realizado o presente trabalho de investigação. Foram tidas em consideração as seguintes variáveis de caracterização central: faixa etária dos professores que vai dos 25 a 55 anos de idade, notamos que a faixa etária dos 26 a 35 anos é a que apresentou maior frequência com 27 professores seguida a de 36 a 45 com 11 professores, depois temos os que estão no intervalo de 46 a 55 com 4 professores e finalmente aqueles que tem menos de 25 anos com 3 professores, nesses dados estão inclusos os dois sexos, com nível de escolaridades que varia de técnico médio ao Doutoramento, todos com agregação pedagógica tendo acumulados de 0 aos 37 anos de serviço como professores. E ainda foram inquiridos também

os alunos desta escola num número de 80 de especialidades diferentes a faixa etária dos 16 a 21 anos de idade apresentou maior frequência com 54 alunos seguida pelos que estão no intervalo de 22 a 28 anos de idade com 18, dos 29 a 35 anos de idade com 5 alunos e 3 alunos com menos de 15 anos de idade. A especialidade dos alunos com maior frequência de 63 alunos foi magistério primário, seguida de história geografia com 10 alunos, biologia e química com 7 alunos, quanto as classes que estão a frequentar maior frequência com 48 alunos é da 12ª classe, seguida pela 13ª classe com 13 alunos. Os alunos e professores foram inquiridos sob forma de questionário elaborado para o efeito, o qual apresenta as informações sobre o supervisor de práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem desta escola.

As dificuldades referidas pelos nossos inquiridos são de várias ordens: metodológica e didáctica-pedagógica, as quais resumem-se: Falta de experiência, de orientação e superação pedagógica, mencionada por vários professores, o que resulta na má planificação das aulas e organização do trabalho docente-educativo, na deficiência na transmissão dos conhecimentos e na avaliação dos alunos, na formulação dos objectivos educativos e instrutivos da aula. Um outro número queixou-se da ter muitos alunos por orientar o que tem dificultado bastante no seu trabalho já que tem havido pouco tempo para fazer esse acompanhamento. Ainda é de salientar que muitos disseram que a escola devia aumentar o número de professores supervisores. Muitos ainda mencionaram que terá que haver sempre capacitação dos professores supervisores para que eles tenham mais habilidades de orientar as práticas pedagógicas. Quanto aos alunos inquiridos as suas preocupações prendem-se mais com o pouco tempo que os professores supervisores de práticas pedagógicas tem tido em orientar os mesmos, debilidade que alguns professores supervisores tem mostrado em orientar os mesmos, relacionamento não adequado de alguns professores com os alunos, em ajudar na estruturação de planos de aulas, elaboração de conteúdos de ensino, objectivos de ensino, métodos de ensino e ainda no próprio processo de ensino.

É de salientar que apesar das dificuldades apresentadas os nossos inquiridos tanto alunos como professores têm uma noção sobre a figura do supervisor pedagógico considerando-o como o líder dos professores, dos quais acharam importante no processo de ensino e aprendizagem, e a quem atribuem diferente papel ressaltando o de ajudar a melhorar o trabalho do professor e do aluno. o supervisor pedagógico poderá contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem ajudando-os na planificação das aulas,

acompanhamento e orientação nas suas actividades, promovendo sistematicamente encontros pedagógicos de modo a superar as dificuldades que eles enfrentam.

A falta de competências por parte de alguns professores os alunos inquiridos, disseram a consequência repercute-se na má elaboração dos planos de aulas e a improvisação as próprias aulas por parte de alguns destes professores, a desorientação dos professores levando a acumulação de erros, o que reduz a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desta escola. Identificaram como necessidade que requerem a intervenção do supervisor pedagógico a estruturação dos planos de aulas e o cumprimento dos princípios didáticos.

Face a esta situação somos a propor, em próximo capítulo, um plano potencial de Supervisão Pedagógica adequada às dificuldades identificadas pelos professores.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN , ASPECTOS POSITIVOS, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.

6.1. Conclusões

Tendo em conta o problema colocado e os objectivos programados e com base ideia de investigação levantada, e do diagnóstico feito, somos a concluir o seguinte:

1º Os fundamentos teóricos e o estudo feito apontam para a figura do supervisor como necessária para que mudanças almejadas em educação sejam bem operadas para tal tem haver sempre superação por parte dos professores supervisores de práticas pedagógicas para que tenham mais habilidades para o seu exercício, defendida por muitos professores inquiridos. Esta é a grande conclusão que desde já se apresenta.

2º O diagnóstico feito da situação actual da supervisão de práticas pedagógicas e do processo de ensino e aprendizagem na da escola de formação de professores do Kuito permite-nos afirmar que estes processos decorrem de forma irregular atendendo algumas dificuldades apresentadas pelos alunos e professores que consistem no número reduzido dos professores supervisores das práticas, pouco tempo em acompanhar os alunos nas práticas e na orientação, falta de experiencia por parte de alguns professores supervisores que acompanham as práticas na planificação das aulas e organização do trabalho docente-educativo, na transmissão dos conhecimentos e avaliação dos alunos, formulação dos objectivos educativos e instrutivos da aula, e o elevado número de alunos em algumas turmas.

3º A maioria dos alunos e professores inquiridos acha importante a figura do professor de práticas Pedagógica, como forma de ultrapassar as necessidades sentidas no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo-lhe o papel de ajudar na melhoria do trabalho do professor e alunos, contribuindo para o êxito do processo de ensino e aprendizagem, acompanhar o trabalho escolar, ajudar na identificação e resolução dos problemas que os alunos e professores enfrentam.

4º Foi elaborada uma proposta de plano potencial para a implementação da figura do supervisor pedagógico adequada as dificuldades identificadas pelos alunos e professores de formação de professores do Kuito, o qual consiste na definição das competências do supervisor pedagógico, o que satisfaz a hipótese de investigação por nós levantada.

5º dentro do no proposito as competecias que os professores supervisores de práticas pedagógicas da escola em referencia, dentre as outras que deviam ter sao:

- Conhecer as características pessoais so alunos e suas responsabilidades de rendimento;
- Prestar atencao especial aos problemas que tem relação com as aprendizagens tais como a motivação, maturidade e os interesses pessoais;
- Conhecer os metodos para assessorar e gerir convenientemente o ambiente;
- Prestar ajuda contínua e oportunidade a cada aluno segundo as exigencias ao longo do processo de aprendizagem;
- Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais.

6.2. Plano para os professores Supervisores de práticas pedagógicas adequada às dificuldades identificadas pelos professores e alunos da Escola de formação de professores do Kuito.

Considerando que o supervisor pedagógico demonstra o seu papel através de reflexões e interacções com o professor, prepara as estratégias, sensibiliza-o na sua forma de ser e de trabalhar; somos de opinião que as actividades da figura do professor, Supervisor pedagógico serão orientadas no sentido de assessorar, corrigir e ajudar o aluno futuro professor e aquele que já é professor a interpretar de forma crítica o seu sentido de actuação. A intervenção do supervisor pedagógico será dedicada numa primeira fase a questionar as estratégias de trabalho e depois consistirá num diálogo de reciprocidade de critérios para a validação do trabalho realizado, finalizando com sugestões negociais e alternativas de soluções e perspectivas do trabalho do professor.

O supervisor perceberá o contexto das actividades que realizam os alunos sob orientação do professor, constatará a experiência de aprendizagem, formas de interacção e relações mútuas “Professor-Aluno”. Com auxílio de alguns instrumentos de recolha de dados, aperceber-se-á das atitudes e comportamentos dos alunos na realização das actividades, das diferenças individuais, principalmente durante o trabalho em grupo.

Será necessária uma colaboração entre os intervenientes. O supervisor procederá ao estudo permanente, detalhado e profundo dos principais documentos normativos de carácter administrativo e pedagógico:

a). - De orientação nacional: Lei de Bases do sistema de educação, Estatuto Orgânico do ministério da Educação, Regulamentos dos subsistemas de Ensino, Regulamento da Comissão de Pais e Encarregados de Educação; Planos de estudo, Programas escolares, Manuais escolares, Sistemas de avaliação das aprendizagens, Calendário escolar Nacional, decretos, Circulares, despachos e acordos e Parcerias,

b). - De trabalho da Escola: Plano de actividades, Horários escolar, Projecto da escola, relatórios, actas, Estatística docente e discente, Mapas de aproveitamento escolar, análise dos principais documentos de avaliação das aprendizagens e de controlo do desempenho do docente.

A figura do supervisor pedagógico será um profissional com capacidades e competências para compreender as causas dos erros e desvios, encontrar métodos e procedimentos eficazes para intervir junto do professor com as seguintes actuações:

- Troca de experiencias com os professores supervisores de práticas pedagógicas das outras escolas;
- Observar o funcionamento da escola e as práticas nas salas de aulas;
- Elaboração conjunta de diferentes planos de aulas e de outros planos estratégicos de intervenção do professor;
- Assistência directa às aulas; para realçar os pontos fortes da aula; identificar as dificuldades;
- Analisar as aulas numa perspectiva reflexiva;
- Apoiar os alunos pré e finalistas na construção de instrumentos de regulação;
- Organizar e planificar o processo de avaliação;
- Valorizar as realizações dos professores;
- Diagnosticar as necessidades de formação;
- Ajudar o professor a consciencializar -se dos pontos fortes e dos aspectos a serem melhorados nas suas práticas;
- Verificação dos resultados da aprendizagem;

- Visualização de vídeos com os professores sobre algumas práticas pedagógicas adequadas e outras sessões de treinamento, que reflectam as práticas do ensino;
- Conversação e diálogo com os diferentes intervenientes visitados;
- Exposição de alguns conteúdos;
- Clarificação e/ou explicação de enfoques didácticos, actividades e procedimentos metodológicos potenciadores de processos e resultados educativos;
- Negociação com os coordenadores e professores das diferentes situações didácticas potenciadoras das aprendizagens;
- Orientação e/ou participação nos encontros de trabalho metodológico;
- Constituição de grupos de inter- aprendizagem e participação nas sessões de estudo destes;
- 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;
- Dar o feed back ao professor como forma de melhorar o seu desempenho.

Sendo assim, a figura do Supervisor Pedagógico deve apresentar um conjunto de características confinadas em três domínios principais que são:

➤ **No domínio das atitudes:**

Deve ser: consciente da realidade cultural do contexto escolar, social, económica e cultural envolvente; nomeadamente a da escola de formação de professores do Kuito; congruente para formar e praticar valores éticos e morais na sua actuação; capaz de criticar e auto- criticar-se no desempenho profissional; conhecedor das características psicológicas dos alunos do 1º ciclo do Ensino secundário para uma actuação mais coerente ajustada ao seu desenvolvimento anatómico -fisiológico.

➤ **No domínio dos conhecimentos**

Ter conhecimento das Ciências da Educação; e dos principais documentos orientadores do Ensino Primário; dominar a arte de ensinar; saber os Recursos existentes, disponíveis e necessários; conhecer as estratégias e técnicas usadas no Ensino Primário.

➤ **No domínio das capacidades**

Conhecedor das tendências didácticas e correntes pedagógicas que orientam o curriculum, plano de estudo, programas e manuais do ensino Primário; capaz de diagnosticar e detectar as necessidades dos professores no domínio científico, didáctico e metodológico; ter conhecimentos e experiências de trabalho pedagógico e metodológico no Ensino Primário; facilitador, orientador, conselheiro e guia das aprendizagens, transformando a actuação dos professores de acordo com os diferentes cenários que a aula exige; ter visão das mudanças educativas, incluindo no seu papel de mediador das aprendizagens entre o professor e os alunos, novas estratégias de intervenção; habilidoso na utilização de métodos e procedimentos que proporcionem formação e auto- formação ao professor e conseqüentemente a aquisição de conhecimentos significativos aos alunos; fluente, persistente e dinâmico na comunicação; capacidade de observação da realidade concreta; possuir agilidade na adaptação à situações imprevistas.

6.3. Futuras linhas de investigação

Ao longo do desenvolvimento deste estudo e a medida que se foram abordando os diferentes aspectos foram surgindo novos pontos que cruzando com diferentes linhas de investigação apontam para a necessidade e constante actividade reflexiva.

É também de realçar que se aponta também para os aspectos que devido as dificuldades do desenvolvimento do estudo, não foram abordados. Entre várias linhas de investigação que surgiram destacam-se as seguintes:

- Saber qual é a opinião da direcção da escola sobre a percepção dos professores supervisores de práticas tem sobre eles;
- Alargar o mesmo estudo para as outras escolas de formação de professores a nível da província do Bié (Angola).
- Aprofundar as diferenças de opiniões dos professores de práticas pedagógicas sobre a supervisão das aulas práticas.
- Aprofundar sobre a opinião dos alunos sobre o trabalho dos supervisores de práticas pedagógicas.
- Saber qual é o papel de liderança da escola na construção de uma efectiva articulação entre o ensino e a supervisão das aulas.
- -Aprofundar sobre a articulação entre as várias classes de educação relacionando o ensino/aprendizagem e formas possíveis de concretizar.

6.4. Aspectos positivos da investigação e limitações do estudo

No decurso deste estudo surgiram algumas limitações e aspectos a salientar que advêm da própria natureza da investigação realizada e que são os seguintes:

O estudo teve como uma amostra que representa 80 alunos e 45 professores numa população de 100 alunos e 53 professores da escola onde se realizou a investigação. Sendo que a sua totalidade se considerou de uma amostra representativa.

Os critérios que presidiram tanto a escolha como ao estudo exploratório que teve como objectivo a elaboração do questionário a aplicar e ainda a posterior testagem constituíram os momentos desta investigação que possibilitaram a concretização do desenvolvimento do estudo.

Na análise das respostas dadas por cada foi possível fazer-se uma compreensão sobre cada uma delas mediada entre os dados provenientes do questionário e os resultados da análise documental de cada um contextualizando alguns dos respectivos resultados.

O questionário enquanto técnica quantitativa utilizada, possibilitou a recolha de dados de maior nº de respondentes uma vez que se trata de um instrumento de recolha de dados que proporciona a obtenção de maior de respostas e oferecendo uma visão global acerca da opinião dos inquiridos, tendo possibilidade, assim o alargamento do universo estudado.

6.5. Recomendações

- Que o presente trabalho de Dissertação seja posto a disposição da Direcção da Escola de investigação e outras de formação de professores da província para levar ao conhecimento das autoridades competentes acerca das dificuldades que os alunos e professores supervisores de práticas pedagógicas encontram para o desempenho total da sua profissão de forma adequada.
- Que os professores supervisores de práticas pedagógicas, enquanto se verifica ainda um número não razoável desta figura, envidem esforço para aumentar a qualidade de supervisão e da docência nas actuais condições, pois que os alunos precisam de aprender para o seu futuro e da própria sociedade onde serão inseridos, após a sua formação e a partilharem os conhecimentos adquiridos. A estes mesmos alunos,

solicitamos mais empenho nos seus estudos para compensarem as condições menos favoráveis de aprendizagem a que estão submetidos.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (1996). **Pais, professores e psicólogos**. Coimbra editora. Coimbra.
- Angola. Decreto-lei nº 13/1 de Dezembro de 2001. Lei de bases do sistema de educação. Diário da república 1ª série nº 65 Luanda: imprensa nacional, 2001.
- Angola- Instituto nacional de investigação e desenvolvimento de educação (INIDE) reforma educativo programa de história para a formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário. Luanda INIDE 2002.
- Angola. Ministério da educação e cultura. Estratégias integradas para a melhoria do sistema de educação (2001-2015). Luanda Nzila, 2001.
- Angola. Ministério de educação. Livro de iniciação a história de Angola. Ensino de base, 1º nível, 4ª classe, Luanda. Ministério da educação 1980
- Alarcão, Isabel (1996). “**Ser professor reflexivo**”. In Isabel Alarcão (Org.). Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão (p.171 -189). Coleção CIDINE. Porto Editora. Porto.
- Altet, M. (2000). **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**.. Porto Editora. Porto.
- Alves, Carlos, (1996). **Hácia una escuela de excelência**. Editorial Academia. La Habana.
- Angola, Documentos do MPLA (1977). 1ª série nº 2 ULMEIRO. Terceiro Mundo e Revolução. Lisboa. .
- Benavente; Machado. (2000). **A formação de professores e a profissão docente**. 2ª edição. Editora Lisboa.
- Barbeiro, Luís Filipe. (2003). **Construir a aprendizagem**. Departamento de Metodologia da Educação - Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga.
- Barron, B. (1998). "Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning." *Journal of the Learning Sciences*. 7(3&4), 271-311.

- Bello, José Luíz de Paiva. (2005). **Metodologia de investigação científica. Manual para a elaboração de textos académicos: Monografia, Dissertação e Tese.** Universidade veiga de Almeida. (UVA). Rio de Janeiro.
- BlanchardL, K; Zigarmi, P; Zigarmi, D. (1996). **O líder «um minuto».** Editorial Presença. Lisboa.
- Bloom, B, Hastings; Krathwohl, D.R. e Masia, B.B.(1994). **Taxionomia de objectivos educacionais. Domínio afectivo.** Editora globo. Porto Alegre.
- Bloom, B.S. (1998). **Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire.** Buxelas: labor; paris : Nathan.
- BlumenfeldL, P.C. et al. (1991). "**Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning.**" *Educational Psychologist.*, 26, 369-398. London
- Bordenove Juan Dias e Adair, R. Pereira. (2003). **Planeamento sistemático.** Editora Vozes Petrópolis, São Paulo.
- Cachapuz, A., Praia, J. e Jorge, M. (2002). **Reflexão em torno de perspectivas do ensino das ciências: Contributos para uma nova orientação curricular — ensino por pesquisa.** *Revista de Educação*, 9 (1), 69-79.
- Cañal, P. (2000). **El análisis didáctico de la dinámica del aula: tareas, actividades y estrategias de enseñanza.** In F. J. Perales e P. Cañal (Dir.), *Didáctica de las ciencias experimentales.* Alcoy: Editorial Marfil.
- Candau, Vera M. (2004). **Didáctica Geral.** 3 Edição Vozes Petrópolis em questão. Brasília.
- Carrasco, R;J.; Baignol, J. (1993).**Técnicas y recursos para motivar a los alumnos.** Madrid; Ediciones Rialp.
- Carvalho, António Mascarenhas. (1997). **Unidade temática no processo de ensino aprendizagem.** Edição Moderna. São Paulo.
- Carvalho, J. Carlos e Gil. Pérez. (1995). **O processo docente educativo.** 1ª edição. São Paulo.
- Cataplan, A. Hack. (2003). **O Processo escolar e perspectiva.** 2 Edição. São Paulo.

- Cerveira, C. S. (2007). **Aprendizagem e Motivação**. Porto editora. Porto
- Chalita, Gabriel. (1995). **Educação, a solução está no efeito**. Edição São Paulo.
- Charles, Hadji. Trad. Fereira, J. Claudio, J.(1994). **Avaliação. Regras do jogo: das intenções aos instrumentos.**: Porto Editora. Portugal.
- Chivela, David. A reforma educativa em Angola. Luanada, dossierI: Reforma educativa 2002
- Cohen, T. F.(2001). **Os recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem**. Novas edições. São Paulo.
- Cohen, L e Manion, L (1981), **Research Methods in Education**, London, Croom Heim
- Combs, A; Blume, R; Newman, A; Wass, H. (1997). **Chaves para la formación de los profesores**. Un enfoque humanístico. Madrid: Editorial Magistério Espanhol.
- Consulta ONSULTA Pública Sobre o OBRE O Plano LANO de Acção Nacional de Educação para Todos (2004). **Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação** . Volume. 5. Luanda 21 a 24 de Abril de 2004.
- Kapitango, Alberto (1998). **Política Educacional Angolana** 1ª edição S. Paulo
- Landsheere, Venâncio de, e de Landsheere, Gaspar (1998). **Definir os objectivos da Educação**. Moraes Editora. Lisboa
- Delval, Juan. (1986). **La Psicología em la escuela. Elaboración del programas escolares**. Visor Libro Madrid. Disponível em: File://A:/Didacticahtm. Acesso em 14.11.2010.
- Diário da República de Angola (2001). 1ª Série nº65. **Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01**. Luanda.
- Enciclopédia Universal (2000). **Dicionário Moderno da Língua Portuguesa**. Porto Editora. Porto..
- Esteves, Manuela (2001). “**A Investigação como estratégia de formação de professores. Perspectivas e Realidades**”. Mathesis, 10, p. 217 – 233.
- Fagundes, Fernandes. A. M.(2006). **Aprendizes do Futuro**. Edições Modernas. São Paulo.

Fernandes, Domingos (2007). **Avaliação das aprendizagens**. Desafios às teorias, práticas e políticas. Texto Editora. Lisboa.

Forum Mundial de Educação (2004): **Quadro de Acção de Dakar de Educação para Todos. Abril d1e 2000. Mistério da Educação. Plano Nacional de Educação para Todos (2001 – 2015)**. Volume 9. Luanda.

Freire, Paulo (2002). **Estudo sobre os problemas da educação**. Edição Editora Paz e Terra . Rio de Janeiro.

Freise, Mário Silva. (1998). **Planeamento de uma unidade didáctica**. Colecção Biblioteca da educação profissional luso horizonte. Porto.

Freitas, António M. (2002). **A prática pedagógica**. Edições Novos horizontes. São Paulo.

Freitas, Maria Luísa A.V. de e Freitas, Cândido M.V. de (2003). **Aprendizagem cooperativa**. Edições ASA. Rio Tinto.

Fortin, Marie- Fabienne (2009). **Fundamentos e etapas do processo de investigação**, Loures, Lusodidactica

Gadotti, Mascarenhas. (1997). **Histórias das ideias pedagógicas**. Edição São Paulo.

Galvão, C., Freire, A. M., Neves, I., e Pereira, M. (2000). **Ciências — Competências essenciais no ensino básico**. Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa.

Garrido, B. Lopes (1999). **Identidade profissional. 1º Edição. Rio de Janeiro**.

Gauthier, Ana M. (1998). **Um bom professor. As Características de um bom professor**. 1ª Edição. São Paulo.

Ghiglione, Rodolphhe e Matalon, Benjamin (1997). **O inquérito- teoria e Prática**. Oeiras, Celta Editora

Gil, António Carlos. (2006). **Didáctica do Ensino**. São Paulo.

Glez, Castro Vicente. **Meios de ensino. Educação povo e educação humana**. Habana. Disponível em : <http://www.google.com.br.search>. Acesso 12.09.2010

- Godoy, Aril Schmidth. (1999). **Didáctica para o ensino**. Edição São Paulo.
- Haidt, Walter B. (2006). **Os Meios de ensino**. Edições Novas. São Paulo.
- George, Maria Manuel. (2003). **Educação em Ciências. Perspectivas actuais**. Edição São Paulo.
- Jesus, S. N. (1996). **A motivação para a profissão docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora.
- Lei de Bases nº 13/01 de 31 de Dezembro - Ministério da Educação. Luanda.
- Leite, Carlinda e Fernandes, Preciosa (2002). **Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos. Novas práticas**. Edições ASA. Rio Tinto.
- Libânio, José Carlos. (1994). **Didáctica. Coleção Magistério – Ensino Médio. Série formação de professores**. Editora Cortez. São Paulo.
- Magalhães, Maria de Lurdes (2006). **“A aprendizagem da leitura”**. Edições Lidel. Lisboa.
- Mager, Roger F. (1995). **Comment definir des objectifs pédagogiques**. Édition Bordas. Paris /Bruxelles/ Montréal.
- Marcelo, Caetano D. (1998). **Novas perspectivas do ensino**. Edição Petrópolis. Lisboa.
- Marques, Ramiro (1999). **Modelos Pedagógicos actuais**. Plátano Editora. Lisboa.
- Martins, Alonso Angelson. **El métodos e las decisiones sobre los métodos didácticos para tecnologia educativa**. Disponível em: <http://www.letramagna.com.br>. Acesso: em 15.10.2010.
- Mendes, Maria da Conceição B. Rodrigues. (2007). **Uma visão sobre o ensino das Ciências no pós - mudança conceptual: Contributos para a formação de professores**. Inovação, 13 (2-3), 117-137. São Paulo.
- Mialaret, Gaston. (1996). **As Ciências da Educação**. Editora Morais. Lisboa.
- Monteiro, António Dos Santos. (2001). **As motivações na aprendizagem**. Edição São Paulo.

- Morais, José (2004). **A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura**. Edições Cosmos. Lisboa.
- Nóvoa, António (1997). **Os Professores sua formação**. Edições Dom Quixote. Lisboa.
- Paixão, António da Silva. (1998). **O Ambiente na sala de aula**. Edição Plátano. São Paulo.
- Peterson, Domingos (2003). **A Formação Pedagógica dos Professores**. Instituto Nacional de Formação de Quadros de Educação. Luanda.
- Piletti, Claudino. (2003). **Didáctica Geral**. 16 Edição Cortez. São Paulo.
- Quivy, Raymond,
- Rego, Pombo Guimarães. (2000). **Interação Professor- Aluno**. Edição Moderna. São Paulo.
- Romeu, Valadares J. (2004). **O Ensino das Ciências**. Edições Modernas. São Paulo.
- Santinho, Figueira e FILLAS, André. Relatório – **Estado da qualidade de educação no ensino primário e 1º ciclo de ensino secundário em Angola**. Luanda, Novembro de 2009.
- Santos, A. Rodrigues. (1997). **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Plátano Editora. Lisboa.
- Santos, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. (2004). **Dimensão epistemológica do ensino das ciências**. Edição São Paulo.
- Seber, Jordão Pacheco. (2000). **A Relação “professor - Aluno” no processo de ensino e aprendizagem**. Edições Modernas. São Paulo.
- Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (1986), **Metodologia das Ciências Sociais, Porto**, Edições Afrontamento.
- Silva, Agostinho (1991) **O Método Montessori**, Lisboa, Editorial Inquérito, Lda
- Viau, Carlos (2004). **Orientação através do Insucesso escolar**. Editora Pacífica. Luanda.
- Álves, António da Silva. **Direito a educação e educação para todos em uma sociedade em desenvolvimento. A questão social no novo milénio**. VIIIº Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Disponível em: <http://Ces.us.p.8.lab.2004>. Acesso: 20.11.2010.

William, Ragnan. **Estratégia de ensino - aprendizagem**. Editora Vozes, 2001. Disponível em : <http://www.google.com.br>. Acesso em 2.10.2010

INDICE DE FIGURA - ALUNOS

Figura 1 - género das pessoas

Figura 2 - idade dos alunos

Figura 3- classe que estuda

Figura 4 – curso ou opção que está seguir

Figura 5 – Bloco 2-1

Figura 6 – Bloco 2-2

Figura 7 – Bloco 2-3

Figura 8 – Bloco 2-4

Figura 9 – Bloco 2-5

Figura 10- Bloco 3-1

Figura 11- Bloco 3-2

Figura 12- Bloco 3-3

Figura 13- Bloco 3-4

Figura 14- Bloco 4-1

Figura 15- Bloco 4-2

Figura 16- Bloco 4-3

Figura 17- Bloco 4-4

Figura 18- Bloco 5-1

Figura 19 – Bloco 5-2

Figura 20 – Bloco 5-3

Figura 21 – Bloco 5-4

Figura 22 – Bloco 6-1

Figura 23 – Bloco 6-2

Figura 24 – Bloco 6-3

Figura 25 – Bloco 6-4

Figura 26 – Bloco 7-1

Figura 27 – Bloco 7-2

Figura 28 – Bloco 7-3

Figura 29 – Bloco 7-4

Figura 30 – Bloco 8-1

Figura 31 – Bloco 8-2

Figura 32 – Bloco 8-3

Figura 33- Bloco 8-4

INDICE DE FIGURA – PROFESSORES

Figura 1- idade

Figura 2- tempo de serviço como docente

Figura 3 – tempo de serviço como supervisor de práticas pedagógica

Figura 4 – habilitações literárias

Figura 5 – classe que lecciona

Figura 6 – Bloco 2-1

Figura 7 – Bloco 2-2

Figura 8 – Bloco 2- 3

Figura 9- Bloco 2- 4

Figura 10- Bloco 2-5

Figura 11- Bloco 3-1

Figura 12- Bloco 3- 2

Figura 13 – Bloco 3 -3

Figura 14 – Bloco 3- 4

Figura 15 – Bloco 3 – 5

Figura 16 – Bloco 4 – 1

Figura 17 – Bloco 4- 2

Figura 18 – Bloco 4 – 3

Figura 19 – Bloco 4 – 4

Figura 20 – Bloco 4 – 5

Figura 21 – Bloco 5 – 1

Figura 22 – Bloco 5 – 2

Figura 23 – Bloco 5- 4

Figura 24 – Bloco 6 – 1

Figura 25 – Bloco 6 – 2

Figura 26 – Bloco 6 – 3

Figura 27 – Bloco 6 – 4

Figura 28 – Bloco 7 -1

Figura 29 – Bloco 7 – 2

Figura 30 – Bloco 7 – 3

Figura 31 – Bloco 7 – 4

Figura 32 – Bloco 7 – 5

Figura 33 – Bloco 8 – 1

Figura 34 – Bloco 8 – 2

Figura 35 – Bloco 8 – 3

Figura 36 – Bloco 8 – 4

Figura 37 – Bloco 8 – 5

Figura 38 – Bloco 9 – 1

Figura 39 – Bloco 9 – 2

Figura 40 – Bloco 9 – 3

Figura 41 – Bloco 9 – 4

Figura 42 – Bloco 10 – 1

Figura 43 – Bloco 10 - 2

Figura 44 – Bloco 10 – 3

Figura 45 – Bloco 10 – 4

Figura 46 – Bloco 10 – 5

Figura 47 – Bloco 11 – 1

Figura 48 – Bloco 11 – 2

Figura 49 – Bloco 11 – 3

Figura 50 – Bloco 11 – 4

Figura 51 – Bloco 11- 5

INDICE DE TABELAS – ALUNOS

Tabela 1 – Genero

Tabela 2 – Idade

Tabela 3 – Classe que estuda

Tabela 4 – Opção ou curso que está seguir

Tabela 5 – 2.1- O professor de práticas pedagógicas exerce a função de:

Tabela 6 – 2.2 - O professor de práticas pedagógicas exerce a função de:

Tabela 7 – 2.3- O professor de práticas pedagógicas exerce a função de:

Tabela 8 – 2.4- O professor de práticas pedagógicas exerce a função de:

Tabela 9 – 2.5 O professor de práticas pedagógicas exerce a função de:

Tabela 10 – 3.1 O supervisor pedagógico é:

Tabela 11 – 3.2 O supervisor pedagógico é:

Tabela 12 – 3. 3 O supervisor pedagógico é:

Tabela 13 – 3.4 O supervisor pedagógico é:

Tabela 14 – 4.1 A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

Tabela 15 – 4.2 A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque: A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

Tabela 16 – 4.3 A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

Tabela 18 – 4.4 A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:

Tabela 19 – 5.1 São competências do supervisor das práticas pedagógicas:

Tabela 20 – 5.2 São competências do supervisor das práticas pedagógicas:

Tabela 21 – 5.3 São competências do supervisor das práticas pedagógicas:

Tabela 25 – 5.4 São competências do supervisor das práticas pedagógicas:

Tabela 26 – 6.1 As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se com:

Tabela 27 – 6.2 As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se com:

Tabela 28 – 6.3 As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se com:

Tabela 29 6.4 As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se com:

Tabela 30 7.1 As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas:

Tabela 31 7.2 As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas:

Tabela 32 7.3 As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas:

Tabela 33 7.4 As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas:

Tabela 34 8.1 Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas:

Tabela 35 8.2 Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas:

Tabela 36 8.3 Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas:

Tabela 37 8.4 Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas:

INDICE DE TABELAS – PROFESSORES

Tabela 1 – Idade

Tabela 2 – Tempo de serviço

Tabela 3 – Tempo de serviço como supervisor

Tabela 4 – Habilitações literárias

Tabela 5 – Classe que lecciona

Tabela 6 – 2.1 Quem é o supervisor pedagógico?

Tabela 7 – 2.2 Quem é o supervisor pedagógico?

Tabela 8 – 2.3 Quem é o supervisor pedagógico?

Tabela 9 – 2.4 Quem é o supervisor pedagógico?

Tabela 10 - 2.5 Quem é o supervisor pedagógico?

Tabela 11 – 3.1 São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

Tabela 12 – 3.2 São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

Tabela 13 – 3.3 São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

Tabela 14 – 3.4 São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

Tabela 15 – 3.5 São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:

Tabela 16 – 4.1 O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

Tabela 17 – 4.2 O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

Tabela 18 – 4.3 O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

Tabela 19 – 4.4 O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

Tabela 20 – 4.5 O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:

Tabela 21 – 5.1 A figura do supervisor pedagógico numa determinada escola contribui:

Tabela 22 – 5.2 A figura do supervisor pedagógico numa determinada escola contribui:

Tabela 23 – 5.3 A figura do supervisor pedagógico numa determinada escola contribui:

Tabela 24 – 5.4 A figura do supervisor pedagógico numa determinada escola contribui:

Tabela 25 – 6.1 Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?

Tabela 26 – 6.2 Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?

Tabela 27 – 6.3 Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?

Tabela 28 – 6.4 Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola?

Tabela 29 – 7.1 As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 30 – 7.2 As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 31 – 7.3 As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 32 – 7.4 As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 33- 7.5 As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 34 – 8.1 As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 35 – 8.2 As dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 36 – 8.3 As dificuldades identificadas por mim relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 37 – 8.4 As dificuldades identificadas por mim relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 38 -8.5 As dificuldades identificadas por mim relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:

Tabela 39 – 9.1 Propostas de supervisão as dificuldades identificadas

Tabela 40 – 9.2 Propostas de supervisão as dificuldades identificadas

Tabela 41 – 9.3 Propostas de supervisão as dificuldades identificadas

Tabela 42 – 9.4 Propostas de supervisão as dificuldades identificadas

Tabela 43 – 10.1 Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores estou a exercer esta função porque:

Tabela 44 – 10.2 Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores estou a exercer esta função porque:

Tabela 45 – 10.3 Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores estou a exercer esta função porque:

Tabela 46 – 10.4 Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores estou a exercer esta função porque:

Tabela 47 – 10.5 Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores estou a exercer esta função porque:

Tabela 48 – 11.1 Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores:

Tabela 49 – 11.2 Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores:

Tabela 50 – 11.3 Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores:

Tabela 51 – 11.4 Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores:

Tabela 52 – 11. 5 Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores:

ANEXOS

ANEXO II – QUESTIONARIOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES (A)

Curso de Supervisão Pedagógica (Didáctica Geral).

Projecto de investigação, no âmbito de programa de Doutoramento em Ciências de Educação pela Universidade de Granada- Espanha,

Caro Professor (a), **As Competências dos supervisores de práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores do Bié** é o tema de investigação para a tese de Doutoramento em Ciência de Educação. Para o efeito, a sua opinião é muito importante, pelo que, pedimos que leia com atenção o questionário e responda todas as questões, marcando com x a resposta de sua preferência.

As suas respostas são anónimas e confidenciais.

BLOCO I - INFORMAÇÃO SOBRE OS DADOS PESSOAIS									
1	Género:		Femenino			Masculino			
2	Idade:	Menor de 25	26 – 35	36 -45	46 – 55	56 – 65	Maior de 65		
3	Tempo de serviço como docente:	Menor de 5	6 -13	14-21	22 – 29	30 -37	Maior de 37		
4	Tempo de serviço como supervisor de práticas pedagógicas:	Menor de 5	6- 14	15 – 23	24 – 32	Maior de 32			
5	Habilitações literárias:	Ensino médio		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento		
6	Classe que leciona	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	13 Classe		Nenhuma		
7	Classe que supervisiona as práticas pedagógicas	11ª Classe		12ª Classe	13ª Classe	Nenhuma			
8	Opção que supervisiona	Bio - Química	Historia- Geografia	Matemática /Física	Magistério Primário	Educação moral e cívica	Português	Outra mencionar	

Para responder essas perguntas por favor tenha em conta a escala valorativa que oscila entre **1 a 4** com o seu critério marcando com um (x) no quadrado da alínea de sua preferência (apenas uma em cada grupo).

- 1- Completamente de acordo
- 2- Concordo
- 3- Discordo

4- Completamente em desacordo

Bloco II	Quem é o supervisor pedagógico?	C.	COMC	D	COP
1	-aquele que assiste directamente as aulas dos outros professores para realçar os pontos fortes e identificar as dificuldades para ajudar a ultrapassar;	21			1
2	- Inspeccionador das aulas dos colegas com objectivo de realçar as partes negativas da aula;	11			
3	- Orientador de todo processo das actividades de ensino e aprendizagem da escola;	3			
4	- Negociador de diferentes situações didacticos, potenciadores de aprendizagem com os coordenadores e professores de uma escola;	3			
5	- Inspetor do processo de ensino e aprendizagem, investigador e ditador do processo de ensino e aprendizagem.	1			
Bloco III	São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:	C. D	C	D	COP
1	- Relacionamento directo ou indirecto com os professores;	1			
2	- Favorecer a qualidade de ensino e aprendizagem;	9			
3	- Cooperante com os outros professores na elaboração de diferentes planos de aulas e de outras estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem;	12			
4	- Provocador do processo de ensino e aprendizagem e conhecedor dos fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem;	11			
5	- Administrador do processo de ensino e aprendizagem e fomentador de críticas aos outros colegas, criando um ambiente de conflito na escola.	7			
Bloco IV	O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:	1	2	3	4
1	- Dar aulas e verificar os resultados da aprendizagem.				
2	- assistir de forma directa do processo de ensino e aprendizagem, focando as partes positivas e ajudar a ultrapassar as partes negativas que foram detectadas;				
3	- Inspeccionar aulas e todo processo de ensino e aprendizagem;				
4	- Observar o funcionamento da escola e das práticas de ensino na sala de aula;				
5	- Apoiar o professor na construção de instrumentos que regulam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.				
Bloco V	A figura do supervisor pedagógico numa determinada escola contribui:	1	2	3	4
1	- Na melhoria do processo de ensino e aprendizagem;				
2	- Na planificação das aulas;				
3	- Seleção dos livros e conteúdos de ensino;				
4	- Ajudar aos futuros professores, coordenadores de disciplinas na seleção dos conteúdos, métodos, meios de ensino e estruturação de objectivos, favorecendo a melhoria do processo de ensino e				

	aprendizagem;				
5	- No aconselhamento aos futuros professores nas suas práticas de ensino				
Bloco VI	Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola:	1	2	3	4
1	- Já trabalhou comigo uma vez;				
2	- Nunca trabalhou comigo;				
3	- Ajuda-me bastante varias vezes, na planificação de aulas, na seleção de conteúdos e em algumas estratégias para ministrar as aulas;				
4	- Não temos supervisores especializados, apenas aqueles que acompanham as aulas dos alunos, por isso nunca trabalhou comigo;				
Bloco VII	Dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:				
1	- O acompanhamento dos alunos estagiários as práticas pedagógicas e as planificações;				
2	- Na estruturação e seleção dos conteúdos, objectivos, métodos e meios de ensino;				
3	- No acesoramento das práticas pedagógicas;				
4	- Nas planificações das aulas e nas estratégias para melhor dar aulas;				
5	- Na falta dos professores experientes para acompanhar as aulas dos colegas menos experientes e serem orientados.				
Bloco VIII	Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:	1	2	3	4
1	-O acompanhamento dos alunos estagiários as práticas pedagógicas e as planificações;				
2	- Na estruturação e seleção dos conteúdos, objectivos, métodos e meios de ensino;				
3	- No acompanhamento das práticas pedagógicas;				
4	- Nas planificações e na seleção de estratégias para melhor dar aulas;				
5	- Na falta dos professores experientes para acompanhar as aulas dos colegas menos experientes e serem orientados.				
Bloco IX	Propostas de superação as dificuldades identificadas	1	2	3	4
1	- Indicar os coordenadores de disciplina e de turma para exercerem essa função;				
2	- Aumentar o número de professores experientes para exercerem essa função;				
3	- Criar um grupo de professores com mais experiencia e tempo de serviço para ajudar os menos experientes;				
4	- Indicar a direcção pedagógica da escola para exercer essa função;				

5	- Convocar os encarregados de educação mais experientes para exercerem essa função;				
Bloco X	Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:	1	2	3	4
1	- Tive uma formação académica baseada em supervisão pedagógica mais como a escola promove sempre debates e seminários relacionados a esta área e tem-nos ajudado bastante;				
2	- Nunca tive uma formação relacionada a esta área mais tenho experiência para exercer esta função;				
3	- O nível académico e o tempo de serviço dá-me a possibilidade de exercer esta função;				
4	- Tive um seminário relacionado a esta área;				
5	- Não tenho experiência nem o tempo de serviço suficiente mais tendo em conta a falta de professores formados nesta área tenho exercido esta função sem problema				
Bloco XI	Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores:	1	2	3	5
1	- Há uma legislação acerca da supervisão das aulas práticas o que tem facilitado o meu trabalho de supervisor das mesmas na escola;				
2	- Tem havido capacitação dos professores supervisores de práticas pedagógicas o que tem facilitado o meu trabalho;				
3	- Não há nenhuma legislação nem material que trata da supervisão das práticas pedagógicas o que tem dificultado o nosso trabalho sobre a supervisão;				
4	- A escola não dispõem de livros que tratam da supervisão das práticas pedagógicas o que dificulta o trabalho de supervisão das mesmas;				
5	- Não tem havido capacitação dos professores de práticas relacionadas a observação das aulas o que as vezes dificulta o nosso trabalho.				

As respostas são anónimas e confidenciais.
Desde já agradecemos a vossa colaboração.
O autor: Paulo Jorge C. Catombela

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES (B)

Curso de Supervisão Pedagógica (Didáctica Geral). Projecto de investigação, no âmbito de programa de Doutoramento em Ciências de Educação pela **Universidade de Granada-Espanha**,

Caro Aluno (a), As **Competências dos supervisores de práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores do Bié** é o tema de investigação para a tese de Doutoramento em Ciência de Educação. Para o efeito, a sua opinião é muito importante, pelo que, pedimos que leia com atenção o questionário e responda todas as questões, marcando com x a resposta de sua preferência.

As suas respostas são anónimas e confidenciais.

Bloco I DADOS PESSOAIS						
1	Sexo	Masculino			Femenino	
2	Idade	Menos de 15 anos	16 a 21 anos	22 a 28 anos	29 a 35 anos	Mais de 36 anos
3	Classe que estuda	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	13ª Classe	
4	Curso ou opção que está seguir	Bio- Química	História/Geografia	Matemática/Física	Magistério/Primário	Português

Para responder as perguntas por favor tenha em conta a escala que oscila entre **1 a 4** com o seu critério marque com um **(x)** no quadrado da alínea (**apenas uma em cada grupo**) da sua preferência:

- 1- Completamente em desacordo
- 2- Discordo
- 3- Concordo
- 4- Completamente de acordo

Bloco II	O professor, supervisor de práticas pedagógicas exerce a função de:	1	2	3	4
1	-Ajuda aos futuros professores na estruturação de planos de aulas;				
2	- Ajudar aos futuros professores (as) na estruturação dos conteúdos, objetivos e seleção dos métodos e estratégias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;				
3	- Fiscalizar as práticas pedagógicas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;				
4	- Assistência directa as práticas pedagógica para realçar os pontos forte, identificar as dificuldades e ajudar a ultrapassa-las;				

5	- Visualização de vídeos com professores sobre algumas práticas pedagógicas adequadas e outras sessões de treinamento que reflita as praticas de ensino;			
Bloco III	O supervisor pedagógico é:	1	2	3
1	- Professor mais experiente;			
2	- Inspetor do processo de ensino e aprendizagem;			
3	- Assistente directo das actividades que ocorrem nas escolas;			
4	- Especialista em dar aula			
Bloco IV	A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:	1	2	3
1	-Pode ajudar na elaboração dos conteúdos na elaboração dos conteúdos, na seleção dos métodos, estratégias e estruturação dos objectivos de ensino;			
2	- Acompanhamento aos futuros professores na planificação das aulas;			
3	- Assistente directa das aulas dos futuros professores realçando as partes positivas e ajudar a ultrapassar as dificuldades detetadas;			
4	- Inspetora as aulas dos futuros professores e realçar apenas as partes negativas			
Bloco V	São competências do supervisor das práticas pedagógicas:	1	2	3
1	- Conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensino e aprendizagem;			
2	- Favorecer a qualidade de ensino e aprendizagem;			
3	- Na elaboração conjunta de diferentes planos de aulas e de outros planos estratégicos de intervenção do professor nas práticas pedagógicas;			
4	- Fazer melhor os planos de aulas trabalhando em conjunto com os outros professores.			
Bloco VI	As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se com:	1	2	3
1	- Poucos professores supervisores de práticas pedagógicas;			
2	- Falta de experiencia, limitando-se apenas a criticar sem sugerir;			
3	- Pouco tempo em orientar e observar as próprias aulas;			
4	- Falta de ajuda por parte de professores orientadores de práticas pedagógicas na seleção da matéria, estratégias, meios de ensino e formulação de objectivos.			
Bloco VII	As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas:	1	2	3
1	- Indicar professores mais experientes para exercerem essa função:			
2	- Criar um grupo de professores por especialidades para que exerçam essa função com mais responsabilidade de ajudar os outros;			
3	- Indicar os coordenadores de disciplinas para exercerem essa função;			
4	- Aumentar o número de professores supervisores de práticas para que tenham mais de orientar, acompanhar e observar as próprias aulas.			
Bloco VIII	Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas:	1	2	3
1	-Boa;			
2	-Mais ou menos;			
3	-Muito mal;			
4	- Muito boa.			

O autor: Paulo Jorge C. Catombela / Muito

obrigado

ANEXO III – QUESTIONARIOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS (A)

Caro Professor (a), **Competências dos supervisores de práticas pedagógicas da escola de formação de professores do kuito-Bié** é o tema de investigação para a tese de Doutoramento em Ciência de Educação-Curriculum Professorado da Universidade de Granada em Espanha.

Para esta investigação sua opinião é muito importante, pelo que, peço que leia com atenção o questionário e responda todas as questões.

As suas respostas são anónimas e confidenciais.

Desde já agradecemos a vossa colaboração.

Marque com x a resposta de sua preferência

BLOCO I INFORMAÇÃO SOBRE OS DADOS PESSOAIS									
1	Género:			Femenino			Masculino		
2	Idade:	Menor de 25	26 - 35	36 -45	46 - 55	56 – 65	Maior de 65		
3	Tempo de serviço como docente:	Menor de 5	6 -13	14-21	22 - 29	30 -37	Maior de 37		
4	Tempo de serviço como supervisor de práticas pedagógicas:	Menor de 5		6- 14	15 - 23	24 – 32	Maior de 32		
5	Habilitações literárias:	Ensino médio		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento		
6	Classe que leciona	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	13 Classe		Nenhuma		
7	Classe que supervisiona as práticas pedagógicas	11ª Classe			12ª Classe	13ª Classe	Nenhuma		
8	Opção que supervisiona	Bio - Química	Historia-Geografia	Matemática /Física	Magistério Primário	Educação moral e cívica	Português	Nenhuma	

Para responder essas perguntas por favor tenha em conta a escala valorativa que oscila entre **1 a 4** com o seu critério marcando com um **xis (x)** no quadrado da alínea de sua preferência **(apenas uma em cada grupo).**

5- Completamente de acordo

6- Concordo

7- **Discordo**

8- **Completamente em desacordo**

Bloco II	Quem é o supervisor pedagógico?	1	2	3	4
1	-aquele que assiste directamente as aulas dos outros professores para realçar os pontos fortes e identificar as dificuldades para ajudar a ultrapassar;				
2	- Inspecionador das aulas dos colegas com objectivo de realçar as partes negativas da aula;				
3	- Orientador de todo processo das actividades de ensino e aprendizagem da escola;				
4	- Negociador de diferentes situações didacticas, potenciadores de aprendizagem com os coordenadores e professores de uma escola;				
5	- Inspetor do processo de ensino e aprendizagem, investigador e ditador do processo de ensino e aprendizagem.				
Bloco III	São competências do supervisor das práticas pedagógicas as seguintes:	1	2	3	4
1	- Relacionamento directo ou indirecto com os professores;				
2	- Favorecer a qualidade de ensino e aprendizagem;				
3	- Cooperante com os outros professores na elaboração de diferentes planos de aulas e de outras estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem;				
4	- Provocador do processo de ensino e aprendizagem e conhecedor dos fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem;				
5	- Administrador do processo de ensino e aprendizagem e fomentador de críticas aos outros colegas, criando um ambiente de conflito na escola.				
Bloco IV	O trabalho do supervisor pedagógico consiste em:	1	2	3	4
1	- Dar aulas e verificar os resultados da aprendizagem.				
2	- assistir de forma directa do processo de ensino e aprendizagem, focando as partes positivas e ajudar a ultrapassar as partes negativas que foram detectadas;				
3	- Inspecionar aulas e todo processo de ensino e aprendizagem;				
4	- Observar o funcionamento da escola e das práticas de ensino na sala de aula;				
5	- Apoiar o professor na construção de instrumentos que regulam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.				
Bloco V	A figura do supervisor pedagógico numa determinada escola contribui:	1	2	3	4
1	- Na melhoria do processo de ensino e aprendizagem;				
2	- Na planificação das aulas;				
3	- Seleção dos livros e conteúdos de ensino;				
4	- Ajudar aos futuros professores, coordenadores de disciplinas na seleção dos conteúdos, métodos, meios de ensino e estruturação de objectivos, favorecendo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;				
5	- No aconselhamento aos futuros professores nas suas práticas de ensino				
Bloco VI	Quantas vezes o professor trabalhou com o supervisor a nível da escola:	1	2	3	4

1	- Já trabalhou comigo uma vez;				
2	- Nunca trabalhou comigo;				
3	- Ajuda-me bastante varias vezes, na planificação de aulas, na seleção de conteúdos e em algumas estratégias para ministrar as aulas;				
4	- Não temos supervisores especializados, apenas aqueles que acompanham as aulas dos alunos, por isso nunca trabalhou comigo;				
Bloco VII	Dificuldades identificadas por min relacionadas com o trabalho de supervisão de práticas pedagógicas prendem-se:				
1	- O acompanhamento dos alunos estagiários as práticas pedagógicas e as planificações;				
2	- Na estruturação e seleção dos conteúdos, objectivos, métodos e meios de ensino;				
3	- No aessoramento das práticas pedagógicas;				
4	- Nas planificações das aulas e nas estratégias para melhor dar aulas;				
5	- Na falta dos professores experientes para acompanhar as aulas dos colegas menos experientes e serem orientados.				
Bloco VIII	Quanto ao trabalho de docência as dificuldades que temos encontrado são as seguintes:	1	2	3	4
1	-O acompanhamento dos alunos estagiários as práticas pedagógicas e as planificações;				
2	- Na estruturação e seleção dos conteúdos, objectivos, métodos e meios de ensino;				
3	- No acompanhamento das práticas pedagógicas;				
4	- Nas planificações e na seleção de estratégias para melhor dar aulas;				
5	- Na falta dos professores experientes para acompanhar as aulas dos colegas menos experientes e serem orientados.				
Bloco IX	Propostas de superação as dificuldades identificadas	1	2	3	4
1	- Indicar os coordenadores de disciplina e de turma para exercerem essa função;				
2	- Aumentar o número de professores experientes para exercerem essa função;				
3	- Criar um grupo de professores com mais experiencia e tempo de serviço para ajudar os menos experientes;				
4	- Indicar a direcção pedagógica da escola para exercer essa função;				
5	- Convocar os encarregados de educação mais experientes para exercerem essa função;				
Bloco X	Supervisão de práticas pedagógicas na escola de formação de professores. Estou a exercer esta função porque:	1	2	3	4
1	- Tive uma formação académica baseada em supervisão pedagógica mais como a escola promove sempre debates e seminários relacionados a esta área e tem nos ajudado bastante;				

2	- Nunca tive uma formação relacionada a esta área mais tenho experiência para exercer esta função;				
3	- O nível académico e o tempo de serviço dá-me a possibilidade de exercer esta função;				
4	- Tive um seminário relacionado a esta área;				
5	- Não tenho experiência nem o tempo de serviço suficiente mais tendo em conta a falta de professores formados nesta área tenho exercido esta função sem problema				
Bloco XI	Documento e material orientador na escola sobre o trabalho de supervisão das práticas pedagógicas nas escolas de formação de professores:	1	2	3	5
1	- Há uma legislação acerca da supervisão das aulas práticas o que tem facilitado o meu trabalho de supervisor das mesmas na escola;				
2	- Tem havido capacitação dos professores supervisores de práticas pedagógicas o que tem facilitado o meu trabalho;				
3	- Não há nenhuma legislação nem material que trata da supervisão das práticas pedagógicas o que tem dificultado o nosso trabalho sobre a supervisão;				
4	- A escola não dispõem de livros que tratam da supervisão das práticas pedagógicas o que dificulta o trabalho de supervisão das mesmas;				
5	- Não tem havido capacitação dos professores de práticas relacionada a observação das aulas o que as vezes dificulta o nosso trabalho.				

As respostas são anónimas e confidenciais.

Desde já agradecemos a vossa colaboração.

O autor: Paulo Jorge C. Catombela

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS (B)

Caro aluno (a), **Competências dos supervisores de práticas pedagógicas da escola de formação de professores do kuito-Bié** é o tema de investigação para a tese de Doutoramento em Ciência de Educação-Curriculum Professorado da Universidade de Granada em Espanha.

Para esta investigação sua opinião é muito importante, pelo que, peço que leia com muita atenção o questionário e responda todas as questões.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Desde já agradecemos a vossa colaboração.

Bloco I DADOS PESSOAIS						
1	Sexo	Masculino			Femenino	
2	Idade	Menos de 15 anos	16 a 21 anos	22 a 28 anos	29 a 35 anos	Mais de 36 anos
3	Classe que estuda	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	13ª Classe	
4	Curso ou opção que está seguir	Bio- Química	História/Geografia	Matemática/Física	Magistério/Primário	Português

As suas respostas são anónimas e confidenciais.

Desde já agradecemos a vossa colaboração.

O autor: Paulo Jorge C. Catombela

Para esta investigação sua opinião é muito importante, pelo que, pedimos que leia com muita atenção o questionário e responda todas as questões.

Para responder as perguntas por favor tenha em conta a escala que oscila entre **1 a 4** com o seu critério marque com um **xis (x)** no quadrado da alínea (**apenas uma em cada grupo**) da sua preferência:

- 5- Completamente em desacordo
- 6- Discordo
- 7- Concordo
- 4 - Completamente de acordo

Bloco II	O professor, supervisor de práticas pedagógicas exerce a função de:	1	2	3	4
1	-Ajuda aos futuros professores na estruturação de planos de aulas;				
2	- Ajudar aos futuros professores (as) na estruturação dos conteúdos, objetivos e seleção dos métodos e estratégias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;				
3	- Fiscalizar as práticas pedagógicas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;				
4	- Assistência directa as práticas pedagógica para realçar os pontos forte, identificar as dificuldades e ajudar a ultrapassa-las;				
5	- Visualização de vídeos com professores sobre algumas práticas pedagógicas adequadas e outras sessões de treinamento que reflita as praticas de ensino;				
Bloco III	O supervisor pedagógico é:	1	2	3	4
1	- Professor mais experiente;				
2	- Inspetor do processo de ensino e aprendizagem;				
3	- Assistente directo das actividades que ocorrem nas escolas;				
4	- Especialista em dar aula				
Bloco IV	A figura do supervisor pedagógico nas práticas pedagógicas é importante porque:	1	2	3	4
1	-Pode ajudar na elaboração dos conteúdos na elaboração dos conteúdos, na seleção dos métodos, estratégias e estruturação dos objectivos de ensino;				
2	- Acompanhamento aos futuros professores na planificação das aulas;				
3	- Assistente directa das aulas dos futuros professores realçando as partes positivas e ajudar a ultrapassar as dificuldades detetadas;				
4	- Inspecciona as aulas dos futuros professores e realçar apenas as partes negativas				
Bloco V	São competências do supervisor das práticas pedagógicas:	1	2	3	4
1	- Conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensino e aprendizagem;				
2	- Favorecer a qualidade de ensino e aprendizagem;				
3	- Na elaboração conjunta de diferentes planos de aulas e de outros planos estratégicos de intervenção do professor nas práticas pedagógicas;				
4	- Fazer melhor os planos de aulas trabalhando em conjunto com os outros professores.				
Bloco VI	As dificuldades identificadas por min relacionadas a supervisores de práticas pedagógicas prendem-se com:	1	2	3	4
1	- Poucos professores supervisores de práticas pedagógicas;				
2	- Falta de experiencia, limitando-se apenas a criticar sem sugerir;				
3	- Pouco tempo em orientar e observar as próprias aulas;				
4	- Falta de ajuda por parte de professores orientadores de práticas pedagógicas na seleção da matéria, estratégias, meios de ensino e formulação de objectivos.				
Bloco VII	As propostas dos alunos para a superação das dificuldades relacionadas a supervisão das práticas pedagógicas:	1	2	3	4

1	- Indicar professores mais experientes para exercerem essa função:				
2	- Criar um grupo de professores por especialidades para que exerçam essa função com mais responsabilidade de ajudar os outros;				
3	- Indicar os coordenadores de disciplinas para exercerem essa função;				
4	- Aumentar o número de professores supervisores de práticas para que tenham mais de orientar, acompanhar e observar as próprias aulas.				
Bloco VIII	Relação dos alunos com os professores supervisores de práticas pedagógicas:	1	2	3	4
1	-Boa;				
2	-Mais ou menos;				
3	-Muito mal;				
4	- Muito boa.				

O autor: Paulo Jorge C. Catombela / Muito obrigado