

UNIVERSIDADE ABERTA



MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO A DISTÂNCIA

**TÍTULO: SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – UM PROCESSO
DE APERFEIÇOAMENTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL,
ESTUDO DE CASO ESCOLA DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM
Viana-Luanda, ANGOLA**

Nome do Candidato: António Dos Santos João Miguel

Nome da Orientadora: Prof.^a Dra. Susana Henriques

CURSO: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ANO DE CONCLUSÃO: 2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**TÍTULO: SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – UM PROCESSO
DE APERFEIÇOAMENTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL,
ESTUDO DE CASO ESCOLA DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM
Viana-Luanda, ANGOLA**

Autor: António Dos Santos João Miguel

Trabalho apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
Especialidade: Supervisão Pedagógica.

LUANDA, JUNHO DE 2018

RESUMO.....	II
DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE.....	V
ÍNDICE DE QUADROS.....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
LISTAS DE ABERVIATURAS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	1
. Enquadramento do tema.....	2
. Apresentação e justificação do título.....	3
. Questões de investigação/ Objetivos de estudos.....	4
CAPÍTULO I – TEORIAS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	5
1. A Escola: uma organização que aprende.....	5
1.1. A Escola e seu papel no sucesso do professor.....	8
1.1.2. A Escola Reflexiva.....	9
1.3. Desenvolvimento profissional docente.....	11
1.3.1 A Identidade Profissional do Professor.....	12
1.4. Relações humanas nas organizações.....	13
1.5. Conceito da Supervisão Pedagógica na perspectiva de diferentes autores.....	19
1.5.1. O Contributo da Supervisão na Evolução de Uma Escola reflexiva.....	21
1.5.2. O Supervisor escolar.....	22
1.5.3. O Ciclo da Supervisão.....	25

1.5.4. Modelo de Supervisão Pedagógica.....	27.
1.6. Práticas pedagógicas.....	28
1.6.1. Planificação.....	29
1.6.2. Diferenciação Pedagógica.....	30
1.6.3. Avaliação.....	31
CAPITULO II. - PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA..	32
2.1. A Educação Como Meio De Construção Do Estado-Nação (1975-1991).....	36
2.1.1. Segunda República (1991- Actualidade)	36
CAPITULO III. - ANÁLISE DO TEMA EM ANGOLA..	38
3.1. A Supervisão Educativa Pedagógica.....	38
3.1.1. A Supervisão Educativa Pedagógica	39
3.1.2. Níveis e Organizaçaão do Modelode Supervisão Pedagógica Ministerial.....	41
CAPITULO IV. – METODOLOGIA DE ESTUDO.....	42
4.1. Caracterização do campo de estudo.....	42
4.1.1. Formação dos professores.....	43
4.1.2. Caracterização da População estudantil.....	43
4.1.3. Caracterização da Comunidade	44
4.2. Tipo De pesquisa quanto a natureza.....	44
4.3. Tipo de pesquisa quanto a abordagem da Metodologia.....	44
4.4. População e Amostra.....	45
4.5. Grelha Metodológica de Investigação.....	47
4.6. Intrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos de Recolha de Dados.....	52
4.7. Processamento e Tratamentos de Dados.....	53

CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

5.1. Apresentação e análise de dados recolhidos durante a entrevista.....55

5.2. Discussão dos Dados.....56

CAPÍTULO VI. CONCLUSÕES.....78

RECOMENDAÇÕES.....82

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....83

ANEXOS

Grelha dos tópicos da entrevista (Anexo I)86

Grelha da análise documental (Anexo II).....88

Transcrição das entrevistas (Anexo III).....91

Grelha de Observação de aula (Anexo IV).....104

Resumo

O presente trabalho de investigação enquadrou-se na temática da supervisão, observação, orientação e avaliação pedagógica e visou compreender a forma de atuação do professor do 2º ciclo do ensino secundário no contexto de sala de aula, sobretudo em aspetos relativos a supervisão pedagógica, a influência exercida pelo supervisor pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo deste modo para a melhoria do desenvolvimento profissional.

Em Angola, tem ocorrido recentemente mudanças sistemáticas ao nível da carreira docente que na maioria das vezes quando abordado causa sempre algum suspense, um clima de desconforto e até mesmo discordância na forma como são analisados os vários contextos.

Esta investigação decorreu num contexto educativo específico, na escola do 2º ciclo do ensino secundário, e optamos por utilizar uma abordagem qualitativa. Foi aplicado um inquérito por entrevista semiestruturada acerca de 6 professores com um tempo de serviço de 6 anos e há outros 9 professores com mais de 10 anos de serviço. Os dados obtidos foram sujeitos a análise tendo como pressuposto aos objetivos a que nos propusemos atingir.

Os resultados obtidos tiveram como evidências a importância que o processo de supervisão tem como uma atividade ligada a orientação, a observação, avaliação, às competências profissionais e a inovação dos professores.

Abordamos as diferenças da supervisão no que respeita ao supervisor e ao supervisionado e analisamos as formas e as dimensões dessa supervisão, bem como os estilos que o supervisor deverá assumir. Pois a nossa passagem por diversas escolas em diferentes funções ao longo do nosso percurso profissional remete-nos a uma profunda reflexão sobre o impacto da supervisão da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento profissional de professores, bem como no desenvolvimento organizacional da escola, traduzindo em potenciais benefícios e profundas mudanças no contexto educativo.

A Supervisão Pedagógica deve fazer parte de todo o sistema de garantia da qualidade educativa, em que as formas e responsabilidades pelo assessoramento pedagógico e monitoramento da qualidade dos resultados de aprendizagem se distribuem dentro de uma estrutura (com níveis distintos) coerente e funcional. O papel de um Sistema Nacional de

Supervisão Pedagógica é apoiar o melhoramento da qualidade de ensino de acordo com as políticas e diretrizes escolhidas.

A Supervisão Pedagógica em Angola deve ter uma sustentação metodológica clara, baseada no desenvolvimento das competências técnicas, não pode ser desenvolvida no vazio, ou com referências técnico-pedagógicas ambíguas ou muito gerais, tais como “supervisão baseada na escola”, já que isso não significa nada desde um ponto de vista técnico, dando abertura para a existência de cacofonia de formações sem marco metodológico válido. Essa debilidade na tomada de decisões metodológicas é a que levou o Ministério da Educação a buscar a implantação de um Plano Mestre de Formação de Professores em Angola e é o que se quer corrigir com ações articuladas e coerentes.

Palavras-chave: Práticas reflexivas, supervisão pedagógica, supervisor pedagógico, desenvolvimento profissional, escola aprendente.

Abstract

The present research project consists in analysing the supervision, observation, orientation and the pedagogic evaluation, as well as understand the way Teacher of Secondary School acts in classroom environment context, relatively in pedagogic supervision aspects, and its influence related to teaching learning pedagogic process, contributing for professional development.

However, in Angola, has been occurring a systematic change through Teacher career shift, that in majority of the cases it seems strange and brings uncomfortable environment as well as disagreement in the way different contexts are analysed or judged.

This research occurs in specific Education context, at 2nd Cycle School of Secondary Teaching, and we shall use qualitative contents. On the other hand, it will be applied a semi-structured interview inquire, to 20 recent graduated Teachers and other inquires to the others Teachers with a variable professional experience from 6 to 30 years of working. In addition, the gathered data will be analysed to arrive in the term of our aim.

However, the gathered result will have as an evidence the importance of supervision process has in orientation, observation, Evaluation, as well as the professional competences and innovation.

We are going to present different arguments of supervision to the supervisor and to the supervised, and analyse the different dimension of such supervision, as well as the style the supervisor might assume. So that our working experience during all Schools we have worked, and different functions and charges we have passed, leads us in a deeper reflection on the impact of supervision in pedagogic practice in teaching learning process, for Teachers professional development, as well as for School organizational development, contributing for potential benefits and constants changes in Educational context.

The Pedagogic Supervision might be bond to all Educational system to enhance quality, in which all the ways of pedagogic assistance and quality of learning results be distributed in a structure (with distinct levels), coherent and functional. In addition, the aim of a National Pedagogic Supervision System is to help Education quality succeed with the chosen directrices.

Finally, the Pedagogic supervision in Angola might have a clear methodological support, based on technical competences development and cannot be developed in an empty or with ambiguous and too general pedagogic techniques references as “the based School supervision only” so that this does not mean anything in a technical point of view, bringing out a formation cacophony without any valid methodology issues. However, these weakness methodology decision make is what led Education Minister search for an implementation of Teachers Mastery Formation Plane in Angola, however, this is what we need to correct with coherent and articulated actions.

Key words: Reflexive Practices, Pedagogic Supervision, Supervisor, Professional development, Learning School.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica ao meu pai António Miguel (já falecido), a minha mãe Teresa João Miguel e a minha família em especial a minha esposa e aos filhos.

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem o contributo, a colaboração, e empenho de diversas pessoas. Assim, gostaria, por este facto, de manifestar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para que esta nobre tarefa se tornasse uma realidade.

Muito especialmente, desejo agradecer a minha orientadora Prof.^a Doutora Suzana Henriques, pela disponibilidade, atenção dispensada, paciência, dedicação e profissionalismo demonstrados durante a orientação do meu trabalho, desde a definição dos objectivos de estudo, no grau de exigência na execução do mesmo, nas opiniões e outros aspectos não menos importantes.

A minha Prof.^a Isolina Oliveira, Coordenadora do curso e prof.^a de Práticas Pedagógicas, pela simpatia e coerência na escolha do tema do meu trabalho, e sem esquecer, a todo pessoal de apoio administrativo do nosso Departamento de Ensino.

A minha esposa, Maria Miguel, a minha filha Tatiana Miguel pelo incentivo, compreensão e encorajamento, durante todo este período.

Aos meus colegas do mestrado pelos momentos de entusiasmo e partilha em conjunto durante toda a parte curricular.

A direcção da Escola por ter aceite a minha solicitação para desenvolver a minha pesquisa, a todo corpo docente da instituição onde decorreu o estudo de caso, pela forma brilhante como colaboraram na disponibilidade, quer nas observações de aulas, quer a todo material de apoio utilizado neste trabalho.

Aos meus pais, António Miguel a título postúmo e a minha mãe Teresa Miguel, pela sapiência e coragem da forma como conduziram todo o processo da minha formação que culminou com esta dissertação do mestrado, aos meus irmãos os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos, Eugénio de Almeida, Gabriel de Almeida, Simão Gaspar, Videira Gomes, pelo incentivo, carinho e companheirismo.

Particularizar também o Professor Dr. Vidal Machado, pela disponibilidade em situar-me nalguns momentos em questões pontuais.

ÌNDICE DE QUADROS

Quadro 6: Caracterização dos elementos de pesquisa.....	55
Quadro 7: Noções de supervisão pedagógica.....	57
Quadro 8: Função principal da supervisão pedagógica.....	59
Quadro 9: Participação no processo como supervisor/como supervisionado.....	60
Quadro 10: Formas de encarar a supervisão pedagógica ns escola.....	62
Quadro 11: Influência da subd. Pedag. no processo de supervisão pedagógica.....	64
Quadro 12: Visibilidade das práticas de supervisão pedagógica.....	66
Quadro 13: Existência de pré-contacto com supervisionados a cada visita.....	68
Quadro 14: Retorno durante ou após a aula.....	69
Quadro 15: Existência de algum instrumento de registo durante a visita	71
Quadro 16: Carácter colaborativo e partilha de opiniões no seio escolar.....	72
Quadro 17: Sentimento de rejeição nos supervisionados.....	71
Quadro 18: Influência da superv. Pedag. sobre avaliação de desempenho.....	76

ÍNDICES DE FIGURAS

Figura 1: Pirâmide da Teoria das Necessidades de Maslow.....	15
Figura 2: Pirâmide de Maslow comparada com à ERG.....	17
Figura 3: Estrutura e níveis do Sistema Nacional de Supervisão Pedagógica.....	39
Figura 4: Organização da supervisão.....	40
Figura 5: Níveis do modelo.....	41

LISTAS DE ABREVIATURAS

(AP₁): Professor entrevistado no grupo A

(AP₂): Professor entrevistado no grupo A

(AP₃): Professor entrevistado no grupo A

(BP₄): Professor entrevistado no grupo B

(BP₅): Professor entrevistado no grupo B

(BP₆): Professor entrevistado no grupo B

(AP₇): Professora entrevistado no grupo A

(BP₈): Professor entrevistado no grupo B

(AP₉): Professora entrevistado no grupo A

(AP₁₀): Professora entrevistado no grupo A

(AP₁₁): Professora entrevistado no grupo A

(BP₁₂): Professora entrevistada no grupo B

(AP₁₃): Professor entrevistado grupo A

(AP₁₄): Professor entrevistado no grupo A

(BP₁₅): Professor entrevistado no grupo B

Coord. Coordenadora

(ex.): Exemplo

Ed.: Edição

ERG: Existence (Existência), Relatedness (Relacionamento) e Grow (Conhecimento)

Geog.: Geografia

Pedag.: Pedagógica

(S/d): Sem designação

(id): Idém

Sdp: Subdirecção Pedagógica

Spv: Supervisão

Psicol.: Psicologia

Sub. : Subdirectora

Superv.: Supervisão

Introdução

O presente trabalho de dissertação tem como tema: **“A Supervisão das práticas Pedagógicas - Um Processo de Aperfeiçoamento do Desenvolvimento Profissional Docente” na escola do II ciclo do ensino secundário, localizado em Angola, Província de Luanda, no Município de Viana.** Tendo este tema sido justificado pela minha escolha pessoal, dado que estou a terminar o Mestrado em Supervisão Pedagógica e num futuro próximo pretendo direcionar a minha apenas ao segmento da Supervisão Pedagógica.

O processo de supervisão tem por objetivo último a melhoria da qualidade do ensino, ainda não é muito utilizado a nível da formação contínua dos docentes, estando mais relacionado com a formação inicial. São os ciclos avaliativos do desempenho do pessoal docente que trazem às escolas todo um conjunto de dinâmicas que favorecem a implementação de algumas estratégias de supervisão, a maior parte delas decorrentes da aplicação da legislação.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p. 117), a supervisão é um processo para promover processos: um processo de apoio à aprendizagem dos alunos, um processo de serviço de construção profissional de estagiários, um processo desencadeador de desenvolvimento profissional de professores cooperantes, um processo potenciador de aprendizagem profissional. Na mesma linha, Alarcão (2002, p. 218) defende que a supervisão pedagógica “deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”.

Nesse pressuposto, a supervisão pedagógica que Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão apresentam como um conceito alicerçante da “construção do conhecimento profissional”, onde a escola é um espaço por excelência, de referência da prática educativa do professor com o qual ele constrói esse conhecimento, deve estar enraizado nos nossos processos diários de desenvolvimento pessoal e profissional, de auto e heteroformação.

Ao falar-se em supervisão pedagógica, é forçoso que se fale igualmente em processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação

educativa, mudança e melhoria de práticas pedagógicas (sala de aula e extra aula- escola-comunidade).

Com esta investigação pretendemos focalizar uma das dimensões de um estudo de caso mais alargado, com pendor etnográfico, natural e qualitativo, onde procura-se ouvir as vozes dos sujeitos participantes da investigação, na perceção, análise e interpretações das suas conceções com base de um dispositivo de prática pedagógica supervisionada numa escola do II ciclo em Angola-Luanda.

Para o efeito, pretendemos perceber até que ponto o conhecimento de um grupo de docentes, ligados à supervisão da prática pedagógica de professores recém-formados e não só, é potenciado na escola em causa, em que medida e de que forma ela se organiza para transformar o conhecimento implícito de agentes educativos que nela funcionam em conhecimento explícito, colocando-o em serviço mais alargado da comunidade que é a escola, assumindo-se como organização inteligente e reflexiva, enfim como organização que aprende.

Problematização da investigação

No processo de ensino-aprendizagem as práticas pedagógicas a nível do ensino secundário do 2º ciclo, face as nossas constatações têm havido sucessivas dificuldades no que diz respeito a elaboração de planos de aulas, uso inadequado de certos métodos de ensino, incerteza na transmissão de conteúdos, uso incorreto dos materiais de ensino tais como: o livro de sumário, o quadro, atrasos constantes de alguns professores nos dias normais de aulas, ausências em reuniões de coordenação, de grupo disciplinar, de cursos e até mesmo em período de avaliações, nalguns casos apresentam desequilíbrios frente as manifestações comportamentais negativas dos alunos. Estas constatações levou-nos a que refletíssemos nos seguintes aspetos:

Que práticas e modelos de supervisão, com objetivo de melhorar as suas práticas pedagógicas, são seguidas pelos professores recém-formados e com algum tempo de serviço na escola do II ciclo do Ensino Secundário em Viana-Luanda, Angola?

Uma vez formulada a questão de investigação científico, definiu-se os seguintes objetivos:

Geral

Analisar como a supervisão das práticas pedagógicas influenciam no processo de aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional docente na escola do II ciclo de Viana em Luanda, Angola.

Específicos

- a) Conhecer as práticas de supervisão dos professores da escola em análise;
- b) Conhecer como os professores em estudo entendem que a supervisão pedagógica influencia o seu desenvolvimento profissional;
- c) Conhecer os modelos de supervisão dos professores da escola em análise;
- d) Identificar diferenças nas práticas e modelos de supervisão entre professores recém-formados e professores com mais tempo de serviço;
- e) Identificar orientações a este respeito nos documentos internos da escola.

Apresentação e justificação do estudo

Nos últimos anos tem sido exigido às escolas que procuram atingir qualidade no serviço prestado, quer através da autoavaliação das mesmas, enquanto organizações, quer através da avaliação dos resultados escolares, quer ainda, pela avaliação do seu pessoal docente. A supervisão para além de contribuir para o acompanhamento e apoio aos profissionais de uma determinada instituição, permite que sejam estimuladas as potencialidades e resolvidos os eventuais problemas. Muitas vezes a supervisão é feita de forma generalizada ou seja profissionais de diferentes níveis de formação e diferentes anos de experiência são supervisionados da mesma forma sem olhar a sua diferença. A generalidade da supervisão pode fracassar a resolução de problemas específicos de cada nível de formação profissional. Por isso na nossa perspetiva de análise propomos uma supervisão que seja dirigida a cada classe/nível de formação dos profissionais para que potencie as suas destrezas e resolva os problemas concretos que enfrentam. O estudo deste problema liga-se à importância que tem a supervisão no desenvolvimento profissional e na inserção dos professores em especial os formados em currículo diferenciado da educação. É do nosso conhecimento que as escolas e outras instituições de tutela educacional desenvolvem atividades de supervisão tendo como ponto de chegada a prática docente eficiente. Porém interessa-nos a necessidade de existirem

atividades de supervisão direcionadas a cada nível de formação dos professores. Pois, importa referir que, apesar de exercer o cargo de director da instituição é importante clarificar que pesava sobre si toda responsabilidade da gestão pedagógica, administrativa e patrimonial, e isto fez com que fosse considerado o principal responsável por todo processo de supervisão das práticas pedagógicas decorrentes na escola onde se desenvolveu a pesquisa. Mas não se deve confundir esta posição com a de investigador da pesquisa, uma vez que, como investigador procurou-se compreender a forma de como os professores entendiam que a supervisão das práticas pedagógicas exercia grande influência sobre o aperfeiçoamento do seu desenvolvimento profissional, qual era o grau de entendimento sobre o papel desenvolvido pelo supervisor pedagógico e que tipos de práticas eram desenvolvidas por toda comunidade educativa na escola.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: Introdução, sete capítulos, conclusão e Referências bibliográficas.

No **Capítulo I** apresentam-se a fundamentação teórica, neste capítulo apresenta-se as definições dos termos e conceitos, faz-se uma abordagem geral sobre a escola uma organização que aprende, a escola e seu papel no sucesso do professor, a escola reflexiva, o desenvolvimento profissional docente, a identidade profissional docente, relações humanas nas organizações, conceito da supervisão pedagógica na perspectiva de diferentes autores, o contributo da supervisão na evolução de uma escola reflexiva, o supervisor escolar, o ciclo de supervisão, modelos de supervisão, a planificação de aula, diferenciação pedagógica e avaliação.

No **Capítulo II** apresenta-se o Processo histórico da Educação em Angola, neste capítulo apresenta-se uma panorâmica da evolução do sistema educativo em Angola antes e depois da independência, faz-se uma abordagem da política educativa Portuguesa, a educação como meio de construção do estado-nação (1975-1991) e a segunda República (1991-atualidade).

No **Capítulo III** apresentam-se análise do tema em estudo em Angola, faz-se uma abordagem do tema em estudo com realidade do País em causa ou seja, analisa-se a supervisão educativa pedagógica, princípios da supervisão pedagógica ministerial, a prática pedagógica e os níveis e organização do modelo de supervisão pedagógica ministerial.

No *Capítulo IV* apresenta-se a metodologia de estudo, a caracterização da escola, a população e amostra.

No *Capítulo V* apresentam-se as análises e tratamentos de dados.

No *Capítulo VI* apresentam-se as discussões dos resultados obtidos

No *Capítulo VII* apresenta-se as conclusões finais do trabalho.

Com a realização deste trabalho de investigação não pretendo esgotar a temática, mas de forma resumida chamar atenção, apontar para uma grande preocupação de todos na medida em que o tema em estudo merece uma reflexão profunda no contexto de ensino angolano.

CAPITULO I. - TEORIAS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

1. A Escola: uma organização que aprende

A escola não é apenas uma instituição que ensina, deve também ser uma organização que aprende. Diversos atores analisam o conceito de “*escola reflexiva*”, como a “escola que gera conhecimento sobre si própria, e deste modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola” (Alarcão, 2001a, p. 15). A escola, como organização, tornou-se uma das áreas de reflexão do pensamento educacional mais evidente nos últimos tempos.

“A educação não possui apenas a dimensão individual, mas também social que se manifesta na interação entre gerações e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e diversas associações)” (Costa, 1996, p.9).

É preciso projetar organizações de aprendizagem, com a capacidade de unir esforços e relacionar forças, onde as pessoas se propõem a atingir objetivos mais altos e aprendem a criar os resultados desejados, utilizando modelos de raciocínio renovados. Ou seja, onde as pessoas aprendem continuamente em grupos.

Segundo Etzioni (1984, p. 3), define que “(...) as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos.”

Deste modo, entendemos organização como uma fusão de esforços individuais com a finalidade de realizar propósitos comuns. O que forma uma organização são as pessoas que nela atuam, quer individualmente, quer coletivamente, e só podem aprender por meio de processos interativos entre si e com o meio no qual estão inseridas. Na organização aprendente deve existir uma visão sistémica, baseada na compreensão do todo a partir de uma observação global das partes que o compõem, bem como a relação existente e indissociável entre elas. Dessa forma, o todo é maior que a soma das partes. Tem identidade própria delineada pela cooperação das relações de suas partes.

Segundo Brito (1994, p.8), “(...) a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos.”

Para adquirirmos o sucesso tão desejado é imprescindível desenvolver condições favoráveis ao seu bom funcionamento, de modo a tornar a escola num espaço mais saudável, feliz, harmonioso e apetecível para usufruir.

Para explicar a eficácia das escolas, Nóvoa (1992, p. 13-14) apresenta o retrato de uma escola eficaz que tem de ser autónoma. O que implica atribuir às escolas os meios para responderem de uma maneira útil e atempada aos desafios do quotidiano, responsabilizando os atores sociais e profissionais. Deste modo, aproxima o centro de decisão da realidade escolar e contribui para a criação de uma identidade de escola que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projecto próprio. Uma escola eficaz tem também de ser dotada de liderança organizacional, fator de promoção de estratégias concentrada de atuação em projeto de trabalho, que implica participação colegial e envolva a comunidade educativa. A articulação curricular é um fator que prevalece nas escolas eficazes pois exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos, podendo optar por uma avaliação formativa. Nóvoa (1992, p.24) afirma que “um dos aspetos mais importantes do espaço de criação de escolas eficazes é a corresponsabilização dos diferentes atores educativos”.

A participação dos pais é fulcral para que a escola seja dotada de eficácia. Eles são um grupo interveniente no processo educativo através de apoio ativo e participação em decisões. Individualmente, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino.

Na escola reflexiva, existe espaço e tempo para exercer a supervisão pedagógica, com o objetivo de fomentar um “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa através de aprendizagem individuais e coletivas, incluindo a formação de vários agentes” (Alarcão 2001a, p.19).

O desenvolvimento e aprendizagem da escola, não podem depender apenas da soma das partes, mas das permanentes interações dos indivíduos que a compõe. Segundo Santos Guerra (2001, p.11), “(...) uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face as interrogações e alicerçadas em rotinas, acabará por cometer inevitavelmente os mesmos erros. Jamais aprenderá”. O autor acrescenta, ainda, que uma escola, para obter o seu desenvolvimento, não se pode fechar à aprendizagem, não se pode deixar de questionar, ou

seja, não pode estar presa a rotinas: “Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido” (p.12). Para isso, deve haver capacidade de autocrítica, relativamente ao contexto ou contextos onde esta se integra. Deve planear, desenvolver e avaliar projetos adequados às suas necessidades, promover a qualidade do currículo, gerando altas expectativas nos alunos e considerar que a aprendizagem destes está intimamente ligada à dos professores.

No presente horizonte temporal, como sugere Perrenoud (2002: 190), “o bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais”. Para Senge (2005:16), as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma *orientação aprendente*. Neste quadro, assiste-se à emergência de uma nova conceção de escola, a Escola *Comunidade-Educativa*, um sistema aberto que partilha responsabilidades com os parceiros sociais envolventes, uma organização “que se pensa no presente para se projetar no futuro” (Alarcão, 2002: 220). Torna-se numa *organização qualificante* que se assume como comunidade de aprendizagem e de partilha, na qual todos os agentes se corresponsabilizam pela construção de projetos coerentes e de qualidade, integrados e sustentáveis. Entendendo a aprendizagem de uma forma situada e ligada à pertença e participação numa *comunidade de prática*, esta adquire, para Lave e Wenger (citados por Belchior, 2007), uma importância central para o grupo de pessoas que interagem, aprendem em conjunto e desenvolvem um sentido de “engajamento”. Funcionando em equipa, tomando-se decisões partilhadas, é possível gerar-se um *ambiente de mudança crítica reflexiva conducente ao desenvolvimento*.

Produzir aprendizagem organizacional (organizational learning) na escola passa por esta se tornar “um ponto de encontro para aprender – dedicado à ideia de que todos os envolvidos nela, individualmente ou juntos, estarão, continuamente, aperfeiçoando e expandindo sua consciência e suas capacidades” (Senge et al, citado por Gonçalves, 2004:17). Uma organização que pretende aprender não se limita ao conhecimento pessoal, nem mesmo aos conhecimentos de todos os indivíduos. Senge (idem, p.17) enuncia que “a aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual”. Segundo reconhece Gonçalves

(2003: 271), “a criação de conhecimento organizacional (...) é um processo em espiral, que começa ao nível individual e se eleva através de comunidades de interacção”.

Ambientes de trabalho colaborativos, envoltos em clima de confiança e incentivadores do diálogo e de relações entre pessoas e grupos, possibilitam a partilha contextualizada de conhecimento tácito, tornando-o explícito e permitindo a aprendizagem organizacional e o *desenvolvimento ecológico* (Portugal, 1992; Alarcão e Sá-Chaves, 1994). Na *Escola Comunidade-Educativa*, torna-se imprescindível, no desenvolvimento de um projeto estratégico da organização, segundo apela Barroso (1997: 75), “que se desenvolva (...) uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e coletivas) capazes de “emprenderem” as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola”. Como sublinha Senge (in Gonçalves, 2003: 101), “a liderança é determinante para a criação de uma organização que aprende”.

1.1. A escola e seu papel no sucesso do professor

“A escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claramente o sucesso escolar e educativo dos alunos. Sendo este o produto, o cliente será o aluno e os trabalhadores serão os professores, funcionários auxiliares e administrador” (Brito; 1994, p.8). Para além de ser um lugar de formação da pessoa, a escola é também um lugar em que o professor exerce a sua atividade de docência. Por isso cabe à direção da escola proporcionar ambiente de aprendizagem e adaptação contínua do professor. A supervisão pedagógica é uma das atividades de ensino que garante o bom funcionamento da escola, potenciação das destrezas do professor e a resolução de eventuais problemas que enfrenta no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Formosinho (s/d, p. 9) a escola é um espaço de construção de uma moralidade abrangente, que leve à consciencialização de muitas normas, valores e crenças que norteiam a sociedade no tempo e no espaço. Para que a escola responda aos intentos da sociedade é importante que os principais atores do processo educativo em especial os professores sejam suficientemente instruídos e supervisionados para transmitirem de forma coerente todos os valores que a sociedade pretende que as gerações novas conheçam e vivam. Não basta a formação académica do professor mas também é necessário uma postura humana exemplar

e que possa criar bons hábitos aos alunos. Com base na supervisão pedagógica é possível criar nos professores uma base de valores que possam inspirar os alunos a viverem tal como se deseja socialmente.

1.1.2. A Escola Reflexiva

Os termos “*pensamento reflexivo*”, “*professor reflexivo*”, “*escola reflexiva*”, surgem associados a alguns autores de renome como sejam Dewey, Schon ou Zeichner. Conforme Nóvoa (2009), o conceito de «professor reflexivo» é abordado por Schon, na década de 80, que entendia que os profissionais se deviam questionar sobre situações práticas como base da sua formação, a fim de enfrentar novas situações e de tomar as decisões adequadas. Também Nóvoa (2009, p. 212) aponta como importante “que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise”. Já anteriormente Dewey (1933, citado em Zeichner, 1993, p.19), no início do século XX, tinha apontado o termo “prática reflexiva”, dizendo que os professores que refletem a sua prática, avaliam o seu ensino por meio da questão “Gosto dos resultados?” e não “Atingi os meus objetivos!”.

Não devemos, contudo, esquecer, o trabalho colaborativo, como forma de partilha de experiências, entre os pares, na procura constante de soluções melhoradas. Mais uma vez, recorremos a indicação que:

«a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho»

(Nóvoa, 2009, p.213).

Considera-se que, ao pensar-se em “escola reflexiva”, estamos a efetuar de acordo “uma abordagem de natureza construtivista uma vez que os profissionais constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo de ação que é a sua prática” (Alarcão em Oliveira-Formosinho, 2002, p. 219).

É importante a mudança da própria organização numa perspectiva de entidade coletiva a fim de se “pensar no presente pra se projetar no futuro” (Alarcão, em Oliveira-Formosinho, 2002, p.220). Alarcão (2002) define, então, escola reflexiva como a “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (em Oliveira-Formosinho, 2002, p.220).

Para que se construam escolas reflexivas é necessária a mudança organizacional. Importa aqui fazer referencia a Senge (1994), que utilizou o termo «learning organizations» (organizações aprendentes) que são organizações que têm a “capacidade de se conceptualizar através do pensamento (...) dos seus membros e de evoluir (...) através da sua própria aprendizagem”, (Alarcão, em Oliveira-Formosinho, 2002, p.221).

Para além do referido, importa ainda apontar que estas organizações devem também “criar condições de aprendizagem coletiva e individual”, referindo-nos, assim, a organizações qualificantes (Alarcão, em Oliveira-Formosinho, 2002, P.221).

Moreno, refere:

Professor é aquele que ajuda o aluno a tornar-se ser humano, a destacar-se da massa natural indiferenciada, instintiva e escura, para adquirir objetividade clara e real do real, para estar no mundo como um ser sensato, ou seja, não só um ser com sentido e finalidade, mas também com facilidades e meios, com valores e produtos, com esperanças e incógnitas.

(Moreno; 2002:21).

A tarefa do professor na vida do aluno é constantemente apresentada pelos diversos pedagogos e didatas. Nas suas abordagens insistem continuamente que a vida exemplar do professor deve ser desenvolvida tanto na escola como na sociedade. Deste modo torna-se importante que a supervisão pedagógica não só se cinja nos aspetos ligados à aula mas também verifique a conduta do professor para que caso esteja desviada se intervenha com o objetivo de restabelece-la de forma a proporcionar um excelente convívio entre professor – alunos e professor – colegas.

Por fim, cabe citar Freire (1996, p. 39), quando afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Surge, assim, um professor prático reflexivo capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais e

de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente entre a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos.

1.2. Desenvolvimento profissional docente

Neste trabalho optamos pelo conceito de desenvolvimento profissional de professores. No entanto, pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino.

A aprendizagem do professor assume um lugar de destaque no processo comutativo, desejando-se que seja contínua (Dean, 1991), ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar (ou manter) um patamar profissional de grande qualidade. Para isso, são considerados determinados pré-requisitos, como: a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objetivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidade de aprendizagens impulsionadoras (Smylie, 1995).

Silva, refere:

o desenvolvimento profissional não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou seja, os professores "terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso" da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional.

Silva (2002:132).

É importante realçar que a aprendizagem do docente não se processa num vácuo, ela acontece, dependendo, em parte, dos ambientes organizacionais e das condições nas quais os professores exercem a sua atividade. Neste sentido, segundo Sugrue (2004), para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há necessidade de ocorrerem determinadas condições, bem como tempo e espaço propícios que permitam ao professor aceder facilmente à aprendizagem de novas competências.

1.2.1 A Identidade Profissional e Profissão Docente

Dado que assumimos, claramente, o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, gostaria agora de aprofundar o papel que a identidade profissional joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudanças e melhoria da profissão docente. Esta é uma reflexão que considero necessária uma vez que é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam.

A identidade profissional é uma forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

Do ponto de vista de (Boliver, 2006, p.13) “as mutações das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmonoramento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escola”

Temos que considerar a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto individuo enquadrado em determinado contexto.

Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho. Nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes. Em muitos países existem altos níveis de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão,

diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho (Bolam & McMahon, 2004).

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentámos mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender e ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

1.3. Relações Humanas na Organização

A complexidade do tema motivação gerou diversas teorias e, de acordo com Vries (1993), tudo se passa como se cada pesquisador interessado pelo fenómeno se sentisse obrigado a elaborar a sua própria teoria.

Há a teoria das necessidades (Maslow, 1908-1970; McClelland, 1997; Alderfer, 1973) a teoria dos dois fatores (Herzberg, 1997), Mausner e Snyderman (1959) a teoria das expectativas ou instrumentalidade (Vroom, 1964), a teoria do reforço (Skinner, s/d; Connellan, s/d), a teoria dos objetivos (Locke e Bryan, 1968), a teoria da equidade (Homans, 1961; Adams, 1965), para mencionar apenas as mais influentes. Teoria das necessidades de Maslow, embora seja atualmente questionada em termos de sua validade, principalmente por estar apoiada em evidências muito restritas de pesquisas empíricas (Bergamini, 1997) e (Robbins, 2002), ainda hoje é uma das teorias sobre motivação mais conhecidas. Isto pode ser atribuído à lógica intuitiva da teoria e à sua facilidade de compreensão (Robbins, 2002). Mas o que Robbins considera como lógica intuitiva, Sampaio (2009) considera como uma equivocada interpretação da teoria de Maslow, onde simplificaram em demasia os conceitos de sua teoria das necessidades, sendo que:

Isto torna-se claro por meio de uma leitura um pouco mais cuidadosa da obra de Maslow, onde é possível perceber o quanto os estudiosos reduziram descaracterizaram seu pensamento..., diferentemente do que se pensa, seus estudos sobre motivação humana tinham em vista o desenvolvimento de uma teoria que pudesse servir de base para a compreensão do homem inserido na

sociedade, e não se aplica facilmente quando reduzida ao aspecto da vida laboral (Sampaio, 2009, pp. 5-6).

De acordo com Sampaio (2009) em diversas conferências, o próprio Maslow destacava que as pessoas possuem diferentes necessidades de motivação. Segundo ele, alguns empregados não buscam a autorrealização no ambiente de trabalho, preferem fazê-lo em outro espaço social. Forçar a ideia de realização pelo trabalho, alinhando-a aos objetivos de alguma empresa em particular, pode gerar resistência e indignação.

Com referência a tendência dos autores em simplificar a teoria de Maslow, provavelmente tenham a intenção de tornar simples aquilo que não é simples. A complexidade do tema motivação é descrita tanto por Vries (1993) que o considera um dos temas mais abordados, mas um dos temas menos compreendido do comportamento organizacional, quanto por Herzberg (1997) para quem a psicologia da motivação é muita complexa e o que se desenvolveu com algum grau de certeza é ainda muito pouco.

Neste contexto, o presente capítulo visa realizar uma pesquisa sobre os conceitos da teoria de Maslow no ambiente de trabalho com foco na relação entre o nível educacional e as preferências dos indivíduos na escala proposta na teoria das necessidades de Maslow.

A Teoria das Necessidades de Maslow

Em meados da década de quarenta, Abraham Maslow (1908-1970) anuncia a sua teoria sobre motivação. Tendo como base as suas observações como psicólogo, Maslow fundamentou a Teoria das Necessidades. Maslow (em Bergamin, 2008) defende que praticamente todas as teorias históricas e contemporâneas de motivação se unem na consideração das necessidades, impulsos e estados motivadores. Bergamini (2008) destaca que o modelo de Maslow propõe a noção de necessidade como fonte de energia das motivações existente no interior das pessoas. Segundo Maslow (1962) necessidade é, em resumo, a privação de certas satisfações. A teoria de Maslow propõe que os fatores de satisfação do ser humano dividem-se em cinco níveis dispostos em forma de pirâmide, como ilustrado na Figura 1. A base da pirâmide compreende as necessidades de nível baixo, que são as necessidades fisiológicas e de segurança; o topo da pirâmide é constituído pelas necessidades de nível alto, representantes da busca pela individualização do ser, são as necessidades sociais, de estima e de autorrealização. À medida que um nível de necessidade é atendido, o próximo torna-se dominante. Robbins (2002) define cada um dos níveis de necessidade da seguinte forma:

1. Fisiológicas: incluem fome, sede, abrigo sexo e outras necessidades corporais.
2. Segurança: inclui segurança e proteção contra danos físicos e emocionais.
3. Sociais: Incluem afeição, aceitação, amizade e sensação de pertencer a um grupo.
4. Estima: Inclui fatores internos de estima, como respeito próprio, realização e autonomia; e fatores externos de estima, como status, reconhecimento e atenção.
5. Autorrealização: a intenção de tornar-se tudo aquilo que a pessoa é capaz de ser; inclui crescimento, autodesenvolvimento e alcance do próprio potencial.

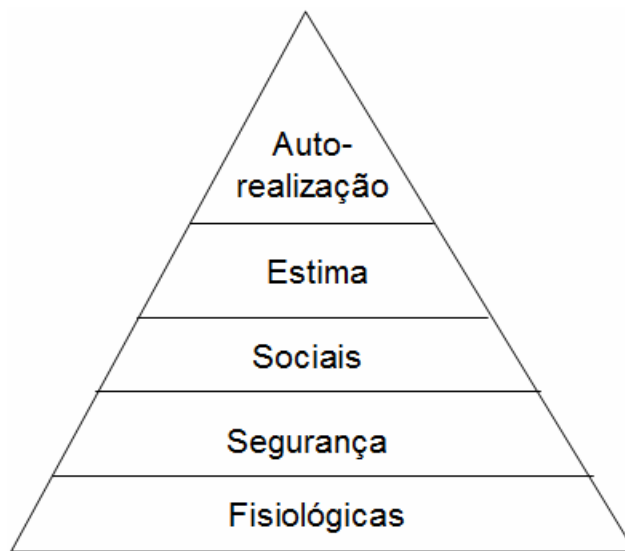


Figura 1: Pirâmide da Teoria das Necessidades de Maslow.

Fonte: Robbins (2002)

De acordo com Robbins (2002), a divisão da pirâmide em dois níveis é justificada pela diferença na natureza dos fatores de satisfação. As necessidades de nível baixo são satisfeitas a partir de fatores extrínsecos. Como exemplos de fatores extrínsecos nas organizações podem-se citar remuneração, local de trabalho adequado e segurança no emprego; no geral, pode-se concluir que, quando as empresas pagam salários mais altos os seus empregados terão a maioria das suas necessidades básicas atendidas.

Já as necessidades de nível alto, são satisfeitas a partir de fatores intrínsecos, que, de acordo com Bergamini (2008), refere-se à necessidade de autorrealização, que representa a busca de

individualização, ou seja, o objetivo que visa atender a mais alta inspiração do ser humano, de ser ele mesmo, podendo usufruir de toda a sua potencialidade, sem perder sua individualidade. O próprio Maslow defende que as necessidades de nível alto jamais conseguirão ser completamente satisfeitas, mantendo-se sempre como reduto de força motivacional.

Diante das afirmações quer de Robbins (2002) como Bergamini (2008) em que um defende fatores extrínsecos como sendo um elemento fulcral para a satisfação das necessidades motivacionais e outro que defende fatores intrínsecos como sendo ponto chave para a satisfação dos níveis motivacionais do ser humano, na nossa perspetiva entendemos que qualquer uma delas complementam-se entre si, uma vez e para o caso da educação em particular, esta motivação só terá razão de ser sempre que forem tidas em consideração o interesse do alcance de objetivos coletivos da instituição. Tal só é possível desde que, se observem lideranças democráticas, abertas ao diálogo, a inovação e preocupadas com o aperfeiçoamento do desempenho profissional do pessoal ou seja priorizando o coletivo em detrimento do interesse individual, e neste aspeto a que concordar com afirmação de Maslow quando este defende que as necessidades de nível alto jamais conseguirão ser completamente satisfeitas, mantendo-se sempre como reduto de força motivacional.

Bergamini (2008) afirma que a teoria das necessidades de Maslow teve irrestrita aceitação, embora, paradoxalmente, tenha sido apoiada em evidências insuficientes de pesquisa empírica. O seu princípio e enunciado não sofreram praticamente nenhuma comprovação que testasse a sua validade na prática.

Para existir mesmo um paradoxo quando Bergamini (2008) afirmou que a teoria das necessidades de Maslow teve irrestrita aceitação e o seu princípio e enunciado não sofreram nenhuma comprovação que testasse a sua validade na prática. Nesta perspetiva não concordamos em absoluto com Bergamini, porque até aos dias que correm são várias as organizações que continuam apoiar-se nas teorias de Maslow quanto aos fatores motivacionais do ser humano a principal força impulsionadora da atividade laboral, do nosso ponto de vista sempre defenderemos lideranças fortes, abertas ao diálogo, a inovação e sobretudo focadas na melhoria da condição psico-emocional e social do trabalhador.

Segundo (Sampaio, 2009, p.5-6) alerta sobre o que pode acontecer na prática quando uma empresa adota a teoria de Maslow como subsídio para sua política de gestão:

Há dois empregos possíveis. Um deles é acreditar na hierarquia das necessidades a priori – como pirâmide – e implementar inúmeras ações e programas. Não chega a ser desastroso, mas a empresa perderá a oportunidade de criar condições reais para aumentar a satisfação e o comprometimento dos empregados. Outra situação é aceitar que a motivação tem as diversas dimensões apontadas por Maslow, que variam da remuneração e da segurança do emprego à realização pessoal e à aprendizagem das pessoas, e admitir que sua inobservância pode criar insatisfação. Vista dessa forma, a teoria de Maslow é benéfica, pois ajuda muito a entender o que necessitam e desejam os diversos colaboradores de uma organização e como agir para motivá-los.

A Teoria ERG

Como um aperfeiçoamento da teoria de Maslow, Clayton Alderfer (Alderfer, 1973) sugere a teoria ERG. Essa teoria transforma os cinco grupos motivacionais de Maslow em apenas três (conforme a figura 2): existência (*existence*), relacionamento (*relatedness*) e crescimento (*growth*). A teoria ERG foi baseada na Teoria da Hierarquia das Necessidades, porém com a intenção de melhor alinhamento a pesquisa empírica (Robbins, 2002).

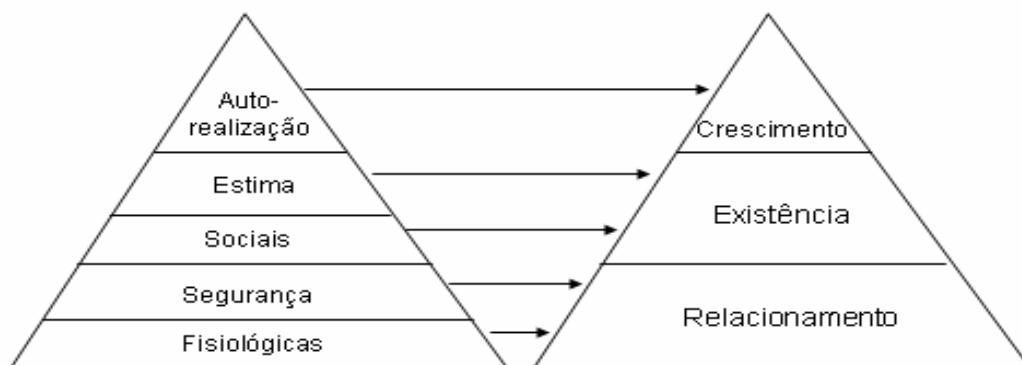


Figura 2: Pirâmide de Maslow comparada à ERG.

Fonte: Adaptado de Robbins (2002).

Em resumo, Alderfer & Schneider (1973, p.490) define os 3 níveis da ERG da seguinte forma:

As necessidades de Existência incluem todas as necessidades psicológicas e materiais, por exemplo, fome e sede assim como outras necessidades materiais como pagamento de salário relacionado ao trabalho e a segurança física. As necessidades de Relacionamento dizem respeito ao desejo que as pessoas têm de ter relacionamentos com outras pessoas e que estes relacionamentos se caracterizem por um compartilhamento mútuo de ideias e sentimentos. As necessidades de Crescimento incluem o desejo de ter uma influência criativa e produtiva sobre si mesmo e sobre o ambiente em que vive. A satisfação da necessidade de crescimento ocorre quando uma pessoa engaja em problemas para os quais necessita utilizar plenamente suas capacidades e desenvolver novas capacidades.

A teoria de Maslow que tem como foco as 5 necessidades influentes na satisfação motivacional do ser humano, é notório ver que a teoria dos 3 níveis de ERG também acabou por ser resumida por Alderfer & Schneider (1973, p.490), porque fica aqui evidenciado que quer fatores extrínsecos e intrínsecos parece mesmo complementarem-se entre si, sobretudo nos índices de relacionamento no trabalho, a satisfação, a influência criativa, a segurança física (...), logo, podemos considerá-los como sendo fatores extremamente importantes para o alcance das necessidades de crescimento do indivíduo ou da coletivo, daí que as teorias acima referenciadas têm no ser humano toda atenção como elemento catalisador e fulcral de qualquer organização que se preze como tal.

A teoria ERG apresenta semelhanças com a teoria de Maslow. Alderfer, além de também sugerir uma relação seqüencial das necessidades a serem satisfeitas, argumenta, segundo Robbins (2002) que as necessidades de nível baixo levam a um desejo de satisfazer as necessidades de nível alto.

Uma vez apreciado com profunda atenção a teoria das necessidades de Maslow, parece-me deixar claro que continua a ser a mais utilizada para a elevação motivacional do ser humano na organizações, se assim é, então também temos de concordar com Robbins quando argumenta que as necessidades de nível baixo levam a um desejo de satisfazer as necessidades de nível alto. Logo, e a medida que se atende um fator de satisfação ou

necessidade a tendência a seguir deverá ser dada a sequência em satisfazer o nível imediatamente superior, e nisto voltamos a embasar na linha de pensamento de Maslow.

Diferindo da teoria de Maslow, a teoria ERG admite que mais de uma necessidade pode estar ativa ao mesmo tempo; se uma necessidade de nível alto for reprimida, o desejo de satisfazer outra de nível mais baixo aumentará. A segunda diferença citada constitui o que Robbins (2002) chamou de frustração-regressão. Conceito que vai de encontro à idéia defendida por Maslow ao dizer que um indivíduo ficaria em um determinado nível de necessidade até este ser atendido em sua plenitude.

Diante de tais reflexões, para além das mesmas correlacionarem-se entre si, deixam transparecer que todas elas consubstanciam-se na motivação como sendo um fator de extrema importância tanto na vida pessoal quanto na vida profissional do ser humano nas organizações.

De acordo com Robbins (2002) a teoria ERG é mais coerente com nosso conhecimento das diferenças entre os indivíduos. Variáveis como educação, antecedentes familiares e ambiente cultural podem alterar a importância que cada um dos grupos de necessidades tem para uma pessoa. As evidências demonstram que pessoas em culturas diferentes classificam as necessidades de maneiras diversas. No entanto, assim como a teoria de Maslow, a teoria ERG não possui dados relevantes de pesquisas empíricas que a valide.

1.4. Conceito da supervisão pedagógica na perspectiva de diferentes autores

O presente estudo de investigação assenta na supervisão da prática pedagógica e porque sabemos que existem autores que fizeram muitas abordagens acerca da supervisão pedagógica, queremos trazer alguns com o objetivo de analisar como é que cada um concebe a supervisão. Ao falar de supervisão escolar, é preciso situá-lo ao nível e âmbito de ação a qual se destina assim a supervisão da qual se fala é que se realiza na escola, formada pela equipe diretiva e docente, com âmbito da ação didática e curricular, embora possa haver outras ingerências da supervisão no âmbito administrativo, pedagógico e de inspeção. Assim ao se estabelecer o conceito de supervisão, é importante esclarecer o seu sentido etimológico formado pelos vocábulos **super** (sobre) mais **visão** (ação de ver), indicando a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer, no sentido estrito pode-se dizer que o termo significa olhar o todo, dando ideia de visão global.

«*Supervisão ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar*» (Dicionário Universal da Língua Portuguesa, 2003). A definição anteriormente apresentada por um lado contextualiza-se na realidade educativa ao referir a orientação como sinónima da supervisão, porém, por outro lado entra em contradição com a perspetiva atual da supervisão e com o contexto em que pretendemos investigar ao referir o dirigismo e a inspeção como sinónimos da supervisão. Segundo a nossa perspetiva de análise a supervisão pedagógica está diretamente ligada ao acompanhamento das atividades dos professores com vista a potenciar o seu desenvolvimento profissional e resolver os problemas que os mesmos enfrentam no decurso das suas atividades de lecionação. «Supervisão de professores é o processo em que um professor, em mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional» (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). A contextualização anteriormente apresentada sustenta que a supervisão só pode ser feita por alguém que tenha experiência profissional no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e que esteja lecionando ou que tenha lecionado.

A supervisão vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planificada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumindo por todo o pessoal escolar, com vista ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

(Afonso, 2002: 175).

A definição anteriormente apresentada dirige-nos a perceber que a supervisão deve ser uma atividade planificada e organizada e não um mero improviso. Isto leva-nos a reiterar que todas as atividades de supervisão pedagógica particularmente as ligadas aos professores, devem ter uma calendarização que esteja disponível a todos os professores para permitir que estes tenham o conhecimento atempado da visita do supervisor à sala de aulas e além disto a planificação da supervisão implica o estabelecimento das fases de supervisão (Pré-observação, Observação e Pós-observação) e as respetivas atividades a serem realizadas.

Segundo Vieira e Moreira (2011, p. 11) esclarecem o significado do termo supervisão, no sentido da "Supervisão da pedagogia, definida globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, (...) sendo o seu foco de atenção a sala de aulas".

Tal como Nerice, afirma que:

Supervisão é o serviço de assessoramento de todas atividades que tenham influência no processo de ensino – aprendizagem, visando o seu melhor planejamento, coordenação e execução; para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efetivos os objetivos geriam da educação e os objetivos da Escola.

(Nerice; 1990: 28).

Na perspectiva da definição anteriormente apresentada, a supervisão está diretamente ligada ao acompanhamento das atividades que norteiam o processo de ensino- aprendizagem e o principal foco das atividades de supervisão pedagógica é o professor e a sua Ação educativa.

“A supervisão é, no sentido lato, entendida como a função de guiar e coordenar a atividade dos membros de uma organização para alcançar os objectivos definidos” (Nivagara, 2005, pp. 70–71). Com esta definição entende-se que o autor alarga o horizonte da supervisão para outras áreas que não são necessariamente educativas. Se a essência da supervisão é o acompanhamento, então, os funcionários de todas as instituições necessitam dela no âmbito da execução das suas atividades.

“No contexto da formação de professores, a supervisão é entendida como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Idem: 71).

A definição anteriormente apresentada destaca a reflexão como um dos elementos fundamentais da supervisão. A reflexão na nossa perspectiva de análise está relacionada com a busca pessoal de procedimentos de trabalho e soluções que se adequem às dificuldades enfrentadas. Ao propormos a necessidade de uma supervisão pedagógica realizada pelos professores com mais anos de experiência e com outros níveis de formação não queremos unidireccionar as soluções a estes profissionais porque acreditamos que a ação reflexiva dos professores supervisionados pode ser um dos fundamentos para o desenvolvimento das suas potencialidades profissionais e para a resolução das dificuldades enfrentadas. “Supervisão é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Mined, 2003, p. 15).

Com base na definição acima indicada pode se constatar que o objeto da supervisão é fundamentalmente a prática pedagógica e melhoria da profissão do professor. Por esta razão toda a supervisão intervém em todos os âmbitos do funcionamento da escola propondo soluções em coordenação com os principais atores da prática educativa.

1.4.1. O contributo da supervisão na evolução de uma escola reflexiva

O conceito de supervisão, depois de assumir um carácter de fiscalização e inspeção, evoluiu para uma perspetiva de acompanhamento, orientação e ajuda e alargou o seu âmbito de uma dimensão didática para uma dimensão institucional educativa. Ligada durante muito tempo à formação inicial de professores e educadores, a supervisão tem vindo a evidenciar-se na formação contínua situada, refletida e cooperada e advoga-se agora a sua inserção organizacional, visando-se “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000: 7).

Fica a escola desafiada a assumir-se “como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (idem, p.7), ou seja, a encontrar caminhos de desenvolvimento e aprendizagem permanentes. Fica por sua vez a supervisão incumbida do desenvolvimento qualitativo da instituição e de todos quantos nela trabalham, resultando em particular a sua ação numa melhoria significativa na aprendizagem dos alunos, fim primeiro e último de todo o trabalho educativo.

Enfim, a supervisão da escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem permanentes, complementa a ideia de “*professor-profissional reflexivo*” acrescentando responsabilidades aos profissionais de educação. Emerge em particular a responsabilidade do professor-supervisor que não só “ajuda outros na sua prática letiva” (Katz, 1995), mas que também se assume “como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000: 19).

1.4.2. O supervisor escolar

A função supervisora acompanha a ação educativa desde suas origens. Nas comunidades primitivas a educação era natural, dava-se na relação direta do homem com a natureza e passava das gerações adultas para as gerações mais novas.

Gal, refere:

Pode chamar-se educação natural esta espécie de ensino espontâneo que nem necessidade tinha de recorrer à obrigação, porque as tendências individuais e a necessidade social se encarregavam de fazer aceitar a função em que o adulto só intervinha a título de exemplo, em que tudo se fazia por jogo, por imitação ou participação na vida coletiva. O único fim a atingir era a estreita adaptação do indivíduo à sociedade em que devia viver (Gal, 2004: 17).

Neste contexto a função supervisora aparecia no momento em que os adultos vigiavam as Crianças a fim de orientá-las e protege-las de forma discreta. Durante o período da Antiguidade e da Idade Média, no momento em que surge a propriedade privada e a separação entre proprietário e não proprietário, dá-se a primeira divisão social do trabalho. Com esta divisão social do trabalho acontece também uma divisão entre a educação destinada à classe dominante e à classe dominada que se dava através do trabalho. Sendo assim, passam a existir filhos cujos pais eram da classe dominante merecendo um tratamento especial e filhos cujos pais eram escravos ao serviço dos grandes proprietários de terras e fábricas. Havendo uma separação entre quem detém poderes e quem não detém, era sinónimo da existência de dois tipos de escolas: uma para os favorecidos e o trabalho que constituía “*escola*” dos que não possuíssem nenhum património social. A escola e o trabalho formavam os homens psicologicamente hábeis e “*sucessores da dominação*” e homens com poderios para realização de trabalhos manuais respetivamente.

Os professores eram tidos como delegados e responsáveis pela transmissão e perpetuação de valores e formas de ser da classe nobre criando desta forma, uma grande diferença entre a classe defendida e a classe desfavorecida. Uma vez delegado aos professores, o poder de transmissão de valores e formas de ser da classe dominante, devia existir alguém que pudesse controlar o grau de cumprimento das atividades de transmissão de conteúdos. Esta tarefa cabia a um determinado número de pessoas que exerciam certas atividades no seio da classe

dominante. Os primeiros supervisores não eram profissionais de carisma educativo tal como acontece nos nossos dias mas sim eram pessoas destacadas devido ao seu poderio fiscalizador e capacidade de fazer cumprir as atividades impostas aos professores. Por isso a supervisão aparece como forma de controlo, de fiscalização e mesmo de coerção expressa nas punições e castigos físicos.

Os objetivos educacionais, concepções da aprendizagem, prioridades curriculares e pedagógicas e as práticas de supervisão ajustam-se ao clima social, político e psicológico de cada época. Segundo Formosinho (2002, pp. 26-27) ao longo do século XX, as expectativas a nível de mudança e as exigências públicas para um maior controlo daquilo que era ensinado na escola resultaram na emergência e desenvolvimento simultâneos dos campos da supervisão e do currículo. A visão e o campo de ação do supervisor educativo foram evoluindo e em cada fase da história da sociedade surgiram várias formas de realizar a atividade e as suas principais características. Atualmente a supervisão pedagógica ganhou outra face ao dedicar-se inteiramente ao acompanhamento das atividades do professor com o objetivo de melhorar a sua carreira profissional e o rendimento dos alunos.

É importante destacar que o supervisor escolar faz parte do corpo de professores de qualquer escola e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação e organização das atividades didáticas e curriculares além da promoção e estímulo de oportunidades coletivas de estudo. Neste contexto, podemos inferir que o papel do supervisor está vinculado à gestão da escola como um todo, uma vez que ele busca junto com o professor minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos. Assim, podemos afirmar que a função do supervisor foi sendo construída historicamente conforme a necessidade da sociedade e hoje é delegada a este profissional no exercício de suas atribuições a função de planejar, coordenar, orientar, dialogar, auxiliar, estudar e discutir as problemáticas presentes no dia-a-dia da escola e, ainda, buscar junto ao coletivo os temas para a formação escolar em serviço.

Tudo isto nos parece fácil, mas ao mesmo tempo difícil devido à falta de estrutura dos estabelecimentos de ensino, os poucos recursos e principalmente a falta de sensibilidade de alguns profissionais da educação somada ao baixo capital cultural dos alunos e de suas famílias, enfim, uma série de coisas que dificultam o trabalho do supervisor, mas que não o

impedem de criar na sua atividade profissional, meios de mudar esta realidade e fazer com que a escola mude a sua cara, e se transforme na escola dos nossos sonhos.

O trabalho do supervisor escolar, portanto, aliena-se diante das reais contribuições que poderiam ser desenvolvidas, por uma série de circunstâncias advindas dos sistemas educativos e das imposições ideológicas postas no espaço escolar, na medida em que ele não só tem como função primeira de fiscalizar, vigiar, mas também buscar orientar o docente na sua prática pedagógica. A importância do supervisor no âmbito escolar se dá pelo facto de ter um olhar aguçado sobre a realidade a qual está diretamente envolvido e que lhe dá condições de atuar nela, com vistas a otimizar situações permitindo mudanças no ensino e em toda a estrutura da escola, transformando-se numa via de acesso indispensável para o sucesso da educação escolar.

O supervisor deve estar voltado para um trabalho contínuo na capacitação dos professores apresentando alternativas eficazes e adaptadas a realidade circundante em que estão imersos, para que viabilize um trabalho de qualidade, significativo, na sala de aula.

Leal & Henning, defenderam que:

A presença do supervisor na escola impõe o redimensionamento da conduta interna dos professores. É o poder disciplinar atuando no interior de cada docente, fazendo com que ele mesmo se autovigie para mostrar produtividade em seu trabalho. Reforçando a autovigilância em cada professor, os efeitos desse poder são bem mais eficazes do que confrontando o supervisor diretamente com os professores. Eis a fórmula maravilhosa: uma estratégia económica e simples da supervisão Escolar para ativar continuamente a produtividade dos professores (Leal & Henning, 2009: 260).

1.4.3. Ciclo da supervisão

A apresentação do ciclo da supervisão remete-nos primeiramente à percepção de um ciclo e sua posterior interligação com a realidade da supervisão (nosso campo de estudo). O ciclo é o movimento contínuo que interliga várias realidades. No ciclo constatamos que todos os elementos que fazem parte do processo são constantemente retomados formando deste modo um movimento contínuo. Podemos também perceber o ciclo como um movimento em que tendo chegado no ponto de chegada retomamos o ponto de partida e vice e versa. O ciclo de supervisão pedagógica é uma atividade de ensino constituída por quatro fases principais que

são: encontro de *pré-observação*, *observação* propriamente dita, *análise de dados e encontro de pós-observação*. De seguida explicamos cada um destes com mais detalhe.

O Encontro de pré-observação "...entre o supervisor e o professor recém-formado, que tem lugar antes da observação de uma atividade educativa, tem fundamentalmente dois objectivos¹: a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações... b) decidir que aspeto (s) vai (ou vão) ser observados (s)", Alarcão & Tavares (2003, p. 81).

É necessário que o supervisor crie um ambiente de confiança com o professor supervisionado para que dele colha informações atinentes a sua atuação na sala de aulas e o ambiente interativo que estabelece com os alunos. O encontro de pré-observação pode ser considerado como o momento de "*estabelecimento de amizade*" entre o supervisor e o professor porque é nesta ocasião que o supervisor procura conhecer o professor a partir do diálogo. Quanto à observação, tal como os autores afirmam:

... neste contexto, entende-se o conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino- aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Quer dizer que o objetivo da observação pode recair num ou noutro aspeto: o aluno, no professor, na interação professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio- racional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc. (Alarcão & Tavares, 2003: 86).

A observação é o ponto de incidência do processo de supervisão. Nesta fase o supervisor lança um olhar atento sobre o aspeto escolhido durante o pré- observação. É o momento de recolha da informação em volta de todo o pormenor ligado ao assunto escolhido para ser supervisionado. Aqui o supervisor deve ser provido de um esquema pré-elaborado consoante a situação que se pretende observar ou pode fazer uma espécie de apontamentos desde momento que este seja, fácil de interpretar posteriormente.

A Análise de Dados uma vez colhidos os dados do decurso da observação é necessário que os mesmos sejam analisados para se atribuir o significado. O supervisor analisa o registo que fez aquando da observação para posteriormente manter um encontro com o professor

supervisionado. A análise de dados pode ser feita por meio de uma tabela ou por meio de uma decisão textual mas o que interessa é o significado da informação e sua correta transmissão ao beneficiário.

Pós-observação é o momento final do ciclo de supervisão pedagógica. Nesta fase o supervisor reúne-se com o professor supervisionado com o objetivo de analisarem e interpretarem conjuntamente informação colhida no decurso da supervisão. O supervisor e o supervisionado partilham constatações e experiências na tentativa de potenciar os aspetos positivos e minimizar os problemas que tenham sido constatados durante a observação.

1.4.4. Modelos de Supervisão Pedagógica

Os modelos ou cenários de supervisão pedagógica sugere-nos a diversidade da realização da supervisão pedagógica. Os modelos de supervisão pedagógica defendem várias formas de fazer a supervisão e os devidos pressupostos. “O conceito de modelos ou cenários é entendido como a definição das características-chave de um processo que poderia ser conduzido de muitas outras formas diferentes”, Ralha & Simões (1993, p. 44). Cada modelo da atividade de supervisão pedagógica tem características particulares e sugere atividades específicas a serem realizadas. Logo, para o trabalho que está ser desenvolvido nesta investigação, pretende-se adotar como modelo de análise em função das constatações verificadas mediante o processo de ensino e aprendizagem ao longo do presente ano letivo, para o efeito, dos 9 (nove) modelos estudados durante o nosso Mestrado, destaca-se o modelo clínico, como estratégia ideal de acompanhamento dos professores. A palavra clínica é um “empréstimo” feito na área da saúde. A clínica é uma unidade hospitalar cujo tratamento do paciente é personalizado e feito mediante a realização de vários exames médicos. Em muitos dos casos nestas unidades hospitalares o paciente de dialogar com o médico para o conhecimento da sua situação real.

Na área de ensino, o termo clínico é associado à supervisão para designar o processo de acompanhamento feito aos professores pelos técnicos de educação que se designam supervisores e o ambiente em que se acompanham (sala de aula). Neste acompanhamento o professor tem um encontro cara a cara com o supervisor e a oportunidade de falar de todas

conquistas e dificuldades no processo educativo. A supervisão clínica implica uma parceria entre o professor e o supervisor, assumindo este último o papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o detentor de conhecimento especializados.

A supervisão clínica é uma estratégia através da qual os formadores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com os outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino actual através de modificações racionais (Buthery e Weller, 1988 citados por Garcia, 1999: 165).

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003, p. 24) o modelo da supervisão clínica foi desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson na Universidade de Harvard na tentativa de responder ao desafio lançado pelos alunos do *Master of in Teaching* que reclamavam que os seus supervisores não conseguiam ensiná-las a ensinar. O principal objetivo deste modelo é a melhoria da prática de ensino dos professores na sala de aulas por isso, neste modelo o supervisor e o professor fazem análise conjunta de fenómeno que ocorrem na sala de aula. Neste modelo de supervisão o professor é o principal agente na tomada de atitude ativa e na solicitação do supervisor para análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de colega, como elemento de apoio direto aos professores em várias áreas do processo de ensino-aprendizagem.

Principais motivações que levaram a sugerir a escolha deste modelo:

- i. Inclusão de estratégias que estabelecem um ambiente de confiança entre o supervisor e o professor que leva o professor a espelhar toda a realidade da sala de aula focalizando todos os aspetos positivos e negativos que acontecem naquela realidade. A simplicidade e a relação que os supervisores estabelecem com os professores definem o sucesso da sua atividade profissional.
- ii. Alarga-se o campo de observação da resolução para além da aula abrangendo outros aspetos que embora não sendo principal elemento da aula planificada fundamentam o processo de ensino-aprendizagem. Pois os professores apresentam alguns problemas sobretudo em situações que tem que ver com

planificações diárias e até mesmo mensais, para além de elementos de apoio ao próprio processo docente educativo.

- iii. Promoção de encontros que visam a análise da observação feita ao professor e a busca conjunta de soluções para a resolução de eventuais problemas que tenham sido diagnosticados pelo supervisor. Pois, como é do nosso conhecimento sempre que se efetua uma observação de uma aula, é importante que o supervisionado conheça os resultados da atividade feita e tenha oportunidades de justificar alguns aspetos que se afigurem necessários.

1.5. Prática pedagógica

O papel do professor de hoje é o de orientar o aluno nas suas investigações e ajudá-lo a formular e a construir respostas aos problemas encontrados. Deve, então o professor, criar ambientes de aprendizagens propícios ao processo ensino-aprendizagem, pondo a tónica no aluno. O docente terá que se adaptar aos interesses dos seus alunos, o que implica, na prática, uma grande capacidade de se ajustar continuamente. É necessário, cada vez mais, procurar utilizar as mais diversificadas estratégias, saindo da sua zona de conforto. O professor terá que ensinar, principalmente, para formar alunos a construírem o seu próprio conhecimento metacognitivo, ou seja, se tornem conscientes dos seus próprios conhecimentos. Ao fazê-lo, o professor desenvolve uma aprendizagem ativa.

Afirma Arends (2008, p. 17), que a principal finalidade do ensino é "ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados" tornando-se, o professor, um verdadeiro "*gestor de aprendizagens*" (Meirieu, 1987, citado em Altet, 2000, p. 173).

Na sua atividade, o professor terá de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de encontrar formas de proporcionar a todos os alunos iguais oportunidades de aprendizagem, a fim de "colocar o aprendente em situações de aprendizagem que desencadeiem e favoreçam a sua atividade" (Altet, 2000, p. 173). Ora, é variando o mais possível as condições de aprendizagem que o professor consegue adaptar-se aos alunos.

A Prática Pedagógica de professores com um tempo mínimo de serviço e com algum andamento profissional do II Ciclo ensino secundário, constitui uma das componentes fundamentais no desenvolvimento profissional docente, sobretudo para aqueles docentes em início da carreira, pois, tal como assume-se, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002:

107), como um processo central de iniciação à profissão não sendo “uma mera aplicação de conhecimentos anteriormente desenvolvidos, mas uma componente curricular específica, com finalidades e objetivos próprios” (id.), uma oportunidade para aprendizagem de experiência em contexto de trabalho (Formosinho e Niza, 2002).

1.5.1. Planificação

A planificação é a fase em que o professor, a partir do desenho curricular imposto, que já por si reflete as políticas educativas adotadas, procura interpretar e adaptar as orientações nacionais ao contexto em que está inserido. Assim, Tavares e Alarcão (2005, p. 158) definem planificação como sendo

“a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e de aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino-aprendizagem e selecionar materiais auxiliares”.

O professor deve planificar para “dar um rumo às suas atividades pedagógicas e gerir eficazmente o seu tempo de interação com os alunos” (Tavares e Alarcão, 2005, p. 159). No entanto, a planificação serve como um guia ao ato educativo, mas não se deve vincular totalmente ao mesmo, uma vez, que deve ter uma atitude flexível tendo em conta algum fator, não previsível, que possa surgir.

A planificação pode ser feita a longo, médio e curto prazo mas seja qual for a sua amplitude deve conter, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990) os seguintes elementos: estabelecimentos dos objetivos gerais e formulação dos objetivos específicos, organização das sequências de ensino, seleção de métodos, execução das unidades de ensino e instrumentos de avaliação (formativa e sumativa).

1.5.2. Diferenciação pedagógica

Tendo em conta o âmbito deste estudo, considerou-se importante dar uma ênfase especial ao aspeto da diferenciação pedagógica. Pois, face a nossa constatação, os cursos por nós ministrados é muito frequente surgirem turmas que revelem uma grande heterogeneidade de

conhecimento e capacidades de absorção de matérias, do que outras. Encontramos alunos com percursos escolares muito diversos, com mais ou menos repetências, com capacidades diferentes, com atitude diversas face à escola. É fundamental que os alunos tomem, de facto consciência da necessidade de pôr em prática uma diferenciação pedagógica eficaz, a fim de se poder obter sucesso com estes alunos.

A massificação da escola deu origem a públicos muito diversificados oriundos de diferentes meios socioculturais, com diferentes níveis de maturidade emocional, com interesse bastante diversos e com diferentes níveis de preparação académica. A constatação desta situação, ou seja, a existência de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes deveria levar a que os professores criassem ambientes de aprendizagem flexíveis consonantes com as diferentes necessidades dos alunos pois, ainda existem alunos que não sabem ler e nem escrever, ou como refere Tomlinson (2008, p. 10), criarem um ambiente "amigo do utilizador". No nosso caso concreto, a escola tem estado a receber alunos com serias dificuldades sobretudo no que diz respeito a leitura, acentuação, dificuldades de cálculos, de interpretação de textos, agravando a isto as longas distâncias que percorrem de casa para a escola, situação que tem causado excessivos transtornos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Tomlinson (2008, p. 25) aponta, como estratégia de iniciação ao ensino diferenciado procurar ver a turma sobre dois ângulos: "os alunos que progridem e os que se deparam com dificuldades". A autora aponta alguns princípios úteis para trabalhar com estes dois grupos de alunos, mas ir-se-á dar mais ênfase aos alunos com dificuldades. Salientemos então os seguintes:

- dar especial atenção aos pontos fortes dos alunos e atribuir-lhes tarefas que incidam nesse pontos fortes, por exemplo, tendo em conta a classificação de Gardner;
- prestar atenção ao que é relevante para o aluno;
- escolher aprendizagem abrangentes que abarquem as ideias principais e princípios básicos;
- utilizar diversas formas de aprendizagem.

Meirieu (citado em Altet, 1999), autor que também se dedicou a esta temática, aponta alguns critérios que poderão estar na base da repartição dos alunos em grupos: retomar de noções

anteriores, aprender técnicas; treino ou enriquecimento; aplicar novas estratégias. Estes conselhos, apesar de fáceis de concretizar, implicam, da parte do professor, um envolvimento extra, já não se está a trabalhar para um aluno-modelo, tem que se procurar avaliar as diferenças e preparar matérias que permitam desenvolver todos os alunos numa perspetiva de aprendizagem ativa. Esta forma de pensar o ensino, implica alteração do papel do professor na sala de aulas – de transmissor de conhecimentos para o de professor facilitador.

1.5.3. Avaliação

O conceito de "avaliação formativa" é introduzida por (Scriven, na década de 60), considerava que esta forma de avaliação deveria servir para reformular o processo educativo e verificar em que medida o processo correspondeu às necessidades dos alunos. Uma das primeiras etapas da avaliação formativa é a avaliação diagnóstica que pode ocorrer a qualquer momento do ano, servindo para aferir os conhecimentos de que o aluno dispõe a fim de "*situar o aluno face a essas aprendizagens*" (Leite e Fernandes, 2002, p. 414), ou seja identificar qual o ponto de partida do aluno, ou os pré-requisitos que necessita para avançar nas novas aprendizagens. Pretende-se que a avaliação diagnóstica conduza à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribua para elaborar, adequar e reformular a planificação inicialmente prevista. Por último, avaliação sumativa. Este processo de avaliação consiste na "formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular" (Despacho Normativo nº 1/2005, artigo 24º). A avaliação sumativa tem como finalidade classificar o aluno, no final de um período de formação.

Assim, se a avaliação formativa e sumativa têm finalidades distintas também os instrumentos e os procedimentos deverão ser diferentes. Enquanto na avaliação formativa o professor deverá privilegiar os instrumentos que promovam a autorregulação, como por exemplo os portefólios, a avaliação sumativa centra-se nos teste/ exames.

CAPITULO II. PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

O interesse político e económico de Portugal pelos territórios africanos, por si colonizados, concretizou-se sobretudo a partir do século XIX, mais concretamente depois da independência política do Brasil, em 1852. Perdido que estava o segundo Império sul-atlântico, Portugal começa a elaborar os primeiros projetos para a instalação de seu império no continente africano, idealizando, assim, o seu terceiro Império (Alexandre, 1979, 2000; Telo, 1994).

Até essa data, a presença portuguesa no território angolano, em número pouco significativo, encontrava-se limitado às zonas costeiras (em particular a Luanda e Benguela). Em relação ao interior, apenas os postos comerciais e militares registavam a presença de população europeia, situação que condicionou a criação de laços no relacionamento entre Portugal e esta sua colónia que unissem os respetivos setores económicos dos dois territórios, assentando a economia de Angola apenas no fornecimento de mão de obra para as plantações de cana-de-açúcar e, mais tarde, nos séculos XVII e XVIII, para as minas do Brasil (Martins, 1953, p.9).

Para inverter essa situação e no intuito de desenvolver o território e atrair a imigração de famílias portuguesas, tornou-se essencial a criação de um sistema de ensino naquele território. Assim, apenas em 1845 foi instituída em Angola uma estrutura oficial do ensino, pelo decreto de 14 de Agosto de 1845, criado por Joaquim José Falcão, ministro do estado, da Marinha e do Ultramar, assinado pela rainha D. Maria II. Falcão criou algumas escolas, tal como a Escola Principal de Instrução Primária, e constituiu um Conselho Inspetor de Instrução Pública.

Esse primeiro passo, apesar de importante, não foi contudo suficiente, uma vez que as populações não estavam motivadas nem tão pouco preparadas para a frequência escolar, sendo por isso necessário dar tempo a que as medidas se consolidassem. Para dar novo impulso à educação, dez anos depois, Sá da Bandeira, ministro da Guerra e dos Negócios Estrangeiros, subscreveu uma portaria régia (datada de 19 de novembro de 1856) que determinou que “os filhos dos régulos, sobas e outros potentados indígenas deveriam ser educados em Luanda, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas, a expensas

do estado” (Santos, 1970, p.134). Aprendendo a língua e cultura portuguesa, eles iriam transmitir, posteriormente, os conhecimentos adquiridos ao seu povo, consolidando assim o “saber português”.

A partir de então, as iniciativas para se criar em Angola um sistema de ensino não cessaram, tendo para o efeito sido tomada várias medidas. Assim, em 30 de novembro de 1869 foi publicado, por Luís Augusto Rebelo da Silva, um decreto cuja inovação consistia na “articulação da escola principal, não com, o grau superior de ensino primário, mas como o primeiro grau do ensino secundário” (Ávila de Azevedo, 1958, p.126). A política portuguesa em relação às possessões africanas só começou a registar alterações, significativas a partir do último quartel do século XIX, quando a Conferencia de Berlim “repartiu” a África entre as potências europeias e delimitou as fronteiras de cada país, e o *ultimatum* britânico deitou por terra “sonho cor-de-rosa” português de unir os territórios de Angola e Moçambique (com a falência do denominado Mapa cor-de-rosa).

De acordo com os defensores desta ideologia, que tem em José Pedro de Oliveira Martins (1845-1894) o seu principal representante, o homem branco português, tinha como missão “civilizar” os negros, considerados “seres biologicamente inferiores”, cuja única utilidade seria o trabalho, pois seu estado “antropologicamente inferior, não raro próximo do antropoide e bem pouco digno do nome de homem” (Martins, 1953, p. 254), com capacidades limitadas de aprendizagem, não lhe permitia outra atividade, pelo que seria absurdo pensar na sua educação, pois “toda a história provava que só pela força se educam povos bárbaros” (idem, p.261).

Em 1910, com a implantação da República, a política colonial para os territórios africanos registou novamente alterações, oscilando entre a continuação dos modelos liberais, formalmente mantidos na constituição de 1991 e no discurso dos responsáveis metropolitanos, e o assumido pragmatismo dos administradores coloniais, que impuseram nos territórios africanos uma mais vincada soberania branca e uma mais sistemática exploração dos recursos (Rodrigues, 2003, p. 23-24). Depois de uma primeira fase de “conquista” do território, a ideologia colonial portuguesa acentuou sua base nacionalista. O africano, apesar de ainda considerado antropologicamente inferior, já era visto como “civizavel”. Nesse período (1910-1926), a política colonial para Angola ficou marcada pela governação emblemática de Norton de Matos, primeiro como governador-geral entre 1912-

1914 e, mais tarde, como alto-comissário, entre 1921-1924 (Gonçalves, 2003; Leonard, 2000).

Norton de Matos destacou-se pela intensão de reformar, autonomizar e descentralizar política e economicamente as colônias, projeto que lhe valeu muitas críticas na metrópole (Leal, 1924). No campo educativo, Norton de Matos defendeu a instrução em Angola como meio de civilização dos Angolanos, utilizando para o efeito a língua portuguesa, ou seja, ficando proibido o uso de qualquer africana naquele território.

Defendeu, de igual modo, a separação da educação ministrada aos africanos daquela ministrada aos portugueses. Para o indígena, a instrução literária limitava-se somente a:

Falar, ler e escrever o português, as quatro operações aritméticas e o conhecimento da moeda corrente de Angola. Simples palestras sobre higiene das pessoas e das habilitações, contra os vícios e práticas nocivas, usos e costumes nefastos das vidas dos indígenas sobre a história de Portugal e os benefícios da civilização portuguesa adequadas as idades e ao desenvolvimento intelectual dos ouvintes, serão frequentemente feitas.

(Matos, 1926: 250-251).

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 (após a Segunda Guerra Mundial) veio aumentar a vigilância internacional sobre os regimes políticos e respectivas formas de governação. A criação da Carta das Nações Unidas, em que se conseguiu o princípio da autodeterminação dos povos colonizados e posteriormente a criação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), que reafirmou a autodeterminação como um direito fundamental, levaram à emergência do processo de descolonização dos territórios ocupados pelas potências europeias.

Em relação à política educativa, o governo de Angola assumiu, a partir de 196, a responsabilidade direta pela educação da população em geral. Assistiu ao desenvolvimento da rede escolar primária nos centros urbanos e em certas áreas rurais com aprovação do *Levar a escola à sanzala*: Plano de Ensino primário rural em Angola 1961-1962, de autoria do então secretário provincial de educação, Amadeu Castilho Soares. Esse plano visava à expansão da escolarização e do ensino da língua portuguesa em todo território angolano, sobretudo fora dos centros urbanos, onde o acesso estava limitado, servindo de base para a uniformização institucional e curricular do sistema educativo que culminou com a reforma do Ensino Primário Elementar nas Províncias Ultramarinas, realizada em 1964. Esta institui

o ensino primário como obrigatório e “gratuito para crianças das 6 aos 12 anos” (Soares, 2002, p.13), nos seguintes termos:

O ensino primário é constituído por quatro classes precedido de uma classe preparatória e formando um só ciclo, terminando com a aprovação do exame da quarta classe. A classe preparatória visa a prática do uso oral corrente da língua nacional e actividades preparatórias da recetividade para o ensino escolarizado (Angola, 1966, p.43).

Numa altura em que a educação vem assumindo cada vez mais um papel de destaque nas políticas de cooperação (PNUD, 2010) e em que o reconhecimento da sua importância no processo de desenvolvimento está mais que comprovado (Dellors, 1996; Morin, 2002), propomo-nos a fazer um balanço sobre o atual estado da educação em Angola. Para o efeito, fazemos uma revisão das políticas educativas implementadas em Angola a partir da segunda metade do século XIX até à atualidade. Esse recuo temporal justifica-se para melhor se perceber o atual panorama da educação em Angola, pois, como afirma Borges Graça (2005, p. 47), “só é possível compreender plenamente uma situação num dado presente se neste for integrado quer o passado quer o futuro”. Assim apresentamos três contextos históricos e sociais diferentes, porém interligados: período colonial, período pós-independência (portuguesa), sem deixar de referir as políticas educativas do Estado Novo.

2.1. A Educação Como Meio De Construção Do Estado-Nação (1975-1991)

Em consequência dessa política educativa seletiva, Angola chegou à independência com uma taxa de analfabetismo na ordem dos 85%, uma das mais elevadas do mundo (PNUD-Angola, 2002, p.26). Essa situação dramática levou o novo governo a dar prioridades à educação, aplicando nessa área grandes investimentos. A adoção de uma nova ideologia política, tendo em vista a formação do povo cidadão angolano, com uma nova personalidade, moldada nos ideais nacionalistas. Conduziu à aprovação de reformas que erradicassem a iliteracia.

A primeira alteração registada prende-se com a aprovação da lei n. 4, de 9 de Dezembro de 1975, que nacionalizou o ensino e cria um Sistema de Ensino Geral, de formação técnica e profissional, assumindo o Estado a responsabilidade de oferecer educação a todos os angolanos. Em 1977 foi publicada o decreto n. 26/1977, que estruturou a política educativa

como meio de consolidação da independência nacional e definiu a educação como um direito de assente nos princípios da universalidade, livre acesso e igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação dos estudos (PNUD-Angola, 2002, p. 26), bem como a sua gratuitidade no seu sentido mais amplo. Em 1976 iniciaram as campanhas de alfabetização por todo país, em escolas, empresas, fábricas, aldeias rurais, instituições militares, dando continuidade ao trabalho que já era realizado nos acampamentos militares, quando da luta pela independência. O ensino foi estruturado em cinco etapas: ensino primário, ensino secundário (I e II nível), ensino Médio e Universitário.

2.1.1. Segunda República (1991- Atualidade)

Com a assinatura dos acordos de Bicesse, em 1991, e as alterações políticas e económicas que se seguiram, houve, novamente, uma intensão de reestruturar o sistema educativo, extinguindo sobretudo “*muito do [seu] teor ideológico-partidário*” (Zau, 2009, p.279). Com o fim do monopólio estatal, registou-se um pouco por todo país, com especial enfoque para as cidades capitais de província, abertura de instituições de ensino privado. Os Colégios passaram a ser uma alternativa à escola pública que, para além das múltiplas deficiências até então registadas, ainda se deparava com longos períodos de greve dos professores. A política de “ensino gratuito para todos” conheceu, desse modo, o seu término, sendo obrigatório o pagamento de taxas administrativas para a frequência escolar.

O reacendimento do conflito armado em 1992 teve um impacto negativo direto nas zonas urbanas, conduzindo o sector da educação à rutura. Em 1997 “mais de um milhão e meio de crianças estavam fora do sistema escolar” (Angola, 1997, p. 44), as taxas de escolarização era muito baixas e o analfabetismo apresentava-se, uma vez mais, elevado, bem como os índices de reprovação.

A entrada no novo milénio trouxe novas políticas para o sector da educação em Angola. Depois da Cimeira do Milénio, Angola iniciou um “processo profundo de revisão das políticas e estratégias que regulavam o sector” (PNUD-Angola, 2002, p.26), que conduziram à elaboração de estratégia Integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015) (Angola,2001a) e à aprovação da Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, lei n. 13/2001 (Angola, 2001b). Esses dois documentos estabeleceram as reformas a serem implementadas

em todo o sistema educativo. Tendo como meta o ano de 2015, seriam implementadas em três fases, começando com a fase de emergência (2001-2002) e prosseguindo com a estabilização (2002-2006) e a expansão (2006-2015) (Angola, 2001a; PNUD-Angola, 2002).

A estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015) (Angola, 2001a) tem funcionado, até hoje, como um guia de orientação para o governo de Angola, que se comprometeu em cumprir os ODM, nomeadamente, o segundo objetivo: atingir o ensino básico universal. Dando continuidade a esse propósito, a Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, lei n. 12/2001 (Angola, 2001b) institucionalizou a democraticidade, a gratuidade do ensino primário e a língua portuguesa como base do sistema de educação, que se estrutura em três níveis: primário, secundário e superior.

CAPITULO III. ANÁLISE DO TEMA EM ANGOLA

3.1. A Supervisão Pedagógica no Centro da Reforma

A supervisão pedagógica pode ser definida como um serviço de apoio metodológico e pedagógico aos estabelecimentos educativos. Mais especificamente trata-se do apoio aos docentes na concretização dos objetivos de aprendizagem do enfoque por competências estabelecido no currículo nacional e descritos nos programas de estudo por parte de todos os estudantes de Angola.

A Supervisão Pedagógica deve fazer parte de todo o sistema de garantia da qualidade educativa em que as formas e responsabilidades pelo assessoramento pedagógico e monitoramento da qualidade dos resultados de aprendizagem se distribuem dentro de uma estrutura (com níveis distintos) coerente e funcional. O papel do Sistema Nacional de Supervisão Pedagógica é apoiar o melhoramento da qualidade de ensino de acordo com as políticas e diretrizes escolhidas.

Oferecer apoio a cada estabelecimento supõe reconhecer as necessidades específicas, a própria identidade e as características que os determinam (projeto educativo, localização geográfico-cultural, resultados escolares, problemática, etc.). Na prática, isso implica a

definição de apoios diferenciados que reúnam essas particularidades e necessidades de cada instituição escolar e das realidades provinciais de Angola.

Ao entender a necessidade de gerar apoios adequados, que levem em conta as características institucionais, técnico-pedagógicas e estruturais dos estabelecimentos educacionais, garante-se que uma supervisão diferenciada (em termos metodológicos e técnicos) e de qualidade que apoie a introdução paulatina do enfoque por competências em campo. Particularmente, esse esforço deve estar orientado a apoiar seus professores através das mudanças concretas, paulatinas e realistas² das práticas de ensino que o país requer em apoio às políticas e ao projeto de sociedade almejado.

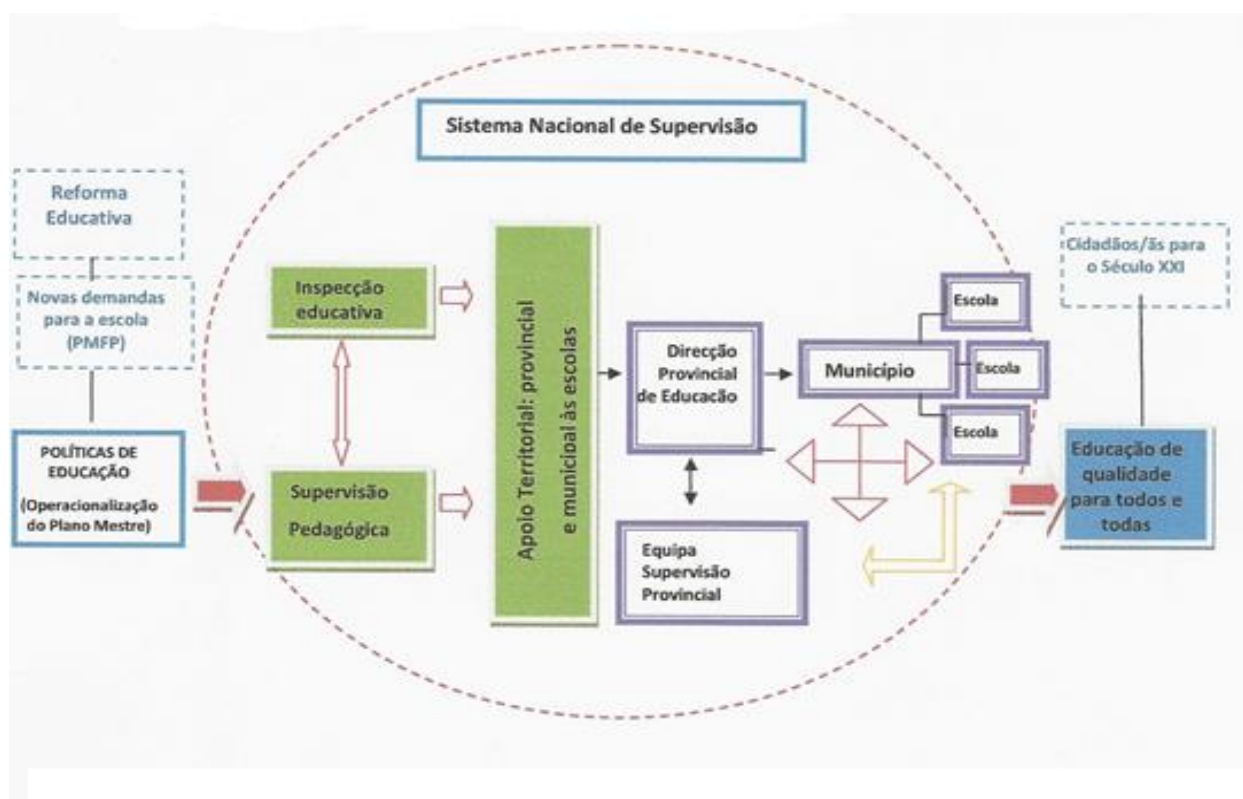


Fig. 3.1: Estrutura e Níveis do Sistema Nacional de Supervisão pedagógica

Fonte: Fundamentos para uma política Nacional de Supervisão-Angola, (2011).

3.1.1. A supervisão Educativa Pedagógica

A Supervisão pode ser definida como uma relação ou vínculo de escuta e ação entre o supervisor e o/a docente. Supervisionar é acompanhar sistematicamente e de maneira programada no desenvolvimento das competências requeridas dos professores e das escolas, em temas e campos de competências institucional que lhes são próprios.

A supervisão é entendida como um processo no qual se presta assistência e apoio concreto mediante a proposta de um plano que tem sido discutido e aprovado em conjunto com os docentes e as instituições escolares em busca da melhoria. A supervisão pedagógica consiste em oferecer apoio, orientação e guia à busca global e específica de soluções ou na apresentação de distinções conceituais que permitem as melhores decisões por parte dos professores e dos estabelecimentos educacionais na realização de sua tarefa de ensino. Ou seja, a supervisão implica

O propósito da supervisão pedagógica é mobilizar dinâmicas de transformação de práticas baseadas na reflexão, análise e tomada de decisões pedagógicas pelos docentes. Essas ações de desenvolvimento e mudanças implicam para os professores e a escola a apropriação dos sentidos de suas práticas, das ferramentas teóricas e práticas e da modificação das condições de trabalho para que realmente se empreenda a melhoria esperada.

A supervisão pedagógica como apoio e acompanhamento a cada escola do território nacional pode ser realizada por um supervisor(a) ou por um grupo deles, a depender das características das escolas e das modalidades de trabalho que se tenha estabelecido nas Direções Provinciais de cada Província. Em qualquer das modalidades estabelecidas, o processo de supervisão se inicia de acordo com uma estratégia (com base no diagnóstico institucional) desenhada com base nos atores envolvidos (inspetores, diretores, docentes), estabelecendo desde o início o papel que cada um terá que desempenhar para realizar o plano de supervisão (ver Figura 3.1.1: Organização da Supervisão).

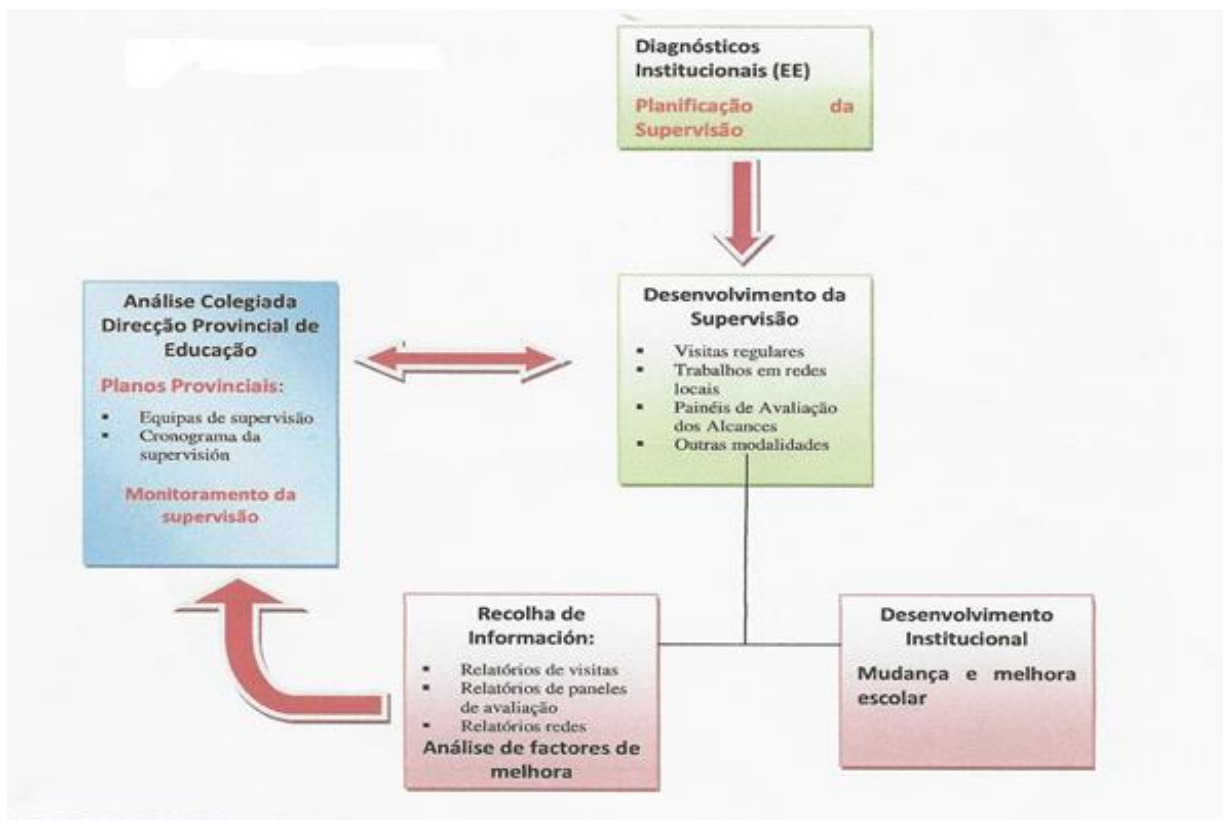


Fig. 3.1.1: Organização da Supervisão

Fonte: Fundamentos para uma política Nacional de Supervisão-Angola, (2011).

3.1.2. Níveis e organização do modelo supervisão pedagógica ministerial

O sistema de supervisão é estruturado organizado em três níveis: central, provincial e municipal. Cada um destes níveis coordena ações e estratégias para realizar o papel de assessoria, sem prejuízo de que cada um deles desenvolve e cumpre funções e tarefas específicas, no desenvolvimento da política educativa em seu conjunto e no acompanhamento aos diferentes estabelecimentos educativos, o que podemos representar como segue

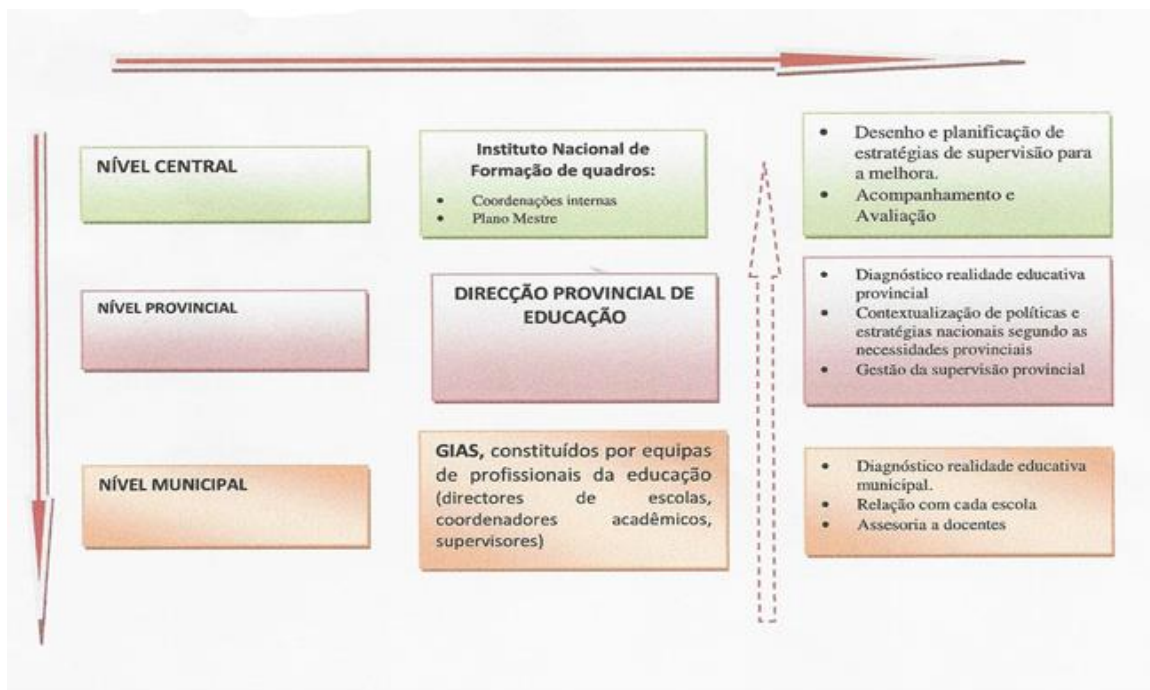


Fig. 3.1.2.: Níveis do modelo

Fonte: Fundamentos para uma política nacional de Supervisão-Angola, (2011).

No modelo de Supervisão Pedagógica, o nível provincial cumpre funções técnico políticas de ordem estratégica e de contextualização da política educacional. Nas escolas estes níveis se operacionalizam com base nas orientações de diplomas legais, com vista a melhoria do sistema de ensino-aprendizagem, uma vez que, existe um acompanhamento estabelecido superiormente pelo órgão de tutela no caso Ministério da Educação obedecendo um cronogramas de ações que devem ser levadas em consideração.

Para o caso da escola em estudo cujo acompanhamento é feito pelo fundamentalmente pelo Departamento de Ensino do Gabinete Provincial De Educação de Luanda onde técnicos especialistas em supervisão pedagógica tenham desenvolvidos visitas de acompanhamento, orientação e avaliação com o intuito de aferir se as orientações baixadas têm sido cumpridas.

A supervisão pedagógica consiste neste caso no controlo, acompanhamento, apoio didático, pedagógico e técnico a todos os processos educativos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os objetivos para cada subsistema de ensino, estabelecidos pela lei de base n.º 17/016, de 7 de Outubro, artigo 116º.

Sempre que tal acontece, visam essencialmente constatar evidências como: verificar e analisar a organização pedagógica da escola aqui constata-se (plano de atividades anuais, trimestrais e mensais, pastas de coordenações de cursos-relatórios de atividades, plano de acompanhamento as atividades do professor - plano de assistência as aulas, registo de assistências as aulas, pasta de coordenação por disciplinas – dossificação (planificação por grupo disciplinar), atas de reuniões, planos quinzenais; pastas de coordenação de turnos - escala dos professores para organizar os turnos, plano de atividades, relatórios das atividades.

CAPITULO IV. METODOLOGIA DE ESTUDO

Neste capítulo apresenta-se o tipo de metodologia aplicada, aqui entendida como as diretrizes que norteiam qualquer prática de investigação científica, no caso, em supervisão pedagógica.

Logo, nunca é demais destacar alguns aspectos não menos importantes em torno do conceito sobre o *estudo de caso* na pesquisa qualitativa, assim na visão de alguns autores consideram o *estudo de caso* como sendo um processo específico para o desenvolvimento de uma investigação, definem ainda como sendo um processo em que assume-se como uma investigação particularista, procurando descobrir o que há de mais essencial e característico na situação em estudo.

Destacam também que, uma das características mais notável deste estudo de caso prende-se com o objecto de estudo de uma entidade bem definida: - um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma turma, uma pessoa ou uma entidade social.

Tem um forte um cunho descritivo que conduz a um profundo alcance analítico, procura identificar padrões e não hipóteses, e segundo o conhecimento produzido pode seguir uma das duas perspectivas essenciais: interpretativo ou pragmático.

È em função destas duas últimas perspectivas e da identificação de padrões nesta investigação, que conduziu-me desenvolver este estudo, sobretudo no que diz respeito as enormes dificuldades verificadas tais no dia-dia; o desconhecimento da influência exercida pelo supervisor pedagógico na escola, a falta de divulgação de instrumentos normativos que

suportassem o processo de supervisão das práticas pedagógicas, pois, ainda é um elemento novo e que aos poucos vai se implementando no contexto educativo Angolano, adianta-se aqui, situações de não cumprimento rigoroso dos programas lectivos e de cursos, a falta de meios de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, o absentismo dos professores nos primeiros tempos de cada turno, dentre outros factores, que foram constatadas ao longo da nossa vigência e isto, levou-nos a que desenvolvéssemos tal estudo de caso na escola em análise.

4.1 Caracterização do campo de estudo

A Escola do II ciclo do Ensino Secundário aqui referenciada situa-se em Angola, na província de Luanda, no Município ou Câmara de Viana, uma Unidade educativa dependente do Ministério da Educação da República de Angola, a luz do decreto conjunto n.º 66/017 de 28 de Abril, entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração do Território; constituído por quadro de pessoal composta da seguinte forma: Diretor, Subdiretora Pedagógica, Subdiretor Administrativo, 74 professores, 8 Auxiliares de Limpeza e 6 Agentes de Segurança, estão matriculados 1.589 alunos. Funciona com os turnos matutino e vespertino, possui cerca de 12 salas de aulas, 3 gabinetes para diretores, uma Sala de Secretaria onde funcionam as Secretarias Administrativa e Pedagógica, 3 Gabinetes de Coordenações de Cursos e Disciplinas, um Campo Polidesportivo, 6 Casas de banho, Papelaria e uma cantina bem como espaços ajardinados.

A Escola em análise possui uma estrutura de carácter definitiva constituída por: 12 salas de aulas, 3 gabinetes para diretores, uma Sala de Secretaria onde funcionam as Secretarias Administrativa e Pedagógica, 3 Gabinetes de Coordenações de Cursos e Disciplinas, uma sala de professores, um Campo Polidesportivo, 6 Casas de banho, Papelaria e uma cantina bem como espaços ajardinados.

A escola funciona em regime de turnos no caso, matutino com o início das atividades as 7H30 e término as 12H35, vespertino com o início das atividades as 13H00 e término as 18H05 e noturno com o início das atividades as 18H15 e término as 21H35, leciona os cursos de Ciências Físicas e Biológicas e Ciências Económicas e Jurídicas.

4.1.1. Formação dos Professores

O nível de escolaridade dos professores é variado, merecendo maior destaque o grau de Mestre destacando 2 professores, cerca de 45 professores Licenciados e 27 Bacharés. Destaca-se que este grupo de professores fizeram a sua graduação em Angola.

4.1.2. Caracterização da População Estudantil

A população estudantil tem proveniência diversificada de várias escolas situadas nas proximidades da instituição, apresenta um baixo nível de aprendizado na classe de entrada 10ª sobretudo em matérias ligadas a escrita, a leitura, a interpretação, fraco domínio da Língua Portuguesa, Ausência de hábitos de leitura, situação que tem causado grandes transtornos na transmissão/aquisição de conhecimentos no nível atual.

Alunos cuja faixa etária varia entre os 15 aos mais de 20 anos frequentam aulas na nossa instituição, sendo predominante a elevada demanda em fase de início do ano letivo, tendo em conta a escassez de escolas deste nível na região.

4.1.3. Caracterização da Comunidade

A escola está situada numa área demograficamente extensa, cuja população é oriunda de vários pontos do País, população de nível social médio e baixo, possui atualmente cerca de 1589 alunos e tem sido uma referência local a nível da formação académica. Possui um corpo docente de uma elevada qualidade académica, com uma grande experiência prática e capacidade pedagógica. A oferta formativa nas mais variadas classes lecionadas na sala de aula está dependente de um número limite de alunos mínimo de 45, o que não se verifica na prática, visto ser até ao momento a única instituição de ensino do II ciclo do ensino secundária.

4.2. Tipo de pesquisa quanto a natureza

Do ponto de vista dos objetivos ou da natureza, a pesquisa é **descritiva**, segundo Ludke & André (1986, p.12), a investigação de natureza descritiva é aquela que o investigador apresenta a realidade tal como ela ocorre no terreno, neste caso a supervisão das práticas pedagógicas e analisa como esta atividade constitui fator de sucesso na melhoria das práticas e modelos pedagógicos observados na escola em estudo.

4.3. Tipo de Pesquisa quanto a Abordagem da Metodologia

O trabalho foi realizado seguindo uma abordagem qualitativa. A apresentação dos resultados é feita em narrativa, excluindo os gráficos e tabelas, (Gil, 1991, p. 19). Pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o Mundo objetivo e o Mundo subjetivo do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de método e técnicas estatísticas (Fortin, 2006).

Nesta pesquisa os dados foram colhidos através da observação, análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Os dados que foram analisados e interpretados seguiram o modelo interpretativo, utilizado nas Ciências Sociais, (Neves & Fernandes, 1996).

Nesta pesquisa interessou-nos compreender como a supervisão das práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento profissional docente. Pois, interessa-nos saber como os professores percebem a supervisão de práticas pedagógicas, o modo como se efetuam tais práticas, as suas opiniões e sentimentos relativamente ao contexto da supervisão pedagógica na escola em causa e a sua influência no desenvolvimento profissional docente.

A abordagem qualitativa, como afirmam Bodgan e Biklen (1994) requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes de estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas antes, o de compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.

4.4. População e Sujeitos

No presente estudo pretendeu-se aceder e compreender a complexidade de situações, dinâmicas e estratégias construídas e as diferentes conceções implícitas em comportamentos observáveis e em discursos dos sujeitos na escola em causa. Partimos da identificação de alguma imprudência no acompanhamento direto do corpo docente, de algum incumprimento no uso do plano diário de aulas, de sucessivos atrasos do corpo docente sobretudo nos primeiros tempos letivos. Daqui resulta o não cumprimento e a desarticulação em alguns programas letivos. Desta forma, tendo optado por uma investigação qualitativa, foi utilizada como técnica de recolha de dados a observação, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Descatar que, os dados recolhidos tanto nas observações de aulas como na análise documental, não foram integrados na discussão de resultados por constrangimentos diversos

Para se conseguir atingir este desiderato, realizou-se uma série de visitas de constatação documentais, bem como a observação de aulas aos professores num grupo de 15 professores. Estes têm um nível de escolaridade entre Bacharéis, Licenciados e Mestres com especialidade predominante psicologia e ciências de educação. O tempo de serviço varia entre menos de dez anos de serviço e mais de 10 anos de atividade docente. A idade variou entre os 31 aos 57 anos, com uma média de idade de 42,06 anos.

Para a análise documental, foram consultados documentos como: lei de base do sistema de educação nº13/01, de 31 de Dezembro, revogada pela actual lei nº17/016, de 7 de Outubro, o decreto n.º 33/91, de 26 de Julho que visa no funcionamento organizado e disciplina da Administração pública, o decreto nº 7/08 de 23 de Abril sistema de avaliação do desempenho profissional, o decreto-lei n.º 10/94 de 24 de Junho, visa estabelecer o regime a observar na concessão de férias e licenças assim como o tratamento a dar às faltas ao serviço, o regulamento das escolas do ensino secundário do II ciclo, estatuto da carreira docente, projeto educativo da escola 2018/2020, programas curriculares, Calendário nacional escolar 2017/2018, atas de reuniões diversas tais como: conselho diretivo, conselho técnico pedagógico, conselho de disciplina, conselho disciplinar, comissão de pais e encarregados de educação, associação de estudantes da escola, comissão psicopedagógica, coordenações de cursos.

Foram ainda constatados documentos como o guião metodológico do professor, a caderneta do professor, os planos de atividades anuais e trimestrais da direção, subdireções pedagógicas e administrativa, das coordenações de cursos, os relatórios de planificações dos grupos disciplinares que acontece quinzenalmente dentre outros documentos, relatórios das palestras, comissão desportiva e cultural, dentre outros documentos não menos importantes.

4.5. Grelha Metodológica de Investigação

Para a efetivação do desenvolvimento deste trabalho, foi utilizada a aplicação do instrumento de investigação detalhado em função da tabela que abaixo se apresenta. A grelha metodológica apresentada a seguir traduz a relação entre os objetivos de investigação, os conceitos convocados e os respetivos indicadores que integram os diversos instrumentos de recolha de dados

Objetivos	Conceitos	Dimensões	Instrumentos	Indicadores
<p>Conhecer as práticas de supervisão dos professores da escola em análise</p> <p>Identificar diferenças nas práticas e modelos de supervisão entre professores recém-formados e professores com mais tempo de serviço</p>	<p>Supervisão pedagógica (spv)</p> <p>Organização aprendente</p>	<p>Nível Administrativo</p> <p>Nível pedagógico</p> <p>Nível inspetivo</p> <p>Planificação e organização letiva</p> <p>Ciclos da supervisão (pré / obs. / pós)</p> <p>Atividades de spv</p> <p>Acompanhamento</p> <p>Desenvolvimento profissional</p> <p>Âmbitos da organização escolar</p> <p>Prestação de contas</p> <p>Liderança</p>	<p>Guião de entrevista</p>	<p>Funções de supervisão exercidas entre que actores – de quem e em relação a quem</p> <p>Formal/hierárquica / entre pares / informal</p> <p>Contexto da supervisão – sala de aula, formação, coordenação ou outras funções de gestão...</p> <p>Descrição das práticas de supervisão - ciclo de spv</p> <p>Descrição dos instrumentos de registo das práticas spv – grelhas, diários, atas...</p> <p>Ações de controlo, inspeção</p> <p>Acompanhamento e orientação da ação educativa – estratégias concertadas, construção articulada de instrumentos de avaliação</p> <p>Estratégias de diferenciação pedagógica; Melhoria de resultados</p> <p>Práticas de liderança</p>

		<p>Comunidade educativa</p> <p>Organização qualificante</p> <p>Comunidade de prática</p> <p>Comunidade de interação</p> <p>Colaboração</p>		Ações de partilha e colaboração, formação e desenvolvimento
<p>Conhecer os modelos de supervisão dos professores da escola em análise</p> <p>Identificar diferenças nas práticas e modelos de supervisão entre professores</p>	Modelos de spv	Modelo clínico	<p>Guião de entrevista</p> <p>Grelha de observação de aulas</p>	<p>Reflexão, aprendizagem</p> <p>Ações de spv – reuniões, aulas...</p>

recém-formados e professores com mais tempo de serviço				
<p>Conhecer como os professores em estudo entendem que a supervisão pedagógica influencia o seu desenvolvimento profissional</p> <p>Identificar diferenças nas práticas e modelos de supervisão entre professores recém-formados e</p>	Desenvolvimento	<p>Práticas reflexivas</p> <p>Formação contínua</p> <p>Desenvolvimento pessoal</p> <p>Identidade profissional e imagem social</p> <p>Motivação e envolvimento</p>	<p>Guião de entrevista</p> <p>Grelha de observação de aulas</p>	<p>Reflexões, narrativas</p> <p>Ações de formação, oficinas, workshops</p> <p>Competências pessoais e sociais, práticas de autorregulação</p> <p>Profissionalidade docente – identidade, imagem social</p> <p>Participação e envolvimento na escola – atividades, clubes...</p> <p>Sentimentos de motivação e bem-estar na escola</p>

professores com mais tempo de serviço				
Identificar orientações a este respeito nos documentos internos da escola	Observação e análise das situações reais do ensino na escola Relações interpessoais na escola		Grelha de análise documental	Formas de entendimento da supervisão Desenvolvimento organizacional Instrumentos de apoio à Liderança organizacional Avaliação de desempenho Controlo e prestação de contas Desenvolvimento profissional Colaboração e aprendizagem

4.6. Instrumentos de recolha de dados e procedimento da recolha de dados

A situação natural constituiu a fonte dos dados, sendo o investigador instrumento chave da recolha de dados, A sua principal preocupação foi descrever e só depois analisar os dados. “Na investigação qualitativa a fonte directa de recolha de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento chave” (Bogdan e Biklen, 1994, P.g. 47).

Segundo Erickson (1996, p.149), “é a partir do momento em que o espirito analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em dados de investigação”.

Também Bogdan e Biklen, (1994), “nos dizem que os dados se devem analisar de uma forma própria e específica. Tendem analisar os seus dados de forma indutiva”.

Não recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan e Biklen, p.50).

Esta abordagem teve como base a informação empírica que foi recolhida junto dos sujeitos sob diferentes formas e diversos instrumentos de recolha de informação. Designadamente, um guião de entrevista (Anexo I), uma grelha de análise documental (Anexo II). Tal permitiu a interação dos vários mecanismos utilizados no contexto da supervisão da prática pedagógica na escola em causa. Segundo Ludke e André (1986), “a observação é um dos instrumentos básicos para recolha de dados na investigação qualitativa”. Nisto faz todo sentido afirmação do autor, uma vez que na investigação qualitativa o processo é meramente *descritivo* onde a recolha de dados é feita em ambiente natural, como afirmou no parágrafo acima (Bogdan e Biklen, 1994, p.47).

Na verdade, é uma técnica de recolha de dados, utilizando sentidos, de forma a obter informação de determinados aspetos da realidade. Obriga o investigador a um contacto mais directo com a realidade, ajudando-o a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Lakatos & Marconi, 1990; Santos, 1999:2002).

Quer a observação seja estruturada ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e depois interpretar os dados recolhidos. Como vantagens para esta técnica, podemos referir o facto de a observação permitir a chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos” e a experiência direta ser melhor para

verificar as ocorrências (Ludke & André, 1986), ou ainda o permitir a evidência de dados que não seriam possíveis de obter nas respostas a questionários (Lakatos & Marconi, 1990).

Para a recolha dos dados aos 15 professores entrevistados que representam cerca de **(20,2 %) dos 74** professores que constituem o corpo docente da escola em estudo, numa primeira instância foi endereçado a instituição uma carta de solicitação que, para além da autorização da pesquisa de campo manifestamos desde logo o interesse em entrevistar o número de professores acima citado.

Uma vez autorizada a entrevista pela direcção, seguiu-se a indicação dos mesmos baseado no critério de assiduidade, pontualidade, sentido de responsabilidade, disponibilidade e ligeiro conhecimento em torno do tema em estudo, factores estes que, serviram de facilitadores para a nossa entrevista, daí que, aos entrevistados foi mantido um prévio contacto no intuito de fazer o convite para a consequente entrevista. Nesta altura foi notória a disponibilidade dos professores apesar de ter ficado a ideia de existir receio inicialmente em algum momento, neste aspecto o autor procurou sempre situá-los relativamente ao tema em causa, explicou os objectivos, a importância, a finalidade, a forma como iria decorrer, foi feita a entrega pessoal do guião dos tópicos da entrevista para deste modo puder situar-lhes melhor de elementos relativos a matéria em causa, dado o carácter e a pertinência de que o assunto se revestia garantindo total sigilo durante e após a efectivação da mesma. Logo, seguiu-se o agendamento e a marcação da hora para a entrevista.

A entrevista semiestruturada composta com cerca de 11 á 12 questões fechadas, foi conduzida no gabinete do director (autor da pesquisa e parte integrante da instituição em estudo), foram utilizados dois aparelhos telefónicos nomeadamente *Samsung Prime Modelo S7 e Mini Tablet Hawei Modelo S7 – 601u* para a coleta dos dados aos entrevistados, prontamente gravado áudio com a devida autorização dos mesmos.

4.7. Processamento e tratamento e dados

Explicar que à informação recolhida através das entrevistas foi aplicada uma análise de conteúdo, de acordo o Capítulo 12 da Uc de Investigação Educacional refere-se ao

significado de uma investigação científica, sobretudo por preocupar-se normalmente com a relevância do problema, quer na teoria, quer na prática. Assim o objectivo deste trabalho foi analisar a influência que a supervisão das práticas pedagógicas têm sobre o aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional docente, podemos depreender dos dados recolhidos durante a entrevista foram analisados de forma descritiva que permitiu observar o modo de pensar dos participantes na investigação. onde o investigador comporta-se como viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Manteve-se o sigilo durante a efectivação da entrevista, que decorreu num ambiente propício e na maior descontração possível, procurou-se interagir o máximo tendo em conta o carácter da investigação

Segundo Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidas a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que ao reduzir as pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. A mesma autora refere que para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

E que a informação recolhida através da análise documental foi integrada na análise dos dados que é parte integrante do texto (ex. Quando explico o enquadramento legal), tendo conta o contexto que se insere a escola em estudo. Neste sentido toda a informação recolhida durante a entrevista aos professores teve em atenção que este tipo de investigação a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados, segundo Bodgan e Biklen (1994).

CAPITULO V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

5.1. Apresentação e análise de dados recolhidos durante a entrevista

Para desenvolver esta pesquisa foi escolhido como instrumento de coleta de dados a aplicação da técnica de entrevista feita a 15 professores distribuídos da seguinte forma: grupo A 9 professores com mais de dez anos de serviço docente e o grupo B composto por 6 professores com menos de 10 anos de serviços. Para este estudo foi utilizado a metodologia qualitativa.

Durante a entrevista os dados pessoais dos intervenientes foram mantidos em sigilo, pelo que, para a caracterização dos mesmos utilizaram-se as abreviaturas que a seguir se apresentam:

- grupo A (P₁, P₂, P₃, P₇, P₉, P₁₀, P₁₁, P₁₃, P₁₄ – designação dos professores segundo a ordem da entrevista);
- grupo B (P₄, P₅, P₆, P₈, P₁₂, P₁₅ – designação dos professores segundo a ordem da entrevista).

Destacou-se a importância dos nossos interlocutores, transpondo-se o nível micro da sala de aula, dando-se conta do nível meso do contexto de escola como tal, para se perceber até que ponto se intencionaliza e materializa ecologicamente este processo enquanto “dispositivo” de formação e desenvolvimento organizacional.

Desta feita, a análise de dados foi apresentada através de quadro que representam as respostas que os nossos participantes atribuíram as perguntas expressas nos nossos instrumentos metodológicos: entrevista semiestruturada aos 15 professores, que constituiu a amostra do corpo docente. A seguir apresentamos os dados distribuídos em dois grupos, ou seja, professores com mais de dez anos de serviço e professores com menos de dez de serviço docente. No entanto, procuraremos apresentar uma perspectiva comparada na análise e discussão dos dados¹.

¹ Os quadros descritivos da informação recolhida com as entrevistas encontra-se em Anexo III.

Quadro 6: - Caracterização dos elementos de pesquisa

Caracterização dos Elementos de Pesquisa				
Função	Idade	Área de serviço	Especialização	Tempo de serviço
Professor (1)	37 ^a	Coord. De Inglês	Inglês	19Anos
Professor (2)	57A	História	História	37Anos
Professora (3)	56A	Geografia	Geog/Historia	37Anos
Professor (4)	41A	Psicologia	Psicologia	6Anos
Professor (5)	31A	Sociologia	Sociologia	7Anos
Professora (6)	44A	Psicologia	Psicol. Organizacional	8Anos
Professora (7)	52A	Coord. De Curso	Psicologia Clinica	29Anos
Professor (8)	33A	Psicologia Social	Psicologia	8Anos
Professora (9)	38A	Matemática	Matemática	17Anos
Professora (10)	52A	Psicologia	Psicologia	27Anos
Professora (11)	49A	Sub.pedagógica	Pedagogia	26Anos
Professora (12)	31A	Química	Química Fundamental	6Anos
Professor (13)	41A	Psicologia	Psicologia Social	21Anos
Professor (14)	35A	Coord. De Curso	Pedagogia	18Anos
Professor (15)	34A	Matemática	Matemática	7Anos

5.2 Discussão de Resultados

Durante a entrevista aos participantes foram feitas cerca de 12 questões a cada um, as mesmas foram elaboradas com base nos tópicos da grelha metodológica e do guião de entrevista, com intuito de analisar a visão que cada um tem sobre a questão de investigação: *Que práticas e modelos de supervisão, com objectivo de melhorar as suas práticas pedagógicas, são seguidas pelos professores recém-formados e com algum tempo de serviço na escola do II ciclo do Ensino Secundário em Viana-Luanda, Angola?* Com vista a responderem aos objectivos específicos para os quais foram convocados para este estudo e

destaco: conhecer as práticas de supervisão dos professores da escola em análise; conhecer como os professores em estudo entendem que a supervisão pedagógica influencia o seu desenvolvimento profissional; conhecer os modelos de supervisão dos professores da escola em análise; identificar diferenças nas práticas e modelos de supervisão entre professores recém-formados e professores com mais tempo de serviço e identificar orientações a este respeito nos documentos internos da escola.

Assim passamos a apresentar o resultado da discussão dos dados colhidos durante o desenvolvimento das entrevistas, tendo em conta a metodologia usada, e a combinação de diversas técnicas para o efeito.

Quadro 7: Noções de supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica é uma atividade levada a cabo por professores com formação e experiência na área de educação que visa orientar professores menos experientes. (AP1)
É um processo ao qual o professor experiente orienta um outro professor na sua atividade docente. (AP2)
Um processo em que o professor não deve ter medo porque é aí onde ele vai mostrar as suas valências. (AP3)
Tenho sim, a supervisão pedagógica é uma área que tem como atividade o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. (AP7)
Tenho sim, sabemos que é novo em meu entender a supervisão pedagógica é atividade que orienta o trabalho e os conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo. (AP9)
É um procedimento inerente a gestão escolar que visa elevar e melhorar a qualidade do processo de ensino. (AP10)
É um trabalho de assistência ao professor em forma de planeamento, acompanhamento, orientação, controlo, avaliação e autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem. (AP11)
Na realidade já ouvi falar de supervisão pedagógica na nossa sociedade é um conceito novo, não sei muito, mas sei que é um processo facilitador muito importante para o êxito das nossas atividades educativas. (AP13)

Tenho sim, ela consiste em fazer acompanhamento do trabalho docente e aprendizagem. (AP14)
Sim é um exercício encarregue com formação e experiência na área educacional para orientar o professor menos experiente nas ações educativas na escola. (BP4)
Sim, entendo como um conjunto de atividade que funciona como forma de controlar onde o corpo diretivo deve apresentar um plano que o corpo docente devem desenvolver as suas atividades. (BP5)
Sim, a supervisão pedagógica é uma forma de olhar o trabalho que se faz numa prática, a direção pedagógica pode ajudar a velar pela orientação ao professor através destas práticas que é leva a cabo a fim de melhorar o seu desempenho. (BP6)
Tenho sim, entendo que a supervisão pedagógica é uma atividade ligado ao processo de ensino, eventualmente terá por finalidade ajudar os elementos pessoais desse processo, já que não se limita a eles próprios. (BP8)
Tenho sim, a supervisão pedagógica tem que ver com a programação dos conteúdos supervisionados pela direção da escola e pela área pedagógica. (BP12)
Sim, são ações levadas a cabo para o controlo e orientação do corpo docente. (BP15)

Nota-se que as respostas nesta questão têm o foco na orientação dos professores menos experientes pelos mais experientes. Apesar de ter ficado a ideia de que os professores AP₁, PA₂, AP₇, AP₉, AP₁₁ e AP₁₄ manifestaram nas suas opiniões alguma convergência onde apontam a orientação, acompanhamento, controlo e avaliação como pano de fundo deste processo. Já os professores AP₃, AP₁₀ e AP₁₃ realçam a importância que estas práticas trazem para a melhoria do processo docente-educativo, apesar de reconhecerem que é um processo novo no contexto de ensino-aprendizagem. Os BP₄ e BP₁₅ apesar do menos tempo de serviço demonstraram terem conhecimentos apurados em torno desta temática, quando afirmaram tratar de ações que visa a orientação, acompanhamento e formação dos professores menos aos mais experientes. Já os professores BP₅, BP₆, BP₈, BP₁₂ deixaram transparecer poucos conhecimentos em torno do objectivo fundamental destas práticas, porque alegam ser um processo novo mas ainda assim, ajuda a melhorar as suas práticas.

Aqui pode-se afirmar ter sobressaído mais a experiência que acarretam os professores com mais tempo de serviço pelo à vontade na forma como responderam tal questão. Nesta

perspetiva de análise e apoiando-se nas respostas dos mesmos, podemos afirmar que a supervisão pedagógica está diretamente ligada ao processo de acompanhamento das atividades dos professores com vista a potenciar o seu desenvolvimento profissional e resolver os problemas que os mesmos enfrentam no decurso da sua atividade docente. Logo, podemos embarcar na linha de pensamento fundamentada por (Nivagara, 2005, p. 70-71) em que afirma que “No contexto da formação de professores, a supervisão é entendida como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Quadro 8: Função principal da supervisão pedagógica

É a formação, acompanhamento orientação nas ações dos professores. (AP1)
Visa essencialmente orientar e acompanhar os docentes em toda ação educativa. (AP2)
É supervisionar assente fundamentalmente na avaliação. (AP3)
É supervisionar. (AP9)
É fazer acompanhamento dos professores após visitas feitas a partir daí conseguimos detetar algumas lacunas e projetarmos as ações de formação nas matérias mais carentes. (AP7)
A função é mesmo elevar o nível do ensino e aprendizagem. (AP10)
É o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e avaliar as práticas, isto é, observar as competências e atitudes dos mesmos durante as aulas. (AP11)
É detetar algumas lacunas e ajudar a melhorar o exercício das suas funções. (AP14)
Não tenho muito para dizer sobre o processo mas posso dizer que é um processo que facilita a atividade docente educativa. (AP13)
Bem radica na formação, acompanhamento e orientação nas ações educativas da escola. (BP4)
É o controlo e orientação do corpo docente. (BP5)
É mesmo melhorar a prática docente na escola, como é que o trabalho tem sido feito na escola, quais são os problemas que a própria instituição vive. (BP6)
É ajudar a melhorar o processo docente educativo. (BP8)
É supervisionar toda ação docente. (BP12)

A sua principal função é orientar o professor na sua atividade docente educativo. (BP15)

Nas respostas proferidas pelos professores AP₁, AP₂, AP₇, AP₁₀, AP₁₁, AP₁₃ e AP₁₄ procuraram relatar aspetos ligados ao acompanhamento, orientação e deteção de lacunas evidenciadas no processo de ensino. Já os professores AP₃ e AP₉ demonstraram alguma incerteza nas suas respostas. Os BP₄, BP₅, BP₆, BP₈, BP₁₂ e BP₁₅ demonstraram uma tendência na convergência das suas respostas, em que forma concisos quando afirmaram que a principal função da supervisão pedagógica era mesmo orientar, acompanhar e formar o docente na sua atividade letiva. Daí afirmar que nem sempre o fator mais anos de serviço a experiência sobressai sempre e ficou aqui demonstrado a tendência para a formação, a orientação e o acompanhamento como sendo um dos principais objetivos específicos da questão de investigação. Do nosso ponto de vista, a escola responde aos intentos da sociedade, é importante que os principais atores do processo educativo em especial os professores, sejam suficientemente instruídos e supervisionados para transmitirem de forma coerente todos os valores que a sociedade pretende que as gerações novas conheçam e vivam. E aqui concordamos com Formosinho (2002, pp. 26–27) quando afirma que “ao longo do século XX, as expectativas a nível de mudança e as exigências públicas para um maior controlo daquilo que era ensinado na escola resultaram na emergência e desenvolvimento simultâneos dos campos da supervisão e do currículo”.

Quadro 9: Participação no processo como supervisor / como supervisionado

Participo como supervisor. (AP1)
Participo como supervisionado uma vez que, não desempenho cargo pedagógico. (AP2)
Participo como supervisora uma vez que, este processo serve também limar algumas arestas. (AP3)
Participo neste processo como supervisora porque desempenho a função de coordenadora de Matemática e também como supervisionada pelos órgãos superiores. (AP9)

Participo como supervisora. (AP7)
Como supervisora no momento já que, exerço a função de coordenadora da disciplina de Psicologia, mais já participei como supervisionada. (AP10)
A minha visão é boa, porque este processo visa a melhoria da qualidade do processo de ensino, ajuda os professores menos experientes a supera as suas dificuldades, então é esta época em que vimos que o processo carece de muitas melhorias, o supervisor vem para ajudar muito no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (AP11) É supervisora.
Participo como supervisor, uma vez que apoiamos a subdireção pedagógica é nossa função acompanhar o processo de ensino-aprendizagem como os professores ministram as aulas, se os alunos estão aprender, se há uma relação entre os conteúdos e programas letivos durante a aula. (AP14)
Tenho participado como supervisionado, ja que é um processo novo e vai começando ganhar o seu espaço. (AP13)
Participo como supervisor porque desempenho as funções de coordenador do turno da noite. (BP4)
Participei como supervisor enquanto desempenhei funções de coordenador do turno da manhã, senti-me muito bem uma vez que, a equipa é muito coesa, mesmo a partir da direção. (BP5)
Participo como supervisionada. (BP6)
Normalmente participo como supervisionado. (BP8)
Participo neste processo como supervisionada, porque não exerço nenhum cargo pedagógico. (BP12)
Participo como supervisionado e sinto-me bem está ajudar muito a melhorar aquilo que é o nosso trabalho. (BP15)

Nesta questão é notório ver a forma simples como responderam os professores AP₃, AP₂, AP₉, AP₁₀, AP₁₁, AP₁₃ e AP₁₄ onde destacaram maior atenção que deve ser dada aos professores menos experientes no processo de ensino pela subdireção pedagógica com vista a superação de insuficiências, bem como a melhoria da qualidade no desenvolvimento profissional docente. Os Professores AP₁ e AP₇ foram pouco enfáticos e deixaram transparecer alguma dúvida sobre a função principal deste processo.

Em sentido inverso os professores BP₄, BP₅, BP₆, BP₈, BP₁₂ e BP₁₅ com menos anos de serviço demonstraram conhecimento apurado em torno desta questão deixando claro a tendência para uma convergência nas respostas relativamente a maioria dos docentes com mais tempo de serviço. Apoiando nas respostas dos mesmos onde destacam a importância que é dada à figura do supervisor no seio escolar, e uma vez que o mesmo está associado à gestão intermédia das funções diversificadas como as coordenações, o apoio, a facilitação, o envolvimento, a mediação, a organização, formação e avaliação em todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, faz todo sentido basear-se na afirmação:

A presença do supervisor na escola impõe o redimensionamento da conduta interna dos professores. É o poder disciplinar atuando no interior de cada docente, fazendo com que ele mesmo se Auto vigie para mostrar produtividade em seu trabalho. Reforçando a autovigilância em cada professor, os efeitos desse poder são bem mais eficazes do que confrontando o supervisor diretamente com os professores. Eis a fórmula maravilhosa: uma estratégia económica e simples da supervisão Escolar para ativar continuamente a produtividade dos professores (Leal & Henning, 2009, p. 260).

Quadro 10: Formas de encarar a supervisão pedagógica na escola

Ocorre de modo formal, cumprindo as orientações da subdireção pedagógica. (AP1)
Encaro de maneira positiva porque realmente vem ajudar a melhorar o nosso trabalho. (AP2)
São encaradas de forma satisfatória, o professor deve perder o medo e a ignorância e sim deve procurar aprender. (AP3)
Eu vou falar do meu grupo disciplinar a nível do grupo existe sempre colaboração uma vez que, há sempre uma comunicação prévia e não tem problema nenhum, em suma existe colaboração. (AP9)
Sim acredito que no início havia alguma resistência, mais a subdireção pedagógica faz um acompanhamento aos professores e estes deram conta que tais práticas só vêm melhorar o trabalho deles. (AP7)
Encaram com naturalidade, os professores têm princípios sobre a noção deste tipo de processo. (AP10)

Acho que encaram de modo normal apesar de ocorrer algum frio na barriga no início da visita. (AP11)
Bom, alguns ficam equivocados, outros ficam satisfeitos e ainda existe uns nem por isso e até agradecem. Existe aceitação uma vez que alguns estão no processo de aprendizagem aqui são os menos experientes e nos dominam alguns conteúdos e ferramentas de trabalho. (AP14)
Naturalmente temos como supervisores os coordenadores de cursos, disciplinas, na realidade ninguém sente-se melhor quando é visitado, mas nós devemos estar conformados porque a pessoa aprende todos os dias. (AP13)
Encaro de modo formal cumprindo todas orientações pedagógicas. (BP4)
Neste contexto estamos a falar do grupo maior bem a supervisão pedagógica ocorre a seu todo, mais com maior incidência na sala de aula onde ocorre toda atividade docente. (BP5)
Ocorre de modo formal através de práticas como a planificação, reuniões de coordenação e algumas ocasiões também de modo informal. (BP6)
Bem eu nunca vi este sentimento de rejeição sempre que sou visitado exatamente por entender que é um processo natural dentro da escola, aliás ele ajuda o professor a melhorar o seu trabalho, então sempre entendi que a vinda deste processo ajuda a melhorar o meu desempenho. (BP8)
Tenho recebido bem até porque tem sido uma mais-valia para os professores. (BP12)
Bem alguns ficam equivocados, outros ficam satisfeitos e ainda existe uns nem por isso até agradecem. Existe aceitação uma vez, que alguns estão no processo de aprendizagem aqui, são os menos experientes e não dominam alguns conteúdos e ferramentas de trabalho. (BP15)

É possível notar nas respostas dos entrevistados alguma consciência de juízo, o AP₁, AP₂, AP₃, AP₇, AP₁₀, AP₉, AP₁₁, AP₁₃, AP₁₄, BP₄, BP₅, BP₆, BP₈, BP₁₂ e BP₁₅ embarcam na mesma linha de pensamento quando afirmaram que de início ocorria algum frio, alguma apreensão e até equívocos nalguns casos. Outros sentiam-se satisfeitos e ainda assim houve alguns que apresentam resistência face a este procedimento normal na atividade docente, mas regra geral foram todos unânimes em afirmarem que os professores quando são confrontados diante de

tais práticas encaram-na de modo formal e normal, por saberem da importância que as mesmas representam na melhoria do seu desempenho docente educativo.

Se a essência da supervisão é o acompanhamento, então, os funcionários de todas as instituições necessitam dela no âmbito da execução das suas atividades. Deve a escola estar mais voltada para os aspectos de redireccionar toda planificação formal, procurando garantir com que se melhore os níveis de ensino-aprendizagem fundamentalmente dos seus alunos.

E aqui temos de concordar com (Nivagara, 2005, p.71) quando afirma que “No contexto da formação de professores, a supervisão é entendida como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Quadro 11: Influência da subdireção pedagógica no processo de supervisão pedagógica

Para já não tem nos colocados à parte, dando orientações práticas para a prossecução dos seus objetivos. (AP1)
Sinto sim a influência devido as planificações quer de coordenações de disciplinas ou até mesmo de cursos e outros. (AP2)
Sim tem influência direta neste processo porque a subdireção pedagógica é o núcleo central da escola, nesta abordagem não só se espera da direção mas sim do envolvimento de toda comunidade educativa. (AP3)
Sim é possível notar isto porque a sala dos professores eles estão preocupados em ter os planos de aulas, diários e outros elementos imprescindíveis para a atividade. (AP9)
P7: Acredito ser o autor principal, porque o acompanhamento é feito diretamente, já que obedece a um plano que as faz são os coordenadores de disciplinas e cursos e depois submetem para a competente aprovação na subdireção pedagógica. (AP7)
Tenho constatado que isto incentiva os professores a planificar a matéria e outros procedimentos. (AP10)
Sim, muita influência porque deve fazer acompanhamento do trabalho docente, este trabalho docente que começa na sala de aula, então é na sala de aula onde eu como subdiretora exerço a função de supervisora pedagógica. (AP11)

Não tem tido muita influência, porque os professores gozam de uma certa autonomia no desenvolvimento das suas tarefas sob acompanhamento dos professores mais competentes, humildes e a direção trabalha na perspetiva de orientar, planificar e facilitar todo um processo docente educativo. (AP14)
Na realidade é o elemento fundamental da escola, daqui a dois anos a escola cresceu bastante neste aspeto e talvez pela dinâmica do seu líder sente-se que a subdireção pedagógica cresceu bastante também. (AP13)
Justamente é por intermédio da subdireção pedagógica que se recebe todas orientações para o sucesso ou para se atingir os objetivos traçados pela direção. (BP4)
Tem muita influência, primeiro é que a subdireção pedagógica trabalha em equipa para além dos objetivos que é comum há sempre o objetivo que é individual, tem servido de auxílio ao corpo docente, existe a pressão do ponto de vista positivo. (BP5)
Sim, porque a subdireção pedagógica tem a preocupação com os professores e os alunos por forma a orientar, acompanhar e situar o professor de modo a melhorar o seu desempenho. (BP6)
Sim é possível notar isto porque a sala dos professores eles estão preocupados em ter os planos de aulas, diários e outros elementos imprescindíveis para a atividade. (BP8)
É possível notar isto porque a sala dos professores estão preocupados em ter os planos de aulas, diários e outros elementos importantes para a sua atividade. (BP12)
Sim, tem havido pessoalmente tem ajudado a melhorar alguns aspetos porque nunca se aprende tudo durante a nossa formação, recordo-me que há dois anos atrás recebi visitas e esqueci-me de fazer chamada e de facto isto chamou-me atenção pela negativa porque a equipa de supervisores manteve-se atento neste e outros aspetos. (BP15)

Na verdade, os seis professores BP4, BP5, BP6, BP8, BP12 e BP15 entrevistados relatam nas suas afirmações que a subdireção pedagógica exerce uma influência muito considerável dado ser o órgão reitor de toda ação que visa a orientar, acompanhar, situar os professores de modo a melhorar o seu desempenho docente. Nota-se aqui, apesar de serem professores com menos tempo de serviço, que demonstrarem conhecimentos quanto a responsabilidade que a subdireção pedagógica tem sobre tais práticas na escola. Portanto, as respostas dos professores AP1, AP2, AP3, AP7, AP10, AP9, AP11, AP13, AP14 destacaram a importância da planificação das atividades pedagógicas, realçaram ainda que se o objetivo é melhorar e

aperfeiçoar visando a elevação das competências dos professores por um lado, por outra também reforçam a ideia do desenvolvimento do conhecimento cognitivo dos alunos. E aqui, podemos embarcar na mesma linha de Alarcão, quando destacou que:

é através das interações que se criam nestes contextos aliados a investigação e a reflexão sobre as práticas, que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente. Na perspectiva da autora, o professor deverá ser investigador da sua prática, pois só assim estará apto para questionar, compreender e reformular sempre que necessário (Alarcão, 2000:16).

Quadro 12: Visibilidade das práticas de supervisão pedagógica

Penso ser na sala de aula, por ser o espaço onde ocorre todo o processo docente-educativo. (AP1)
Na sala de aula, por ser o espaço onde ocorre todo processo de ensino. (AP2)
Na sala de aula. (AP3; AP11; AP13; BP8)
É na sala de aula, é onde se realiza todo seu trabalho então acho que é aí onde a subdireção tem influência. (AP9)
É na sala de aula, porque eu acredito que é a nossa área de atuação e então o nosso objetivo principal é formar os alunos, mas para que seja bem formado é necessário que o professor também esteja bem formado. (AP7)
É mesmo na sala de aula, porque é mesmo o ponto de partida visto que a escola encontramos vários intervenientes no processo docente-educativo, já que o aluno é sobretudo o foco de toda aprendizagem e não depende totalmente do professor, mais em grande medida a tarefa do professor é determinante no processo de ensino. (AP10)
É na sala de aula, porque é aí o campo de batalha do professor é ai onde conseguimos ver se o professor está a cumprir com os objetivos traçados pela direção. (AP14)
É mais notório na sala de aula, porque é o espaço onde ocorre todo o processo de aprendizagem e também existe a interação professor-aluno e aluno-aluno. (BP4)
Exatamente na sala de aula, porque é o espaço onde acontece toda ação docente da escola. (BP5)

É na sala de aula, porque é neste lugar onde encontramos o professor e os alunos a praticar e é ai onde o supervisor tem a oportunidade de observar os objetivos traçados têm sido alcançados ou não. (BP6)
É na sala de aula, porque é na sala de aula onde temos o foco final deste processo todo. (BP12)
É a sala de aula, porque é ai onde ocorre toda prática docente educativa. (BP15)

Podemos constatar que existe alguma tendência e até mesmo convergência dos entrevistados, onde professores com mais e menos tempo de serviço foram unânimes em afirmar que é a sala de aula o espaço mais visível da ocorrência de tais práticas de supervisão e observação. Logo, na área do ensino o termo clinica é associado à supervisão para designar o processo de acompanhamento feito aos professores pelos técnicos de educação que se designam supervisores e o ambiente em que se acompanham (sala de aula). O principal objetivo deste modelo é a melhoria da prática de ensino dos professores na sala de aula por isso, neste modelo o supervisor e o professor fazem análise conjunta de fenómenos que ocorrem na sala de aula. E com isto, leva-nos a concordar com os autores citados abaixo quando afirmaram que:

A supervisão clínica é uma estratégia através da qual os formadores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com os outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino actual através de modificações racionais (Buthery e Weller, 1988 citados por Garcia, 1999:165).

Quadro 13: Existência de pré-contacto com o supervisionado a cada visita

Sim, há um contacto prévio que é estabelecido pela subdireção pedagógica, onde existe um plano de visitas voltadas para os professores através de um placar informativo na sala dos professores. (AP1)
Sim, leva a entender que todo professor deve estar preparado para tal ato. (AP2)
Sim, leva a entender que todo processo deve estar preparado para tal exercido. (AP3)
Sim, apesar de nem sempre ser feito tal como prevíamos. (AP9)
Sim tem existido muito pré-contacto. (AP7)

Acredito que sim, uma vez que tem obedecido a um plano de visitas. (AP10)
Acredito que sim tem existido orientação deste ponto de vista sempre que se vai visitar um professor, até porque obedecem uma planificação. (AP11)
Tenho certeza que sim tem havido muito contacto antes e após a visita. (AP14)
Tem a oportunidade de se pronunciar em detrimento da planificação atinente as visitas de ajuda e controle. (AP13)

Naturalmente tem havido este feedback da subdireção pedagógica em torno das atividades levadas acabo. (BP4)
Existe um plano de orientação da parte da subdireção pedagógica. (BP5)
Bem, o supervisor não intervém durante aula mais sim depois onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativo às ocorrências na aula. (BP6; BP8)
Bem, o supervisor só intervém após efetuar a visita onde o professor é chamado no gabinete e lhe é dado a oportunidade de fazer a sua autocrítica e também receber reparos verificados durante a aula. (BP12)
Sim, após a observação existe algum momento para que o professor exponha a sua autocrítica exatamente ocorre sempre desta forma. (BP15)

Nota-se aqui a convergência de opinião dos professores AP₁, AP₉, AP₁₁, AP₂, AP₃, AP₇, AP₁₀, e os BP₆, BP₈, BP₁₂, BP₁₅ quando apontam que existe um pré-contacto antes da visita de ajuda e controle visando a orientação por parte da subdireção pedagógica como sendo o órgão responsável pela coordenação de todo este processo de supervisão. Já os professores BP₄, BP₅ manifestaram alguma contrariedade nas suas opiniões uma vez, que demonstraram alguma incerteza sobre existência do pré-contacto ou não antes da visita de acompanhamento. De facto, fazer acompanhamento do trabalho docente não é tarefa fácil e aqui a subdireção pedagógica tem exercido enorme preponderância na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, daí que, podemos afirmar da importância que deve ser dado ao papel do supervisor no âmbito escolar. O encontro de pré-observação

“...entre o supervisor e o professor recém-formado, que tem lugar antes da observação de uma atividade educativa, tem fundamentalmente dois objectivos¹:

a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações... b) decidir que aspeto (s) vai (ou vão) ser observados (s)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 81).

Quadro 14: Retorno durante ou após a aula

<p>Sim, uma vez que o professor deve expressar o seu ponto de vista relativo a aula ministrada ainda assim e porque o grande objetivo é melhorar a qualidade do processo de ensino, aliás o supervisor não deve ser encarado como um individuo que vem para ver o que é certo ou errado mais sim para acompanhar e facilitar todo o processo de ensino. (AP1)</p>
<p>Existe sim, retorno, porque é o momento em que o professor tem para fazer a sua autocritica, análise dos pontos fortes e fracos entre outros aspetos relativos a aula. (AP2)</p>
<p>Existe sim, retorno, porque é o momento em que o professor tem para fazer a sua autocritica, onde deve e pode expressar o seu ponto de vista esmiuçando os pontos fortes. (AP3)</p>
<p>Bem o supervisor não intervém durante a aula mais sim depois onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativos às ocorrências na aula. (AP9)</p>
<p>Tem tido sim, após a observação entre 5 à 10 min para sentarmos a ouvir o professor e depois disso os supervisores vão fazendo reparos, na base desses erros ou falhas faz-se então os devidos acertos. (AP7)</p>
<p>Sim, se o objetivo é melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, então ele mesmo vai analisar aonde falhou, reconhecer os seus aspetos positivos o supervisor também tem que valorizar o trabalho do professor. (AP10)</p>
<p>Bem o supervisor não intervém durante a aula mais sim depois, onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativos às ocorrências da aula. (AP11; AP13)</p>
<p>Sim depois de visitado o professor é convocado ao gabinete e lhe é dado a oportunidade de se explicar, bem o supervisor não intervém durante a aula mais depois, onde o</p>

professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativos às ocorrências na aula. (AP14)
Naturalmente tem havido este retorno, primeiramente o professor tem o direito de fazer a sua autocrítica, ver só pontos fracos e fortes. (BP4)
Existe retorno porque é o momento em que o professor tem para fazer a sua autocritica, onde deve e pode expressar o seu ponto de vista esmiuçando os pontos fortes. (BP5)
Bem o supervisor não intervém durante aula mais sim depois onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativo às ocorrências na aula. (BP6; BP8)
Bem o supervisor só intervém após efetuar a visita onde o professor é chamado no gabinete e lhe é dado a oportunidade de fazer a sua autocrítica e também receber reparos verificados durante a aula. (BP12)
Sim, após a observação existe algum momento para que o professor exponha a sua autocrítica exatamente ocorre sempre desta forma. (BP15)

Nesta questão existe uma tendência segundo respostas dos intervenientes, nota-se que, tanto os professores com mais tempo como os de menos tempo de serviço tenham um domínio profundo de que qualquer que seja a intervenção do supervisor, deve ser feito após a observação e nunca antes, em que o professor é convocado para o gabinete e lhe é concedido alguns minutos para que possa refletir sobre a sua prática. É nesta perspetiva que podemos afirmar que, a pós-observação é o momento final do ciclo de supervisão pedagógica. Nesta fase o supervisor reúne com o professor supervisionado com o objetivo de analisarem e interpretarem conjuntamente informações colhidas no decurso da supervisão. Ambos partilham constatações e experiências na tentativa de potenciar os aspetos positivos e minimizar os problemas que tenham sido constatados durante a observação. Daí que, diante de tais comentários a este respeito que nos conduz a considerar um dos aspetos mais relevantes da questão de investigação desta abordagem, os modelos utilizados para a melhoria das práticas pedagógicas levadas a cabo na escola em estudo.

Neste contexto, podemos inferir que o papel do supervisor está vinculado à gestão da escola como um todo, uma vez que ele busca junto com o professor minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos. Assim,

podemos afirmar que a função do supervisor foi sendo construída historicamente conforme a necessidade da sociedade e hoje é delegada a este profissional no exercício de suas atribuições a função de planejar, coordenar, orientar, dialogar, auxiliar, estudar e discutir as problemáticas presentes no dia-a-dia da escola e, ainda, buscar junto ao coletivo os temas para a formação escolar em serviço.

Quadro 15: Existência de algum instrumento de registo durante a visita

Sim, leva consigo sempre uma ficha de observação da aula. (AP1; AP2; AP10; BP4; BP6; BP8; BP15)
Sim, leva consigo sempre uma ficha de observação de aulas, há outros elementos como máquina fotográfica e outros. (AP3)
Sinto sim, sempre que sou visitado o supervisor leva sempre consigo uma ficha de observação de aulas. (AP9)
Sim existe, é um instrumento que temos recebido onde vem os itens observados durante a visita. (AP7)
Sim levo, a grelha de observação de aula e a planificação quinzenal. (AP11)
Sim existe, é uma grelha de observação de aula onde o supervisor vai anotar as ocorrências. (AP14)
De princípio disse há dinâmica para este tipo de trabalho, neste momento tenho visto que o supervisor faz-se acompanhar de uma grelha de observação de aula. (AP13)
Diria que sim, noutras palavras diria que o mapa de anotações. (BP5)
Sim a instituição utiliza uma ficha de observação de aulas. (BP12)

Nas respostas proferidas pelos professores com mais e menos tempo de serviço, deixaram claro do conhecimento sobre o instrumento utilizado para registo durante a observação de aula no caso ficha ou grelha de observação de aula. Este elemento que serve não só para tirar notas durante a observação durante a aula, mais também por ser nesta grelha de observação onde os aspetos a observar facilitam deste modo a verificação dos objetivos traçados para o efeito. E assim, pode-se afirmar que a observação é um dos elementos mais importantes no processo de supervisão pedagógica e, com ela, facilitar também a diversificação das práticas pedagógicas praticadas na escola. Pode-se considerar esta prática como sendo das mais

visíveis tendo em conta a orientação, observação e supervisão das práticas pedagógicas um dos principais objetivos específicos desta temática. Nesta perspetiva podemos fazer um alinhamento com Altet, quando afirma que "colocar o aprendente em situações de aprendizagem que desencadeiem e favoreçam a sua atividade" (Altet, 2000, p. 173).

Quadro 16: Caráter colaborativo e partilha de opiniões no seio escolar

Existe colaboração na execução de todas tarefas programadas pela direção. (AP1)
Se assim não fosse não teria lógica de planificarmos em grupos e nisto tem existido muita partilha de informação e opiniões. (AP2)
Existe muita partilha de ideias, pois o trabalho é feito em equipa. (AP3)
Existe sim muita partilha de opiniões e o trabalho é desenvolvido em equipa. (AP9)
Sempre existiu muita colaboração e partilha de ideias. (AP7)
Existe muita partilha de ideias e o trabalho é feito em grupo. (AP10)
É bem-vindo e também existe já uma boa aceitação dos colegas até porque ajuda a superarem algumas lacunas. (AP11)
Existe muita partilha de ideias, pois o trabalho é feito em equipa. (AP14)
Geralmente isso que disse implica dizer é que nem sempre aquilo que a subdireção pedagógica pensa e planifica consegue implementar, mais razões como falta de verbas ou de orçamento, complica no alcance de certos objetivos. (AP13)

Naturalmente tem existido partilha no sentido de que há este feedback que o professor colabora em participar nestas atividades. (BP4)
Vou lhe dar um exemplo muito concreto venho de uma instituição onde estas práticas não eram quase visíveis, é só para dizer que tais práticas é muito importante sobretudo para o engrandecimento das supervisão pedagógica. (BP5)
Existe muita partilha de ideias, pois o trabalho é feito em grupo / equipa. (BP6, BP8, BP11, BP15)

Os professores AP₁, AP₉, AP₁₁, AP₂, AP₃, AP₇, AP₁₀, e AP₁₄ foram unânimes e consensuais nas suas respostas, uma vez que dizem reconhecer que este trabalho tem

sido desenvolvido em equipa, onde a partilha de ideias e de opiniões predomina tais práticas. Já o professor AP₁₃ não alinha no mesmo diapasão quando referiu que a observância dessas práticas estão dependentes da falta de orçamento e verbas. Na nossa opinião consideramos que esta última observação não é suficientemente relevante uma vez que, a instituição em estudo não dispõe de orçamento, como tal funciona com as receitas locais e com isto tem sabido levar acabo toda programação voltada para este efeito. Em sentido inverso os professores com menos tempo BP₄, BP₅, BP₆, BP₈, BP₁₂ e BP₁₅, demonstraram profundo conhecimento na maneira com tem sido desenvolvidas tais práticas na escola, onde deixaram clara a existência de uma tendência na medida que tal ato decorre com a colaboração de todos intervenientes no processo.

Logo, não devemos, contudo, esquecer, o trabalho colaborativo, como forma de partilha de experiências, entre os pares, na procura constante de soluções melhoradas. Com isto, e apoiamo-nos na indicação do autor que afirmou:

«a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho» (Nóvoa, 2009, p.213).

Quadro 17: Sentimento de rejeição nos supervisionados

De facto no início o professor sente-se apreensivo diante da visita do supervisor, mais no decurso da mesma volta ao normal. (AP1)
Sinto-me normal diante de tal prática. (AP2)
O normal seria realmente ser bem recebido, porque ninguém gosta de ser visitado mas o que noto aqui é diferente, os professores sentem-se bem e sem nenhum sentimento de rejeição. (AP3)
Existe algum sentimento sim no início mais depois vai passando com o embalar da aula. (AP9)
Não, é bem vido como tivera dito no início havia resistência mais depois de fazer este acompanhamento e informar o objetivo dessas ações o professor começa aceitar mais ações. (AP7)

Nunca constatei isto, tenho sido bem recebida. (AP10)
É como um polícia, os professores têm receio de receber o supervisor pedagógico porque ainda pensam que está aí um inspetor, então tem sido feito ainda com alguma resistência. (AP11)
Para já ninguém gosta de ser visitado mais o que tenho notado aqui é que os professores sentem-se bem e sem nenhum sentimento de rejeição. (AP14)
Tem sido uma tarefa normal, na medida em que estou sempre preparado para recebê-los. (AP13)
O normal seria realmente ser bem recebido, porque ninguém gosta de ser visitado mas que o tenho notado aqui é diferente os professores sentem-se bem e sem nenhum sentimento de rejeição. (BP4)
Ninguém gosta de ser visitado e quando acontece devemos estar preparados, abertos a partilhar informação e até aprender com os nossos supervisores educacionais. (BP5)
Como professora acho uma atividade normal apesar de que as vezes ocorrer um frio na barriga logo no inicio mas depois tudo volta ao normal. (BP6)
Normalmente sentem-se bem e não há nenhum sentimento de rejeição, daí considerar uma atividade aceitável. (BP8)
Existe algum sentimento sim no início mais depois vai passando com o embalar da aula. (BP12)
Para já ninguém gosta de ser visitado mas o que tenho notado aqui é que os professores sentem-se bem e sem nenhum sentimento de rejeição. (BP15)

Pode-se observar que nesta questão a AP₂, AP₃, AP₇, AP₁₀, AP₁₃ e AP₁₄ apontam para uma situação normal no seio escolar e que não existe nenhum sentimento de rejeição. Em sentido contrário os AP₁, AP₉ e AP₁₁ fazem menção da existência de alguma resistência no início mas que depois os professores conseguem sentir-se a vontade aceitando com naturalidade a visita do supervisor. Para os professores recém-formados no caso BP₄, BP₅, BP₆, BP₈, BP₁₂, BP₁₅ destaca-se aqui alguma tendência de aceitação sempre que se verificam tais práticas, ou seja, parece existir unanimidade neste quesito, a maioria dos docentes dizem sentirem-se a vontade e normal, uma vez que tal prática tem constituído um elemento motivador para a superação das suas práticas diárias.

Reconhece-se desde já que, não é possível falarmos em observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica, modelo que tem sido bastante utilizado no contexto universal nos últimos anos, e fundamenta-se no conhecimento dos modelos de supervisão do professores na escola em análise que traduz num dos objetivos específicos deste trabalho. E isto faz-nos embasar na seguinte teoria:

“Dos modelos e abordagens que tem sido proposto para a supervisão pedagógica este é aquele que, no contexto da avaliação de desempenho pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores”. (Trag. 2000), segundo a afirmação do autor levamos a afirmar que o processo de supervisão das práticas pedagógicas tem sido exercício bastante influente na avaliação do desempenho profissional docente uma vez que a mesma tem refletido com alta relevância sobre factores como: elaboração de planos de aulas, planificação de conteúdos em grupos disciplinares, melhoria na abordagem, na interação professor- aluno, aluno-aluno, e acima na responsabilização do cumprimento dos horários do corpo docente.

Quadro 18: Influência da supervisão das práticas pedagógicas sobre a avaliação de desempenho

A supervisão de práticas pedagógicas tem influência direta naquilo que é avaliação do meu desempenho por ser a base do desenvolvimento da nossa atividade. (AP1)
A supervisão pedagógica tem influência direta naquilo que avaliação do meu desempenho por ser a base do desenvolvimento da minha atividade. (AP2)
Ajuda a melhorar a qualidade do meu trabalho e que então quanto melhor eu trabalhar melhor será o desempenho profissional. (AP3; BP8)
Bem a supervisão pedagógica influencia na avaliação da seguinte forma, ajuda-nos a superar algumas lacunas, ajuda-me no meu desempenho profissional é sempre muito bem vinda. (AP9; AP11)
Muita, porque eu como supervisora também consigo aprender, consigo superar algumas lacunas no meu dia-dia. (AP7)

Tem muita influência na avaliação de desempenho visto que, por meio deste processo as pessoas ficam mais consciencializadas em melhorarem o processo de ensino-aprendizagem. (AP10)
Com a supervisão pedagógica faz-se um trabalho de acompanhamento para ver se a prática coincide com a teoria e permite assim melhorar a nossa atividade na escola, ela serve como um termómetro para medição de todas ações educativas na escola. (AP14)
Influencia na avaliação profissional porque melhora algumas lacunas e com isto melhora o meu desempenho. (AP14)
Estas práticas influenciam na avaliação do meu desempenho profissional no sentido de que as mesmas não vêm para prejudicar mais sim para melhorar, ajudar a corrigir todos aspetos negativos no sentido de desenvolver a atividade docente-educativo. (BP4)
Ela é variável, pode aumentar ou diminuir o desempenho do professor, pode também influenciar na promoção da carreira docente. (BP5)
Ela contribui no facto de querer apresentar melhor a minha prática pedagógica e quando eu vou a procura de melhorar a minha prestação é neste momento que ela contribuiu muito na minha prestação. (BP6)
Eu particularmente acho muita vantagem sendo que a direção, a subdireção pedagógica e professores, então ele ajuda no aperfeiçoamento profissional e também ajuda-nos a atingirmos os nossos objetivos na sala de aula. (BP12)
Bem como já disse na questão anterior, sempre sabemos que seremos visitados então preparamos um guião e após esta visita nos é apresentada avaliação onde constam aspetos positivos e negativos e logo tenho a noção de onde devo corrigir. (BP15)

Nas respostas acima proferidas pelos docentes AP₁, AP₉, AP₁₁, AP₂, AP₃, AP₇, AP₁₀, AP₁₃, AP₁₄, BP₄, BP₅, BP₆, BP₈, BP₁₂, BP₁₅ é notório ver uma tendência nas respostas proferidas onde todos apontam que tais práticas de supervisão servem para superar, melhorar algumas lacunas e insuficiências encontradas no âmbito da atividade docente. Nesta perspetiva podemos afirmar que, no quadro da avaliação de desempenho, a autoavaliação pode representar a estratégia básica de desenvolvimento profissional do professor, independentemente da existência de formas de supervisão externa, embora estas possam, contribuir para uma supervisão mais dialogada e crítica. E nisto faz todo

sentido apoiarmo-nos na linha de pensamento de Silva (2002, p.132), a este respeito quando afirma que:

«o desenvolvimento profissional não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou seja, os professores "terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso" da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional».

De facto temos que concordar com o exposto no trecho acima por Silva, porque qualquer profissional docente que se preze como tal deve preocupar-se com o melhoramento da sua prática docente, a sua atitude, as habilidades e acima de tudo com o conhecimento científico sobretudo.

Podemos considerar também esta questão uma das mais importantes deste estudo por constituir um alinhamento com um dos objetivos específicos deste trabalho, onde o foco assenta na influência que a supervisão pedagógica tem causado no desenvolvimento profissional docente.

CAPÍTULO VI. CONCLUSÕES

Esta investigação decorreu num contexto educativo específico na escola do 2º ciclo do ensino secundário e optamos por utilizar uma abordagem qualitativa, uma vez que, o autor desta pesquisa é parte integrante da realidade em estudo.

Com o objetivo geral assente na supervisão das práticas pedagógicas – um processo de aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional, foi desenvolvido um inquérito por entrevista semiestruturada acerca de 15 professores divididos em dois grupos ou seja, nove professores com mais de dez anos de serviço e a seis professores com menos de dez anos de serviço, para os quais responderam para os seguintes objetivos específicos:

- conhecer as práticas de supervisão dos professores da escola em análise;

- conhecer como os professores em estudo entendem que a supervisão pedagógica influencia o seu desenvolvimento profissional;
- conhecer os modelos de supervisão dos professores da escola em análise;
- identificar diferenças nas práticas e modelos de supervisão entre professores recém formados e professores com mais tempo de serviço.
- identificar orientações a este respeito nos documentos internos da escola.

Estes objetivos específicos responderam para a seguinte questão de investigação da pesquisa: *Que práticas e modelos de supervisão, com objetivo de melhorar as suas práticas pedagógicas, são seguidas pelos professores recém-formados e com algum tempo de serviço na escola do II ciclo do ensino secundário em Viana – Luanda, Angola?*

Os resultados obtidos na recolha de dados tiveram como evidências a importância que o processo de supervisão tem como atividade ligada a orientação, a observação, a avaliação, às competências profissionais e a inovação dos professores. Foram abordados as diferenças da supervisão no que respeita ao supervisor e ao supervisionado, foram analisadas as formas e as dimensões dessa supervisão, bem como os estilos que o supervisor deverá assumir na sua atividade profissional. Foram levadas em consideração durante a discussão dos dados o alinhamento entre a questão de investigação da pesquisa, e os objetivos para, deste, modo poder-se refletir com profundidade em torno da interligação das questões com as respostas colocadas durante as entrevistas. Que desta forma conduziu-nos as seguintes conclusões.

Para esta etapa foram definidas em função das respostas proferidas pelos professores entrevistados três questões que pelo seu conteúdo e teor irem de encontro para aquilo que foram os objetivos estabelecidos deste trabalho. Portanto, as questões 2, 5 e 12 serviram de indicadores para uma análise mais específica sobre o alinhamento das mesmas face a questão de investigação e a seguir descrevemos resumidamente.

Das 12 questões colocadas aos 15 professores foi notório ver a existência de alguma tendência no conhecimento sobre a questão 2- qual a principal função da supervisão? aqui tanto os professores com menos e mais de 10 anos responderam que tal assenta no acompanhamento, na orientação, no controlo e no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor, logo parece estar alinhada ao objetivo específico - sobre o identificar orientações a este respeito nos documentos da escola em análise; podemos concluir também que na questão 5 – que influência tem a subdireção pedagógica no processo de supervisão pedagógica?

Notou-se nesta questão a tendência tanto dos professores com mais e menos tempo de serviço na forma clara como demonstraram todos eles nas suas respostas que, a subdireção pedagógica exerce sim uma influência muito considerável no processo de supervisão das práticas pedagógicas, uma vez ser o órgão reitor por toda ação que visa orientar, acompanhar, situar e avaliar os professores de modo a melhorarem o seu desempenho profissional. E esta questão está alinhada com linha a) e d) dos objetivos específicos – a) Conhecer as práticas de supervisão dos professores da escola em análise e d) Identificar diferenças nas práticas e modelos de supervisão entre professores recém-formados e professores com mais tempo de serviço. Já na questão 12 - a influência da supervisão das práticas pedagógica sobre a avaliação do seu desempenho profissional?

Notamos nesta questão uma enorme tendência quanto a influência que tais práticas exercem sobre o desempenho profissional, realça-se que tanto os professores com menos e com mais tempo de serviço reconhecerem que tais práticas de supervisão servem para superar e melhorar algumas insuficiências verificadas ao longo da sua atividade docente.

Realçamos aqui, que o conceito desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar. Neste sentido esta questão está consubstanciada na linha b) dos objetivos específicos na nossa pesquisa, ou seja, Conhecer como os professores em estudo entendem que a supervisão pedagógica influencia o seu desenvolvimento profissional.

Aferir que o processo de ensino e aprendizagem apesar de ser um empreendimento a longo prazo carece de determinados pressupostos que o tornam mais prático e adequado a todos os contextos da vida social, económica, política dos indivíduos. Estes pressupostos são realmente as práticas de supervisão pedagógica e as incidências que elas têm sobre os mecanismos de avaliação de desempenho dos professores.

Neste sentido, ao avaliarmos as frequências da amostra que realçam as incidências das práticas da supervisão pedagógica sobre a avaliação de desempenho dos professores, a investigação demonstrou que os sujeitos submetidos à P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8... e P12, responderam significativamente que existe uma relação intrínseca entre as duas práticas ou seja, quando as práticas de supervisão pedagógica são elevadas, influencia fortemente nos mecanismos de avaliação de desempenho dos professores. Fazendo valer efetivamente, que a avaliação de desempenho não varia de forma autónoma mas sim, atua

como efeito, dependendo de outras variáveis a que submetem à mensuração concreta e objetiva.

Não podemos descurar alguma tendência nas demais questões da entrevista realizada uma vez que, todas elas fazem parte do guião de entrevista desenvolvido, e neste quesito podemos depreender que tais práticas de supervisão são desenvolvidas em colaboração, existe partilha de opiniões entre os vários intervenientes, as visitas de assistência e acompanhamento as aulas obedecem quase sempre a uma planificação, existe uma preocupação constante na superação e na inovação das falhas e até mesmo alguns erros verificados durante atividade docente desenvolvida na escola.

Portanto, a realidade constatada das práticas e modelos de supervisão desenvolvidas na instituição, conduziu-nos a uma profunda reflexão sobre o impacto que as mesmas tenham causado no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento profissional de professores, assim como, no desenvolvimento organizacional da escola.

Deve-se realçar diante dos factos constatados que é necessário reforçar as formas de desenvolvimento organizacional convista a melhorar a promoção e a inovação de documentos orientadores de acordo a programação do ensino-aprendizagem, recomenda-se também maior rigor na planificação das acções didácticas e pedagógicas, e aqui deve-se destacar o papel preponderante que deve exercer o conselho técnico pedagógico, os conselhos de disciplinas e de cursos, no sentido de promover uma maior ficalização sobre os principais actores neste processo os professores. A aplicação e o cumprimento obrigatório da lei de base n.º 17/016 de 7 de Outubro do Sistema Educativo Angolano deve ser uma premissa de extrema relevância.

Ao propormos a necessidade de uma supervisão pedagógica realizada pelos professores com mais anos de experiência e com outros níveis de formação não queremos unidireccionar as soluções a estes profissionais porque acreditamos que a ação reflexiva dos professores supervisionados pode ser um dos fundamentos para o desenvolvimento das suas potencialidades profissionais e para a resolução das dificuldades enfrentadas. De acordo (Mined, 2003, p. 15) afirma que a “Supervisão é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

RECOMENDAÇÕES

Assim, após a conclusão deste trabalho focalizado na supervisão de práticas pedagógicas, um processo de aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional, pretender-se-á ver melhorada a atividade docente. Indicamos agora, por isso, algumas recomendações de melhoria:

- Melhoramento da supervisão na planificação dos conteúdos;
- Observação de aula de forma contínua e coordenada;
- Reflexão individual e autónoma do docente observado e do supervisor sobre a aula com a identificação dos pontos fortes e fracos observados/sentidos e sugestões de melhoria;
- Reflexão conjunta, supervisor e professor observado, sobre a aula e propostas de melhoria-nunca depois de 48h após a observação;
- A subdireção pedagógica deverá propor a melhoria contínua de elementos catalisadores ao processo de ensino-aprendizagem, bem como recolher sugestões dos órgãos de apoio ao processo de supervisão.
- Melhorar o preenchimento dos campos do livro de sumário.
- Rever a questão do absentismo de alguns professores na instituição.
- Acrescentar a reorganização da observação das aulas, através da introdução de uma grelha mais sistematizada (**Anexo IV**), aqui chamamos atenção para a importância que deve ser dada na forma de operacionalização do Projecto Educativo da Escola, onde está consubstanciado toda planificação da escola, destacar que, a sincronização dos programas lectivos, as planificações de conteúdos, a abordagem de temáticas em seminários de capacitação pedagógica com enfoque na metodologia de ensino, os meios utilizados para a prática docente, na estratégia de elaboração de planos de aulas diários, no rigor que deve ser melhorada sobretudo da coordenação pedagógica e na articulação com os normativos legais do sistema educativo do País de uma maneira geral.

Este processo deverá, dentro das condicionantes existentes, ser acompanhado de um plano de coformação em supervisão pedagógica no intuito de consolidar as práticas, garantir o sucesso e promover a excelência no seio escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A, Ferreira; M, Demutti; P; E. O Gimenez, (2010). *Teoria de Maslow: A influência do nível Educacional sobre suas percepções no ambiente de trabalho.*

A, Ferreira(2006). *Teoria de motivação: Uma análise de percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidades de compatibilidade.*

ALDERFER, Clayn, (1973). A Teoria ERG: Existência (existence), (Relatedness) Relacionamento e Conhecimento (Growth).

AIRES, Luisa, (2016). *Análise qualitativa.*

ARAYA, Elisa; PEYSER, Alexia, e ROEGIERS, Xavier, (2011). *A Supervisão Pedagógica no centro da Reforma Educativa em Angola.*

BOGDAN, R; BIKLEN, S, (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos Métodos.* Porto Editora.

CABAÇO, P. A. L(2012). *Implicações na Supervisão e Orientação Pedagógica.* Instituto Politécnico de Santarém.

QUIXOTE, D *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas.* Lisboa: Publicações e Instituto de Inovação educacional

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica.* Lisboa: Monitor, LDA.

FORTIN, Marie Fabienne. (2006). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação* (1.^a Ed), Portugal: Lusodidacta.

FIORENTINO, Dário; CRECCI, Vanessa, (2013). *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente- Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda- Chuva ou um novo sentido à formação?*

FRAZÃO, Maria Teresa; HENRIQUES, Paula De Carvalho(2012). *Acção De supervisão na melhoria de práticas docentes em turmas CEF.* Escola Superior De Educação de Almeida

FREIRE, P. (2013). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários para a Prática Educativa* (5.^a Ed.). São Paulo: Artes Gráficas.

- GIL, A. C. (2010). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo:Brasil: Atlas.
- FINO, Carlos Nogueira, (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) local*. De Universidade da madeira.
- FERNANDES, Arménio Martins. *A Investigação-ação como metodologia*. Projeto SER MAIS- Educação para a Sexualidade Online.
- Garrett- Lisboa. LIBERATO, Ermelinda. *Avanços e retrocessos da educação em Angola*. Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola.
- GUIMARÃES¹²³, Sueli Édi Rufini (2004). *O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação*.
- KATZ, L. G. (2003, 3ª edição) Capítulo 14 – *Investigação Qualitativa ou Estudo de Caso*.
- KATZ, L. G (2004). *Supervisão de Práticas Pedagógicas: Da Investigação às Práticas Estudos de Natureza Educacional*.
- I, Gaspar; F,Seabra; C,Neves – *Revista Portuguesa* (2012). *A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização*. Repositório da Uaberta.
- LUANDA (2001). *Lei de Base do Sistema Educativo de Angola*.
- ML, Prates; Á, Aranha; A, Loureiro – *Eduser, Revista* (2010). *liderença: Supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual*.
- MNCT, Coimbra; AT, Marques... *Revista lusófona* (2012). *Formação e Supervisão: O que move os professores*.
- MAP, Sá; UMF, Pontes, (2015) – *Concepções dos académicos do 3º ano do curso de Ciências Biológicas*.
- MAYO, Elton, (1930). *A Teoria Das Relações Humanas*.
- MASLOW, A.(1908-1970). *A Teoria das Necessidades de Maslow*.
- MISSAEL; Leonildo. *Supervisão Pedagógica na SDJET de Zavala*
- MIRANDA, Ricardo J.P. Capítulo 3: *Metodologia*.
- MFA, Meirinhos; AJ, Osório (2011). *A Escola como Organização que Aprende*. UMinho

NL Maio; HS, Silva; A, Loureiro, (2010). *A Supervisão: Funções e competências do supervisor*.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

S, Caires; LS, Almeida – PsicoUSF, (2003). *Vivências e Percepções dos estágios Pedagógicos- Estudos com os alunos de Licenciatura*.

S, Pita Fernández; S, Pértegas Díaz, (2002). *Investigación Cuantitativa y Cualitativa.- Complejo Hospitalario – Universitario Juan Canalejo*

SILVA; Rosa Maria Ferreira (org.). (2002). *A Supervisão da Prática Pedagógica- 2010*, Instituto Politécnico de Lisboa.

SENGE, P.; CAMBRON-Maccabe, N; LUCAS, T. & al.. (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

SILVA, Antónia Maria Cardoso. *A Supervisão Escolar e as intervenções do Supervisor No Processo de Ensino e Aprendizagem*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

TOSCANO, Cristina Mendonça (2012); *Acompanhamento do Professor Principiante Em Sala de Aulas*. Escola Superior de Educação João De Deus

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo, (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente*. CCAP1.

ZANELLA¹, Camila; TESCAROLO², Ricardo. II Simpósio Nacional de Educação - *A Prática Dos Professores Recém- formados e a Sua Formação Continuada*.

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf(Ludke e André 1986) [25 de Fevereiro de 2018]

<https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Pesquisa-LUDKE-e-ANDR%c3%89.pdf>

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf> [25 de Março de 2018]

ANEXO I

Guião de Entrevista

Dimensão	Tópicos
Legitimação da entrevista	Explicação sumária dos objetivos
	Garantia de anonimato
	Autorização para gravar
Caracterização social	Sexo
	Idade
	Área de docência
	Anos de serviço
Spv – práticas e modelos	Participa em ações de supervisão – como supervisor ou supervisionado
	Caráter da spv - formal / hierárquica / entre pares / informal
	Contexto da spv – sala de aula, formação, coordenação ou outras funções de gestão
	Descrição das práticas de supervisão – pré / obs. / pós
	Instrumentos de registo das práticas spv – grelhas, diários, atas...
	Ações de controlo, inspeção
	Acompanhamento e orientação da ação educativa – estratégias concertadas, construção articulada de instrumentos de avaliação

	Estratégias de diferenciação pedagógica; Melhoria de resultados
	Que práticas de liderança em spv
	Ações de partilha e colaboração, formação e desenvolvimento
	Reflexão, aprendizagem
	Ações de spv – reuniões, aulas...
	Reflexões, narrativas
	Ações de formação, oficinas, workshops
	Competências pessoais e sociais, práticas de autorregulação
	Profissionalidade docente – identidade, imagem social
	Participação e envolvimento na escola – atividades, clubes...
	Sentimentos de motivação e bem-estar na escola

ANEXO II

GRELHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Documento (Descrição detalhada, incluindo data de elaboração / período de vigência):			
Tópico	X sempre que se verifique	Transcrição	Notas adicionais
Formas de desenvolvimento organizacional – como é promovida, integra inovação...	X	Produção de documentos orientadores de acordo a programação do ensino-aprendizagem, planificações de actividades dictáticas e pedagógicas.	a) Lei nº13/01 de 31 de Dezembro e revogada pela actual lei de base nº 17/016 de 7 de Outubro do sistema educativo Angolano. Decreto executivo conjunto n.º 277/017
Formas de desenvolvimento profissional – formação, reflexão, observação de aulas...	X	Reuniões de conselhos directivos, realização de seminários convista a divulgação dos documentos normativos, conselhos técnicos pedagógicos entre outros,	b) Calendário nacional escolar. Guião metodológico do professor

Avaliação de desempenho	X	Realiza-se de forma semanal, mensal, trimestral e anual.	c)Decreto N°7/08 de 23 de Abril do Estatuto da carreira docente- Sistema de avaliação de desempenho; Regulamento das Escolas do Ensino Secundário do I e II ciclo .
Instrumentos de apoio à gestão / liderança	X	Programas lectivos ou curriculares, grelha de observação de aulas, princípios gerais do sistema de ensino, circulares, Decretos do Ministério da Educação, vários documentos orientadores...	a)Lei nº13/01 de 31 de Dezembro e revogada pela actual lei de base nº 17/016 de 7 de Outubro do sistema educativo Angolano.
Formas de controlo e prestação de contas – melhoria de resultados, inspeção	X	Inspeção, supervisão pedagógica, auditorias internas e externas, visitas de ajuda e controlo de órgãos competentes e afins, recomendações, propostas de solução...	
Estratégias de colaboração e aprendizagem	X	Uso de métodos activos, investigação, e acompanhamento em sala de aula e outros	Projecto Educativo da Escola (PEE) - 2017/2020

Desenvolvimento do ensino	X	Cumprimento das orientações do calendário nacional escolar, planificações de conteúdos, implementações das acções constantes no PEE	
Orientações para planificação	X	Marcação de planificações, uso de documentos orientadores-convocatórias, modelos de planos quinzenais, mensais, uso de actas de reuniões.	
Níveis de registo	X	Arquivos da escolares, grelha de registo, actas de reuniões, guião escolar entre outros.	
Spv pedagógica	X	Assistência as aulas, monitoramento das actividades dos docentes, realização de seminário de capacitação de acordo necessidades gerais e específicas, etc...	

ANEXO III. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Grupo A - Professores com mais de 10 (dez) anos de serviço docente

Questão 1: Tem noção de supervisão pedagógica?

(AP ₁): A supervisão pedagógica é uma actividade levada a cabo por professores com formação e experiência na área de educação que visa orientar professores menos experientes.
(AP ₂): É um processo ao qual o professor experiente orienta um outro professor na sua actividade docente.
(AP ₃): Um processo em que o professor não deve ter medo porque é aí onde ele vai mostrar as suas valências.
Tenho sim, a supervisão pedagógica é uma área que tem como actividade o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.
(AP ₉): Tenho sim, sabemos que é novo em meu entender a supervisão pedagógica é actividade que orienta o trabalho e os conteúdos a leccionar ao longo do ano lectivo.
(AP ₁₀): É um procedimento inerente a gestão escolar que visa elevar e melhorar a qualidade do processo de ensino.
(AP ₁₁): É um trabalho de assistência ao professor em forma de planeamento, acompanhamento, orientação, controlo, avaliação e autoavaliação do processo de ensino-aprendizagem.
(AP ₁₃): na realidade já ouvi falar de supervisão pedagógica na nossa sociedade é um conceito novo, não sei muito mas sei que é um processo facilitador muito importante para o êxito das nossas actividades educativas.
(AP ₁₄): Tenho sim, ela consiste em fazer acompanhamento do trabalho docente e aprendizagem.

Questão 2: Qual é a sua função principal?

(AP ₁): É a formação, acompanhamento orientação nas acções dos professores.
(AP ₂): Visa essencialmente orientar e acompanhar os docentes em toda acção educativa.
(AP ₃): É supervisionar assente fundamentalmente na avaliação.
(AP ₉): É supervisionar.

(AP ₇): É fazer acompanhamento dos professores após visitas feitas a partir daí conseguimos detetar algumas lacunas e projetarmos as acções de formação nas matérias mais carentes.
(AP ₁₀): A função é mesmo elevar o nível do ensino e aprendizagem.
(AP ₁₁): É o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e avaliar as práticas isto é, observar as competências e atitudes dos mesmos durante as aulas.
(AP ₁₄): É detetar algumas lacunas e ajudar a melhorar o exercício das suas funções.
(AP ₁₃): Não tenho muito para dizer sobre o processo mas posso dizer que é um processo que facilita a actividade docente educativa..

Questão 3: participa neste processo como supervisor ou supervisionado?

(AP ₁): Participo como supervisor.
(AP ₂): Participo como supervisionado uma vez que, não desempenho cargo pedagógico.
(AP ₃): Participo como supervisora uma vez que, este processo serve também limar algumas arestas..
(AP ₉): participo neste processo como supervisora porque desempenho a função de coordenadora de Matemática e também como supervisionada pelos órgãos superiores.
(AP ₇): Participo como supervisora
(AP ₁₀): Como supervisora no momento já que, exerço a função de coordenadora da disciplina de Psicologia, mais já participei como supervisionada.
(AP ₁₁): A minha visão é boa, porque este processo visa a melhoria da qualidade do processo de ensino, ajuda os professores menos experientes a supera as suas dificuldades, então é esta época em que vimos que o processo carece de muitas melhorias, o supervisor vem para ajudar muito no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
(AP ₁₄): Participo como supervisor, uma vez que apoiamos a subdirecção pedagógica é nossa função acompanhar o processo de ensino-aprendizagem como os professores ministram as aulas, se os alunos estão aprender, se há uma relação entre os conteúdos e programas lectivos durante a aula.
(AP ₁₃):Tenho participado como supervisionado, já que é um processo novo e vai começando ganhar o seu espaço.

Questão 4: Como encara esta prática na escola?

(AP ₁): Ocorre de modo formal, cumprindo as orientações da subdireção pedagógica.
(AP ₂): encaro de maneira positiva porque realmente vem ajudar a melhorar o nosso trabalho.
(AP ₃): São encaradas de forma satisfatória, o professor deve perder o medo e a ignorância e sim deve procurar aprender.
(AP ₉): Eu vou falar do meu grupo disciplinar a nível do grupo existe sempre colaboração uma vez que, há sempre uma comunicação prévia e não tem problema nenhum, em suma exites colaboração.
(AP ₇): Sim acredito que no inicio havia alguma resistência, mais a subdirecção pedagógica faz um acompanhamento aos professores e estes deram conta que tais práticas só vêm melhorar o trabalho deles.
(AP ₁₀): Encaram com naturalidade, os professores têm princípios sobre a noção deste tipo de processo.
(AP ₁₁): Acho que encaram de modo normal apesar de ocorrer algum frio na barriga no inicio da visita.
(AP ₁₄): Bom alguns ficam equivocados, outros ficam satisfeitos e ainda existe uns nem por isso e até agradecem. Existe aceitação uma vez que alguns estão no processo de aprendizagem aqui são os menos experientes e nos dominam alguns conteúdos e ferramentas de trabalho.
(AP ₁₃): Naturalmente temos como supervisores os coordenadores de cursos, disciplinas, na realidade ninguém sente-se melhor quando é visitado, mas nós devemos estar corformados porque a pessoa aprende todos os dias.

Questão 5: Sente que a subdirecção pedagógica tem influência directa neste processo?

(AP ₁): Para já não tem nos colocados à parte, dando orientação práticas para a prossecução dos seus objectivos.
(AP ₂): Sinto sim a influência devido as planificações quer de coordenações de disciplinas ou até mesmo de cursos e outros..
(AP ₃): Sim tem influência directa neste processo porque a subdirecção pedagógica é o núcleo central da escola, nesta abordagem não só se espera da direcção mas sim do envolvimento de toda comunidade educativa.

(AP ₉): Sim é possível notar isto porque a sala dos professores eles estão preocupados em ter os planos de aulas diários e outros elementos imprescindíveis para a actividade.
(AP ₇): Acredito ser o autor principal, porque o acompanhamento é feito directamente, já que obedece a um plano que as fazem os coordenadores de disciplinas e cursos e depois submetem para a competente aprovação na subdirectão pedagógica.
(AP ₁₀): Tenho constatado é que isto incentiva os professores a planificar a matéria e outros procedimentos.
(AP ₁₁): Sim, muita influência porque deve fazer acompanhamento do trabalho docente, este trabalho docente que começa na sala de aula, então é na sala de aula onde eu como subdirectora exerço a função de supervisora pedagógica
(AP ₁₄): Não tem tido muita influência, porque os professores gozam de uma certa autonomia no desenvolvimento das suas tarefas sob acompanhamento dos professores mais competentes, humildes e a direcção trabalha na perspectiva de orientar, planificar e facilitar todo um processo docente educativo
(AP ₁₃): Na realidade é o elemento fundamental da escola, daqui a dois anos a escola cresceu bastante neste aspecto e talvez pela dinâmica do seu líder sente-se que a subdirectão pedagógica cresceu bastante também.

Questão 6: Onde considera mais visível as práticas no seio escolar?

(AP ₁): Penso ser na sala de aula, por ser o espaço onde ocorre todo o processo docente-educativo.
(AP ₂): Na sala de aula, por ser o espaço onde ocorre todo processo de ensino .
(AP ₃): na sala de aula.
(AP ₉): É na sala de aula, é onde se realiza todo seu trabalho então acho que é aí onde a subdirectão tem influência.
(AP ₇): É na sala de aula, porque eu acredito que é a nossa área de actuação e então o nosso objectivo principal é formar os alunos, mas para que seja bem formado é necessário que o professor também esteja bem formado.
(AP ₁₀): É mesmo na sala de aula, porque é mesmo o ponto de partida visto que a escola encontramos vários intervenientes no processo docente-educativo, já que o aluno é sobretudo o foco de toda aprendizagem e não depende totalmente do professor, mais em grande medida a tarefa do professor é determinante no processo de ensino.

(AP ₁₁): É na sala de aula.
(AP ₁₄): É na sala de aula, porque é aí o campo de batalha do professor é aí onde conseguimos ver se o professor está a cumprir com os objectivos traçados pela direcção.
(AP ₁₃): É a sala de aula.

Questão 7: Sempre que é visitado o professor sente que ao nível do supervisor(a) existe um pré-contacto?

(AP ₁): Sim, há um contacto prévio que é estabelecido pela subdirecção pedagógica, onde existe um plano de visitas voltadas para os professores através de um placar informativo na sala dos professores .
(AP ₂): Sim, leva a entender que todo professor deve estar preparado para tal acto.
(AP ₃): Sim, leva a entender que todo processo deve estar preparado para tal exercício.
(AP ₉): Sim, apesar de nem sempre ser feito tal como prevíamos.
(AP ₇): Sim tem existido muito contacto a este nível.
(AP ₁₀): Acredito que sim, uma vez que tem obedecido à um plano de visitas
(AP ₁₁): Acredito que sim, tem existido orientação deste ponto de vista sempre que vai visitar um professor, até pq obedecem uma planificação.
(AP ₁₄): Tenho a certeza que sim tem havido muito contacto antes e após a visita.
(AP ₁₃): Tem a oportunidade de se pronunciar em detrimento da planificação atinente as visitas de ajuda e controle.

Questão 8: Tem tido retorno durante ou após a aula?

(AP ₁): Sim, uma vez que o professor deve expressar o seu ponto de vista relativo a aula ministrada ainda assim e porque o grande objectivo é melhorar a qualidade do processo de ensino, alíás o supervisor não deve ser encarado como um individuo que vem para ver o que é certo ou errado mais sim para acompanhar e facilitar todo o processo de ensino.
(AP ₂): Existe sim, retorno porque é o momento em que o professor tem para fazer a sua autocritica, análise dos pontos fortes e fracos entre outros aspectos relativos a aula.
(AP ₃): Existe sim retorno, porque é o momento em que o professor tem para fazer a sua autocrítica, onde deve e pode expressar o seu ponto de vista esmiuçando os pontos fortes.

(AP ₉): Bem o supervisor não intervém durante a aula mais sim depois onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativos as ocorrências na aula.
(AP ₇): Tem tido sim, após a observação entre 5 à 10 min para sentarmos a ouvir o professor e depois disso os supervisores vão fazendo reparos, na base desses erros ou falhas faz-se então os devidos acertos.
(AP ₁₀): Sim, se o objectivo é melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, então ele mesmo vai analisar aonde falhou, reconhecer os seus aspectos positivos o supervisor também tem que valorizar o trabalho do professor.
(AP ₁₁): Bem o supervisor não intervém durante a aula mais sim depois, onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativos as ocorrências da aula
(AP ₁₄): Sim depois de visitado o professor é convocado ao gabinete e lhe é dada a oportunidade de se explicar, bem o supervisor não intervém durante a aula mais depois, onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativos as ocorrências na aula.
(AP ₁₃): Bem o supervisor não intervém durante a aula mais sim depois onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativo as ocorrências da aula.

Questão 9: Sempre que é visitado tem observado que existe da parte do supervisor algum instrumento de registo durante a visita?

(AP ₁): Sim, leva consigo sempre uma ficha de observação da aula.
(AP ₂): Sim, leva consigo sempre uma ficha de observação de aulas.
(AP ₃): Sim, leva consigo sempre uma ficha de observação de aulas, há outros elementos como máquina fotográfica e outros.
(AP ₉): Sinto sim, sempre que sou visitado o supervisor leva sempre consigo uma, ficha de observação de aulas.
AP ₇ : Sim existe, é um instrumento que temos recebido onde vem os itens observados durante a visita.
(AP ₁₀): Sim, stem levado a ficha de observação de aulas.
(AP ₁₁): Sim levo, a grelha de observação de aula e a planificação quinzenal.

(AP₁₄): Sim existe, é uma grelha de observação de aula onde o supervisor vai anotar as ocorrências.

(AP₁₃): De principio disse há dinâmica para este tipo de trabalho, neste momento tenho vsito que o supervisor faz-se acoampanhar de uma grelha de observação de aula.

Questão 10: Acha que estas práticas ocorrem de maneira colaborativa, existe partilha de opiniões no seio escolar?

(AP₁): Existe colaboração na execução de todas tarefas programadas pela direcção.

(AP₂): Se assim não fosse não teria lógica de palnificarmos em grupos e nisto tem existido muita partilha de informação e opiniões.

(AP₃): Existe muita partilha de ideias, pois o trabalho é feito em equipa.

(AP₉): Existe sim muita partilha de opiniões e o trabalho é desenvolvido em equipa.

(AP₇): Sim tem existido muito patilha de ideias.

(AP₁₀): Existe muita partilha de ideias e o trabalho é feito em grupo.

(AP₁₁): É bem-vindo e também existe já uma boa aceitação dos colegas até porque ajuda a superasrem algumas lacunas

(AP₁₄): Existe muita partilha de ideias, pois o trabalho é feito em equipa.

(AP₁₃): Geralmente isso que disse implica dizer é que nem sempre aquilo que a sundirecção pedagógica pensa e planifica consegue implementar, mais razões como falta de verbas ou de orçamento, complica no alcance de certos objectivos.

Questão 11: Sempre que é visitado pelo supervisor sente que existe algum sentimento de rejeição?

(AP₁): De facto no inicio o professor sente-se apreencivo diante da visita do supervisor, mais no decurso da mesma volta ao normal.

(AP₂): Sinto-me normal diante de tal prática.

AP₃: O normal seria realmente ser bem recebido, porque ninguém gosta de ser visitado mas o que noto aqui é diferente, os professores sentem-se bem e sem nenhum sentimento de rejeição.

(AP₉): Existe algum sentimento sim no inicio mais depois vai passando com o embalar da aula.

(AP ₇): Não, é benvindo como tivera dito no inicio havia resistência mais depois de fazer este acompanhamento e informar o objectivo dessas acções o professor começa aceitar mais acções
(AP ₁₀): Nunca constatei isto, tenho sido bem recebida.
(AP ₁₁): É como um polícia, os professores têm receio de receber o supervisor pedagógico porque ainda pensam que está aí um inspector, então tem sido feito ainda com alguma resistência
(AP ₁₄): Para já ninguém gosta de ser visitado mais o que tenho notado aqui é que os professores sentem-se bem e sem nenhum sentimento de rejeição.
(AP ₁₃): Tem sido uma tarefa normal, na medida em que estou sempre preparado para recebê-los.

Questão 12: Que influência tem a supervisão das práticas pedagógicas sobre a avaliação de desempenho?

(AP ₁): A supervisão de práticas pedagógicas tem influência directa naquilo que é avaliação do meu desempenho por ser a base do desenvolvimento da nossa actividade
(AP ₂): A svp tem influencia directa n aquilo que avaliação do meu desempenho por ser a base do desenvolvimento da minha actividade .
(AP ₃): Ajuda a melhorar a qualidade do meu trabalho e que então quanto melhor eu trabalhar melhor será o desempenho profissional.
(AP ₉): Bem a svp influencia na avaliação da seguinte forma; ajudad-nos a superar algumas lacunas, ajuda-me no meu desempenho profissional é sempre muito benvinda.
(AP ₇): Muita, porque eu como supervisora também consigo aprender, consigo superar algumas lacunas no meu dia-dia.
(AP ₁₀): Tem muita influência na avaliação de desempenho visto que, por meio deste processo as pessoas ficam mais consciencializadas em melhorarem o processo de ensino-aprendizagem.
(AP ₁₁): Bem a supervisão pedagógica influencia na avaliação da seguinte forma; ajuda-nos a superar algumas lacunas, ajuda-me no meu desempenho profissional e sempre muito benvindo.

(AP₁₄): Com a supervisão pedagógica faz-se um trabalho de acompanhamento para ver se a prática coincide com a teoria e permite assim melhorar a nossa actividade na escola, ela serve como um termómetro para medição de todas acções educativas na escola.

(AP₁₃): Influencia na avaliação profissional porque melhora algumas lacunas e com isto melhora o meu desempenho.

Grupo B - Professores com menos de 10 (dez) anos de serviço

Questão 1: Tem noção de supervisão pedagógica?

(BP₄): Sim é um exercício encarregue com formação e experiência na área educacional para orientar o professor menos experiente nas acções educativas na escola.

(BP₅): Sim, entendo como um conjunto de actividade que funciona como forma de controlar onde o corpo directivo deve apresentar um plano que o corpo docente devem desenvolver as suas actividades.

(BP₆): Sim, a supervisão pedagógica é uma forma de olhar o trabalho que se faz numa prática, a direcção pedagógica pode ajudar a velar pela orientação ao professor através destas práticas que é leva a cabo afim de melhorar o seu desempenho.

(BP₈): Tenho sim, entendo que a svp é uma actividade ligado ao processo de ensino, eventualmente terá por finalidade ajudar os elementos pessoais dese processo, já que na se limita a eles próprios.

(BP₁₂): Tenho sim, a svp tem haver com a programação dos conteúdos supervisionados pela direcção da escol e pela área pedagógica.

(BP₁₅): Sim, são acções levadas acabo para o controlo e orientação do corpo docente.

Questão 2:Qual é a sua função principal?

(BP₄): Bem radica na formação, acompanhamento e orientação nas acções educativas da escola

(BP₅): É o controlo e orientação do corpo docente.

(BP₆): É mesmo melhorar a prática docente na escola, como é que o trabalho tem sido feito na escola, quais são os problemas que a própria instituição vive.

(BP₈): É ajudar a melhorar o processo docente educativo.

(BP ₁₂): É supervisionar toda acção docente.
(BP ₁₅): A sua principal função é orientar o professor na sua actividade docente educativo.

Questão 3: participa neste processo como supervisor ou supervisionado?

(BP ₄): Participo como supervisor porque desempenho as funções de coordenador do turno da noite.
(BP ₅): Participei como supervisor enquanto desempenhei funções de coordenador do turno da manhã, senti-me muito bem uma vez que, a equipa é muito coesa, mesmo a partir da direcção.
(BP ₆): Participo como supervisionada.
(BP ₈): Normalmente participo como supervisionado.
(BP ₁₂): Participo neste processo como supervisionada, porque não exerço nenhum cargo pedagógico.
(BP ₁₅): Particupo como supervisionado e sinto-me bem está ajudar muito a melhorar aquilo que é o nosso trabalho.

Questão 4: Como encara esta prática na escola?

(BP ₄): Encaro de modo formal cumprindo todas orientações pedagógicas.
(BP ₅): Neste contexto estamos a falar do grupo maior bem a svp ocorre a seu todo, mais com maior incidência na sala de aula onde ocorre toda actividade docente.
(BP ₆): Ocorre de modo formal através de práticas como a planificação, reuniões de coordenação e algumas ocasiões também de modo informal.
(BP ₈): Bem eu nunca vi este sentimento de rejeição sempre que sou visitado exactamente por entender que é um processo natural dentro da escola, alíás ele ajuda o professor a melhorar o seu trabalho, então sempre entendi que a vinda deste processo ajuda a melhorar o meu desempenho.
(BP ₁₂): Tenho recebido bem até porque tem sido uma mais valia para os processos.
(BP ₁₅): Bem alguns ficam equivocados, outros ficam satisfeitos e ainda existe uns nem por isso até agradecem. Existe aceitação uma vez, que alguns estão no processode

aprendizagem aqui, são os menos experientes e não dominam alguns conteúdos e ferramentas de trabalho.

Questão 5: Sente que a subdirecção tem influência directa neste processo?

(BP₄): Justamente é por intermédio da subdirecção pedagógica que se recebe todas orientações para o sucesso ou para se atingir os objectivos traçados pela direcção.

(BP₅): Tem muita influência, primeiro é que a subdirecção pedagógica trabalha em equipa para além dos objectivos que é comum há sempre o objectivo que é individual, tem servido de auxilio ao corpo docente, existe a pressão do ponto de vista positivo.

(BP₆): Sim, porque a subdirecção pedagógica tem a preocupação com os professores e os alunos por forma a orientar, acompanhar e situar o professor de modo a melhorar o seu desempenho.

(BP₈): Sim é possível notar isto porque a sala dos professores eles estão preocupados em ter os planos de aulas diários e outros elementos imprescindíveis para a actividade.

(BP₁₂): É possível notar isto porque a sala dos professores estão preocupados em ter os planos de aulas diários e outros elementos importantes para a sua actividade.

(BP₁₅): Sim, tem havido pessoalmente tem ajudado a melhorar alguns aspectos porque nunca se aprende ,tundo durante a nossa formação, recorde-me que há dois anos atrás recebi visitas e esqueci-me de fazer chamada e de facto isto chamou-me atenção pela negativa porque a equipa de superçvisores manteve-se atento neste e outros aspectos.

Questão 6: Onde considera mais visível tas práticas no seio escolar?

(BP₄): É mais notório na sala de aula, porque é o espaço onde ocorre todo o processo de aprendizagem e também existe a interação professor-aluno e aluno-aluno.

(BP₅): Exactamente na sala de aula, porque é o espaço onde acontece toda acção docente sa escola.

(BP₆): É na sala de aula, porque é neste lugar onde encontramos o professor e os alunos a praticar e é ai onde o supervisor tem a oportunidade de observar os objectivos traçados têm sido alcançados ou não.

(BP₈): É na sala de aula.

(BP ₁₂): É na sala de aula, porque é na sala de aula onde temos o foco final deste processo todo.
(BP ₁₅): É a sala de aula, porque é ai onde ocorre toda prática docente educativa.

Questão 7: Sempre que é visitado o professor sente que ao nível do supervisor(a) existe algum instrumento de registo durante a visita?

(BP ₄): Diria que sim, tenho levado a grelha de observação de aulas.
(BP ₅): Diria que sim, noutras palavras diria que o mapa de anotações.
(BP ₆): Sim existe, é uma grelha de observação de aulas.
(BP ₈): Sim existe, é uma grelha de observação de aulas.
(BP ₁₂): Sim a instituição utiliza uma ficha de observação de aulas.
(BP ₁₅): Sim existe, é uma grelha de observação de aulas.

Questão 8: Tem tido retorno durante ou após a aula?

(BP ₄): Naturalmente tem havido este retorno, primeiramente o professor tem o direito de fazer a sua autocrítica, ver só pontos fracos e fortes.
(BP ₅): Existe retorno porque é o momento em que o professor tem para fazer a sua autocritica, onde deve e pode expressar o seu ponto de vista esmiuçando os pontos fortes.
(BP ₆): Bem o supervisor não intervém durante aula mais sim depois onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativo as ocorrências na aula.
(BP ₈): Bem o supervisor não intervém durante a aula mais sim depois onde o professor tem a oportunidade de justificar os seus pontos de vistas relativos as ocorrências na aula.
(BP ₁₂): Bem o supervisor só intervém após efectuar a visita onde o professor é chamado no gabinete e lhe é dado a oportunidade de fazer a sua autocrítica e também receber reparos verificados durante a aula.
(BP ₁₅): Sim, após a obsevação existe algum momento para que o professor exponha a sua autocrítica exactamente ocorre sempre desta forma.

Questão 9: Acha que estas práticas ocorrem de maneira colaborativa, existe partilha de opiniões no seio escolar?

(BP ₄): Naturalmente tem existido partilha no sentido de que há este feedback que o professor colabora em participar nestas actividades.
(BP ₅): Vou lhe dar um exemplo muito concreto venho de uma instituição onde estas práticas não eram quase visíveis, é só para dizer que tais práticas é muito importante sobretudo para o engrandecimento das svp.
(BP ₆): Existe muita partilha de ideias, pois o trabalho é feito em grupo.
(BP ₈): Existe sim muita partilha de ideias, pois o trabalho é feito em equipa.
(BP ₁₁): Existe muita partilha de ideias pois o trabalho é feito em grupo.
(BP ₁₅): Existe muita partilha de ideias pois o trabalho é feito em equipa.

Questão 10: Sempre que é visitado pelo supervisor sente que existe algum sentimento de rejeição?

(BP ₄): O normal seria realmente ser bem recebido, porque ninguém gosta de ser visitado mas que o tenho notado aqui é diferente os professores sentem-se bem e sem nenhum sentimento de rejeição.
(BP ₅): Ninguém gosta de ser visitado e quando acontece devemos estar preparados, abertos a partilhar informação e até aprender com os nossos supervisores educacionais.
(BP ₆): Como professora acho uma actividade normal apesar de que as vezes ocorrer um frio na barriga logo no inicio mas depois tudo volta ao normal.
(BP ₈): Normalmente sentem-se bem e nenhum sentimento de rejeição, daí considerar uma actividade aceitável.
(BP ₁₂): Existe algum sentimento sim no inicio mais depois vai passando com o embalar da aula.
(BP ₁₅): Para já ninguém gosta de ser visitado mas o que tenho notado aqui é que os professores sentem-se bem e sem nenhum sentimento de rejeição.

Questão 11: Que influência tem a supervisão das práticas pedagógicas sobre a avaliação de desempenho?

<p>(BP₄): Estas práticas influenciam na avaliação do meu desempenho profissional no sentido de que as mesmas não vêm para prejudicar masi sim para melhorar, ajudar a corrigir todos aspectos negativos no sentido de desenvolver a actividade docente-educativo.</p>
<p>(BP₅): Ela é variável, pode aumentar ou diminuir o desempenho do professor, pode também influenciar na promoção da carreira docente.</p>
<p>(BP₆): Ela contribui no facto de querer apresentar melhor a minha prática pedagógica e quando eu vou a procura de melhorar a minha prestação é neste momento que ela contribuiu muito na minha prestação.</p>
<p>(BP₈): A svp ajuda a que eu melhore a qualidade do meu trabalho e que então quanto melhor eu trabalhar, melhor será o desempenho profissional.</p>
<p>(BP₁₂): Eu particularmente acho muita vantagem sendo que uma direcção, a subdirecção pedagógica e professores, então ele ajuda no aperfeiçoamento profissional e também ajuda-nos a atingirmos os nossos objectivos na sala de aula.</p>
<p>(BP₁₅): Bem como já disse na questão anterior, sempre sabemos que seremos visitados então preparamos um guião e após esta visita nos é apresentada avaliação onde constam aspectos poistivos e negativos e logo tenho a noção de onde devo corrigir.</p>

ANEXO IV. GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem	X	
em os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas		
or(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?		
aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...	X	Livro de Samir, Mapa Ilustrado
ções de diferenciação pedagógica		
de autorregulação durante a aula		
do geral do professor	X	
rio geral: A professora demonstrou durante a aula boa capacidade de organizar e conduzir a aprendizagem e correlacionar entre os objetivos gerais, específicos e os conteúdos, disponibilidade para avaliar e a aprendizagem.		
ervador(a): António Miguel	O(A) Professor(a): Ana Tavares	
Fev/2018		



ABERTA


Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <u>António Miguel</u>	Nº de Alunos: <u>45</u>	Hora: <u>14H30-2H00</u>
Disciplina: <u>História</u>	Ano: <u>2º</u>	Turma: <u>CEJA1FN</u>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?		
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	X	
Os métodos de ensino concretizam os objetivos da aula?	X	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?		
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?		
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?		
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	X	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)		

O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	X	Sempre que existem
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	Durante 5 minutos
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?		
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	X	Muita atenção
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)		

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem		
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?		
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?		
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...	X	Plano de aprendizagem, livro an Manual de apoio ao professor.
Estratégias de diferenciação pedagógica		
Formas de autorregulação durante a aula		
Motivação geral do professor	X	
Comentário geral: Não assistimos de vez o que assistimos durante aula, o professor não possui plano de aula, pouca disponibilidade em interação com a turma, Não sempre controla a turma, por acharmos que devemos persuadi-lo a melhorar, psdeu-se diante da vista dos supervisores		
O(A) Observador(a): <u>Ximenes Mavel</u>	O(A) Professor(a):	

(AP3). Professor do grupo A



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <u>Abilio Tugilame</u>	Nº de Alunos:	Hora: <u>16H20 - 17H55</u>
Disciplina: <u>Informática</u>	Ano: <u>2018</u>	Turma: <u>CFB10AT</u>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	X	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	X	pouca correspondência
Os métodos de ensino concretizam os objectivos da aula?	X	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?		
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	X	
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	sempre durante 5 minutos
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?		
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?		Nem sempre, a maioria
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)		

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem		
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	X	
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?		
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...		
Estratégias de diferenciação pedagógica	X	
Formas de autorregulação durante a aula		
Motivação geral do professor	X	

Comentário geral: Pelo o nível de organização atencioso com a forma e a postura existente entre os objetivos pedagógicos, conteúdos transmitidos deixaram-me satisfeito durante a aula. Demostraram também boa organização da visita do supervisor.

(BP4). Professor do grupo B



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a):	Nº de Alunos: 46	Hora: 20H15/21H00
Disciplina: PSICOLOGIA	Ano: 2018	Turma: AN / SALA Nº 01
Aspetos a observar	X sempre que se verificar	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	X	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	X	
Os métodos de ensino concretizam os objectivos da aula?	X	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?		
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	X	
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?		
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	X	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	X	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem		
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	X	
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?	X	
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...		
Estratégias de diferenciação pedagógica	X	
Formas de autorregulação durante a aula	X	
Motivação geral do professor	X	
Comentário geral: Professora bastante calma e atenta, demonstrou muita atenção, capacidade de gestão da turma, disponibilidade em esclarecer e apoiar os alunos, esforça-se para melhorar a qualidade da aula e o ambiente demonstrado perante a visita dos superiores		
O(A) Observador(a): Ximenes Manuel	O(A) Professor(a):	

(AP5). Professor do grupo A



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): AFONSO REAL	Nº de Alunos: 41	Hora: 11H
Disciplina: inglês	Ano: 2018	Turma: CFBQEDM
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	X	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	X	
Os métodos de ensino concretizam os objetivos da aula?	X	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	X	
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	X	
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	X	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	X	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	X	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem	X	
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	X	
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?	X	
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...	X	
Estratégias de diferenciação pedagógica	X	
Formas de autorregulação durante a aula	X	
Motivação geral do professor	X	

Comentário geral: Excelente combinação dos elementos traçados para a aula, plano de aula, objetivos, conteúdos, os métodos e os meios de ensino utilizados. Apresentou total disponibilidade em inovar, ensinar e aprender, alertando a vista dos supervisores durante a aula.

O(A) Observador(a): **Artur Miguel** O(A) Professor(a): **AFONSO REAL GARCIA**

Data: **23/02/2018**

(AP6). Professor do grupo A



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <i>Distino Xavier</i>	Nº de Alunos: <i>52</i>	Hora: <i>10H 45'</i>
Disciplina: <i>História</i>	Ano: <i>2018</i>	Turma: <i>CEJHEM</i>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os métodos de ensino concretizam os objectivos da aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem o controlo da turma durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Motiva os alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	<input checked="" type="checkbox"/>	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/>	
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>As vezes</i>
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Nem sempre</i>
Estratégias de diferenciação pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Nem sempre</i>
Formas de autorregulação durante a aula	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Nem sempre</i>
Motivação geral do professor	<input checked="" type="checkbox"/>	
	<input checked="" type="checkbox"/>	
	<input checked="" type="checkbox"/>	
	<input checked="" type="checkbox"/>	

Comentário geral: *Excelente disposição durante aula, participação positiva dos alunos, interatividade de turma na abordagem de questões relacionadas com a psicologia social a partir, apesar de notas a ausência de síntese nos objetivos traçados.*

(AP7). Professora do grupo A



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <u>Lucina Mufengue</u>	Nº de Alunos: <u>45</u>	Hora: <u>13:00 - 14:35</u>
Disciplina: <u>Matemática</u>	Ano: <u>2018</u>	Turma: <u>CFB10BT</u>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	X	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	X	
Os métodos de ensino concretizam os objetivos da aula?	X	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	X	
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	X	
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	X	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	X	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	X	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem	X	
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	X	Sim, quando a professora preside em comissões com alunos no Jusefer e comissões com a participação da turma, e assim partilha e discute.
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?	X	
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo - quais, com que objetivos...	X	Planos de aprendizagem, Caderneta do professor, livro de diário e notas...
Estratégias de diferenciação pedagógica	X	Processos e técnicas mais exigentes, positão, cálculo e os outros conhecimentos.
Formas de autorregulação durante a aula	X	
Motivação geral do professor	X	
Comentário geral: A maneira como conduziu a aula, utilizou o método exposto para alcançar os objetivos e expôs com sempre com a participação dos alunos e a organização da aula em geral, foram os pontos dominantes, valorizados durante a visita. Questões de interesse com a professora.		

(AP8). Professora do grupo A



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <u>MANA FRANCISCA</u>	Nº de Alunos:	Hora: <u>9H00 - 10H50</u>
Disciplina: <u>PSICOLOGIA</u>	Ano: <u>2018</u>	Turma: <u>CE12 CM</u>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	X	participação nos objetivos de aula.
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	X	interligação entre os mesmos.
Os métodos de ensino concretizam os objetivos da aula?	X	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?		
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	X	
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	apesar de algum barulho, razoável
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	absoluta.
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?		
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	Bastante interligação durante aula.
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	X	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)		

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem		
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	X	Existem avaliações contínuas
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?		livro sumário, caderneta e outros
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo - quais, com que objetivos...	X	livro de sumário, Caderneta
Estratégias de diferenciação pedagógica		
Formas de autorregulação durante a aula	X	
Motivação geral do professor	X	
Comentário geral: <u>A professora durante a aula mostrou-nos total disponibilidade para participar os conteúdos, plano de aula onde os objetivos gerais e específicos estão claramente alinhados em 3º grau. Foi uma aula bastante</u>		

professora, pois sempre notas, falta, avaliação etc

(BP9). Professora do grupo B



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <i>Margaret da Silva</i>	Nº de Alunos: <i>45</i>	Hora: <i>15H00-16H50</i>
Disciplina: <i>Química</i>	Ano: <i>2018</i>	Turma: <i>CFB10DT</i>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os métodos de ensino concretizam os objectivos da aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem o controlo da turma durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Motiva os alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	<input checked="" type="checkbox"/>	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/>	
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...		<i>Ficha de avaliação</i>
Estratégias de diferenciação pedagógica		
Formas de autorregulação durante a aula		
Motivação geral do professor	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comentário geral: <i>Alinhamento e definição dos objetivos da aula, muito a vontade grande de interação, utilização de instrumentos de registo, como livro de anotações, caderneta do aluno e Mapa Ilustrativo com vista a dar mais atenção a aula e no geral qualidade da aula desenvolvida.</i>		

(AP10). Professora do grupo A



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <u>MARIA ROSSA</u>	Nº de Alunos: <u>45</u>	Hora: <u>7H30 - 9H05</u>
Disciplina: <u>Pedagogia</u>	Ano: <u>2018</u>	Turma: <u>CFJ12CM</u>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	X	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	X	
Os métodos de ensino concretizam os objetivos da aula?	X	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	X	
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	X	
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	X	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	X	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	X	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem		
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	X	
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?		
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...	X	
Estratégias de diferenciação pedagógica		
Formas de autorregulação durante a aula		
Motivação geral do professor	X	

Comentário geral: Professora de elevado nível de responsabilidade até desentendida da função de Subdirectora Pedagógica, apresenta simpatização entre o plano diário, objectivos e conteúdos transmitidos, capacidade de inovação e aprendizagem disponível a vista dos superiores.

(AP11). Professora do grupo A



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <u>D. Maria Tabela</u>	Nº de Alunos:	Hora: <u>7H30 - 8H50</u>
Disciplina: <u>Química</u>	Ano: <u>2018</u>	Turma: <u>CFB12AM</u>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os métodos de ensino concretizam os objetivos da aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Nem sempre se adequam.</u>
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem o controlo da turma durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Motiva os alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	<input checked="" type="checkbox"/>	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/>	
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...		
Estratégias de diferenciação pedagógica	<input checked="" type="checkbox"/>	
Formas de autorregulação durante a aula		
Motivação geral do professor	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comentário geral: <u>Professora com elevado nível de organização, alto nível de conhecimentos das disciplinas que leciona, de que expõe as funções de coordenação de curso, daí deslinda muito bem recebidos durante a visita, interação entre os factos como objetivos e conteúdos.</u>		
O(A) Observador(a): <u>António Manuel</u>	O(A) Professor(a):	

(AP12). Professor do grupo B



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <u>René Alexandre</u>	Nº de Alunos:	Hora: <u>16H20 - 17H35</u>
Disciplina: <u>Psicologia</u>	Ano: <u>2018</u>	Turma: <u>CFB11ET</u>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	X	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	X	
Os métodos de ensino concretizam os objetivos da aula?	X	
Os meios de ensino adequam-se à prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	X	
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	X	
Tem o controlo da turma durante a aula?	X	
Motiva os alunos durante a aula?	X	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	X	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	X	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	X	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	X	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	X	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem	X	
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?	X	
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?	X	<u>sempre esteve disponível durante aula.</u>
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...		
Estratégias de diferenciação pedagógica		
Formas de autorregulação durante a aula		
Motivação geral do professor	X	
<p>Comentário geral: <u>Pelo perfil do professor, visitado não deixou-nos qualquer dúvida, houve perfeita combinação dos elementos. Como plano de aulas, objetivos traçados e os conteúdos transmitidos durante a aula, está aberto as visitas de aulas, e. Contatos de supervisão.</u></p>		

(AP13). Professora do grupo B



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <i>Xia Domingos</i>	Nº de Alunos:	Hora: <i>18H15 - 19H50</i>
Disciplina: <i>Psicologia</i>	Ano: <i>2018</i>	Turma: <i>CEJ11 DN</i>
Aspetos a observar	X sempre que se verificar	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os métodos de ensino concretizam os objetivos da aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem o controlo da turma durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Motiva os alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	<input checked="" type="checkbox"/>	

Estimula a dimensão pessoal, própria e do aluno, nos processos de ensino e aprendizagem	<input checked="" type="checkbox"/>	
Analisa com os aluno(a)s os elementos de avaliação com o objetivo de melhorar as suas práticas?		
O professor(a) mostra-se disponível para apoiar e apreender cada vez mais os aluno(a)s?		
Durante a aula são utilizados instrumentos de registo – quais, com que objetivos...		
Estratégias de diferenciação pedagógica		
Formas de autorregulação durante a aula		
Motivação geral do professor	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comentário geral: <i>Demnstram alguns indicadores sobretudo no início da aula, mas depois de analisar a aula pelo professor como planificou os objetivos os conteúdos, tem capacidade de interação com os alunos e também de ensinar e aprender.</i>		
O(A) Observador(a): <i>Armando Miguel</i>	O(A) Professor(a):	
Data: <i>16/03/2018</i>		

BP14. Professor do grupo B



ABERTA

Grelha de Observação de Aulas

Nome do(a) Professor(a): <u>Sebastião Beams</u>	Nº de Alunos: <u>45</u>	Hora: <u>9H10 - 10H45</u>
Disciplina: <u>Matemática</u>	Ano: <u>2018</u>	Turma: <u>CFB12DM</u>
Aspetos a observar	X sempre que se verifique	Notas adicionais de observação
O professor usa plano de aulas?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Existe correspondência entre os objetivos traçados e os conteúdos planificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os métodos de ensino concretizam os objectivos da aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os meios de ensino adequam-se a prática de ensino-aprendizagem dos aluno(a)s?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor(a) mostra disponibilidade em esclarecer as dúvidas aos aluno(a)s durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem o controlo da turma durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Motiva os alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tem domínio dos conteúdos transmitidos?	<input checked="" type="checkbox"/>	
O professor promove a comunicação onde todos têm direito de se expressar e de contribuir com opiniões válidas durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estimula a participação dos alunos durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Os aluno(a)s revelam atenção durante a aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	
Incorpora atualizações (em resultado de formação, reflexão, partilha...)	<input checked="" type="checkbox"/>	