

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**A supervisão em contexto da reforma educativa angolana: um estudo da  
Prática Seminários e Estágios Pedagógicos dos estagiários na Escola de  
Formação de Professores de Benguela**

**Cândida Sanuca Rodrigues Catrongo**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**2016**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**A supervisão em contexto da reforma educativa angolana: um estudo da  
Prática Seminários e Estágios Pedagógicos dos estagiários na Escola de  
Formação de Professores de Benguela**

**Cândida Sanuca Rodrigues Catrongo**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Branca Miranda**

**2016**

## RESUMO

O propósito do presente estudo de investigação visa compreender o papel do supervisor pedagógico no desempenho e desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores em estágio na Formação Inicial de Professores no contexto das modificações implementadas pela reforma educativa.

A sua elaboração surge no sentido da constatação, reflexão e compreensão, dos desfasamentos que se encontram entre as teorias propostas e os processos praticados num ambiente de adaptação às mudanças operadas no papel do supervisor e professores supervisionados.

Este é um projecto de investigação avaliativa cujo aporte presta-se ao saber e avaliar e não resolver o problema. O estudo é de carácter descritivo e foi realizado, na escola de formação de professores de Benguela – IEFPB – com os professores acompanhantes e professores orientados em estágio no ano lectivo 2015. Optamos predominantemente por uma metodologia quantitativa por meio da aplicação de questionário por inquérito aos professores/supervisores e aos professores/supervisionados e para complementar usamos o método qualitativo por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas dirigidas ao director pedagógico e ao coordenador das práticas pedagógicas.

No que tange à ortografia deste trabalho, optamos por não usar o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, por não estar em vigor em Angola pelo que usamos ortografia antiga em português europeu.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reforma educativa; Supervisão pedagógica; Desenvolvimento profissional; Formação de professores; Orientador/supervisor; Estágio pedagógico; Angola.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research study aims to understand the role of the educational supervisor in the performance and development of teaching skills training in teachers in initial teacher education in the context of the changes implemented by the education reform.

Its development comes towards finding, reflection and understanding of the gaps that are among the theories proposed and processes practiced in an environment adaptation to changes in the role of supervisor and supervised teachers.

This is a descriptive character study and was carried out in the school of teacher education Benguela - IEFPB - with the guiding teachers and teachers oriented stage in the academic year 2015. We chose predominantly of a quantitative methodology through application of questionnaire surveys teachers / supervisors and teachers / supervised and used to complement the qualitative method by applying semi-structured interviews addressed to the pedagogical director and coordinator of pedagogical practices.

Regarding the spelling of this work, we chose not to use the new agreement spelling of the Portuguese language, for not being in force in Angola by the old spelling we use in European Portuguese.

**KEYWORDS:** Educational Reform; Pedagogical Supervision; Professional Development; Teacher training; Mentor / supervisor; Teaching practice, Angola.

## DEDICATÓRIA

*À memória de meu pai, Cândido Miguel Simão Catrongo, meu cunhado António Paulo “Tupita” que impulsionaram a vontade que tornou possível esta caminhada académica e a minha irmã Bernarda Lourenço Rodrigues Paulo cuja morte inesperada se deu na véspera desta concretização.*

*Paz às suas almas!*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, pelo amparo carinhoso de todos os meus percursos de vida, que com apenas 5% que lhe resta de visão num único olho, possa contemplar mais esta vitória.

À Professora Doutora Branca Miranda, pela incansável orientação e confiança e pelo esforço de se fazer tão próxima apesar das milhas de distância que nos separavam.

À Professora Doutora Isolina Rosa Pereira de Oliveira pela compreensão e tolerância.

Agradeço à Direcção, docentes e alunos da Escola de Formação de Professores que participaram na pesquisa e possibilitaram a realização deste estudo em especial os Professores João T. Sony e Agostinho Joaquim pela disponibilidade.

A toda minha “especial” família, pelo apoio e por me fazerem acreditar que seria possível.

Aos amigos, pelo encorajamento.

Aos meus filhos, por não atrapalharem.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	i
ABSTRACT .....	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
Introdução .....	1
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I: Supervisão, mudanças, inovações e desenvolvimento profissional. ....</b>	<b>9</b>
1.1. <b>Conceptualização.....</b>	9
1.2. <b>A supervisão: uma breve abordagem à sua origem evolução histórica .....</b>	13
1.3. <b>A supervisão pedagógica.....</b>	14
1.3.1. <b>A prática pedagógica .....</b>	15
1.3.2. <b>Os Elementos do processo de supervisão da prática pedagógica .....</b>	15
1.3.2.1. <i>Os sujeitos .....</i>	15
1.3.2.2. <i>Os princípios.....</i>	17
1.3.2.3. <i>Funções e Competências do supervisor pedagógico .....</i>	17
1.3.2.4. <i>Os contextos.....</i>	20
1.3.2.5. <i>As finalidades .....</i>	20
1.3.2.6. <i>A avaliação.....</i>	20
1.4. <b>Modelos teóricos, orientadores da supervisão pedagógica: uma reflexão. ....</b>	22
1.5. <b>A perspectiva da supervisão para o desenvolvimento profissional do docente .....</b>	26
1.6. <b>Mudança e inovação: a relação com o desenvolvimento profissional .....</b>	27
<b>CAPÍTULO II – O contexto legislativo e sua repercussão na organização e funcionamento do subsistema de formação de professores .....</b>	<b>29</b>
2.1. <b>O Sistema educativo de Angola .....</b>	29

2.1.1. A lei de bases do sistema educativo angolano: definição e estruturação	31
2.1.2. O Subsistema de Formação de Professores: organização e estruturação.	33
2.2. A supervisão das práticas pedagógicas no âmbito da formação de professores: da vigência à reformulação implementar	36
<b>PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO III – Metodologia Investigação</b>	<b>41</b>
3.1. O Desenho de Investigação	41
3.1.1. As variáveis	42
3.2. Caracterização do Terreno e sujeitos de investigação	44
3.2.1. População	45
3.2.2. Amostra	46
3.3. Métodos e instrumentos de recolha de dados: planificação e concepção	48
3.3.1. A entrevista	48
3.3.2. O inquérito por questionário	48
3.3.3. A análise de documentos	50
3.3.4. Técnicas de análise de conteúdo	50
3.3.5. O tratamento estatístico	50
3.4. Procedimentos	51
<b>CAPÍTULO IV- Apresentação, análise dos dados e interpretação, discussão dos resultados da pesquisa</b>	<b>53</b>
4.1. Apresentação e análise dos dados	53
4.1.1. Caracterização pessoal e profissional	53
4.1.1.1. Os supervisores	53
4.1.1.2. Os estagiários	59
4.1.2. Desempenho	61

<b>4.1.3. Ensino .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1.4. Dificuldades e constrangimentos .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1.5. Competências, desenvolvimento pessoal e profissional.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2. Interpretação e discussão dos resultados .....</b>	<b>93</b>
<b>Conclusões do Estudo.....</b>	<b>104</b>
<b>Sugestões/recomendações .....</b>	<b>106</b>
<b>Limitações do estudo.....</b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>109</b>
<b>Anexos</b>	
<b>Apêncices</b>	

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico: 4. 2</b> Opinião dos supervisores sobre a forma de conduzir as reflexões das tarefas com os seus estagiários .....	63
<b>Gráfico: 4. 3</b> Opiniões dos estagiários sobre a forma dos supervisores conduzirem as reflexões das diversas tarefas .....	64
<b>Gráfico: 4. 4</b> Representação da categoria “nada importante” sobre a opinião dos supervisores as inovações implementadas pela reforma educativa .....	67
<b>Gráfico: 4. 5</b> Representação da categoria “bastante importante” sobre a opinião dos supervisores das inovações implementadas pela reforma educativa .....	68
<b>Gráfico: 4. 6</b> Identificação das dificuldades mais relevantes no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos supervisores (Só na categoria de “bastante”) .....	71
<b>Gráfico: 4. 7</b> Identificação das dificuldades mais relevantes no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos estagiários (Só na categoria de “Muito importante”).....	73
<b>Gráfico: 4. 8</b> Tempo médio de supervisão, segundo estado de opinião sobre a “ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa (supervisor+tutor+estagiário)” .....	76
<b>Gráfico: 4. 9</b> Tempo médio de supervisão segundo estado de opinião sobre o “Fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma por parte supervisor” .....	76
<b>Gráfico: 4. 10</b> Distribuição percentual das estratégias que os supervisores “nada consideram” e “consideram bastante” para ultrapassar as dificuldades.....	78
<b>Gráfico: 4. 11</b> Distribuição percentual das estratégias que os estagiários consideram “nada importantes” e “bastante importantes” para ultrapassar as dificuldades assinaladas .....	80
<b>Gráfico: 4. 12 (A)</b> Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre as qualidades que deve ter um supervisor de práticas.....	82
<b>Gráfico: 4. 12 (B)</b> Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre as qualidades que deve ter um supervisor de práticas .....	83
<b>Gráfico: 4. 13</b> Distribuição percentual das opiniões dos estagiários sobre as qualidades que devem ter os supervisores .....	84

<b>Gráfico: 4. 14</b> Distribuição percentual das opiniões dos estagiários sobre as qualidades que tem seu supervisor (professor acompanhante).....	85
<b>Gráfico: 4. 15</b> Distribuição percentual da categoria “concorda totalmente” em ordem crescente das opiniões dos supervisores sobre o ganho das práticas pedagógicas com a reforma educativa .....	87
<b>Gráfico: 4. 16</b> Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre a repercussão das práticas pedagógicas.....	88
<b>Gráfico: 4. 17</b> Distribuição percentual da opinião dos supervisores sobre a importância de determinados factores para a melhoria do seu desempenho na supervisão das práticas pedagógicas .....	89
<b>Gráfico: 4. 18</b> Distribuição percentual em ordem crescente da categoria “bastante” da opinião dos supervisores sobre a importância de determinados factores na melhoria do seu desempenho na supervisão das práticas pedagógicas.....	89
<b>Gráfico: 4. 19</b> Estado de opinião dos supervisores sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional concedidas pela instituição ao abrigo da reforma educativa .....	90
<b>Gráfico: 4. 20</b> Estado de opinião dos supervisores sobre as considerações se as mudanças introduzidas pela reforma contribuem para o desenvolvimento das suas competências e até mesmo profissionalmente~ .....	91
<b>Gráfico: 4. 21</b> Estado de opinião dos estagiários sobre a contribuição das práticas pedagógicas no desenvolvimento do seu futuro profissional .....	92

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro: 3. 1</b> Modelo de análise das variáveis operacionalizadas do estudo.....	42
<b>Quadro: 3. 2</b> Codificação de conceitos operacionalizados como medida .....	43
<b>Quadro: 3. 3</b> Tamanho amostral .....	46
<b>Quadro: 4. 1</b> Distribuição dos supervisores por Sexo * Idade .....	53
<b>Quadro: 4. 2</b> Distribuição dos supervisores por especialidade.....	54
<b>Quadro: 4. 3</b> Grau académico * Frequência actual de curso em supervisão .....	54
<b>Quadro: 4. 4</b> Área de formação dos supervisores.....	55
<b>Quadro: 4. 5</b> Habilitações académicas * Outra formação direccionada à reforma educativa.....	56
<b>Quadro: 4. 6</b> Tempo de serviço docente * Especialidade que acompanha em supervisão.....	57
<b>Quadro: 4. 7</b> Tempo de serviço de supervisão em PSEP III .....	58
<b>Quadro: 4. 8</b> Número de estagiários que acompanha actualmente .....	58
<b>Quadro: 4. 9</b> Distribuição dos Estagiários por Sexo * Idade .....	59
<b>Quadro: 4. 10</b> Frequência de reprovações e Experiência .....	60
<b>Quadro: 4. 12</b> Tempo de experiência no ensino .....	61
<b>Quadro: 4. 13</b> Caracterização do desempenho profissional dos supervisores segundo algumas variáveis de interesse. ....	61
<b>Quadro: 4. 14</b> Opinião dos supervisores sobre a forma de conduzir as reflexões das tarefas com os seus estagiários .....	62
<b>Quadro: 4. 15</b> Opinião dos estagiários sobre a forma do supervisor conduzir as reflexões das diversas tarefas.....	63
<b>Quadro: 4. 16</b> Caracterização do desempenho profissional dos estagiários segundo algumas variáveis de interesse .....	64
<b>Quadro: 4. 17</b> Outras funções em estágio .....	65

<b>Quadro: 4. 18</b> Frequência com que os estagiários assistem as aulas dos seus colegas e reúnem com orientador pedagógico .....	66
<b>Quadro: 4. 19</b> Distribuição percentual sobre a opinião dos supervisores das inovações implementadas pela reforma educativa .....	67
<b>Quadro: 4. 20</b> Relação da opinião dos supervisores das inovações implementadas pela reforma educativa e o tempo de supervisão .....	69
<b>Quadro: 4. 21</b> Distribuição percentual das dificuldades mais relevantes no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos supervisores .....	70
<b>Quadro: 4. 22</b> Distribuição percentual das dificuldades mais relevantes nas práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos estagiários ..	72
<b>Quadro: 4. 23</b> Distribuição percentual das estratégias que consideram os supervisores para ultrapassar as dificuldades assinaladas .....	77
<b>Quadro: 4. 24</b> Distribuição percentual das estratégias que consideram os estagiários para ultrapassar as dificuldades .....	79
<b>Quadro: 4. 25</b> Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre as qualidades que deve ter um supervisor de práticas .....	81
<b>Quadro: 4. 26</b> Distribuição percentual das opiniões dos estagiários sobre as qualidades que devem ter os supervisores .....	84
<b>Quadro: 4. 28</b> Distribuição percentual das opiniões dos estagiários sobre as qualidades que tem o seu supervisor (professor acompanhante).....	85
<b>Quadro: 4. 29</b> Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre o ganho das práticas pedagógicas com a reforma educativa .....	86
<b>Quadro: 4. 30</b> Distribuição percentual da opinião dos supervisores sobre a importância de determinados factores para a melhoria de seu desempenho .....	88
<b>Quadro: 4. 31</b> Distribuição percentual da opinião dos estagiários sobre a importância de determinados factores para a melhoria de seu desempenho no futuro profissional.....	92

<b>Quadro: 4. 32</b> A percepção dos supervisores e alunos sobre o perfil do supervisor .....	102
<b>Quadro: 4. 33</b> Os mais tendentes modelos de supervisão e os aspectos mais relevantes que com eles se correspondem.....	103

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela: 3. 1</b> Distribuição da população por curso/especialidades no ano de 2015 .....	45
<b>Tabela: 3. 2</b> Cálculo da amostragem estratificada proporcional dos supervisores .....	47
<b>Tabela: 3. 3</b> Cálculo da amostragem estratificada proporcional dos Estagiários..	47
<b>Tabela: 4. 1</b> Distribuição dos estagiários por especialidade .....	60
<b>Tabela: 4. 2</b> Relação das dificuldades mais relevantes no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos supervisores com o tempo de antiguidade na supervisão pedagógica .....	74
<b>Tabela: 4. 3</b> Análise de ANOVA para avaliar a influência do tempo médio de supervisão em relação ao estado de opinião dos supervisores sobre as principais dificuldades no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma.....	75

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura: 2: 1</b> – O processo de organização da prática pedagógica na formação média de professores.....	38
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

- EFPB – Escola de Formação de Professores de Benguela
- PSEP III – Práticas Seminários e Estágios Pedagógicos III
- PI – Pedagogia de Integração
- APC – Abordagem Por Competências
- INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- PMFP – Plano Mestre de Formação de Professor
- INFQ – Instituto Nacional de Formação de Quadro
- BIEF – *Bureau d'Ingénierie en Education et Formation*
- UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância, em português).
- CBTE – *Competencies Based Teacher Education*
- PBTE – *Performance Based Teacher Education*
- ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação
- PUNIV – Pré-Universitário
- SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

## Introdução

A educação como processo que visa preparar o indivíduo para um leque diversificado de exigências da vida social de um país encontra no sistema educativo as estruturas e modalidades através das quais se realiza e desenvolve. Como tal, a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para o período de 2001-2015 constitui o instrumento de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o Sector da Educação no sentido de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos neste intervalo de 15 anos. Com este propósito a Reforma do Ensino representa um dos projectos da estratégia educacional do sistema educativo, sendo o outro projecto deste sistema a Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação. Neste contexto, a formação de professores é uma das apostas primordiais, pois estudos recentes a nível internacional evidenciam que a capacidade de muitos sistemas educativos acompanharem o mundo em rápida transformação, passa pela necessidade de adopção de novos modelos de formação de professores e a formação média normal de professores é uma das principais etapas do desenvolvimento pessoal e profissional do professor formando. A reforma educativa em Angola, é uma aposta num considerável investimento a nível físico, técnico e humano, tem sido implementada de forma faseada, e a cada fase introduz novos elementos em todos subsistemas em especial no subsistema de formação de professores, que tem encarado novas mudanças, desde a sua organização, estruturação, coordenação administrativa e principalmente pedagógica, onde “(...) novas propostas pedagógicas e metodológicas que conduzem à aprendizagens significativas e integradoras, como é por exemplo a pedagogia de integração fundamentada na Abordagem por Competências.”<sup>1</sup>

A implementação destes novos modelos educacionais impõe acutilantes desafios ao papel do professor e do supervisor pedagógico confrontando-o com novos deveres, exigências e funções o que se repercute no desempenho e

---

<sup>1</sup>*Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Ministério da Educação da República de Angola.

desenvolvimento das competências pedagógicas do professor/supervisor e professor/formando.

A presente investigação enquadra-se no âmbito da supervisão da prática pedagógica que se pode constatar num contexto em que já estão volvidos doze anos da implementação da segunda Reforma Educativa em Angola, ultrapassados que estão os problemas característicos da fase de arranque ou emergência deste novo projecto. Na supervisão pedagógica como um dos componentes da formação dos professores que se processa em função da prática profissional têm sido frequentes os exemplos atentamente observados e em questões partilhadas, donde se foi dando conta que o trabalho do supervisor pedagógico e o cumprimento de acções que lhe foram atribuídas pelo Plano Mestre de Formação de Professores e a exemplo citamos, “(...) assegurar a transferência das competências profissionais dos professores (...) para as salas de aulas (...) garantir uma geração de professores com competências para responder as exigências da sua função docente, quando colocado em contacto com a complexidade da realidade na qual vai trabalhar” Freixo (2011:25), são objectivos que não se apresentam isentos de problemas. Tal, constatação impeliu-nos na busca duma consistente informação sobre o assunto pelo que falamos informalmente com alguns professores, assistimos encontros da coordenação desta área disciplinar e para complementar consultamos as actas, das reuniões de coordenação das práticas e estágios pedagógicos, dos últimos cinco anos, onde podemos constatar que por um lado, entre as inúmeras situações-problema sinalizadas pelos supervisores são poucas as que com êxito foram ultrapassadas, sendo, mais aquelas que têm sido recidivas, sinal de que não estão a ter uma solução adequada, as que não foram solucionadas ou têm recrudescido na mesma proporção que vão aumentando as especialidades nesta escola de formação. Algumas questões colocadas nestas reuniões reflectem as seguintes preocupações:

Excesso de alunos por turma e sobrecarga horária “como acompanhar 60 alunos no estágio e dar outras disciplinas” acta nº4 de 2010, coloca até então a questão do excesso de alunos estagiários por acompanhante, quando se pensa

que "...atribuição de dois alunos estagiários por turma vai dificultar o acompanhamento e a qualidade do trabalho" 6/2011, em 6/2013 ainda se notava "...que cada professor acompanhante esteja muito sobcarregado..."; "dificuldades de carácter técnico e de conteúdo" acta nº5 de 2010 que levam a constante necessidade de ministrar aulas simuladas aos alunos da 13ª classe para colmatar as dificuldades nas práticas, situação que se debatia 6/2013, e ainda em 24/04/2015; "a disciplina de prática continua incorrectamente a ser vista por alguns docentes como disciplina teórica...professores que não se apresentam nas escolas de aplicação para acompanhar a prática lectiva dos estagiários" acta do 4/2011 e 24/04/2015 evocam que se deve "acompanhar os alunos estagiários com mais frequência nas escolas de aplicação" 6/2011, "...professor tutor não aparece" 4/2012; o que traz por arrasto a ausência e citamos, "... da avaliação contínua...é usual as pautas de PSEP não terem notas de avaliações contínuas." Idem. Nesta mesma reunião fala-se ainda da importância da formação específica em supervisão pedagógica como preparação científica para uma mudança educativa.

É face a este quadro que insurge-nos compreender as práticas pedagógicas e o papel do supervisor pedagógico no desempenho e desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores em estágio, na 13ª classe do II ciclo do ensino secundário do Subsistema de Formação de Professores da Escola de Formação de Professores de Benguela no contexto actual da reforma educativa pelo que colocamos o seguinte problema científico:

**Como se analisa a supervisão pedagógica das práticas, seminários e estágios pedagógicos dos estagiários na EFPB no ano 2015 no contexto da reforma educativa angolana?**

Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem é cada vez mais importante na história da humanidade e este processo contempla uma componente teórica e prática. O lado prático deste na formação profissional de professores encontra no professor supervisor a peça fulcral das mudanças introduzidas pelo Sistema Educativo a nível do currículo e de propostas didácticas

pelo que necessita que este adopte uma pedagogia que não altere bruscamente as suas práticas de supervisão mas que evolua a sua maneira de ensinar conducentes a aprendizagem e ao desenvolvimento de novas competências aos novos professores. Encarar esta situação de aprendizagem, lembra a supervisão que (Alarcão & Tavares, 2007) “ (...) deve atender ao nível de desenvolvimento do aluno, mas a realizar-se, possibilita ao aluno desenvolver um nível de desenvolvimento mais elevado.”

Na prática, é a constatação de que o trabalho do supervisor pedagógico e o cumprimento das acções que lhe foram atribuídas pelo Plano Mestre de Formação de Professores frente à complexidade da realidade na qual vai trabalhar, que nos conduz a propor para tema deste estudo: **A supervisão em contexto da reforma educativa angolana: um estudo da Prática, Seminários e Estágios Pedagógicos (PSEP) dos estagiários na Escola de Formação de Professores de Benguela – EFPB em 2015.**

Deste tema decorrem as seguintes questões de investigação:

- Quais os factores que estão na base das dificuldades que se registam no desempenho do papel do supervisor de estágios no contexto da reforma educativa?
- Que aspectos, deve o supervisor da prática pedagógica considerar para que no contexto da reforma educativa o professor possa elevar as suas competências e desenvolver-se pessoal e profissionalmente?

Ao aferirmos este tema prático, cientificamente pretendemos encontrar formas de contribuir para a melhoria da Prática de Seminários e estágios pedagógicos na escola de Formação de Professores de Benguela, sendo o nosso objecto de estudo a análise do processo de ensino e aprendizagem das práticas seminários e estágios pedagógicos dos estagiários no presente ano e o nosso campo efectivo de acção, a supervisão das mesmas e a sua influência no desempenho e desenvolvimento das competências pedagógicas do professor/supervisor e do professor/formando da escola de formação de professores de Benguela.

Este estudo visa analisar a supervisão da prática pedagógica que ocorre especificamente no ano de estágio pedagógico de professores formandos, acima de tudo pelo carácter educativo que pode representar para o futuro destes, a acção da supervisão pedagógica.

Lembramos que, os sistemas educativos desempenham um papel essencial no processo de dinâmica social que habilita cada indivíduo ao exercício do seu papel social, o que muitas vezes se revela uma tarefa difícil e suas apostas podem, de certa forma, limitar o desenvolvimento pessoal e ou gorar algumas das suas melhores intenções.

Parece-nos assim interessante fazer uma análise das características da supervisão e uma reflexão sobre as componentes pedagógicas da sua estrutura e o modo de produzir a formação prática de professores.

A consideração e relevância social do estudo em causa enquanto conhecimento claro e conveniente de algo fundamentado em princípios claros e demonstrativos, sobre o raciocínio lógico, na análise dos acontecimentos humanos e das sociedades, sejam para que estas melhorem a informação e o esclarecimento acerca da importância e da função da supervisão da prática pedagógica no desenvolvimento profissional, pessoal e social.

Esperamos que esta investigação se constitua num referencial significativo dos resultados actuais e reais obtidos desta acção educativa possibilitando a conformidade com propósitos políticos ou que confira a estes um melhor conhecimento duma realidade susceptível de controlo assessoria e avaliação a fim de permitir por um lado tomar contacto com dados pertinentes que podem traduzir a eficácia do investimento nesta reforma educativa e por outro lado assegurar o desenvolvimento de políticas que garantam a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem em Angola e em particular na província de Benguela.

Pretende-se também que este trabalho contribua com dados científicos acerca da supervisão pedagógica dada a actualidade do seu conteúdo, sua prática e a relevância a que se reveste nos diferentes contextos anteriormente

referidos e que, o mesmo poderá servir de apoio para futuras investigações académicas que queiram elaborar estudos mais conclusivos sobre o assunto. Pelas razões apresentadas desejamos ainda que o mesmo seja um legado para a instituição em estudo.

Perante estas preocupações, e firmados nesta temática definiu-se como objectivo geral da presente investigação;

Analisar a supervisão pedagógica no contexto da reforma educativa na Prática Seminários e Estágios Pedagógicos como processo que visa a melhoria do ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das competências dos professores, na Escola de Formação de Professores de Benguela em 2015.

Com este propósito, excluimos as hipóteses sujeitas a verificação e delineamos os seguintes objectivos específicos e suas respectivas tarefas:

- Identificar os problemas e as dificuldades que se registam no papel do supervisor face á praxis das novas pedagogias integradas pela reforma educativa.

**Tarefa1:** Identificação dos problemas dos supervisores

**Tarefa2:** Averiguação da existência da relação entre as dificuldades e o tempo de supervisão

- Determinar se a supervisão contribui para o desenvolvimento dos professores e estagiários.

**Tarefa1:** Identificação das actividades que são percebidas como melhoradas com o apoio do supervisor das práticas pedagógicas.

- Identificar os modelos de supervisão pedagógica mais comuns subjacentes à supervisão das práticas pedagógicas dos estagiários na EFPB.

**Tarefa1:** Agrupar as características mais significativas das práticas e enquadrá-la no ideal-tipo com que mais se identifica.

A estruturação destes objectivos baseia-se na ideia de que ao se identificar as problemáticas e factores que subjazem da supervisão pedagógica no contexto da

reforma educativa na Prática Seminários e Estágios Pedagógicos como processo que visa a melhoria do ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das competências dos professores, na Escola de Formação de Professores de Benguela em 2015, podermos influenciar positivamente este processo com recomendações que permitam estabelecer um plano ou um projecto de acção/intervenção que contribua para a busca de soluções dos problemas apresentados e seja direccionado para a melhoria da qualidade dos procedimentos de supervisão das práticas.

Como tal, este é um estudo observacional analítico transversal prospectivo, no nível de investigação relacional cujo percurso metodológico se fundamentou em uma abordagem essencialmente quantitativa cujos métodos e técnicas de recolha de informação permitem “ (...) a objectividade, a predição, o controlo e a generalização (...) ” (Freixo, 2011:145) o que nos conduz a verificação lógica das nossas questões e problema em estudo e possibilita incorporar abordagens específicas tanto dos dados recolhidos, quanto na análise dos mesmos. Em complementaridade com esta, o uso do método qualitativo e uma análise qualitativa que são segundo o (Giglione & Mataloni, 1993), o que um processo completo de inquirição deve contemplar.

Os instrumentos para a recolha de dados consubstanciaram, o método de questionário por inquérito, a entrevista semidirecta, e a análise de documentos escritos. Os dados assim obtidos foram processados pelo programa estatístico SPSS versão 20.0 e toda a informação e resultados gerada por quadros, tabelas e gráficos são apresentados e analisados de forma narrativa. Por fim procedemos a interpretação e discussão dos dados por meio da análise crítica e relacional do conteúdo, em busca da relevância e significado dos dados em relação aos propósitos da nossa investigação. (Freixo: 2011)

Deste modo, a presente dissertação está estruturada em duas partes de modo a conjugar uma dimensão teórica (parte I) com uma dimensão prática (parte II). Cada uma apresenta dois capítulos, seus respectivos subcapítulos com parágrafos articulados de modo funcional. No início de cada parte temática e de

cada capítulo são apresentadas algumas notas introdutórias (considerações preliminares). A primeira (parte temática I) com dois capítulos dedicados a fundamentação teórica e trazem consigo os quadros teóricos de referência à supervisão de um modo geral com uma apresentação dos conceitos mais significativos na supervisão e suas respectivas características, no primeiro capítulo. Partindo da necessidade de contextualização desta problemática em Angola, o segundo capítulo centra-se numa descrição da legislação sobre a formação de professores e uma breve caracterização e evolução das práticas pedagógicas e sua supervisão. O terceiro capítulo dá início a segunda parte deste trabalho (parte temática II) e nele apresentamos o desenho metodológico onde explicamos a natureza da abordagem quantitativa e qualitativa da metodologia adoptada nesta investigação bem como dos recursos a entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental. O quarto e último capítulo diz respeito à apresentação, análise interpretação e discussão dos resultados. Por fim, concluímos com um último tópico onde são apresentadas as considerações finais, como resultado da fundamentação teórica e da reflexão sobre os dados analisados seguida das recomendações, referências bibliográficas e anexos.

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa cuja novidade científica se fundamenta na constatação, a quando da nossa pesquisa bibliográfica, da escassa produção científica nesta área ou da não existência de um estudo similar que demonstre de forma específica a influência das medidas implementadas pela reforma educativa na supervisão das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos docentes em Angola. O mesmo trabalho reveste-se de um aporte teórico baseado em concepções actuais relacionadas com a supervisão da prática pedagógica a nível de sistemas educativos internacionais. Pretende-se que o mesmo seja de fácil leitura e sirva de referência a professores e administradores escolares que queiram compreender melhor esta questão e mudar aspectos relacionados com estas práticas.

## PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CAPÍTULO I: Supervisão, mudanças, inovações e desenvolvimento profissional.

O marco teórico deste estudo encontra-se nesta primeira parte em que no primeiro capítulo fazemos uma abordagem sobre os antecedentes científicos e teóricos que permitem construir um quadro conceptual orientador da nossa pesquisa. Começamos por apresentar alguns conceitos agregados à supervisão e dos quais a mesma não se pode dissociar *per si* e por força deste tema e suas características; de seguida apresentamos uma síntese histórica sobre a supervisão para se compreender como surgiu e desdobrou em dimensões conexas: a supervisão da prática pedagógica e seus elementos.

Desvendamos os modelos teóricos básicos de orientação da supervisão pedagógica; apresentamos o desenvolvimento do professor na relação com a supervisão e por fim, nos debruçamos sobre as mudanças e inovação como factores indutores e induzidos pela reforma educativa.

#### 1.1. Conceptualização

Iniciamos aqui, com o que consideramos subsídios teóricos conceptuais para problematizar a nossa temática.

Entende-se como **Reforma educativa** as mudanças sistemáticas, em larga escala com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinição de finalidades, objectivos educativos e alterações estruturais no sistema a que se aplica, “No pleno sentido do termo, isto é, uma mudança estratégica nos diversos pontos críticos do sistema educativo”, (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006:68).

Esta mudança realça a importância da formação de professores como o baluarte da melhoria da qualidade de ensino e requer do professor uma atitude que assegure a qualidade das práticas educativas, o que reforça a importância da actividade de supervisão pedagógica.

A **formação** entendida como um conjunto de actividades com vista à aquisição de conhecimentos, práticas e atitudes para poder ocupar um determinado emprego<sup>2</sup> é, segundo García, (1999) de um modo geral susceptível de múltiplas formas de se realizar e perspectivar, porém estas formas são consensuais em aliar a mesma ao desenvolvimento pessoal e à formação de adultos uma vez que “ (...) se trata de uma acção que se destina à aquisição de saberes e de “saber fazer” mais do que de “saber ser”, que é mais formal quanto à sua organização” (Berbaum, 1982 como citado em García, 1999:19). A formação pode ser vista como um processo integrante do desenvolvimento pessoal de acordo com Nanni citado por Boa Ventura (2013:13). Nesta visão a formação é o processo através do qual a pessoa chega à maturação das potencialidades subjectivas, aprende o que tem necessidade, consolida as próprias capacidades, se habilita a viver de modo pessoal e em relação.

Estes são pressupostos que influenciam em parte a **formação de professores** como uma dimensão do ensino vocacionada, a desenvolver uma actividade intencional que contribui para o desenvolvimento profissional dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações (Diéguez como citado em Garcia, 1999). A formação de professores é uma formação que se distingue das outras, realiza-se em contexto organizado, de forma metódica, científica e pedagógica com orientação académica aliançada à prática. “A formação de professores identifica-se em toda sua plenitude com o desenvolvimento permanente do professor nos diferentes níveis desta formação: inicial, contínua e formação a distância, assegurando com a primeira o desenvolvimento de competências básicas e específicas, sua activação e optimização e com as últimas a permanente actualização reflexão, auto-avaliação, troca de experiência, cooperação, (...)”<sup>3</sup> necessárias, ao desenvolvimento desta actividade. A formação pode ser vista como parte integrante do processo de desenvolvimento da profissão de professor.

---

<sup>2</sup> Glossário de terminologias de tecnologia da educação, 1986, UNESCO como citado em Peterson, P.D. (2003) “O professor do ensino básico – perfil e formação. Instituto Piaget p.96

<sup>3</sup> *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Ministério da Educação da República de Angola

Nesta ordem de ideias a **formação inicial** de professores é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino (Marcelo, 1989 como citado em Garcia, 1999:25). Esta fase da formação do professor particulariza-se pelo facto de que, o futuro professor é uma espécie de “híbrido” que não deixa de ser aluno mas, em estágio assume já o papel de professor, considera Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira (1996:83). A **supervisão** é um conceito polissémico pois ao longo do século XX registaram-se muitas e variadas definições que conceptualizam o termo, mesmo em educação, tanto como instrumento da organização escolar e/ou como dispositivo de desenvolvimento profissional. Do latim *vigilantiae* a origem etimológica da palavra refere-se a visão superior (De super + visionar), está aliada a função de supervisor<sup>4</sup> e segundo vários dicionários, refere-se consensualmente a dirigir, orientar, inspeccionar. De um modo geral (Gaspar & Roldão, 2007:153) entendem que um processo de supervisão, “ trata-se (...) de alguém acompanhar de forma analítica e interactiva, as acções que outro(s) desenvolve(m), para induzir, em colaboração, a reflexão e o aprofundamento analítico fundamentado que permita reorientar a acção e produzir novo conhecimento”; estes autores vêm a supervisão de um modo geral como, Alarcão & Canha que consideram a supervisão “ (...) um processo de acompanhamento de uma actividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em acções de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (2013:19).

Dado a necessidade deste estudo, nos debruçaremos mais sobre o sentido que o termo supervisão se reveste no âmbito da Educação, onde segundo (Trindade, 2007:13) se constitui como uma preocupação antiga e ganha uma visibilidade maior. Em educação, a supervisão como instrumento de desenvolvimento profissional entende-se como “ (...) processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e

---

<sup>4</sup> Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora -8ª Edição

profissional” (Alarcão & Tavares, 2007:16); Soares (s/d), designa a supervisão como “ (...) a actividade que tem por objectivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos.” No conceito clássico de supervisão escolar de Nérici, (1987) (como citado em Oliveira & Grinspun, 2010) esta “ (...) consiste no serviço de assessoramento a todas as actividades que tenham influência no processo de ensino e aprendizagem, para que as necessidades e aspirações dos educandos sejam mais eficientes e atendidas”

A maioria destas definições destaca a supervisão como um processo sistemático com função específica onde o papel do supervisor é tido como potencial transformador do futuro professor, por meio da regulação da acção, reflexão do conhecimento adquirido, pese embora algumas definições valorizarem mais umas componentes que outras, tendo em conta a função dos objectivos, das funções e dos contextos espaciais e temporais da supervisão.

Segundo, Alarcão & Tavares, (2007:16) a supervisão situada no âmbito de orientação da acção profissional pode chamar-se orientação da prática pedagógica. Há aproximação das funções entre as duas actividades, supervisão/orientação, porém não podemos deixar de entender de acordo com Trindade, que a **orientação** faz parte do processo de supervisão e, apesar de se referir a “ (...) um conjunto de acções exercidas por um professor/formador – o orientador – mais experiente e melhor informado (...) da profissão (...) sobre um ou mais formandos”, (2007:84) distingue-se da supervisão nos aspectos em que esta é difusora de novas ideias, metodologias e práticas.

Em posse destas é definido como **professor**, aquele que é adestrado ou perito em qualquer arte ou ciência<sup>5</sup>. O estatuto do subsistema de formação de Professores<sup>6</sup> considera professor, os técnicos formados em Magistérios Primários e em Escolas de Formação de Professores, de nível secundário habilitados a exercerem a actividade docente em escolas do ensino primário ou do I Ciclo do

---

<sup>5</sup>Idem

<sup>6</sup>Diário da República de Angola – I série nº98 de 26 de Maio 2011

Ensino Secundário.<sup>7</sup> Ser professor é abraçar uma das profissões mais antigas e mais importantes, tendo em conta que as demais, na sua maioria, dependem dela e assegura mesmo Delors (2010:20) que “ (...) nenhuma reforma pode ser bem-sucedida sem a contribuição e a participação activa dos professores”. Como tal, o professor como verdadeiro profissional deve contribuir para a mudança e melhorar o sistema educativo. Ser um professor implica uma interacção com outras pessoas (formandos) com fim de produzir nestes uma mudança por meio da transmissão de conhecimentos, aquisição ou aperfeiçoamento das suas habilidades numa contínua monitorização deste processo o que, espelha o isomorfismo existente entre este e o supervisor.

## **1.2. A supervisão: uma breve abordagem à sua origem evolução histórica**

Historicamente, podemos constatar que na Antiguidade a supervisão era entendida como vigilância praticada por nobres e sacerdotes, em relação à vida escolar (Oliveira e & Grinspun, 2010:5) até porque a escola neste período era pouco difusa e estava destinada a satisfazer necessidades muito específicas como formar os clérigos, juristas e funcionários da administração pública (Gaspar & Diogo, 2012). Na Grécia Antiga, esclarecem (Oliveira & Grinspun, 2010:5) a supervisão evoluiu no sentido de acompanhamento realizado por especialistas, os censores, que além de recenseamento fiscalizavam a funcionalidade dos espaços escolares. Em (Trindade, 2007:11) entendemos que a supervisão, tal como a conhecemos hoje tem as suas raízes na função de inspecção, e no início do século XVIII, nos primeiros modelos das organizações educativas da Idade Moderna, a supervisão realizou-se sobre a forma de inspecção. A inspecção nasceu no contexto da indústria visando a melhoria da qualidade e quantidade na produção, para levar o operário a desempenhar melhor a sua tarefa, ideia que foi adoptada pela escola num momento de acentuada preocupação destas com as responsabilidades da acção educativa perante o Estado e a Sociedade, e direccionada essencialmente para a supervisão da competência dos professores. Neste contexto, seu carácter demonstra uma “função de controlo em que a

---

<sup>7</sup>Esta consideração é extensível aos professores formados pelo Ensino Superior Pedagógico destinado a formação de professores de nível superior e a agregação pedagógica, para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino.

eficiência e a produtividade são a palavra de ordem” (Formosinho, Machado & Formosinho, 2010:109) e sempre conotada com inspecção e controlo ela estendeu-se até ao primeiro quartel do século XX. Os supervisores desempenhavam apenas o papel de inspecção e os professores eram vistos como meros “instrumentos” submetidos ao seu domínio, controlo “ (...) para assegurar que estes cumprissem determinados procedimentos, definidos pelos administrativos e especialmente pelos supervisores” (Santos, 2012:27). Tal, destituía os professores de autonomia profissional, a supervisão torna-se então um dispositivo mais de conformismo e de conformidade que de acção pró-activa e melhoria da escola, (Formosinho *et al*, 2010:109).

Entre os anos 20 e 50 do século XX, um novo modelo de supervisão apresenta-se inicialmente com uma perspectiva de maior colaboração, interacção entre supervisores e professores visando a cooperação e a coordenação dos professores em suas tarefas pedagógicas. Seguido deste período cooperativo, a sua actividade foi conducente à promoção educacional e aperfeiçoamento profissional do docente, o que requer do supervisor um entrosamento na actividade educativa, tal como a elaboração e implementação de novos currículos e programas. É neste contexto, afiança Santos (2012), que a supervisão passa a ser encarada no sentido da liderança, ganha maior aceitação, expande-se e desenvolve-se como metodologia especial de supervisionar professores, ancorada em diversos modelos de comportamento de supervisão da prática pedagógica levada a cabo pelas autoridades escolares. Segundo Alarcão e Canha (2003) o conceito de supervisão utilizado na área de formação de professores ganha assim, parâmetros e contornos diferentes, envolto em designações como, por exemplo, prática pedagógica, prática clínica, prática profissional e coloca o professor, o seu ensino e o seu desenvolvimento profissional no centro da acção supervisiva.

### **1.3. A supervisão pedagógica**

Tal como sugere a expressão a supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e a aprendizagem e Vieira, 1993 como citado em Soares, (sd:6) definiu a

supervisão pedagógica como actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação, de didáctica e como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. “ (...) o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação”. Como tal esta perspectiva converge em direcção a outro conceito, proposto com frequência no entendimento desta problemática, a prática pedagógica.

### **1.3.1. A prática pedagógica**

A prática pedagógica é um processo formativo eficaz para, segundo (Peterson 2003:67) “conduzir o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do profissional”, como tal pode-se considerar a mesma como um dos eixos importantes da formação de professores pois é com a prática que se aprimora a arte, a técnica e o ofício de ensinar o que pressupõe a relação entre a teoria e prática como objecto de formação. “A prática pedagógica constitui, assim, o eixo central da formação onde, se entrecruzam os conceitos de formação, informação e transformação” (Ribeiro 2014: 6).

A prática pedagógica na formação inicial a que se refere o nosso estudo, consolida a aprendizagem pela observação/análise, cooperação/intervenção e responsabilização conforme aprofundaremos no capítulo II.

Estas conceptualizações permitem extrair determinados elementos que, entre outros, figuram constantemente no complexo processo formativo da supervisão pedagógica e a que, faremos seguidamente referência seleccionando os que mais se prestam a uma melhor compreensão da nossa problemática

### **1.3.2. Os Elementos do processo de supervisão da prática pedagógica**

#### *1.3.2.1. Os sujeitos*

Detendo-nos agora sobre os sujeitos da supervisão, considerados como a

peessoa que pratica ou sofre a acção, lembramos que nesta investigação o foco da supervisão é a prática, não em aulas simuladas mas sim em contexto de trabalho efectivo, pelo que os sujeitos frequentes desta, são o supervisor pedagógico (professor acompanhante), o formando (professor-estagiário) e o professor tutor. Frente a estes sujeitos implicados no estágio supervisionado, quem é o supervisor?

O **supervisor** é, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor em formação a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é - a sua acção perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: por um lado, o supervisor, através do seu ensino exerce uma influência directa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor e por outro, através do ensino deste, uma influência indirecta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos que ele ensina (Alarcão & Tavares, 2003 cit. por Soares, sd). Encontraremos o supervisor como aquele que revisa, ajuda e facilita o professor na superação das suas dificuldades organiza acções de formação contínua e promove nos actores envolvidos no processo um desenvolvimento de cariz profissional e pessoal. O supervisor é o difusor de novas ideias, metodologias e práticas.

Assim percebemos que o perfil do supervisor deve possuir antes de mais os atributos pessoais e profissionais, que corresponda a um bom professor e que o seu papel, é mais extensivo que o do professor, assume um carácter poliforme (ajudar, aconselhar, partilhar, ser modelo a seguir, gerir aprendizagem e desenvolvimento, facilitar). Este é também o sujeito que sofre mutações em função das políticas educativas, dos sistemas e das situações. Em práticas de estágio ele pode ser considerado uma útil e eficaz ferramenta para alinhar as práticas com os conhecimentos teóricos adquiridos.

O tutor é o professor da escola de aplicação que possui conhecimentos profissionais e utiliza as suas competências de forma a contribuir para dinamização e monitorização da supervisão da prática dos estagiários.

O estagiário é o professor formando que se encontra no início do seu percurso de construção de conhecimento profissional e segundo Ribeiro, “no

contexto educativo desenvolve aprendizagens profissionais através de acções, quer práticas quer reflexivas, acompanhado e ajudado pelo supervisor” (2014:58)

#### 1.3.2.2. *Os princípios*

A supervisão deve obedecer a certas normas e regras de procedimentos em função da natureza que a caracteriza. Tal refere-se à, princípios que de certo modo se constituem como fundamentos práticos, cuja utilidade consiste em governar os diferentes cenários da supervisão de um modo específico mas que de um modo geral, evidenciam as dimensões de envolvimento activo num processo de sistematização do conhecimento desenvolvido na *praxis*. Elencados nesta perspectiva, são vários e distintos os princípios que podemos aqui enunciar mas, sem que sejamos exaustivos e repetitivos. Focamos aqui alguns princípios, ainda que de índole geral, pois que segundo a nossa análise, a supervisão pedagógica, visa uma diversidade de estratégias tal como explanamos no ponto 1.4 deste capítulo.

Assim, no nosso entender, - toda actividade de supervisão da prática pedagógica deve ser dirigida para um conjunto de objectivos claros que demonstrem sua intencionalidade, - deve contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do formando, como tal, ser processual, - o supervisor deve ser um professor experiente com sólida formação em educação seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, para melhor poder ensinar a ensinar, - deve alinhar as práticas com os conhecimentos adquiridos e ser sistematicamente avaliada em articulação com a formação teórica, “sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica” (António Sérgio como citado em Mesquita 2013).

#### 1.3.2.3. *Funções e Competências do supervisor pedagógico*

A função não é senão o conjunto de atribuições que um indivíduo desempenha no exercício de um ofício, assim a função de um supervisor pedagógico está imbuída de atributos que possibilitam o exercício da monitorização dessa prática. Quanto as competências, o seu conceito surge na perspectiva behaviorista associado ao termo *Skill* e à prática pedagógica

orientada por uma definição técnica e precisa dos objectivos com o intuito de consolidar um conjunto de aprendizagens organizadas “sequencialmente numa taxonomia de complexidade crescente” (Roldão 2003:18). O conceito de "competência", associado à ideia de escolarização, assume-se como a meta a alcançar pelo currículo escolar, sem a qual o currículo seria destituído de legitimidade. De acordo com Boaventura (2013:15) “(...) o objectivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar competências necessárias para o exercício da função docente (...)” facto pelo qual, os discursos actuais sobre a formação de professores orientam-se no sentido de promover nestas pedagogias de integração (PI) baseadas numa abordagem por competências (APC) que são vistas como o ideário referencial do ensino e sua eficácia nos dias de hoje. No âmbito das ciências da educação, as actuais análises que focam e buscam a definição deste conceito, deixam perceber que a competência tem um conceito polissémico mas que parte das definições que a conceituam (Mesquita 2013:35) apresentam elementos caracterizadores que permitem identificar o núcleo substantivo das competências: o facto de ela fazer referência a um conjunto de elementos (recursos, cognitivos, afectivos, sociais, contextuais) que o sujeito pode mobilizar (selecção) para tratar uma situação (tarefa/problema) com sucesso ou eficácia. Entre tantas a mais expressiva para este estudo é conforme Roldão cit. por Boaventura (2013:52) que define a competência como “... um sistema de conhecimentos declarativos [o quê], assim como condicionais [o quando e porquê] e processuais [o como], organizados em esquemas operatórios e que permite, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz”. Em Gaspar e Roldão, (2007:111) percebemos como o ensino apresenta uma noção abrangente e integral de competência, pela correspondência entre conhecimentos, capacidades e atitudes e que se materializam como o saber *em uso*, que promove o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a extensibilidade dos conhecimentos. Desta forma, podemos afirmar que estamos perante uma competência quando num indivíduo surge a capacidade de seleccionar e integrar adequadamente um conjunto de conhecimentos prévios numa determinada situação ou problema apresentado,

com vista à resolução do mesmo. As mesmas autoras assumem a competência como o saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não os conteúdos acumulados. O profissional competente em nosso entender é aquele que confrontado com a situação saberá seleccionar meios adequados para a prossecução de fins pretendidos ou seja mais do que ser detentor desta combinação sinérgica, dos conhecimentos, habilidades, atitudes e meios deve saber utilizá-los com pertinência, e saber expressá-la no lugar da prática pedagógica, no desempenho profissional e que/como tal vai enriquecer o seu desenvolvimento. Neste sentido a competência adquire uma orientação mais construtivista e integrada que aponta para a capacidade de agir e reagir, tal como salienta Shulman (1987 como citado em Mesquita 2003:26) “... para agir profissionalmente, em situação complexa, um professor deve fazer apelo à multidimensionalidade dos saberes profissionais” especificamente, “o saber mobilizar”, (Gaspar & Roldão, 2007: 114) que à guisa de LeBoterf e Perrenoud como cit em Mesquita (2003:38) este é um saber pensado como a,

“ (...) capacidade de acção face a uma situação complexa, singular que não permite uma reflexão serena e tranquila porque é necessário agir com incertezas, porque não se dispõe de todas as informações e de todos os instrumentos de análise”

Na actual reforma educativa angolana, fala-se em educar para a(s) competência(s). À luz da Pedagogia de Integração (PI) e a Abordagem por Competências (APC) elaborou-se a reformulação dos currículos, programas e planificação das disciplinas. De realçar que as competências dependem das condições situacionais mais ou menos complexas e da forma como estas se articulam com as capacidades do sujeito resolver as situações de forma adequada e satisfatória e tal, não se reduz ao saber-fazer ou ao saber-ser tão popularizado neste discurso da reforma educativa. A competência aduz um saber ir além do prescrito, mais do que o saber-fazer é saber o que fazer; é extensiva ao saber interpretar, saber inovar, saber julgar, saber empreender, saber aprender aprendendo, mobilizados em função do contexto profissional e suas condições. Como entendemos em Mesquita, não tem o professor necessariamente que acumular um conjunto de competências a *priori*, elas vão se construindo em

relação, em vivência, em evolução à medida que o caminho é traçado.

#### 1.3.2.4. Os contextos

Partindo do princípio que toda acção humana ocorre num contexto multidimensional que combina espaço e tempo, a *praxis* pedagógica não dispõe da prerrogativa, é diversa nos e pelos contextos e características situacionais em que realiza a sua actividade fundamental.

A acção e decisão subjectiva dos actores, resulta parcialmente do confronto destes com as condições situacionais e estas vão influenciar a selecção de objectivos e meios de acção. Lembra-nos Alarcão (1996:156), que as situações dificilmente se repetem mais ainda que assim fossem as soluções de um problema numa situação não são transferíveis linearmente para a nova situação. Ter capacidade de as resolver, é um exercício excelente que segundo Peterson (2003) contribui para desenvolver de um modo espontâneo, um saber profissional, e se tornar um bom professor.

#### 1.3.2.5. As finalidades

Aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente.

Estratégia de ensino que introduz uma maior proximidade com a realidade para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Desenvolver nos estagiários a capacidade de ajuizar e seleccionar o conhecimento de acordo com a especificidade de cada situação (Santos 2012:87).

#### 1.3.2.6. A avaliação

Acto presente em todo e qualquer processo formativo, considerada por Alves (2004) como cit. em Coutinho e Lisbôa (2012:266) “como um processo de reflexão dinâmico que determina a recolha de informação sistemática, para, numa perspectiva crítica emitir juízos de valor sobre...os resultados da formação, a fim

de motivar a melhoria das práticas formativas e apreciar o investimento realizado”. “O termo avaliar vem do latim *a valere* e, expressa o ideia de atribuir valor a” (Luckesi, 1998 como citado em Lima e Olivo, 2007:72) no domínio da educação, a avaliação enuncia o julgamento dos resultados obtidos pelos estudantes ou das mudanças esperadas nos estudantes em função dos objectivos educacionais traçados. A avaliação apresenta-se com diversas facetas e metodologias, a referir: diagnóstica, quantitativas, qualitativas, estruturadas, formativas, sumativas entre outras das quais destacaremos as que se prestam mais aos ambientes de supervisão das práticas pedagógicas, abaixo mencionados. Tendo em conta que tais cenários são diversificados, qual privilegiar? Tendo em conta, que competências não são conteúdos acumulados, o que é avaliado nestas práticas, conteúdos ou competências?

Se nos ativermos ao contexto do nosso trabalho centraremos nas três principais formas de avaliação constantes no programa oficial da disciplina de práticas pedagógicas III onde podemos ler “A avaliação será contínua...formativa...sumativa e auto avaliativa”<sup>8</sup>. Vista como a fase final de um processo, numa perspectiva macro analítica entendemos que o próprio momento ou período de aplicação das práticas em estágio no fim do curso traduz-se todo ele como uma avaliação sumativa, do curso em que se avalia os conteúdos e conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos de formação, segundo Hadji (1994 como citado em Coutinho e Lisbôa, 2012:265) “...a avaliação sumativa é aquela que acontece no final do ciclo de formação quando é necessário um balanço final que se expressa numa soma ... determina em que medida os objectivos da formação foram atingidos e, permite decidir quanto às acções, recuperação (correctivas) e à certificação das competências adquiridas.”

Porém, já a avaliação formativa cujo conceito deve-se a Scriven que o apresentou em (1967 como citado em Coutinho e Lisbôa, 2012:265), refere-se à avaliação que é efectuada durante o processo de formação com a função dada ao

---

<sup>8</sup>Reforma Educativa - Programa de Prática, Seminário e Estágio Pedagógico – Formação de professores do Iº ciclo do Ensino Secundário. INIDE. P.24

professor/formador de regular e facilitar a aprendizagem, ou avaliação formadora<sup>9</sup> que resulta de uma actual revisão do posicionamento dos papéis de quem regula as aprendizagens e nesta é ao formando que cabe o papel de regulador na avaliação. Por outro lado, encontramos a auto avaliação, como uma das práticas de avaliação no estágio em estudo. Esta parte do pressuposto de que o sujeito deve perceber, desejar e necessitar a auto regulação, é essencialmente por força desta que resultará a mudança e inflexões no seu desenvolvimento. Tal como observa Perrenoud (1999 como citado em Lima e Olivo, 2007:74) esta reforça as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projectos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos.

#### **1.4. Modelos teóricos, orientadores da supervisão pedagógica: uma reflexão**

São diversas as estruturas conceptuais que têm funcionado como modelos orientadores do modo de supervisionar a prática pedagógica. O que se entende de Formosinho (2002) é que o modelo, fornece um sistema descritivo e explicativo que ajuda a organizar o nosso mundo de forma objectiva e permite ao investigador por um lado simplificar e organizar o processo de investigação, e por outro, fundamentar, interpretar e generalizar os dados da investigação. Em supervisão, cada modelo é fundamentalmente uma reivindicação sobre o modo como a supervisão deveria ser entendida e interpretada, realça Formosinho (2002), mesmo que alguns sejam mais valorizados que outros e que haja para uns certas limitações.

Na literatura relacionada com a supervisão pedagógica, são encontrados vários autores com diferentes posicionamentos conducentes a caracterização das dimensões, e elementos estruturantes dos modelos que mais têm influenciado a supervisão pedagógica, como se pode perceber em Formosinho (2002) e Alarcão e Tavares (2007), Alarcão e Canha (2013). Para descortinar e compreender as lógicas sobre quais assentam a supervisão das práticas pedagógicas Alarcão &

---

<sup>9</sup>A avaliação formativa está actualmente a ser reconceptualizada em avaliação/formadora que visa atribuir o papel de regulador da aprendizagem ao formando, permitindo que estes participem na elaboração dos critérios e objectos da avaliação a fim de se apropriarem dos mesmos e através da auto-avaliação serem capazes de identificar o êxito, ou não, da concretização dos objectivos da aprendizagem. (Coutinho et al, 2009:265)

Tavares (2007) apresentam as facetas mais significativas dos cenários de, imitação artesanal, - aprendizagem pela descoberta guiada, - behaviorista, - clínico, - psicopedagógico, - ecológico, - pessoalista, - reflexivo, das quais realçamos os elementos chaves das práticas que se encaixam no contexto de um processo mais desenvolvimentista do professor e em consonância com as solicitações da reforma educativa.

O cenário da imitação artesanal, muito predominante por longos anos na supervisão de estágios na formação de professores, centra-se na autoridade do mestre em que se acredita na transmissão de saberes inalteráveis de geração em geração, na imitação pura da actuação do mestre como modelo, que o professor deve seguir passivamente sem discussão. Este modelo tradicional tem resultado pouco eficaz para os dias de hoje, frente às exigências de conhecimentos multidisciplinares o que levou ao surgimento de formas alternativas de condução da formação prática de professores. O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, baseia-se no conhecimento analítico que o futuro professor deve ter dos elementos do processo de ensino/aprendizagem e com estes desenvolver gradualmente as suas capacidades de aplicação dos mesmos na sua actividade. Este contexto requer uma supervisão flexível e um papel activo do futuro professor. No *modi operandi* da versão mais avançada do cenário behaviorista está presente uma responsabilização e autonomia por parte do futuro professor, quando o mesmo é submetido a uma situação de microensino e levado à observar uma mini-aula e a treinar as competências que lhe são apresentadas com fim de as desenvolver e transformá-las em objectivos operacionais para si exequíveis. Ao supervisor cabe essencialmente o papel de modelo a seguir.

A observação é também um elemento preponderante no cenário clínico de supervisão, desta feita em sala de aula real, a “clínica” na qual professor e supervisor numa interacção colaborativa recolhem dados, desenvolvem e interpretam acontecimentos e procuram definir estratégias com fim de melhorar a prática de ensino. Os elementos-chave deste modelo são a observação, colaboração, reflexão. O supervisor, como observa Alarcão & Tavares (2007:26) assume assim, a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso,

está á sua disposição para ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão. O modelo comporta um ciclo de supervisão cujas fases são: pré-observação, observação, reunião e reunião pós- observação (Goldhammer et al, 1980 como citado em Alarcão & Tavares 2007:26). Os autores ainda referem-se ao modelo psicopedagógico perspectivado por Stones e que se baseia em passar os conhecimentos adquiridos (saber) sobre o acto pedagógico e a prática deste mesmo acto com vista ao desenvolvimento do saber-fazer, se interponha uma fase de observação das actuações pedagógicas, que permita ao professor formando identificar aspectos positivos e negativos dos conceitos em estudo, aprofundá-los antes de pô-los em prática. (Alarcão & Tavares 2007:30). Conhecimento, observação e por fim aplicação, são estrategicamente três etapas que induzem ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

A acrescentar a esta lista trazemos o cenário reflexivo sobre a égide de Schön que na sua proposta de uma epistemologia da prática profissional cuja óptica é fundamentalmente a teoria educativa construtivista, segundo a qual, aprender é construir o conhecimento, esta abordagem baseia-se no valor do conhecimento tácito, inerente e simultâneo as acções do profissional em que “o processo formativo combina a acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia de aprender a fazer, fazendo e pensando” – a prática reflectida. (Alarcão & Tavares 2007:35). Esta então implica o professor em formação, como sujeito activo, reflexivo e autocrítico o que, o leva a ganhar recuo relativamente às suas próprias ideias e acções ou a enriquecê-las, desenvolvê-las e, quiçá reorganizá-las. Também exige do supervisor um papel mais interventivo e, interactivo bem como maior experiência para que em conjunto o supervisionado (re)apreciem e (re)formulem os dados e as ideias que podem possibilitar a compreensão e superação das situações.

Um cenário ecológico de supervisão, conduz a uma “concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico” (Alarcão & Tavares 2007:39) da supervisão da prática pedagógica ou seja baseia-se na consideração de que a acção supervisiva se estrutura e organiza em ambientes

multidimensionais e na articulação de vários níveis de sistemas, (instituição de formação/instituição de aplicação) ligados entre si por meio de troca de recursos informacionais, energéticos e constrangimentos, próprios de cada um, que condicionam e influenciam de diversas formas o processo formativo e a experiência de seus sujeitos (supervisor/professor). Sugerindo que estes, actuam no interior de um conjunto de constrangimentos e que é com um olhar na própria situação (contexto) que estes actores devem encontrar os dados para respeitar ou intervir. Este cenário distingue-se pela tónica que coloca na dinâmica sociocultural próprias às transacções cognitivas de uma pessoa e o seu meio de onde valoriza um grande número de factores como,

“ (...) o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente da capacidade das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber fazer profissional e de saber estar e viver e conviver com os outros” (*idem*)

Por fim a o cenário dialógico, defendido por Waite como citado em Alarcão e Tavares (2007) valoriza o papel da linguagem, e do diálogo crítico num processo comunicativo que se baseia na alteridade da atenção que se dá à voz do outro favorecendo o desenvolvimento profissional pela verbalização do pensamento reflexivo e pela interacção dos sujeitos da supervisão.

Estes modelos constituem um leque de alternativas na supervisão das práticas pedagógicas. Mesmo tendo em linha de conta que, a supervisão das práticas pedagógicas é um fenómeno muito complexo, e entendendo que nenhum destes modelos por si só é capaz de explicar em toda abrangência a base estruturante dos actuais estágios pedagógicos, acreditamos que a existência destas alternativas vai evitar que as práticas caiam num ineficaz monismo metodológico. Todos eles, contêm elementos válidos pelo que é com certeza, a combinação destes, que vai garantir a explicação e compreensão desta problemática na EFBP que incide sobre a supervisão em contexto de uma reforma educativa cuja preocupação oficial é fortemente centrada em formar os professores numa perspectiva por competência.

## 1.5. A perspectiva da supervisão para o desenvolvimento profissional do docente

Dewey, defende que cabe à sociedade proporcionar condições para a realização do homem, mas percebe claramente que isto implica profundas reformas, quer nas instituições, quer nas políticas educativas (como citado em Conceição & Antunes, 2001:143). A articulação entre estas novas políticas educativas e a sua operacionalização tem várias repercussões no processo de aprendizagem e no desenvolvimento permanente dos professores. Neste item pretendemos de forma sumária trazer considerações da articulação entre supervisão e o desenvolvimento profissional, como duas dimensões que se arrastam na afectação do crescimento profissional do professor como supervisor e/ou do professor estagiário. As noções de supervisão até aqui vistas, remetem e alicerçam a construção do desenvolvimento profissional e pessoal assim é que Alarcão e Canha, (2013:76) observam que “supervisionar é acompanhar para monitorizar e activar percursos de desenvolvimento.”

A tendência geral quando se aborda o desenvolvimento profissional do docente recaí para a dimensão do desenvolvimento do ser humano, certo é que este desenvolvimento comporta uma dimensão que serve de pano de fundo às variadas dimensões a que o desenvolvimento se pode referir. Alarcão e Tavares (2007:50) para facilitar a compreensão da sua implicação na supervisão da prática pedagógica explicam que:

“ (...) o desenvolvimento humano implica certamente um incremento, crescimento, construção de estruturas que, através de um processo dinâmico, dialéctico e progressivo de interiorização, passam de *schêmes d'action* a *schêmes* operatórios, mais ou menos complexos e abstractos, que servirão de suporte e permitirão as mais variadas actividades que um sujeito terá que desenvolver para se adaptar à realidade e resolver os múltiplos problemas que se lhe apresentem nas diversas situações de vida, pessoal e profissional, (...)” porém, “poderá também pressupor que estas estruturas atingiram a sua maturidade e que o desenvolvimento humano adquire um sentido qualitativamente distinto“

Subjaz desta última que, o desenvolvimento profissional se processa a par do desenvolvimento pessoal e social, e se prolonga ao longo da vida sendo um processo permanente. Neste processo supervisor e formando são adultos em contínua aprendizagem e desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto

mais eficaz quanto maior, mais integrado e mais equilibrado for o desenvolvimento humano. Para os autores, todos os elementos que intervêm no processo continuam em progresso.

Desenvolver será então, para ambos intervenientes atingir níveis cada vez mais elevados de maturidade e para o professor estagiário, é evoluir segundo (Pickle,1985 como citado em García, 1999:61) “ (...) desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos ‘superiores’, até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal”. O que significa que o desenvolvimento se verifica quando o supervisor alcança o seu objectivo de orientar continuamente o professor-estagiário e juntos levarem os alunos a atingirem os seus objectivos comuns. Mobilizando ainda as considerações propostas por Alarcão e Canha (2013), podemos afiançar que o exercício da supervisão no âmbito da formação de professores, não se deve segmentar a este ou aquele microcosmos, este ou aquele vector como, a turma, sala de aula ou outro mas sim considerar que o entrelaçar destas dimensões se coadunam e potenciam na rede de influências mais ou menos directas e de mutações que estimulam o grau de desenvolvimento de supervisores e formandos. Pelo que no reforça das nossas reflexões ousamos adoptar as questões destas autoras: até que ponto têm os “supervisores” reflectido sobre esta questão? E quais as implicações para a supervisão? Alarcão e Canha (2013:72)

#### **1.6. Mudança e inovação: a relação com o desenvolvimento profissional**

É consensual que, em uma sociedade cada vez mais exigente e em contínuas mudanças originadas por forças amálgamas, e novos conhecimentos a palavra mudança esteja cada vez mais presente no âmbito da pedagogia, alterando as políticas educativas, metodologias de aprendizagem, os procedimentos didácticos-metodológico, as práticas educativas, enfim, como assegura García, (1999:47) mudanças que parecem colocar em causa o valor que têm as práticas educativas habituais dos professores e exigem deste executor

periférico, mudanças ao nível das suas competências, condutas, atitudes, estilos até mesmo daquilo em que ele acredita e o afasta de concepções educativas que ele conhece, ainda que segundo Guskey, (1986 como citado em García,1999:48) não estejam totalmente convencidos de que aquilo que lhes é exigido se vá repercutir positivamente nos alunos. Segundo a teoria deste mesmo autor entende-se que quando o discurso evidencia melhorias, ocorre uma mudança nas atitudes e crenças dos professores, porém considera ainda o autor que "...as inovações ou propostas de mudanças devem ser "explicadas" aos professores com clareza suficiente para que eles possam pôr em prática as novas ideias" o que nos conduz à crença de que os professores em posse de mais informação, resistem menos à mudança e às inovações. Tal decisão também valoriza o papel do professor no processo de implementação das mudanças e inovações. Segundo Thurler (1994) a mudança depende daquilo que os professores dela pensarem e fizerem e da maneira como forem levados a construí-la activamente pois afinal o sentido da mudança é uma experiência muito subjectiva e exige do inovador e do professor uma certa convergência.

Todas estas mudanças constituem-se como factores a ter em conta na determinação do desenvolvimento profissional do professor, que se caracteriza pela valorização e melhoria das suas competências por alusão ao que anteriormente nos referimos como *um conjunto de elementos (recursos, cognitivos, afectivos, sociais, contextuais) que o sujeito pode mobilizar (selecção) para tratar uma situação (tarefa/problema) com sucesso ou eficácia*. Esta realidade impõe a clarificação do conceito de desenvolvimento profissional do professor que pode ser caracterizado como um processo dinâmico e contínuo, (pois inicia depois do professor receber a sua certificação, começar a sua prática profissional e permanece durante todo tempo de exercício da sua profissão) que integra todas as actividades do professor - individual ou em grupo - que possibilitam o alcance dos objectivos educativos propostos, García, (1999).

## **CAPÍTULO II – O contexto legislativo e sua repercussão na organização e funcionamento do subsistema de formação de professores**

Não é pretensão nossa fazer uma análise da situação e dos principais problemas da reforma educativa na íntegra – que não cabe aos propósitos deste trabalho – convém sim salientar, de forma breve e clara algumas áreas que darão a melhor compreensão das preocupações com os efeitos que têm produzido e vão produzindo algumas importantes modificações impostas pela reforma educativa na orientação das práticas pedagógicas na formação inicial de professores em Angola e quiçá no próprio sistema educativo.

### **2.1. O Sistema educativo de Angola**

Etimologicamente a palavra sistema vem do termo grego *sustêma*, que significa conjunto coerente (Ramos: 2007) e no latim *systema*, refere-se a um conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado.

Na perspectiva de (Rosnay, como citado em Ramos, 2007) sistema é um “conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizados em função de um fim”. Em relação a educação o termo é usado com acepções diversas, assegura Saviani (1999) pois ela é um fenómeno extensível e irreduzível em todas as sociedades humanas, porém a necessidade de lhe conferir um carácter sistemático, implica a organização de normas que decorrem dos valores e orientam as actividades com fins educativos. Esta ideia é conducente a um entendimento de sistema educativo como aquele que reúne sobre uma base ideológica, princípios humanos sociais e culturais que são organizados com fim de orientar a educação como um direito do cidadão. Com base nestas em Angola o sistema educativo é entendido “como um conjunto de estruturas e modalidades, através dos quais se realiza a educação, a formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista a construção de uma sociedade de paz e progresso social”<sup>10</sup>.

Assim, cabe ao sistema educativo, actuar em conformidade com as políticas educativas, projecto que condiciona as possibilidades organizativas das

---

<sup>10</sup>Lei de Bases do Sistema Educativo nº13/ 01

escolas, a prática diária dos processos educativos, entre outros, e que é elaborado no sentido do mesmo ser concernente aos aspectos fundamentais colocados pela *Unesco* a qualquer projecto sobre a educação;

“ (...) as exigências de ordem científica e técnica, o autoconhecimento e a consciência do meio ambiente, assim como a construção de capacidades que permitam orientar a acção de cada um, como membro de uma família, cidadão ou como um produtivo membro da sociedade.

(Delors, J. et. al 2010:10)

Nesta sua arquitectura a reforma educativa é uma resposta processual a uma intenção política sobre o tipo de sociedade desejada e resulta da necessidade de reajustes periódicos das instituições escolares às novas situações, constitui soluções novas a problemas que emergem da evolução das sociedades humanas. Tais necessidades alteram os *outputs* informacionais dos sistemas e entre os sistemas levando a desajustes entre os mesmos o que providencia mudanças. Quanto mais aceleradas as mudanças, mais frequentes se encontram os desajustes entre a lei e a realidade, entre as expectativas da sociedade e a responsabilidade das instituições. A reforma educativa é exemplo destas o que por si só não garante que as soluções políticas educativas daqui emanadas sejam percebidas, interpretadas e executadas pelos actores escolares, reproduzindo fielmente os objectivos da política educativa. De forma enfática e oportuna, Benedito (2001:232) revela que “ a lei não pode tudo prever e, por conseguinte, nem tudo está legalmente estabelecido. Daí que os actores organizacionais sejam sempre capazes de utilizar as lacunas das normas e dos procedimentos para desenvolverem comportamentos imprevistos.” A intervenção dos actores no processo, se reveste então de alternativas para as cumprir ou contornar, fazendo o que lhes parece mais sensato, de qualquer modo as suas acções não deixam de ser condicionadas pela existência da lei cujo carácter binário e dialéctico também cria potencial para a acção oposta à esperada. Por outro lado, alerta Benedito (2001), é preciso considerar a ligação existente entre as políticas centrais e a estrutura intermédia de coordenação, da educação, os órgãos de direcção da Delegação Provincial da Educação. Estes muitas das vezes preocupados com o funcionamento interno (formação dos funcionários) da

instituição e com a organização do processo educativo e o apoio técnico às escolas desenvolvem processos inovadores (*“discourses do things”*), adaptados às situações locais, que modificam/actualizam as políticas centrais e as transmitem às escolas, estas últimas consideradas como as unidades de base do sistema educativo o *locus* da operacionalização e realização da política educativa.

### **2.1.1. A lei de bases do sistema educativo angolano: definição e estruturação.**

Neste pressuposto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) recentemente publicada no Diário da República (Lei nº 13/ 01), Iª Série nº 65, constitui a base legal da Reforma Educativa em Angola e cabe ao Ministério da Educação Ciência e Tecnologia a responsabilidade pela definição de políticas e distribuição de recursos atinentes ao alcance de objectivos e metas traçadas.

A reforma educativa é um referencial fundamental para o sector da Educação e define como objectivo fundamental a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo, conhecendo os valores peculiares das diferentes populações que integram e constituem o mosaico étnico cultural da República de Angola. Conforme Benedito (2007:108) é “ (...) uma reforma deste sistema educativo, que visa melhorar a sua performance e adequar as suas estruturas com vista a aumentar a qualidade da educação.”

No quadro da união e reconciliação nacional, a Reforma Educativa deverá contribuir para a edificação passo a passo de uma nova sociedade angolana, democrática, unida e próspera que promova o desenvolvimento de uma nova consciência nacional baseada no respeito humano pelos valores e símbolos nacionais, na dignidade humana, na tolerância e cultura de paz, no respeito de si mesmo e dos outros e na preservação do ambiente.

A lei de Bases do Sistema Educativo, pelas suas orientações obriga a uma total abrangência de todos os aspectos da Educação em Angola que sendo global e coerente, incide sobre os conteúdos programáticos, os métodos pedagógicos e as estruturas do Sistema de Educação. Assim do organigrama do Sistema de

Educação cessante, que vigorava desde 1978 (Ver Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980) e do organigrama do Sistema de Educação actual implementado a partir de 2004 com base na Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001, percebe-se alterações significativas, rebuscando e aproximando os seus parâmetros aqueles que são mais usuais na prática internacional por exemplo;

“ (...) os termos 1º, 2º e 3º níveis, Ensino de Base, Ensino Médio, dentre tantos outros, utilizados para caracterizar o Sistema de Educação em vigor desde 1978 (...) deixam de existir. Em contrapartida, surgem novos termos, mais consentâneos com a tendência da prática internacional, como: Ensino Primário, Ensino Secundário, 1º ciclo do Ensino Secundário, 2º ciclo do Ensino Secundário, e tantos outros, para caracterizar o novo Sistema de Educação”

(INIDE 2003)

Os Princípios da educação constantes nesta lei orientam que a mesma respeite: a integralidade que pressupõe que o Sistema Educativo seja integral pela correspondência que deve existir entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do país e que se materializam através da unidade dos conteúdos e métodos de formação garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, Níveis e Modalidades de Ensino; a laicidade, pela sua independência de qualquer religião; a democraticidade na medida em que sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direito no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas; a gratuidade que se entende pela isenção de qualquer pagamento pela inserção, assistência as aulas e o material escolar no ensino primário regular ou de adultos; a obrigatoriedade do ensino primário para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral; a língua, que estipula que o ensino será ministrado em língua portuguesa sem deixar de assegurar e promover o ensino das línguas nacionais.

Em termos gerais este sistema educativo se estrutura subdividindo-se em seis subsistemas nos quais a educação em Angola se realiza e os distribui em três níveis de ensino: primário, secundário e superior.

Como tal a educação realiza-se através de um sistema unificado, que é constituído por seis subsistemas a ver: subsistema de educação pré-escolar;

subsistema de ensino geral; subsistema de educação de adultos; subsistema de ensino técnico profissional; subsistema de formação de professores e subsistema de ensino superior.

### **2.1.2. O Subsistema de Formação de Professores: organização e estruturação.**

O Artigo 26º da Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001 institui o referencial organizador do subsistema de formação de professores e postula que o subsistema de formação de professores reserva-se à formação de docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos nas escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classe, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

Relativamente aos objectivos o Artigo 27º determina que são objectivos do subsistema de formação de professores: formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação; formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Quanto à sua organização, o Artigo 28º estipula que o subsistema de formação de professores estrutura-se em:

- Formação média normal, realizada em escolas normais;
- Ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

Por um lado a formação média normal a que se refere o nosso estudo destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª

classe do ensino geral ou equivalente capacitando-os a exercer actividades na educação pré – escolar e a ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente na educação regular, na educação de adultos e na educação especial; por outro lado o ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

Como se pode até aqui constatar em nenhum momento a LBSE de 2001 estabeleceu concretamente as normas gerais da Formação de docentes e Agentes de Educação, na estrutura da formação média e normal que se destina a formação inicial de professores habilitados para o exercício da formação docente no I ciclo. O Ministério da Educação, ciente das dificuldades que enfrentaria no processo da implementação da reforma educativa, em 2007, desenhou um Plano Mestre de Formação de Professor (PMFP) através do seu Instituto Nacional de Formação de Quadro (INFQ), em concertação com uma consultoria técnica e metodológica do *Bureau d'Ingénierie en Education et Formation* (BIEF) e com apoio financeiro da UNICEF.

Este Plano Mestre tem como alvo ‘operacionalizar, nas condições concretas de Angola, os seis objectivos fixados pelo Fórum Mundial da Educação, no Âmbito do Quadro de Acção de Dakar’<sup>11</sup>. Neste âmbito o Plano Mestre de Formação de Professor se revelou ambíguo e, sobretudo, à margem da consagração da reforma educativa, cenário que só se alterou em Maio de 2011 com a publicação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores<sup>12</sup>. No presente estatuto se estabelece que a formação de Professores é feita sob a responsabilidade dos Magistérios Primários e das Escolas de Formação de Professores por via da formação inicial, formação contínua e formação à distância. E entende-se como «Escolas de Formação de Professores», as

---

<sup>11</sup>Werthein, J. (Coord.) (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco Consed.

<sup>12</sup>Decreto Presidencial nº109/11 in Diário da República I série nº 98 de 26 de Maio de 2011.

Escolas Secundárias do II Ciclo, vocacionadas essencialmente para a formação exercício da função docente em, pelo menos, duas disciplinas do I Ciclo do Ensino Secundário que se concretizam nos níveis do saber, do saber-fazer e do saber ser na esteira do movimento designado por *Competencies Based Teacher Education* (CBTE)<sup>13</sup>

O Subsistema de Formação de Professores rege-se pelos seguintes princípios: a) Princípio da **formação global**: a formação realiza-se tendo em atenção a dimensão científica e pedagógica e envolve componentes de ordem teórica e prática, que promovem a aprendizagem de diferentes funções congruentes com o exercício da função docente; b) Princípio da **flexibilidade**: a formação é flexível, articulada e permite a mobilidade de professores e agentes de educação, pelas diversas áreas de docência, sempre que para tal tenham adquirido o perfil exigido; c) Princípio da **prática**: a formação de professores e agentes de educação - considera as práticas pedagógicas afins ao nível de ensino perspectivado para o exercício da função docente; d) Princípio do **envolvimento construtivo com a comunidade**: a formação promove, favorece e estimula as práticas de intervenção junto das comunidades com vista ao seu desenvolvimento; e) Princípio da **participação democrática**: a formação aceita a participação de representantes da comunidade nos seus órgãos de gestão.

Conforme a alínea d) do ponto 1 do artigo 15.º da estrutura curricular dos cursos de Formação Inicial de Professores estipula-se que este curso deve obedecer a uma estrutura curricular que inclui, entre outras, uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que a prática é realizada e cujas áreas de conhecimento incidem sobre: a) as áreas disciplinares, que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação b) as Ciências da Educação; c) a Prática

---

<sup>13</sup>O CBTE, Houston (1988) define cinco grandes tipos de competências para o professor: cognitivas, activas e proactivas (de desempenho), sociais, afectivas e exploratórias ou investigativas. Defende que um programa de formação de professores deverá ser caracterizado por; (i) instrução individualizada e personalizada; (ii) aprendizagem conduzida por *feedback*; (iii) apresentação de um todo sistemático; (iv) ênfase nos requisitos de saída e não de entrada e (v) modularização da instrução.  
O movimento PBTE (*Performance Based Teacher Education*), postula que aos saberes deveriam juntar-se saberes-fazer e saberes-ser.

e a investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência; d) a Formação pessoal, deontológica e sociocultural; e) as Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação e ao Ensino em conformidade com o artigo 18º do mesmo decreto-lei.

No final desta formação, está previsto a profissionalização que consiste na agregação do valor pedagógico à formação científica e se faz através da conclusão dos cursos de formação contínua de nível médio. Na formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, “a prática pedagógica constitui uma área autónoma para onde concorrem e onde se integram, diversos saberes e aprendizagens adquiridos ao longo da formação. Como tal, e no sentido de construir de raiz e de forma sólida - uma profissão, a prática pedagógica actualmente se organiza ao longo do curso de uma forma gradativa, proporcionando ao formando, desde o início da sua formação, o envolvimento e implicação progressiva em situações pedagógicas reais”<sup>14</sup> nas quais nos debruçaremos a seguir.

## **2.2. A supervisão das práticas pedagógicas no âmbito da formação de professores: da vigência à reformulação implementar**

Pela análise ao eixo 4 do Plano Mestre (2007:25) entende-se como supervisão pedagógica acção que visa a introdução de correcções no processo de ensino aprendizagem, com base na auto-reflexão e auto-avaliação, configurada por supervisores que asseguram a transferência de competências profissionais dos professores, adquiridas nas formações iniciais ou contínuas, para as salas de aula- ou seja - o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor.

O sistema vigente é aquele que vigorou desde 1978 (Ver Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980) e integra as concepções tradicionais de práticas e estágios que valeram até à execução da reforma educativa, mas por esta ter uma implementação de carácter gradativo - permite até ao momento, a coexistência das suas directrizes com as concepções emergentes da supervisão das práticas,

---

<sup>14</sup> INIDE Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação p.1

impostas pela reforma. Deste modo, importa aqui destacar de uma forma comparativa aquelas que foram as inovações das *práticas docentes* (sistema vigente) para o campo da que hoje é designada *práticas pedagógicas* e consubstanciam a disciplina de Práticas de seminários e estágios pedagógicos – PSEP, no curso de formação inicial de professores.

A Prática e Seminários Pedagógicos são a caracterização da parte teórica e pretende-se com esta etapa da formação específica como profissional, nomeadamente a formulação de objectivos, elaboração e gestão de planos de aula, em conformidade com as características do meio envolvente da escola, da disciplina, da classe e da temática a ministrar. Todos estes elementos devem contemplar uma visão sistémica dos conteúdos a tratar, objectivos gerais respectivos e específicos que se pretendem atingir, pré-requisitos, selecção de métodos, meios e instrumentos de avaliação e ainda o tempo previsto.

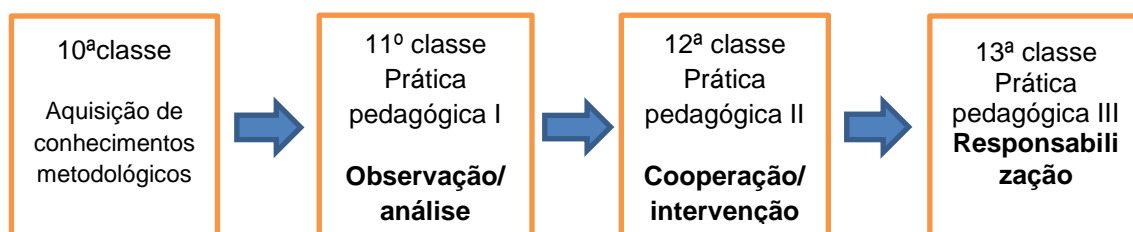
(Doc do INIDE de 2003)

Anteriormente este subsistema realizava-se após a 9ª classe com duração de três anos, na qual a prática docente não se constituía como uma área autónoma. Por falta de institucionalização do estágio no fim do curso, denotava-se uma atribuição pouco importante à preparação dos alunos para o exercício da docência. Para tal contribuíram diversos factores entre os quais: a falta de experiência dos formadores, falta de escolas de aplicação próprias ou em protocolo, inadequada organização interna do processo de ensino, critérios incipientes e pouco rigorosos na selecção e recrutamento de formadores. A *praxis* educativa consistia essencialmente na observação de factos pedagógicos e algumas aulas simuladas com base na crença já anunciada por Zeichner (1980 como citado em García 1999:39), de que “ (...) algum tempo de prática é melhor que nenhum (...)” factor que segundo Fernandes (2003) inviabilizava a inserção efectiva dos alunos na prática educativa e teve “consequências negativas que se consubstanciam no esvaziamento qualitativo do processo de ensino aprendizagem ainda por superar” assere Peterson (2003:65).

Com a nova concepção imposta pela reforma educativa esta prática tornou-se mais abrangente, mais convicta de que, dando continuidade a Zeichner (1980:45) “ (...) quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas melhor será” para a formação de melhores professores e acreditamos nós para aumentar e possibilitar a produção de práticas mais adequadas. A prática aqui é

intencionada como ponto de partida, de chegada e de passagem, pelo processo de formação inicial de professores, pese embora se presencie uma hegemonia da teoria. Numa análise pormenorizada do programa de formação inicial de professores da reforma educativa, (anexo I) a então designada prática pedagógica constitui-se numa área autónoma que se integra gradualmente desde o início da formação mas precisamente na 11ª classe, nas escolas de aplicação proporcionando, envolvimento e implicação progressiva em situações pedagógicas reais (fig.1) nas diferentes especialidades do curso de formação de professores.

**Figura: 2: 1** – O processo de organização da prática pedagógica na formação média de professores.



Fonte: elaboração própria com informação obtida no programa de PSEP

A PSEP é a disciplina de prática pedagógica que se desenrola e assenta em três eixos fundamentais sendo:

1. A Observação/análise em Prática Pedagógica I, que inicia no segundo semestre da 11ª classe da formação, cujo objectivo geral é essencialmente conhecer e se familiarizar com o ambiente escolar; compreender a relação pedagógica da escola no meio e propiciar a e a integração de conhecimentos adquiridos em disciplinas de organização e administração escolar. Nesta fase cabe ao docente de metodologia a supervisão, coordenação e avaliação dos diversos subgrupos de Prática Pedagógica.
2. A cooperação/intervenção se constitui como o segundo eixo da Prática Pedagógica II, realiza-se na 12ª classe da formação e o seu objectivo geral prende-se com a análise das diferentes situações decorrentes da observação e na colaboração com o professor tutor no desenvolvimento

de actividades lectivas. Maior intervenção nas actividades de observação, planificação e reflexão, nas duas disciplinas da sua especialidade a que se segue a prática em aulas simuladas. Estas facilitam o treino que demonstra a aplicação dos conhecimentos teórico-conceptuais, ora adquiridos. A supervisão e avaliação desta prática estão, a cargo do professor de PSEP II.

3. O terceiro e último eixo encontra-se, na PSEP III, ano de estágio que se realiza na 13ª classe, e reporta-se à responsabilização. Esta expressa-se em maior autonomia do professor/formando nas suas práticas, o que quer dizer que deverá ser pró-activo, procurar pôr em prática, grande parte dos conhecimentos adquiridos, nas situações reais de ensino, planificação das aulas, execução do trabalho bem como na auto avaliação, melhorando progressivamente as suas aptidões ao longo de diferentes contextos e níveis de actuação. Ainda ao longo destes e com maior incidência nesta última etapa realizam-se os seminários pedagógicos como estratégia pontual, baseada na preparação, avaliação das aulas; debate dos problemas de carácter pedagógico, metodológico; reflexão, discussão e análise de problemas concretos e experienciados na prática, para promover entre os intervenientes (supervisor e estagiário) os esclarecimentos, facilitar o apoio pessoal, emocional e técnico, aos professores estagiários.

Do plano curricular da 13ª classe constam ainda outras três disciplinas para cada especialidade - sendo invariavelmente duas de Metodologia de Ensino para as especialidade e Formação Pessoal Social e Deontológica que decorre ao longo do ano lectivo em período oposto ao do estágio comportando os estagiários uma carga média de vinte e cinco horas semanais.<sup>15</sup>

As práticas assim articuladas constituem cadeiras de precedência, nas quais o formando vai progressivamente e de um modo diacrónico integrar diversos saberes e aprendizagens que culminará com a sua autonomia e

---

<sup>15</sup> Currículo da Formação de Professores do I Ciclo do Ensino Secundário. Janeiro de 2010. INIDE

responsabilidade na 13ª classe e a formação específica para as respectivas especialidades.

Segundo Ribeiro (2014) é nesta fase de estágio que o futuro professor passa progressivamente a ser o agente dinâmico da sua formação e pode evoluir em função das circunstâncias do processo de supervisão (contextos, duração, frequência, relação interpessoal) em que interage cabendo ao supervisor, e ao professor tutor o desenvolvimento de estratégias conducentes ao desenvolvimento dos saberes profissionais dos formandos.

## **PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA**

### **CAPÍTULO III – Metodologia Investigação**

Neste capítulo apresentamos, o modo como organizamos o processo metodológico adoptado para este estudo, tal irá facilitar a compreensão dos métodos e das técnicas seleccionadas bem como as razões pelas quais as mesmas foram privilegiadas pelo que iniciamos por apresentar o modelo de análise das variáveis operacionalizadas no nosso estudo, caracterizar o terreno e sujeitos da investigação e apresentar os procedimentos e instrumentos apropriados a recolha de dados concernentes a obtenção de respostas às questões de investigação colocadas (Freixo:2011) e aos objectivos a que nos propusemos.

#### **3.1. O Desenho de Investigação**

“ (...) contrariamente ao homem comum o perito deverá recolher informação tendo como matriz um aquém (um projecto e uma historicidade suficientemente explícitos) e um além ( uma preocupação de induzir e de produzir sentido conscientemente, num contexto definido e segundo determinadas regras”

Freixo (2011:191)

Esta orientação reflexiva reveste a nossa preocupação em compreender amplamente o fenómeno em estudo o que nos levou a optar por uma abordagem essencialmente quantitativa cujos métodos e técnicas de recolha de informação permitem “ (...) a objectividade, a predição, o controlo e a generalização (...) ” (Freixo, 2011:145) o que nos conduzirá a verificação lógica das nossas questões e problema em estudo e possibilitará incorporar abordagens específicas tanto na colecta de dados, quanto na análise dos mesmos.

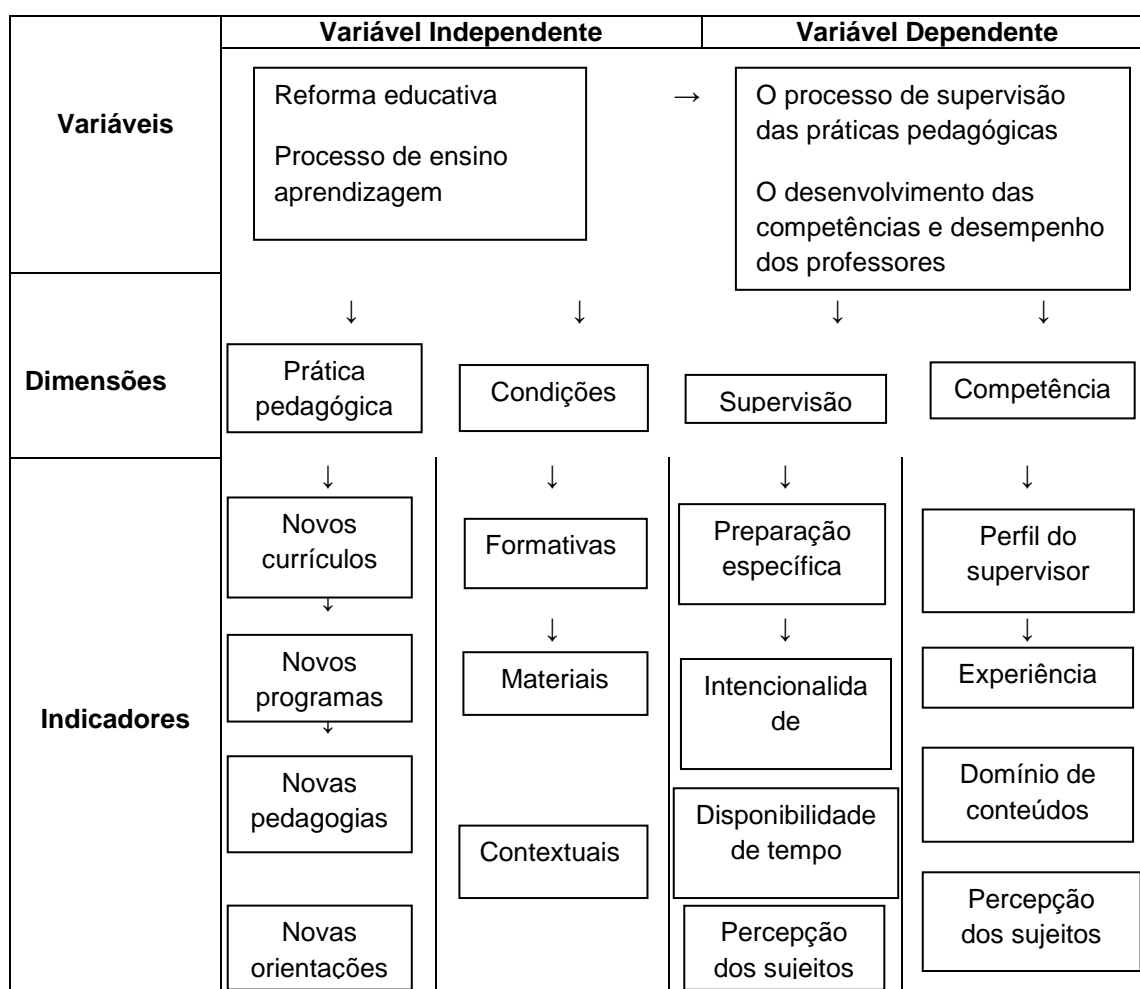
Em complementaridade com esta, o uso do método qualitativo e uma análise qualitativa, são segundo o (Giglione & Mataloni, 1993), o que um processo completo de inquirição deve contemplar. Iniciando por uma análise qualitativa em complementaridade da análise quantitativa. De acordo com (Santo, 2012:25), “o objectivo deste método é permitir que a investigação possa recolher e reflectir sobretudo aspectos enraizados, menos imediatos, dos hábitos dos sujeitos,

grupos ou comunidade sem análise e, simultaneamente possa sustentar, de modo fundamentado na observação, a respectiva inferência ou interpretação dos seus hábitos.” Contudo, estas abordagens tornam-se em instrumentos bastantes valiosos para o nosso trabalho, na medida em que as suas técnicas de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, a análise documental, o diário de campo e o questionário dar-nos-ão possibilidade de recolher informação variada, uma vez que a nossa é uma investigação de nível analítico- descritivo.

### 3.1.1. As variáveis

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo apresentamos as principais variáveis consideradas:

**Quadro: 3. 1** Modelo de análise das variáveis operacionalizadas do estudo



Fonte: Elaboração própria

### 3.1.2 Variáveis medidas através do guião da entrevista

As variáveis que serviram para elaboração da nossa entrevista aos coordenadores pedagógico e coordenador das PSEP (Ver guião em anexo II), buscavam essencialmente uma descrição de um sujeito que pela sua posição é privilegiado na visão panorâmica de assuntos como: **1.** alterações da Reforma, afectas às práticas pedagógicas de um modo geral; **2.** tempo de implementação das alterações à orientação das práticas pedagógicas; **3.** aspectos da reforma educativa e a qualidade da supervisão pedagógica; **4.** as condições da escola, e sua adequação às alterações ou inovações trazidas pela reforma educativa à orientação das práticas pedagógicas; **5.** os aspectos que são considerados mais importantes no processo de supervisão das práticas pedagógicas; **6.** as características ou perfil ideal do supervisor das práticas pedagógicas; **7.** as funções do supervisor/acompanhante das práticas, no sistema vigente e no sistema actual; **8.** as áreas-disciplinares que apresentam mais dificuldades na implementação das inovações da reforma educativa; **9.** as dificuldades mais apontadas pelos professores acompanhantes destas áreas.

### 3.1.3 Codificação dos conceitos

Da nossa revisão literária, firmamos alguns conceitos importantes para a percepção do problema em estudo, no sentido em que se constituem também como variáveis a ser medidas na procura dos resultados desta investigação.

**Quadro: 3. 2** Codificação de conceitos operacionalizados como medida

Conceito	Definição	Autor	Código/significado
<b>Reforma educativa</b>	(...) é uma resposta processual a uma intenção política sobre o tipo de sociedade desejada e resulta da necessidade de reajustes periódicos das instituições escolares às novas situações, constitui soluções novas a problemas que emergem da evolução das sociedades humanas.	Elaboração própria	Processo que visa a melhoria do ensino e aprendizagem.
<b>Supervisão</b>	(...) actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas	Cfr. Vieira, 1993 como citado em Soares, (sd:6)	(...) é o processo que visa a monitorização da prática pedagógica do professor estagiário cuja função primordial é o

<b>pedagógica</b>	dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica e como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor		desenvolvimento de competências.
<b>Práticas pedagógicas</b>	“ (...) é um processo formativo eficaz para, conduzir o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do profissional”	Cfr. Peterson (2003:67)	Processo que visa aquisição e a melhoria das competências do aluno.
<b>Competências</b>	“ (...) saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não os conteúdos acumulados”	Cfr. Gaspar e Roldão, (2007)	Habilidade que influi na prática e contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional.
<b>Desenvolvimento pessoal e profissional</b>	“ (...) processo dinâmico e contínuo, (...) que integra todas as actividades do professor-individual ou em grupo - que possibilitam o alcance dos objectivos educativos propostos.”	García, (1999)	Processo que permite a eficácia e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria com base na literatura

### 3.2. Caracterização do Terreno e sujeitos de investigação

As “Escolas de Formação de Professores são Escolas Secundárias do II Ciclo, vocacionadas essencialmente para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente em, pelo menos, duas disciplinas do I Ciclo do Ensino Secundário”<sup>16</sup>. A escola de formação de professores de Benguela – EFPB, nosso campo de investigação, localiza-se na província de Benguela, na zona urbana do município com o mesmo nome, no Bairro da Cambada, zona A. Funciona em instalações de construção definitiva, com 14 salas de aulas, em dois turnos. Possui uma sala de professores, uma secretaria-geral, cinco gabinetes, (1 de direcção; 1 de coordenação pedagógica; 1 de subdirecção administrativa; 1 de apoio a área pedagógica e o de apoio técnico) um centro de recursos de Linguística de francês, um centro de recursos gerais e uma arrecadação. Para albergar os cerca de 1840 alunos matriculados funciona com mais 3 salas anexas, situadas a cerca de 100 metros do edifício principal, e duas salas de construção provisória na mesma área do edifício.

<sup>16</sup> *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores*. Diário da República de Angola – I série nº98 (26 de Maio 2011)

### 3.2.1. População

A estes 1840 alunos juntamos cerca de 181 professores cujo total se consubstancia no universo populacional desta investigação (2021 sujeitos). A nossa *população de estudo* ou grupo alvo é constituída essencialmente pelos elementos-chave da supervisão de estágios na 13ª classe, no ano de 2015 – professores acompanhantes (supervisores pedagógicos) pelo importante papel que têm na orientação das práticas e os estagiários (professores formando). Em termos numéricos temos esta população alvo que está distribuída da seguinte forma: 125 professores acompanhantes (supervisores pedagógicos), e inicialmente matriculados 752 professores estagiários que por diversas razões, actualmente se confinam em 732, distribuídos em 16 turmas nas 8 (oito) das 9 (nove) especialidades existentes, sendo que a recente área de Magistério Primário ainda está sem finalistas.

**Tabela: 3. 1** Distribuição da população por curso/especialidades no ano de 2015

Total	Supervisores Pedagógicos		Curso/especialidades	Estagiários 13ª Classe		Total Matric.	Activos
	F	M		M	F		
11	1	10	Português/EMC	57	87	144	138
4	1	3	Inglês/EMC	18	19	47	45
5	2	3	Francês/EMC	18	24	42	40
26	12	14	Biol/Química	54	128	182	178
5	2	3	E.V.P./EMC	30	9	39	38
25	10	15	História/Geografia	49	86	135	134
3	-	3	Ed. Física	19	22	41	41
29	14	15	Mat/Física	60	64	124	118
17	10	7	EMC (em PSEPIII se separa das Línguas)				
<b>125</b>	<b>52</b>	<b>73</b>		<b>313</b>	<b>439</b>	<b>754</b>	<b>732</b>

Fonte: Dados obtidos nos mapas estatísticos do início do 3º trimestre (anexo III)

Se tratando de uma grande dimensão que torna impossível considera-la na sua totalidade é frequente trabalhar com uma amostra que tal como Freixo (2011:182) observa, “...é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população (...) permitindo escolher um grupo de sujeitos (...) representativo da população estudada”.

É deste heterogéneo universo que seleccionamos, segundo os nossos interesses uma proporção para constituir a **amostra** do nosso estudo e que serviram de sujeitos respondentes das nossas questões.

Na pretensão de que esta amostra seja representativa das diferentes áreas disciplinares, para os dois grupos ora citados, (supervisores e estagiários) optamos pela técnica de **amostragem probabilística**, bietápica cuja sequência combina a **amostra estratificada** com a **amostra aleatória simples** ou seja começamos por seleccionar a amostra de forma a garantir a mesma distribuição proporcional aos grupos disciplinares da população e posteriormente seleccionamos de forma aleatória simples os sujeitos dentro de cada estrato. Esta combinação, assegura Tuckmam (2000:475) aumenta a probabilidade da amostragem ser representativa da população e evitamos assim que uma especialidade esteja mais representativa que outra.

### 3.2.2. Amostra

Com o auxílio da estatística determinamos o tamanho da amostra dos dois grupos respectivamente supervisores e estagiários por meio da expressão:

$$n = \frac{z_c^2 \cdot \sigma^2}{E^2}$$

E tendo em conta o total da população em cada estrato, constante no (quadro 1). Onde:

*E* - representa a margem de erro máximo admissível na pesquisa 0,03<sup>2</sup>

*Z* - Intervalo ou nível de confiança e segurança estabelecido em 95%

$\sigma$  - Desvio padrão;

*Z<sub>c</sub>*- Variável estandardizada reduzida ou normal padrão: 1,96 com uma margem de erro de, 0,03<sup>2</sup> para os supervisores e de 7 indivíduos para os estagiários , achamos o seguinte:

**Quadro: 3. 3** Tamanho amostral

	<i>n amostral</i>
Supervisores pedagógico	99
Estagiários	231

Fonte: Elaboração própria

Com base nesta podemos estimar os estratos populacionais da seguinte forma:

**Tabela: 3. 2** Cálculo da amostragem estratificada proporcional dos supervisores

<b>Tamanho da população alvo.....</b>				<b>125</b>
<b>Tamanho da amostra que se deseja obter....</b>				99
<b>Número de estratos a considerar.....</b>				10
<b>Valor simples a eleger em cada estrato</b>		9,9	Sujeitos	
<b>Estrato</b>	<b>Identificação</b>	<b>Nº sujeitos cada estrato</b>	<b>Proporção</b>	<b>Amostra do estrato</b>
1	Português	11	8,8%	9
2	Inglês	4	3,2%	3
3	Francês	5	4,0%	4
4	Biologia/Química	26	20,8%	21
5	EVP	5	4,0%	4
6	História/Geografia	25	20,0%	20
7	Educação Física	3	2,4%	2
8	Magistério primário	0	0,0%	0
9	Matemática/Física	29	23,2%	23
10	EMC	17	13,6%	13
		Correcto	100,0%	99

Fonte: Adaptação da tabela de cálculo da Unidade de Epidemiologia Clínica e Bioestatística da Universidade de Coruña

**Tabela: 3. 3** Cálculo da amostragem estratificada proporcional dos Estagiários

<b>Tamanho da população alvo.....</b>				<b>732</b>
<b>Tamanho da amostra.....</b>				231
<b>Número de estratos a considerar.....</b>				10
<b>Valor simples a eleger em cada estrato</b>		25,66667	Sujeitos	
<b>Estratos</b>	<b>Identificação</b>	<b>Nº sujeitos em cada estrato</b>	<b>Proporção</b>	<b>Amostra do estrato</b>
1	Português/EMC	138	18,9%	44
2	Inglês/EMC	45	6,1%	14
3	Françês/EMC	40	5,5%	13
4	Biologia/Química	178	24,3%	56
5	EVP/EMC	38	5,2%	12
6	História/Geografia	134	18,3%	42
7	Educação Física	41	5,6%	13
8	Magistério primário	0	0,0%	0
9	Matemática/Física	118	16,1%	37
10	EMC	0	0%	0
		Correcto	100,0%	231

Fonte: Adaptação da tabela de cálculo da Unidade de Epidemiologia Clínica e Bioestatística da Universidade de Coruña

### **3.3. Métodos e instrumentos de recolha de dados: planificação e concepção**

Esta investigação assenta no método hipotético-dedutivo, e reunimos os dados a partir de fontes primárias como a entrevista, o inquérito e análise de documentos:

#### **3.3.1. A entrevista**

A **entrevista**, definida por (Marconi & Lakatos: 2002) como o encontro entre duas pessoas com fim de que uma delas obtenha informação a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, é aqui utilizada como uma fonte complementar ao inquérito por questionário, por ser um instrumento pertinente no campo de pesquisa qualitativa, já que nos permite criar relações de aproximação com o entrevistado, na aquisição das informações de que precisamos acerca da problemática. Esta é **semi-estruturada** e dirigida a um subgrupo da nossa população alvo precisamente, o coordenador das práticas pedagógicas, com o fim de averiguar sobre as dificuldades específicas encontradas na sua área e identificar as estratégias que têm sido encontradas para dirimir as mesmas. Para análise das informações provenientes da entrevista recorreremos a técnica de análise de conteúdo que consideramos eficaz para codificar e ordenar as informações adquiridas. A aplicação da entrevista ainda auxiliou na elaboração e organização das ideias dos questionários aplicados.

#### **3.3.2. O inquérito por questionário**

Num estudo desta natureza e desta dimensão, o inquérito assume-se como a técnica de recolha de informação mais adequada e o questionário (cf. anexo IV e V) o seu instrumento mais apropriado, devido à quantidade de sujeitos que permite abranger, e porque no nosso caso, estes se encontram a maior parte do tempo lectivo em diversas escolas de aplicação com distâncias consideráveis entre elas. Neste âmbito os dados obtêm-se de uma forma relativamente rápida, permitem conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, interesses, expectativas, experiências pessoais, propósitos. O questionário dirigido aos professores acompanhantes que são os supervisores de estágio é composto por

25 questões na sua maioria de resposta fechada, sendo algumas de respostas pré-determinadas, e terminam com uma questão aberta para as sugestões e opiniões relevantes ao tema em estudo. O mesmo questionário é constituído por quatro partes, sendo a primeira a caracterização sócio profissional da amostra (sexo, idade, habilitações académicas, área de formação, tempo de serviço e situação profissional). Na segunda parte inquirimos sobre o modo como os supervisores desempenham as suas funções. Da terceira e quarta parte constam um conjunto de questões cujos itens foram elaborados ora de forma negativa, ora positiva segundo a escala de *Likert* para determinar a importância de factores relacionados com a reforma educativa, bem como das competências e desenvolvimento pessoal e profissional. A elaboração do questionário aos estagiários obedece à mesma estrutura sendo que os itens desta última parte aferem a percepção dos estagiários sobre a prática dos docentes na supervisão, ambos asseguram de forma clara o anonimato e confidencialidade das declarações sobre as atitudes e práticas e têm por objectivo obter informação que possa ser analisada e tratada numa perspectiva analítico-descritiva, bem como extrair modelos de análise que possibilitem fazer as necessárias comparações.

Conforme Tuckman (2000:466) sugere consideramos mais adequada para prosseguir com a devida técnica, a elaboração de um teste-piloto (cf. anexo VI) destes questionários, no sentido de avaliar a qualidade, clareza, exequibilidade e pertinência das questões o que nos possibilitou diagnosticar, remover as deficiências dos questionários, e corrigir as imperfeições. Os mesmos foram administrados a sujeitos da população estatística, seleccionados por conveniência.

Do questionário dirigido aos professores e estagiários, submetemos os resultados das perguntas fechadas a análise da estatística descritiva. Quanto às respostas às perguntas abertas dos mesmos procedemos a uma análise de conteúdo com recorrência a codificação. Para estas duas primeiras técnicas elaboramos quadros teóricos de análise, que nos ajudaram a interpretar os dados recolhidos.

### **3.3.3. A análise de documentos**

Nesta se faz a recolha de informação referente ao tema constante em actas, internet, relatórios técnicos, revista, documentos electrónicos, manuais, documentos normativos, que regem a vida e a actividade da escola e das actividades de orientação de estágios, como relatórios, planos curriculares, regulamentos entre outros. Recorremos também a literatura referente aos métodos e metodologias de aplicação ao nosso trabalho de pesquisa.

### **3.3.4. Técnicas de análise de conteúdo**

Ao nível dos objectivos desta investigação a referida técnica foi utilizada para elaborar de uma de forma metódica a interpretação de informações, significados e representações atribuídas pelos autores fonte destas informações. Para esta e o método anteriormente citado elaboramos uma grelha de análise (vide em anexo VII) com categorias, subcategorias e indicadores considerados relevantes na interpretação e classificação da informação assim obtida, segundo o enunciado de Bardin (1970).

### **3.3.5. O tratamento estatístico**

Para abordagem quantitativa é decisivo o **tratamento estatístico**, através de um procedimento estatístico inferencial pelo que faremos uso desta importante técnica de análise e interpretação dos dados obtidos na qual se alicerça a determinação da probabilidade das diferenças entre os dados conducentes à evidência científica, para ajuizar da validade das questões ou inferências anteriormente lançadas, seguindo um desdobramento em três estágios; a quantificação, a análise e a interpretação (Tuckmam, 2000). No desenvolvimento desta análise e organização de dados, levando em consideração o tipo de abordagem tendencialmente quantitativa e qualitativa como já frisamos no ponto 3.4 do desenho metodológico Pág.42, foi instrumentalizado o SPSS versão 20.0, para qual recorreremos às análises bivariadas ora com o teste de Coeficiente de Correlação de Pearson, regressão linear simples e múltipla no caso de variáveis quantitativas e Teste do Qui-Quadrado no caso de variáveis categóricas qualitativas. Estes são os que consideramos mais adequadas na verificação das

nossas hipóteses de trabalho (Mundstock, Fachel, Camey, e Agrononik: 2006). Como tal, foi processada duas bases de dados, supervisores e estagiários no pacote estatístico SPSS versão 20.0 sobre as quais foram feitas estatísticas descritivas (frequência absoluta e frequência relativa em percentagem) com a construção de tabelas da distribuição da frequência para variáveis quantitativas obtiveram-se medidas de tendência central, média, medidas de dispersão, desvio padrão do mínimo e máximo.

Com respeito à estatística inferencial foram aplicadas provas de hipóteses por Qui-quadrado de Pearson com objectivo de avaliar possíveis relações entre variáveis qualitativas, para tal utilizou-se um nível de significação estatística,  $\alpha=0,05$ , ademais calculou-se o quoficiente de contingência e o quoficiente V de Crámer com objectivo de demonstrar a magnitude da associação.

### **3.4. Procedimentos**

Segundo (Tuckman, 2000:120) “ as ideias e os conceitos derivam também do conjunto de trabalhos prévios, referidos como literatura do domínio científico em estudo” e estende-se a todos aqueles possíveis de aceder que se relacionem sem limitações com o problema em estudo. Para este efeito iniciamos, como é óbvio, com uma **revisão crítica da literatura** pertinente ao tema, constante em artigos científicos, livros, teses, dissertações com fim de determinar variáveis importantes, formular questões aplicáveis, buscar fundamentos para contextualizar o problema e com isto assegurar a sua significância e a construção de “um quadro teórico ou analítico como base para análise e interpretação dos dados” Bell (1993:52). Também de forma exploratória, e no início da recolha de dados primários conversamos informalmente com alguns coordenadores e supervisores das disciplinas que estão em práticas, coordenadores de práticas e coordenador pedagógico, por serem os actores com responsabilidade no acompanhamento e regulação das práticas. Logo depois da elaboração do anteprojecto da dissertação, solicitamos à direcção da escola uma autorização para elaboração das investigações (vide anexo VIII) que teve parecer favorável o que possibilitou a consulta e análise de informação em documentos que

consideramos estratégicos (actas, mapas, horários, calendários, regulamentos etc.); o consentimento para assistir a algumas reuniões de coordenação de disciplina (momento mais oportuno para aplicar os inquéritos); a colaboração e disponibilidade dos colegas para, gravar as entrevistas e conceder outras informações; a disponibilidade dos estagiários para o preenchimento dos questionários.

## CAPÍTULO IV- Apresentação, análise dos dados e interpretação, discussão dos resultados da pesquisa

### 4.1. Apresentação e análise dos dados

Neste ponto apresentamos e tratamos em conjunto os dados recolhidos, os significados e as implicações imediatas de cada gráfico e tabela gerada pelos mesmos. Em função do nosso estudo consideramos pertinente apresentar em simultâneo as informações recolhidas aos supervisores e aos estagiários pelas temáticas que geraram estes dados que consideramos atinentes ao estudo. Sempre que citamos as respostas dos sujeitos às perguntas abertas, os mesmos estão identificados como: Supervisor; S1, S2...; Estagiários; E1, E2...; Entrevista do Coordenador de PSEP; CP.

#### 4.1.1. Caracterização pessoal e profissional

##### 4.1.1.1. Os supervisores

Apesar do nosso cálculo amostral determinar uma amostra de 99 indivíduos para esta categoria, apenas conseguimos o aproveitamento de 96 dos 150 inquéritos distribuídos, pelo que a nossa amostra efectiva será representada por estes sobre os quais incidiremos o tratamento dos dados recolhidos. Como se pode verificar no quadro 4.1, os sujeitos são maioritariamente do sexo masculino 65,6% e tendencialmente situam-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos correspondendo a 50% dos supervisores.

**Quadro: 4. 1** Distribuição dos supervisores por Sexo \* Idade

			Idade				Total
			(- de 30 anos)	30 a 40	41 a 50	(+ de 50)	
Sexo	F	Total	1	11	20	1	33
		% do Total	1,0%	11,5%	20,8%	1,0%	34,4%
	M	Total	3	25	28	7	63
		% do Total	3,1%	26,0%	29,2%	7,3%	65,6%
Total		Total nº (%)	4 (4,2%)	36 (37,5%)	48 (50%)	8 (8,3%)	96 (100%)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Como se verifica na análise do quadro que se segue os sujeitos encontrados distribuem-se nas diferentes especialidades para supervisão das práticas pedagógicas, concentrando-se maioritariamente na especialidade de História/Geografia 22,9%, seguidamente de Matemática/Física e Biologia/Química ambas com 22,8%.

**Quadro: 4. 2** Distribuição dos supervisores por especialidade

Especialidade que supervisiona	Fi	%	Percentagem	
			válida	acumulada
Português/EMC	10	10,4	10,4	10,4
EMC/FPD	9	9,4	9,4	19,8
Inglês/EMC	4	4,2	4,2	24,0
Francês/EMC	4	4,2	4,2	28,1
Biologia/Química	20	20,8	20,8	49,0
EVP	4	4,2	4,2	53,1
História/Geografia	22	22,9	22,9	76,0
Educação Física	3	3,1	3,1	79,2
Matemática/física	20	20,8	20,8	100,0
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Apresentamos no quadro 4.3 que se segue o grau académico dos supervisores e a sua relação com a frequência dos mesmos em algum curso na área da supervisão.

**Quadro: 4. 3** Grau académico \* Frequência actual de curso em supervisão

Grau académico	Fi	%	Frequência actual de algum curso em supervisão				Total	
			Sim		Não			
Bacharelato	9	9,4	2	2,1%	7	7,3%	9	9,4%
Licenciatura	60	62,5	6	6,2%	54	56,2%	60	62,5%
Mestrado	24	25,0	6	6,2%	18	18,8%	24	25,0%
Doutoramento	3	3,1	3	3,1%	0	0,0%	3	3,1%
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>17,7%</b>	<b>79</b>	<b>82,3%</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Relativamente ao grau académico atestamos pela frequência constante no quadro anterior a existência de 62,5% licenciados que segundo a análise do quadro 4.4 possuem formação maioritariamente em Matemática e História, ambas com 16,7%. Realça-se que a formação específica em Supervisão Pedagógica já consta destas porém numa percentagem ainda pouco significativa, 4,2% (quadro 4.4) mas pela leitura do quadro 4.3 percebemos que outros 17,7% supervisores frequentam actualmente um curso em Supervisão Pedagógica e destes 6,2% são mestrandos e licenciandos.

**Quadro: 4. 4** Área de formação dos supervisores

Área de formação	Fi	%	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Linguística de francês/ISCED	4	4,2	4,2	4,2
História/ISCED	9	9,4	9,4	13,5
Geografia/ISCED	16	16,7	16,7	30,2
Supervisão pedagógica	4	4,2	4,2	34,4
Engenharias	2	2,1	2,1	36,5
Geologia	1	1,0	1,0	37,5
Direito	2	2,1	2,1	39,6
Ciência de educação/ISCED	11	11,5	11,5	51,0
Linguística inglesa/ISCED	2	2,1	2,1	53,1
Linguística de português	2	2,1	2,1	55,2
Ciência biológica	2	2,1	2,1	57,3
Ciências Químicas	2	2,1	2,1	59,4
Ciências Físicas	4	4,2	4,2	63,5
Psicologia/SCED	10	10,4	10,4	74,0
Pedagogia/ISCED	9	9,4	9,4	83,3
Matemática	16	16,7	16,7	100,0
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

O quadro 4.5, que a seguir apresentamos relaciona as habilitações académicas dos supervisores com outras formações direccionadas à reforma educativa como formação complementar.

**Quadro: 4. 5** Habilitações académicas \* Outra formação direccionada à reforma educativa

Habilitações académicas			Tem outra formação complementar direccionada à reforma		Total
			Sim	Não	
Habilitações académicas	Bacharelato	Total	2	7	<b>9</b>
		% do Total	2,1%	7,3%	<b>9,4%</b>
	Licenciatura	Total	18	42	<b>60</b>
		% do Total	18,8%	43,8%	<b>62,5%</b>
	Mestrado	Total	8	16	<b>24</b>
		% do Total	8,3%	16,7%	<b>25,0%</b>
	Doutoramento	Total	1	2	<b>3</b>
		% do Total	1,0%	2,1%	<b>3,1%</b>
<b>Total</b>		<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>67</b>	<b>96</b>
		<b>% do Total</b>	<b>30,2%</b>	<b>69,8%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Relativamente a outras formações direccionadas à reforma, constatamos que 69,8% dos inquiridos respondeu que não tem outra formação direccionada para a reforma educativa, que na nossa perspectiva é um claro indicador que contribui para o “fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma por parte dos supervisores” que manifestam a vontade “que se oriente mais acções de formação da reforma voltadas para a supervisão das práticas pedagógicas com ênfase nos instrumentos de avaliação e formação tais como: diários de prática, portefólios e outros...” S7. Porém na opinião dos mesmos, este aspecto é considerado por 35,4% dos sujeitos uma dificuldade “não muito importante” no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma educativa (quadro 4.20).

No quadro que se segue agregamos o tempo de serviço dos supervisores às especialidades que supervisionam.

**Quadro: 4. 6** Tempo de serviço docente \* Especialidade que acompanha em supervisão

Tempo de serviço docente (em anos)	Especialidade que acompanha em supervisão actualmente									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Até 5 anos	2	1	1	0	1	1	0	1	1	<b>8</b>
	20,0	11,1	25,0	0,0	5,0	25,0	0,0	33,3	5,0	<b>8,3%</b>
6 à 10	0	0	0	1	0	0	1	0	0	<b>2</b>
%	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0	<b>2,1%</b>
11 à 20	0	3	1	1	6	2	6	1	6	<b>26</b>
%	0,0	33,3	25,0	25,0	30,0	50,0	27,3	33,3	30,0	<b>27,1%</b>
21 à 25	2	0	1	0	1	0	0	1	1	<b>6</b>
%	20,0	0,0	25,0	0,0	5,0	0,0	0,0	33,3	5,0	<b>6,2%</b>
26 à 30	3	4	1	2	4	0	8	0	2	<b>24</b>
%	30,0	44,4	25,0	50,0	20,0	0,0	36,4	0,0	10,0	<b>25,0%</b>
30 e mais	3	1	0	0	8	1	7	0	10	<b>30</b>
%	30,0	11,1	0,0	0,0	40,0	25,0	31,8	0,0	50,0	<b>31,2%</b>
	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>96</b>
										<b>100%</b>

**Legenda:** (1) Português/EMC, (2) Inglês/EMC, (3) Francês/EMC, (4) Biologia/Química, (5) EVP, (6) História/Geografia, (7) Educação Física, (8) Magistério Primário, (9) Matemática/Física

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Entende-se no quadro acima apresentado que mais de 50% dos professores (56,2%) exercem a docência entre 11 e 30 e mais anos, sendo que com 26 à 30 e mais anos de docência se distribuem na especialidade da seguinte forma; 60% dos supervisores de Português/EMC, 55,5% dos supervisores FPD, 50% dos supervisores Francês/EMC, 60% dos supervisores de Bio/Química, 68,2% dos supervisores de Hist/Geografia, 50% dos supervisores de Mat/Física. Entre os 11 e 25 anos de serviço docente estão 33,3% dos supervisores da nossa amostra e se concentram 50% dos supervisores de EVP, 66,6% dos supervisores de Educação Física, 33,3% dos supervisores de FPD, 25% dos supervisores de Inglês/EMC. Entre 6 à 10 anos de serviço temos 2,1% do total dos supervisores da amostra e são 25% dos supervisores de Francês/EMC, 4,5% dos supervisores de Hist/Geografia. Os restantes 8,3% desta amostra exerce a docência há pelo menos 5 anos com maior concentração nas especialidades de Educação Física,

33,3% e Inglês/EMC 25%, igual valor em EVP. As especialidades de Bio/Química, Mat/Física e Hist/Geografia agregam os professores com mais tempo de docência, sendo que dos 10,4% professores com até 10 anos de serviço apenas uma média de 4,8% estão colocados nestas especialidades. Acrescentamos a esta dimensão a frequência do tempo de supervisão das práticas pedagógicas especificamente na 13ª classe explanada no seguinte quadro:

**Quadro: 4. 7** Tempo de serviço de supervisão em PSEP III

Tempo de serviço	Fi	%	Percentagem válida	Percentagem acumulada	95% Intervalo de Confiança		Estatística	
					Min	Máx.		
Até 3 anos	45	46,9	46,9	46,9	36,5	57,3	N Válidos	96
4 à 6 anos	20	20,8	20,8	67,7	13,5	29,2		
7 à 9 anos	6	6,3	6,3	74,0	2,1	11,5	<b>Média</b>	<b>2,13</b>
10 à 12 ano	24	25,0	25,0	99,0	16,7	34,4	Mediana	2,00
S/resposta	1	1,0	1,0	100,0	,0	3,1	Variância	1,626
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	Máximo	5

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Podemos pelo exposto perceber que 46,9% dos professores acompanham as práticas pedagógicas na 13ª classe há 3 anos, e 25% (24) dos inquiridos supervisionam as práticas entre 4 à 6 anos, perfazendo 67,7% (65) inquiridos nestas duas categorias. A média de anos em supervisão em PSEPIII é de 2,13 anos como mostra a estatística do mesmo quadro. No quadro que se segue mostramos a distribuição dos estagiários por supervisor.

**Quadro: 4. 8** Número de estagiários que acompanha actualmente

Número de estagiários por Supervisor	Fi	%	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Até 5	20	20,8	20,8	20,8
6 a 10	34	35,4	35,4	56,3
11 a 15	30	31,3	31,3	87,5
16 a 19	12	12,5	12,5	100,0
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

No que diz respeito a quantidade de estagiários que um supervisor acompanha verifica-se que 34% têm acompanhado “6 a 10” estagiários, seguida de 30% de “11 a 15” o que dá um número médio de 8 e 13 estagiários respectivamente para estes estratos.

Em função destes resultados buscamos a correspondência que existe entre a área de formação do supervisor e a especialidade que o mesmo acompanha, o que apresentamos no gráfico 4.1 que colocamos em anexo IX.

O exposto, no gráfico 4.1 apresenta a correspondência entre a área específica de formação com a especialidade que acompanha em supervisão. É notório que a maioria dos professores acompanha em supervisão especialidades correspondentes à sua área de formação.

#### 4.1.1.2. Os estagiários

Da diversificada população de 732 finalistas em estágio, inquerimos 213 que se constituíram como a nossa amostra e sobre os quais recaem o tratamento dos dados recolhidos, iniciando pela relação sexo e idade que apresentamos no quadro que segue.

**Quadro: 4. 9** Distribuição dos Estagiários por Sexo \* Idade

			Idade			Total
			Menos de 30 anos	De 30 a 40	De 41 a 50	
Sexo	Feminino	<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>122</b>
		Sexo	94,3%	4,9%	0,8%	100,0%
		Idade	53,7%	40,0%	50,0%	52,8%
		Total %	49,8%	2,6%	0,4%	52,8%
	Masculino	<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>109</b>
		Sexo	90,8%	8,3%	0,9%	100,0%
		Idade	46,3%	60,0%	50,0%	47,2%
		Total%	42,9%	3,9%	0,4%	47,2%
<b>Total</b>		<b>Total</b>	<b>214</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>231</b>
		Sexo	92,6%	6,5%	0,9%	100,0%
		Idade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Total	92,6%	6,5%	0,9%	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Através do cruzamento do sexo com a idade observa-se que os estagiários são na sua maioria do sexo feminino, 94,3% (115 estagiários) e têm menos de 30 anos de idade, 52,7%.

A tabela que se segue demonstra como os estagiários inquiridos estão distribuídos pelas especialidades.

**Tabela: 4. 1** Distribuição dos estagiários por especialidade

<b>Especialidade</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>	<b>Percentagem Válida</b>	<b>Percentagem acumulada</b>
Português/EMC	33	14,3	14,3	14,3
Inglês/EMC	21	9,1	9,1	23,4
Francês/EMC	12	5,2	5,2	28,6
Biologia/Química	60	26,0	26,0	54,5
EVP	17	7,4	7,4	61,9
História/Geografia	33	14,3	14,3	76,2
Educação Física	21	9,1	9,1	85,3
Matemática/Física	34	14,7	14,7	100,0
<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Da leitura da tabela percebemos que os estagiários inquiridos 26% são de Biologia/Química, 14,7% em Matemática/Física, 14,3% em História/Geografia e Português/EMC perfazendo 69,3% da totalidade dos estagiários. Os outros 30,7% dos estagiários se distribuem pelas restantes especialidades. São finalistas, e é visível na tabela 4.5 que na sua maioria, 78,4% nunca reprovaram neste curso e 72,7% nunca tiveram experiência no ensino.

**Quadro: 4. 10** Frequência de reprovações e Experiência

		<b>Fi</b>	<b>%</b>			<b>Fi</b>	<b>%</b>
<b>Já reprovou neste curso?</b>	Sim	50	21,6	<b>Experiência no ensino</b>	Sim	63	27,3
	Não	181	78,4		Não	168	72,7
	<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100</b>		<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Os 27,3% estagiários que têm experiência no ensino a mesma, é de menos de 2 anos correspondendo a 18,2% como consta no quadro que se segue.

**Quadro: 4. 11** Tempo de experiência no ensino

	Fi	%	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Menos de 2 anos	42	18,2	18,2	18,2
De 2 a 5 anos	21	9,1	9,1	27,3
Mais de 5 anos	7	3,0	3,0	30,3
Sem experiência	161	69,7	69,7	100,0
<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Tendo em conta as particularidades caracterizadoras dos sujeitos buscamos as actividades que traduzem o desempenho destes sujeitos, condessadas no quadro que se segue.

#### 4.1.2. Desempenho

Nesta dimensão apreciam-se as actividades educativas e o modo de execução das mesmas, bem como as opiniões dos inquiridos quanto ao perfil do supervisor das práticas pedagógicas.

**Quadro: 4. 12** Caracterização do desempenho profissional dos supervisores segundo algumas variáveis de interesse.

Aspectos	Frequência	Percentagem
<b>Frequência com que programa assistência/avaliação com estagiários</b>		
Diariamente	25	26,0
Semanalmente	48	<b>50,0</b>
Mensalmente	15	15,6
Trimestralmente	8	8,3
<b>Frequência com que reúne/diagnostica com estagiários</b>		
Diariamente	23	24,0
Semanalmente	64	<b>66,7</b>
Mensalmente	9	9,4
<b>Com quem articula o seu acompanhamento</b>		
Coordenador disciplina	19	19,8
Coordenador especialidade	20	20,8
Professor /tutor	55	<b>57,3</b>
Professor de metodologia	2	2,1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Neste quadro, nota-se que as actividades de assistir/avaliar, reunir/diagnosticar com os estagiários é, para a maioria dos inquiridos, uma programação que se faz semanalmente (50 e 66,7% respectivamente) e em articulação significativa com o professor tutor, (57,3%,) e logo a seguir com o coordenador da especialidade (20,8%). Aclaramos em outro momento que 69,7% dos estagiários afirmam que é “muito frequente” o professor tutor observar, analisar e discutir consigo a aula dada e que é pouco ou nada frequente (51% das percepções), os mesmos inviabilizarem a realização das suas práticas (tabela em anexo X).

Apresentamos a seguir a opinião dos supervisores sobre a forma de conduzir as reflexões sobre as diversas tarefas com os seus estagiários.

**Quadro: 4. 13** Opinião dos supervisores sobre a forma de conduzir as reflexões das tarefas com os seus estagiários

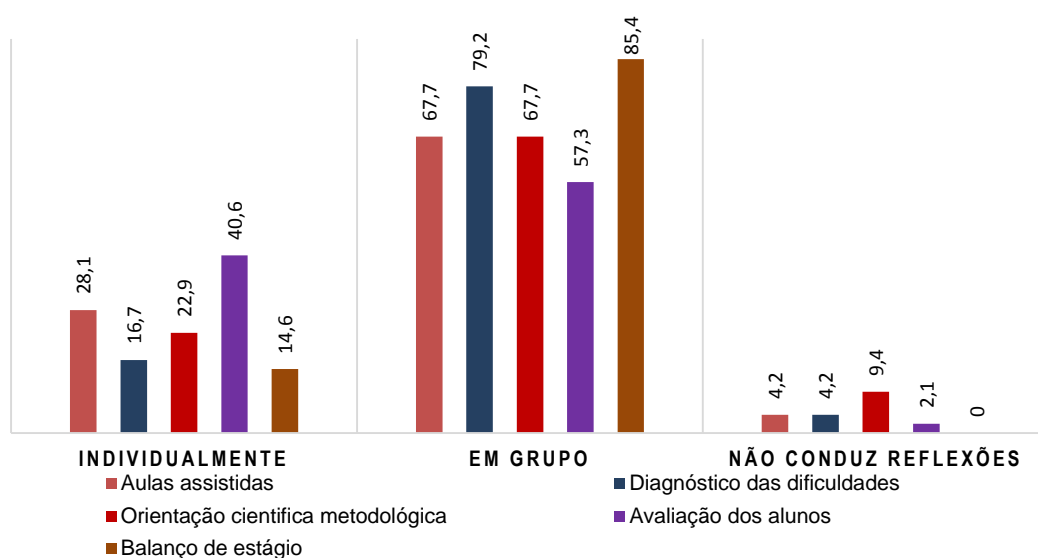
Tarefas	Individualmente		Em grupo		Não conduz reflexões	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aulas assistidas	27	28,1	65	<b>67,7</b>	4	4,2
Diagnóstico das dificuldades	16	16,7	76	<b>79,2</b>	4	4,2
Orientação científica metodológica	22	22,9	65	<b>67,7</b>	9	9,4
Avaliação dos alunos	39	40,6	55	<b>57,3</b>	2	2,1
Balanço de estágio	14	14,6	82	<b>85,4</b>	0	0,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Da opinião dos supervisores acima apresentadas evidencia-se que a tendência é de conduzir as reflexões das diversas tarefas, em grupo, onde registramos as percentagens mais altas, tal como ilustramos no gráfico 4.2 que se segue. Podemos na leitura do quadro já referido perceber que, o balanço de estágio com 85,4% é a tarefa que mais significância tem para a reflexão que os supervisores fazem seguida pelo diagnóstico das dificuldades 79,2%, pelas aulas assistidas a par com a orientação científica e metodológica, ambas com 67,7%. Este pendor pode em nosso entender ter uma relação com a baixa percentagem (2,1%) de supervisores a articularem o acompanhamento dos estagiários com os professores de metodologia como vimos no anterior quadro 4.12, situação que

ainda se acautela em reunião de coordenação «alguns professores ainda não dão a devida importância aos seminários», «deve haver maior intervenção do professor de metodologia»<sup>17</sup>.

**Gráfico: 4. 2** Opinião dos supervisores sobre a forma de conduzir as reflexões das tarefas com os seus estagiários



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados no quadro 4.13

Aduzimos em seguida a opinião dos estagiários sobre a forma como o supervisor conduz as reflexões das diversas tarefas e apresentamos no quadro 4.14 e gráfico 4.3. os resultados obtidos.

**Quadro: 4. 14** Opinião dos estagiários sobre a forma do supervisor conduzir as reflexões das diversas tarefas

Tarefas	Individualmente		Em grupo		Não conduz reflexões	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aulas assistidas	132	57,1	90	39,0	9	3,9
Diagnóstico das dificuldades	94	40,7	131	56,7	6	2,6
Orientação científica metodológica	77	33,3	144	62,3	10	4,3
Avaliação dos alunos	135	58,4	86	37,2	10	4,3
Balanço de estágio	95	41,1	118	51,1	18	7,8

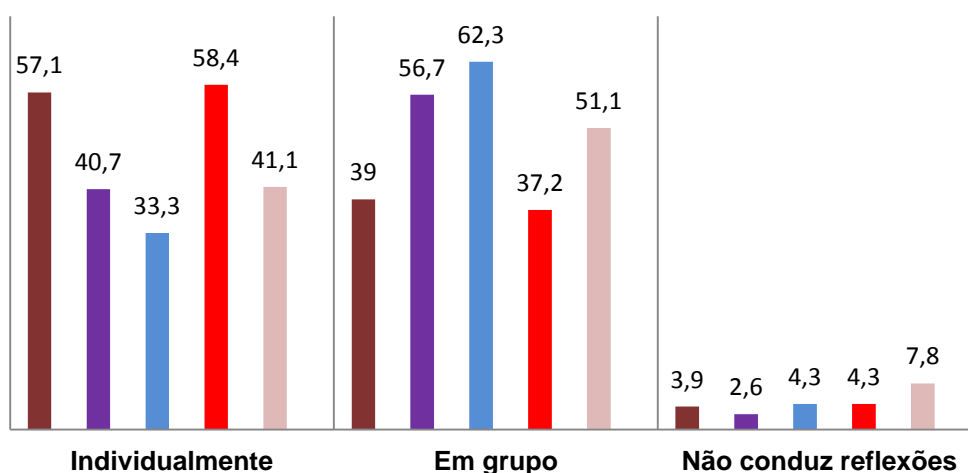
Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

A opinião dos estagiários confirma que a propensão do supervisores é a de

<sup>17</sup> Reunião de coordenação de PSEP realizada no dia 9 Julho 2015 às 16h00

conduzir as reflexões das diversas tarefas preferencialmente em grupo onde registramos principalmente a “Orientação científica metodológica, 62,3 % e o Diagnóstico das dificuldades 56,7%”. A reflexão sobre avaliação dos estagiários 58,4% e sobre as aulas assistidas 57,1% é feita mais individualmente tal como se ilustra no gráfico 4.3.

**Gráfico: 4. 3** Opiniões dos estagiários sobre a forma dos supervisores conduzirem as reflexões das diversas tarefas



Legenda: *Aulas assistidas*; *Diagnóstico das dificuldades*; *Orientação científico metodológico*; *Avaliação dos alunos*; *Balanço de estágios*

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados no quadro 4.14

Consideramos encontrar respostas que caracterizam e clarificam o desempenho dos estagiários evidenciando a frequência com que os mesmos elaboram certas actividades e apresentamos os resultados nos quadros e gráficos que se seguem.

**Quadro: 4. 15** Caracterização do desempenho profissional dos *estagiários segundo algumas variáveis de interesse*

Aspectos	Frequência	Porcentagem
<b>No seu estágio, desempenha ou colabora em outras funções da escola além de dar aulas?</b>		
Sim	147	63,6
Não	84	36,4
<b>Partilha a turma com um ou mais dos seus colegas de estágio?</b>		
Sim	149	64,5
Não	82	35,5
<b>Tem assistido as aulas de outros, seus colegas em estágio?</b>		
Sim	211	91,3
Não	20	8,7

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Pelo exposto no quadro anterior 63,6% dos estagiários cumprem o dever de participar e colaborar em outras actividades na escola de aplicação e nestas são mais solicitados (Cf. Quadro 4.16) para vigilância de provas 44,2%, elaboração de provas do professor e de escola 33,8%, elaboração de planificação a longo prazo 26,4%.

A análise do quadro 4.15 mostra-nos ainda que 64,5% dos estagiários partilha a turma em que dá aula com um ou mais dos seus colegas de estágios e que, assistir as aulas de outros seus colegas em estágio é uma prática muito frequente para a maioria dos estagiários, 91,3%.

Entendemos, buscar a relação deste resultado com outras questões para melhor entendermos com que frequência esta actividade é feita e qual a importância de que mesma se reveste para as práticas pedagógicas pelo que apresentamos a seguir.

**Quadro: 4. 16** Outras funções em estágio

Descrição		Fi	%
Reuniões de departamento	Sim	13	5,6
	Não	218	94,4
	<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100%</b>
Elaboração de planificação a longo prazo	Sim	61	26,4
	Não	170	73,6
	<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100%</b>
Elaboração de provas do professor e de escola	Sim	78	33,8
	Não	152	65,8
	<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100%</b>
Vigilância de provas	Sim	102	44,2
	Não	129	55,8
	<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100%</b>
Tarefas administrativas	Sim	7	3,0
	Não	222	94,0
	<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100%</b>
Actividades extracurriculares <sup>18</sup>	Sim	13	5,6
	Não	218	94,4
	<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100%</b>
Actividades não lectivas <sup>19</sup>	Sim	2	9
	Não	229	99,1
	<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

<sup>18</sup>São consideradas actividades extracurriculares, aquelas actividades e disciplinas que vão para além do obrigatório e que combinam e transformam conteúdos escolares, criando temas transversais.

<sup>19</sup> Actividades não lectivas são aquelas complementares ao currículo que visam promover o enriquecimento cultural e a inserção dos alunos na comunidade em colaboração com a família, instituições locais, assim como contribuem na realização do projecto educativo da escola.

Dando continuidade à análise do mesmo quadro vimos que 91,3% dos estagiários tem assistido às aulas dos seus colegas em estágio e segundo o que vemos no quadro 4.17, 66,7% fazem-no semanalmente. Esta actividade frequentemente é feita na mesma escola de aplicação por iniciativa do supervisor, (40,6%) ou por iniciativa do próprio estagiário (40,3%) como se vê no mesmo quadro. As reuniões com os colegas e seus orientadores em simultâneo acontecem habitualmente 1 a 3 vezes por semana.

**Quadro: 4. 17** Frequência com que os estagiários assistem as aulas dos seus colegas e reúnem com orientador pedagógico

Aspectos	Frequência	Percentagem
<b>Frequência de onde e como assiste as aulas dos seus colegas</b>		
Na mesma escola de aplicação por iniciativa própria	93	40,3
Noutra escola de aplicação por iniciativa própria	8	3,5
Na mesma escola de aplicação por iniciativa do supervisor	103	44,6
Noutra escola de aplicação por iniciativa do supervisor	13	5,6
Não assiste	14	6,1
<b>Frequência com que assiste as aulas dos seus colegas</b>		
Diariamente	48	20,8
Semanalmente	154	66,7
Mensalmente	8	3,5
Trimestralmente	7	3,0
Não assiste	14	6,1
<b>Frequência com que reúne com seus colegas e orientador pedagógico simultaneamente</b>		
Menos de 1 vez por semana	105	45,5
1 a 3 vezes por semana	124	53,7
4 a 5 vezes por semana	2	,9

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPS

#### 4.1.3. Ensino

Em extensão à dimensão anterior, aqui apurámos apenas os resultados dos supervisores como principais sujeitos envolvidos na mudança e, as suas considerações e percepções acerca das medidas implementadas pela reforma educativa, que condessamos nos quadros que se seguem:

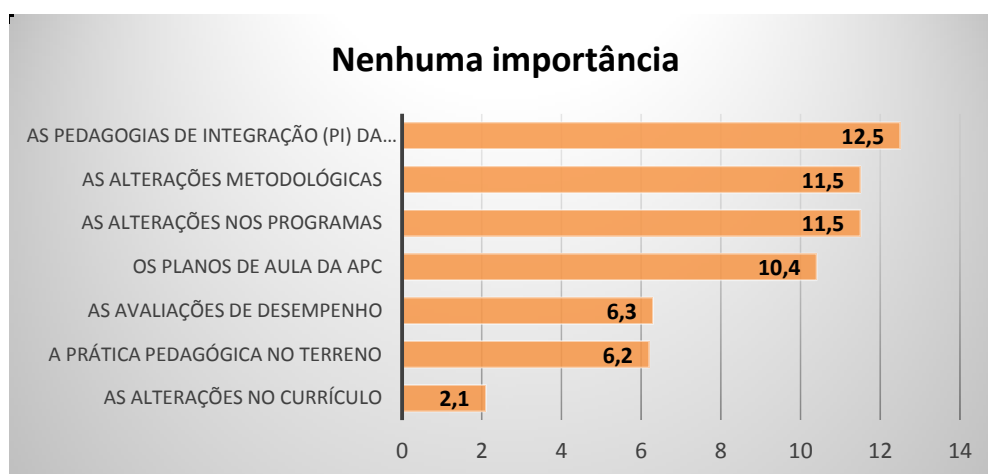
**Quadro: 4. 18** Distribuição percentual sobre a opinião dos supervisores das inovações implementadas pela reforma educativa

Inovações	Escala de importância			
	Nada	Não muito	Bastante	Sem opinião
As alterações no currículo	2,1	37,5	33,3	27,1
As alterações nos programas	11,5	40,6	40,6	7,3
As pedagogias de integração (PI) da abordagem por competências (APC)	12,5	33,3	51,0	,1
As alterações metodológicas	11,5	31,3	47,9	9,4
Os planos de aula da APC	10,4	41,7	40,6	7,3
A prática pedagógica no terreno	6,2	26,0	<b>55,2</b>	12,5
As avaliações de desempenho	6,3	34,4	52,1	7,3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Pelo que podemos constatar no quadro de cima, das inovações implementadas pela reforma educativa são consideradas, nada importantes “as alterações no currículo” (2,1%) no entanto se juntarmos a este valor a percentagem daqueles que consideram esta inovação não muito importante (37,3%) e o número significativo de sujeitos sem opinião o que perfaz 66,7%, tal, faz-nos crer que as alterações no currículo da 13ª classe não foram muito significativas, nem muito importantes ou que os supervisores não as têm visto como tal. Em decorrência neste mesmo quadro a inovação que concentra maior opinião como bastante importante, 55,2% é “a prática pedagógica no terreno”. Representamos de modo decrescente a variação destas inovações nas categorias dos gráficos 4.4 e 4.5 que seguem:

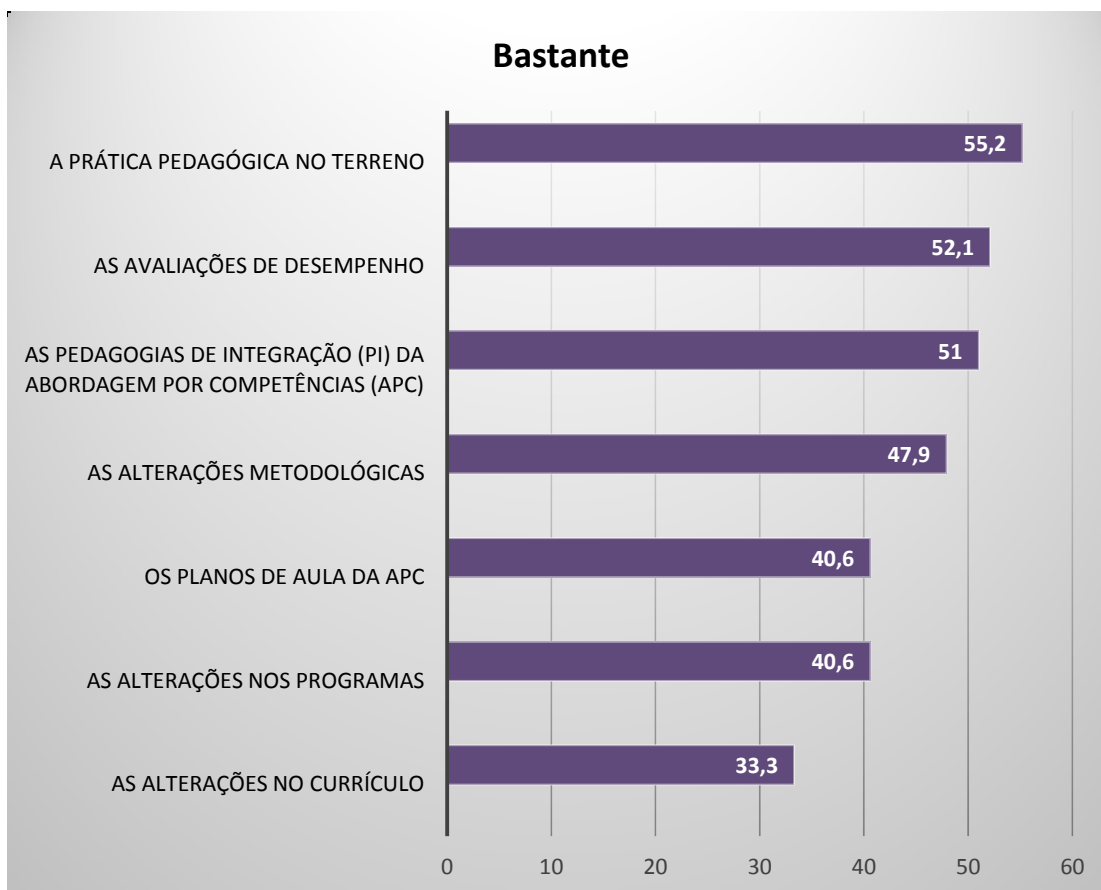
**Gráfico: 4. 4** Representação da categoria “nada importante” sobre a opinião dos supervisores as inovações implementadas pela reforma educativa



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados no quadro 4.18

Neste gráfico encontramos 12,5% dos sujeitos que atribuem nenhuma importância “As pedagogias de integração (PI) da abordagem por competências (APC) ”.

**Gráfico: 4. 5** Representação da categoria “bastante importante” sobre a opinião dos supervisores das inovações implementadas pela reforma educativa



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados no quadro 4.17

E no entanto esta medida implementada pela reforma é a 3ª das bastantes importantes indicadas por outros sujeitos como se pode ver no gráfico 4.5 com 51% das respostas. Podemos daqui concluir que as novas pedagogias implementadas pela reforma educativa são significativas nas actividades dos supervisores, tendo em conta que são estes que colocam o currículo em desenvolvimento.

Entendemos aclarar a opinião dos supervisores sobre as inovações implementadas pela reforma educativa em função do tempo de supervisão dos

mesmos, pelo que calculámos no quadro seguinte o coeficiente de contingência no sentido de perceber o nível de associação entre estas duas variáveis.

**Quadro: 4. 19** Relação da opinião dos supervisores das inovações implementadas pela reforma educativa e o tempo de supervisão

Inovações	X <sup>2</sup>	p valor	Coefficiente de contingência	V de Crámer
As alterações no currículo	16,6	0,001*	0,38	0,42
As alterações nos programas	-	-	-	-
As pedagogias de integração (PI) e da (APC)	5,85	0,1	0,24	0,25
As alterações metodológicas	4,74	0,19	0,21	0,22
Os planos de aula da APC	-	-	-	-
A prática pedagógica no terreno	-	-	-	-
As avaliações de desempenho	-	-	-	-

**Simbologia:** (-) Não é possível calcular X<sup>2</sup> de Pearson. Mais do 25% das frequências esperadas é menor que 5

**X<sup>2</sup>:** Chi-quadrado de Pearson

**P:** probabilidade.

**\*Estatisticamente significativo**

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Pelo que podemos constatar no quadro de cima as opiniões que os supervisores têm em relação às medidas implementadas pela reforma nada tem a ver com o tempo que os mesmos têm de supervisão excepto a sua opinião acerca das “alterações no currículo” cujo valor é altamente significativo demonstrando a associação entre as duas variáveis. E o que se pode concluir desta relação é que, (vide tabela SPSS em anexo XI) os supervisores com tempo de serviço de 0 a 5 anos consideram “bastante importante” estas alterações ao contrário os supervisores com mais de 6 anos de supervisão que entre a consideração de “nada importante” ou “não muito importante” perfazem apenas 29,3% das respostas a que se junta 46,3% “sem opinião” sobre as alterações ao currículo.

#### 4.1.4. Dificuldades e constrangimentos

Apurámos neste ponto, as razões que se apresentam como constrangimentos que dificultam as práticas pedagógicas para os sujeitos envolvidos – supervisores e estagiários – pelo que iniciamos pelas concepções

acerca das dificuldades consideradas mais relevantes e apresentadas nos quadros e gráfico a seguir:

**Quadro: 4. 20** Distribuição percentual das dificuldades mais relevantes no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos supervisores

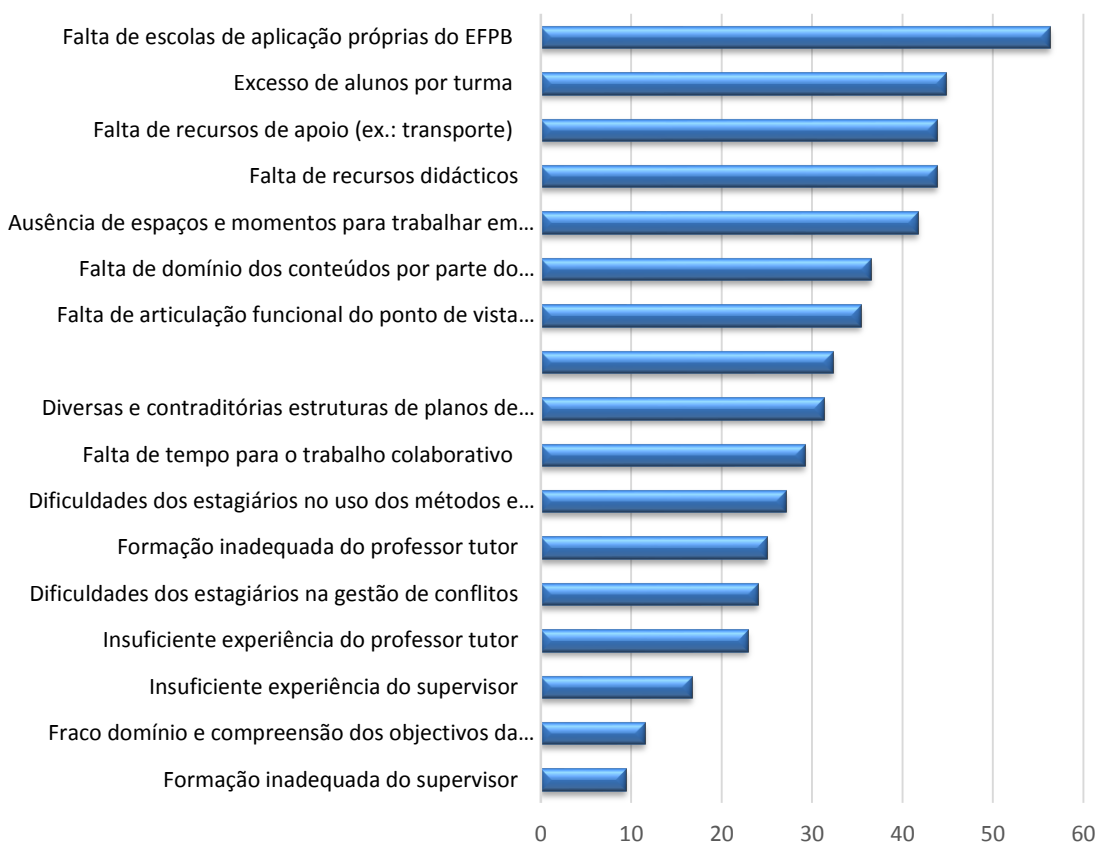
Dificuldades	Escala de importância				
	1	2	3	4	5
1. Fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma por parte supervisor	10,4	<b>35,4</b>	27,1	15,6	11,5
2. Excesso de alunos por turma	7,3	13,5	16,7	17,7	<b>44,8</b>
3. Falta de domínio dos conteúdos por parte do estagiário	1,0	28,1	21,9	12,5	<b>36,5</b>
4. Dificuldades dos estagiários na gestão de conflitos	4,2	30,2	18,8	22,9	24,0
5. Dificuldades dos estagiários no uso dos métodos e técnicas de aprendizagem	3,1	<b>39,6</b>	13,5	16,7	27,1
6. Falta de recursos didácticos	5,2	22,9	13,5	14,6	<b>43,8</b>
7. Falta de recursos de apoio (ex.: transporte)	2,1	26,0	18,8	9,4	<b>43,8</b>
8. Formação inadequada do supervisor	10,4	24,0	34,4	21,9	9,4
9. Insuficiente experiência do supervisor	9,4	18,8	<b>36,5</b>	18,8	16,7
10. Formação inadequada do professor tutor	<b>14,6</b>	21,9	21,9	16,7	25,0
11. Insuficiente experiência do professor tutor	<b>14,6</b>	17,7	28,1	16,7	22,9
12. Falta de articulação funcional do ponto de vista pedagógico entre supervisor e professor tutor	8,3	17,7	21,9	16,7	35,4
13. Diversas e contraditórias estruturas de planos de aulas	7,3	34,4	9,4	17,7	31,3
14. Falta de escolas de aplicação próprias do EFPB	8,3	14,6	8,3	12,5	<b>56,3</b>
15. Ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa (supervisor+tutor+estagiário)	11,5	21,9	5,2	19,8	<b>41,7</b>
16. Falta de tempo para o trabalho colaborativo	12,5	26,0	6,3	26,0	29,2
17. Extensão das actividades dos estagiários na escola de aplicação (estagiário não dá apenas aulas)	5,2	16,7	18,8	<b>27,1</b>	32,3

**Legenda:** (1) Nada, (2) Não muito, (3) Sem opinião, (4) Talvez, (5) Bastante

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

No quadro 4.20 os supervisores deixam evidente que as maiores dificuldades são a “Falta de escolas de aplicação próprias do EFPB” (56,3%); seguido do “excesso de alunos por turma” (44,8%); a “falta de recursos didácticos e recursos de apoio”, ambas com 43,8% das considerações, 41,7% acusa “a ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa (supervisor+tutor+estagiário)”; 36,5% refere a “falta de domínio dos conteúdos por parte do estagiário”. Destas se seguiram outras que melhor representamos no gráfico 4.6 pela ordem decrescente de importância atribuída pelos supervisores.

**Gráfico: 4. 6** Identificação das dificuldades mais relevantes no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos supervisores (Só na categoria de “bastante”)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

No mesmo diapasão procurámos perceber a percepção dos estagiários quanto às dificuldades em práticas pedagógicas e dispomos no quadro abaixo os resultados encontrados.

**Quadro: 4. 21** Distribuição percentual das dificuldades mais relevantes nas práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos estagiários

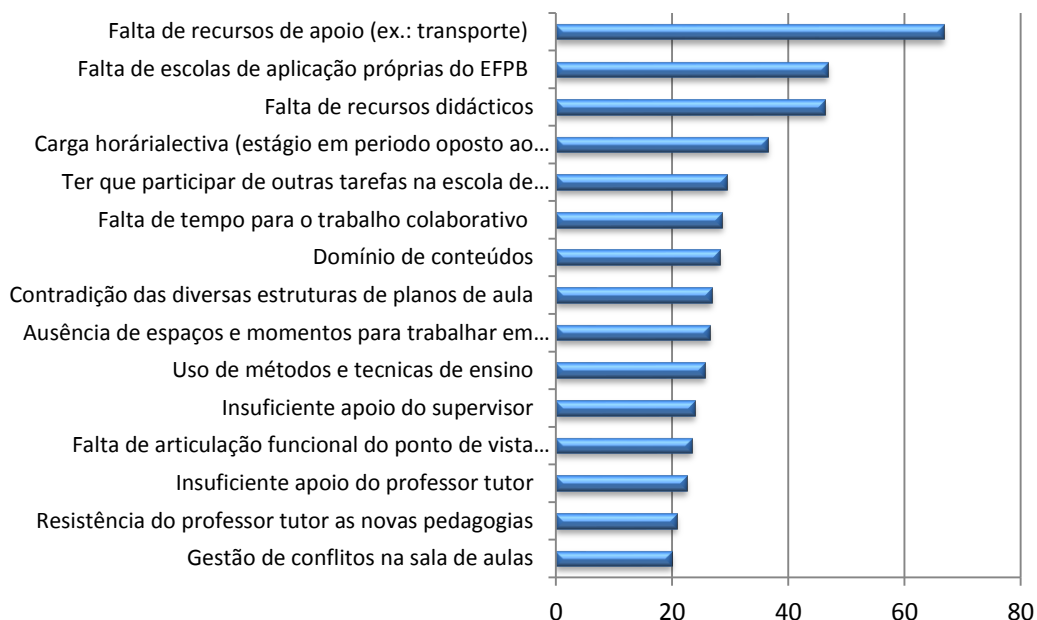
Dificuldades	Escala de importância			
	Nada	Não muito	Sem opinião	Muito
1. Ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa (supervisor+tutor+estagiário)	22,9	26,8	23,8	26,4
2. Contradição das diversas estruturas de planos de aulas	23,4	32,0	17,7	26,8
3. Uso dos métodos e técnicas de ensino	25,5	30,7	18,2	25,5
4. Falta de articulação funcional do ponto de vista pedagógico entre supervisores e professores da escola de aplicação	14,3	28,6	33,8	23,4
5. Falta de escolas de aplicação próprias do EFPB	18,2	14,7	20,3	<b>46,8</b>
6. Falta de recursos de apoio (ex.: transporte)	12,1	6,1	15,2	<b>66,7</b>
7. Falta de recursos didácticos/pedagógicos	14,3	21,2	18,2	<b>46,3</b>
8. Falta de tempo para trabalho colaborativo	17,3	23,8	30,3	28,6
9. Insuficiente apoio do professor tutor	30,7	24,2	22,5	22,5
10. Insuficiente apoio do professor supervisor	25,1	26,4	24,7	23,8
11. Resistência do professor tutor as novas pedagogias	20,8	27,3	31,2	20,8
12. Carga horária lectiva (estágio em período oposto aos seminários)	32,0	12,5	19,0	<b>36,4</b>
13. Gestão de conflitos na sala de aula	32,0	26,4	21,6	19,9
14. Domínio dos conteúdos	25,5	29,0	17,3	28,1
15. Ter que participar de outras tarefas na escola de aplicação (estagiário não dá apenas aulas)	29,9	17,7	22,9	29,4

**Legenda:** (1) Nada, (2) Não muito, (3) Sem opinião, (4) Muito importante

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

A leitura que fazemos do quadro anterior é a de que os estagiários tal como os supervisores consideram e atribuem como mais difíceis os mesmos três aspectos, embora se diferencie em sua representação gráfica (4.6) que a seguir se observa em ordem decrescente que para 66,7% é a “Falta de recursos de apoio (Ex: transporte) ”, para 46,8% “Falta de escolas de aplicação próprias da EFPB” e para 46,3% a “Falta de recursos didáticos e pedagógicos” a qual se segue com grande significância que 36,4% dos estagiários a considerarem a carga horária lectiva com o estágio prático em período oposto aos seminários. A juntar a esta última preocupação podemos mesmo descrever que alguns destes estagiários afirmaram em resposta as outras opiniões e sugestões, o seguinte: “... apoio financeiro e/ou transporte...”E3, “...porque muitos de nós, praticam em escolas diferentes, no mesmo dia...”E201 e apontando mesmo algumas soluções definitivas como “...deve-se construir mais escolas para facilitar o estágio” E150 ou alternativas “...permitir os estagiários praticas em escolas próximo as suas casas” E141.

**Gráfico: 4. 7** Identificação das dificuldades mais relevantes no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos estagiários (Só na categoria de “Muito importante”)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Quanto aos supervisores aplicámos as mesmas variáveis em relação ao tempo de supervisão e seus respectivos testes estatísticos, que ilustramos nas tabelas e gráficos que se seguem.

**Tabela: 4. 2** Relação das dificuldades mais relevantes no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma referidas pelos supervisores com o tempo de antiguidade na supervisão pedagógica

Dificuldades	X <sup>2</sup> Pearson	p valor	Coefficiente de Contingência	Coefficiente V de Crámer
1. Fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma por parte supervisor	13,34	0,01*	0,35	0,37
2. Excesso de alunos por turma	2,93	0,71	0,17	0,17
3. Falta de domínio dos conteúdos por parte do estagiário	3,30	0,50	0,18	0,18
4. Dificuldades dos estagiários na gestão de conflitos	5,75	0,21	0,24	0,24
5. Dificuldades dos estagiários no uso dos métodos e técnicas de aprendizagem	6,80	0,14	0,26	0,26
6. Falta de recursos didácticos	2,60	0,62	0,16	0,16
7. Falta de recursos de apoio (ex.: transporte)	2,01	0,73	0,14	0,14
8. Formação inadequada do supervisor	9,59	0,04*	0,30	0,31
9. Insuficiente experiência do supervisor	2,72	0,60	0,16	0,17
10. Formação inadequada do professor tutor	13,01	0,01*	0,34	0,37
11. Insuficiente experiência do professor tutor	3,59	0,46	0,19	0,19
12. Falta de articulação funcional do ponto de vista pedagógico entre supervisor e professor tutor	6,26	0,18	0,25	0,25
13. Diversas e contraditórias estruturas de planos de aulas	9,63	0,04*	0,30	0,32
14. Falta de escolas de aplicação próprias do EFPB	11,02	0,02*	0,32	0,34
15. Ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa (supervisor+tutor+estagiário)	13,81	0,008*	0,35	0,38
16. Falta de tempo para o trabalho colaborativo	1,77	0,77	0,13	0,13
17. Extensão das actividades dos estagiários na escola de aplicação (estagiário não dá apenas aulas)	9,53	0,04*	0,30	0,31

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Para complementar os resultados da tabela anterior foi feita e apresenta-se na tabela 4.5 uma prova de hipótese de diferença de média com a respectiva análise ANOVA para avaliar se existe diferença dos tempos de supervisão por média em cada uma das categorias opinadas pelos supervisores para as dificuldades identificadas calculando o valor de  $F_i$  e o  $p$ Valor.

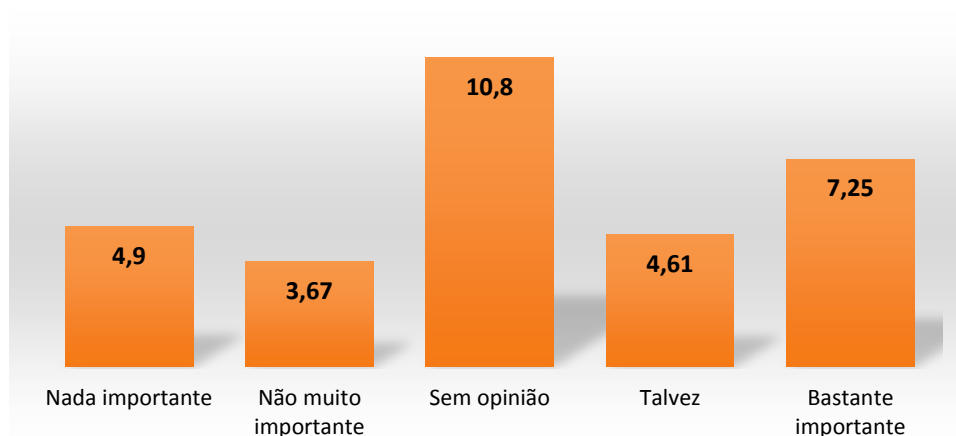
**Tabela: 4. 3** Análise de ANOVA para avaliar a influência do tempo médio de supervisão em relação ao estado de opinião dos supervisores sobre as principais dificuldades no acompanhamento das práticas pedagógicas no actual contexto da reforma

Dificuldades	Fi	p valor
1. Fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma por parte supervisor	2,86	0,28*
2. Excesso de alunos por turma	0,70	0,61
3. Falta de domínio dos conteúdos por parte do estagiário	0,87	0,48
4. Dificuldades dos estagiários na gestão de conflitos	2,23	0,07
5. Dificuldades dos estagiários no uso dos métodos e técnicas de aprendizagem	1,11	0,35
6. Falta de recursos didácticos	0,30	0,87
7. Falta de recursos de apoio (ex.: transporte)	2,24	0,07
8. Formação inadequada do supervisor	1,05	0,38
9. Insuficiente experiência do supervisor	0,56	0,68
10. Formação inadequada do professor tutor	2,05	0,09
11. Insuficiente experiência do professor tutor	0,72	0,57
12. Falta de articulação funcional do ponto de vista pedagógico entre supervisor e professor tutor	2,01	0,09
13. Diversas e contraditórias estruturas de planos de aulas	1,25	0,29
14. Falta de escolas de aplicação próprias do EFPB	2,44	0,52
15. Ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa (supervisor+tutor+estagiário)	5,66	0,00*
16. Falta de tempo para o trabalho colaborativo	0,62	0,64
17. Extensão das actividades dos estagiários na escola de aplicação (estagiário não dá apenas aulas)	2,12	0,84

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

O tempo médio de supervisão é similar nas categorias em que se avaliaram as diferentes dificuldades o que dá a entender que o estado de opinião destas dificuldades não depende do tempo médio como supervisor, excepto na dificuldade 1 e 15 que a seguir detalharemos em representação gráfica (Vide gráficos 4.8 e 4.9).

**Gráfico: 4. 8** Tempo médio de supervisão, segundo estado de opinião sobre a “ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa (supervisor+tutor+estagiário)”



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

**Gráfico: 4. 9** Tempo médio de supervisão segundo estado de opinião sobre o “Fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma por parte supervisor”



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Dos aspectos mais significativos ilustrados nos gráficos percebe-se que os supervisores com mais tempo de serviço na primeira representação estão “sem

opinião” e na segunda respondem “talvez”, quando esperávamos que sendo estes os que acumulam maior experiência e tempo vivido com o assunto pudessem expressar a sua reflexão crítica sobre as dificuldades da reforma educativa. Entrementes, esta inércia dos supervisores não espelha as altas percentagens apontadas na pouca ou nenhuma importância (35,4% e 10,4%) da variável “Fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma por parte supervisor”. Tendo em conta as dificuldades apresentadas no quadro 4.20, vimos de seguida que estratégias consideram os sujeitos significativas para ultrapassar as mesmas.

**Quadro: 4. 22** Distribuição percentual das estratégias que consideram os supervisores para ultrapassar as dificuldades assinaladas

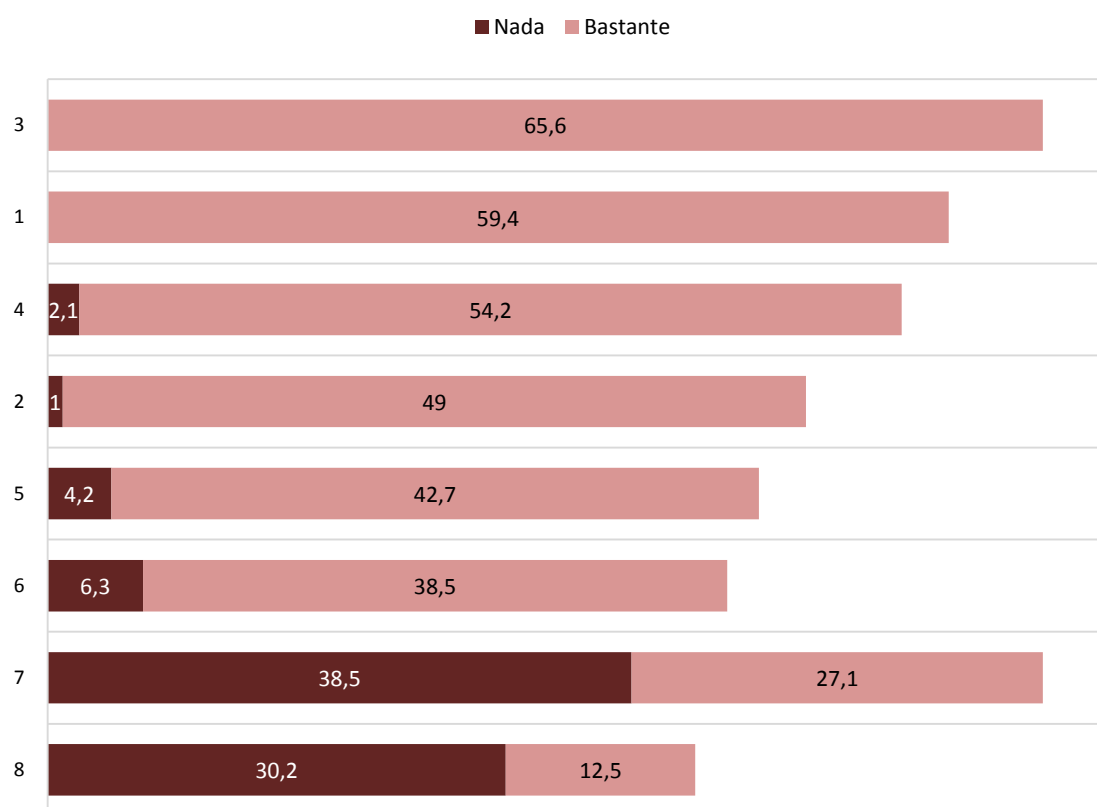
Estratégias	Escala de Importância				
	Nada	Não muito	Sem opinião	Talvez	Bastante
1. Desenvolver políticas, projectos, experiências pedagógicas dirigidas as práticas	0,0	10,4	14,6	15,6	<b>59,4</b>
2. Partilhar a aprendizagem entre supervisor/tutor/estagiário	1,0	8,3	8,3	33,3	49,0
3. Exigir do Professor Estagiário uma postura mais reflexiva	0,0	14,6	7,3	12,5	<b>65,6</b>
4. Atender objectivos e as necessidades dos Professores Estagiários	2,1	15,6	9,4	18,8	<b>54,2</b>
5. Aumento do nível académico do supervisor	4,2	14,6	17,7	20,8	42,7
6. Seleccionar os conteúdos e as estratégias em função das condições das escolas de aplicação	6,3	18,8	11,5	25,0	38,5
7. Deixar a concepção e organização do estágio na responsabilidade exclusiva do tutor	38,5	14,6	9,4	10,4	27,1
8. Apenas seguir as orientações superiores	30,2	29,2	16,7	11,5	12,5

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Para ultrapassar as dificuldades são indicadas pelos supervisores medidas como “Exigir do Professor Estagiário uma postura mais reflexiva” (65.6%), “Desenvolver políticas, projectos, experiências pedagógicas dirigidas as práticas”

(59,4%) e “Atender objectivos e as necessidades dos Professores Estagiários” (54,2%). Representamos em detalhe no gráfico que segue estas e aquelas medidas que são tidas como “nada” e “bastante” importante na resolução das dificuldades apresentadas:

**Gráfico: 4. 10** Distribuição percentual das estratégias que os supervisores “nada consideram” e “consideram bastante” para ultrapassar as dificuldades



- 1) *Desenvolver políticas, projectos, experiências pedagógicas dirigidas as práticas, (2) Partilhar a aprendizagem entre supervisor/tutor/estagiário, (3) Exigir do Professor Estagiário uma postura mais reflexiva, (4) Atender objectivos e as necessidades dos Professores Estagiários, (5) Aumento do nível académico do supervisor, (6) Seleccionar os conteúdos e as estratégias em função das condições das escolas de aplicação, (7) Deixar a concepção e organização do estágio na responsabilidade exclusiva do tutor, (8) Apenas seguir as orientações superiores.*

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Os estagiários, por sua vez consideram as seguintes estratégias:

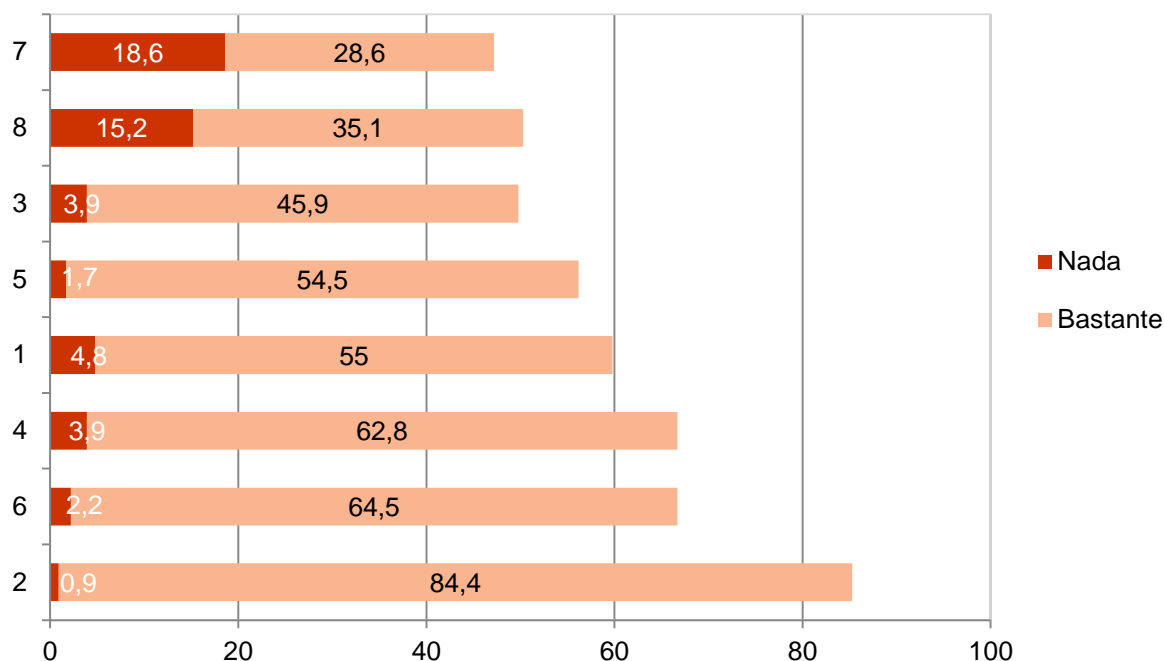
**Quadro: 4. 23** Distribuição percentual das estratégias que consideram os estagiários para ultrapassar as dificuldades

Estratégias	Escala de Importância			
	Nada	Não muito	Sem opinião	Bastante
1. Desenvolver políticas, projectos, experiências pedagógicas dirigidas as práticas	4,8	15,6	24,7	55,0
2. Partilhar a aprendizagem entre supervisor/tutor/estagiário	0,9	6,9	7,8	84,4
3. Exigir do Professor acompanhante uma postura mais reflexiva	3,9	22,9	27,3	45,9
4. Atender objectivos e as necessidades dos Professores Estagiários	3,9	14,7	18,6	62,8
5. Formação em supervisão para os professores acompanhantes	1,7	16,5	27,3	54,5
6. Seleccionar os conteúdos e as estratégias em função das condições das escolas de aplicação	2,2	14,7	18,6	64,5
7. Deixar a concepção e organização do estágio na responsabilidade exclusiva do tutor	18,6	24,7	28,1	28,6
8. Apenas seguir as orientações superiores	15,2	23,4	26,4	35,1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

As estratégias mais consideradas pelos estagiários para ultrapassar as dificuldades por eles assinaladas, recaem sobre maior “Partilha da aprendizagem entre supervisor/tutor/estagiário” (84,4%), “Seleccionar os conteúdos e as estratégias em função das condições das escolas de aplicação” (64,5%), “Atender objectivos e as necessidades particulares dos Professores Estagiários” (62,8%). Entendemos representar no gráfico que se segue o contraste entre as estratégias consideradas “nada importantes e bastante importantes”.

**Gráfico: 4. 1** Distribuição percentual das estratégias que os estagiários consideram “nada importantes” e “bastante importantes” para ultrapassar as



dificuldades assinaladas

**Legenda:** (1) Desenvolver políticas, projectos, experiências pedagógicas dirigidas as práticas, (2) Partilhar a aprendizagem entre supervisor/tutor/estagiário, (3) Exigir do Professor acompanhante uma postura mais interventiva, (4) Atender objectivos e as necessidades particulares dos Professores Estagiários, (5) Formação específica em supervisão para o professor acompanhantes, (6) Seleccionar os conteúdos e as estratégias em função das condições das escolas de aplicação, (7) Deixar a concepção e organização do estágio na responsabilidade exclusiva do tutor, (8) Apenas seguir as orientações superiores.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

No que toca às estratégias encontrámos uma coincidência dos sujeitos (gráficos 4.10 e 4.11) ao indicarem como nada importante o “Deixar a concepção e organização do estágio na responsabilidade exclusiva do tutor,” ou “Apenas seguir as orientações superiores”.

#### 4.1.5. Competências, desenvolvimento pessoal e profissional

Procuramos a convergência entre os elementos ora analisados e aspectos relevantes para o perfil geral de competências para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos iniciando pelas qualidades que deve ter o supervisor.

**Quadro: 4. 24** Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre as qualidades que deve ter um supervisor de práticas

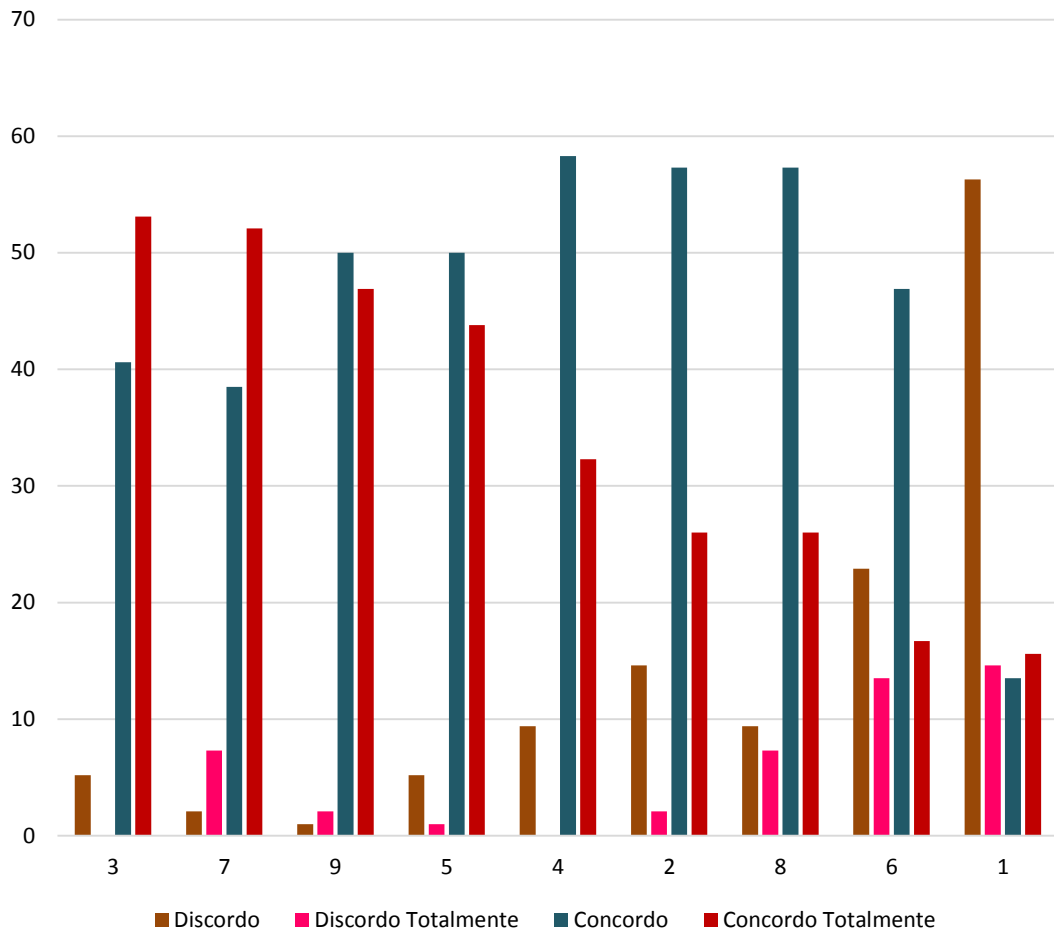
Qualidades que deve ter o supervisor	Discordo	Discordo Totalmente	Concordo	Concordo Totalmente
1. Que tem maior nível académico	56,3	14,6	13,5	15,6
2. Que tem mais experiência	14,6	2,1	<b>57,3</b>	26,0
3. Que desenvolve interacção positiva com os alunos	5,2	0,0	40,6	<b>53,1</b>
4. Que se desloca mais vezes ao local de estágio	9,4	0,0	<b>58,3</b>	32,3
5. Que prepara os conteúdos e as estratégias em função das condições	5,2	1,0	50,0	43,8
6. É imparcial durante a supervisão independentemente das diferentes características dos estagiários	22,9	13,5	46,9	16,7
7. Que tem domínio científico e metodológico do ensino (saber; saber fazer pedagógico)	2,1	7,3	38,5	<b>52,1</b>
8. Que conhece a política o sistema e atende os objectivos da reforma educativa	9,4	7,3	<b>57,3</b>	26,0
9. Que desenvolve uma boa relação de trabalho com os estagiários	1,0	2,1	50,0	<b>46,9</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Conforme o exposto no quadro ressalta que os supervisores concordam totalmente que um supervisor ideal deve ser aquele “Que desenvolve interacção positiva com os alunos (53,1%); que tem domínio científico e metodológico do ensino (saber; saber fazer pedagógico (52,1%) e o que desenvolve uma boa relação de trabalho com os estagiários (49,9%)”, conforme exposição pormenorizada nos gráficos 4.12 (A) e 4.12 (B), que abaixo referenciamos.

**Gráfico: 4. 12 (A)** Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre as qualidades que deve ter um supervisor de práticas

**A) Com todas as categorias**

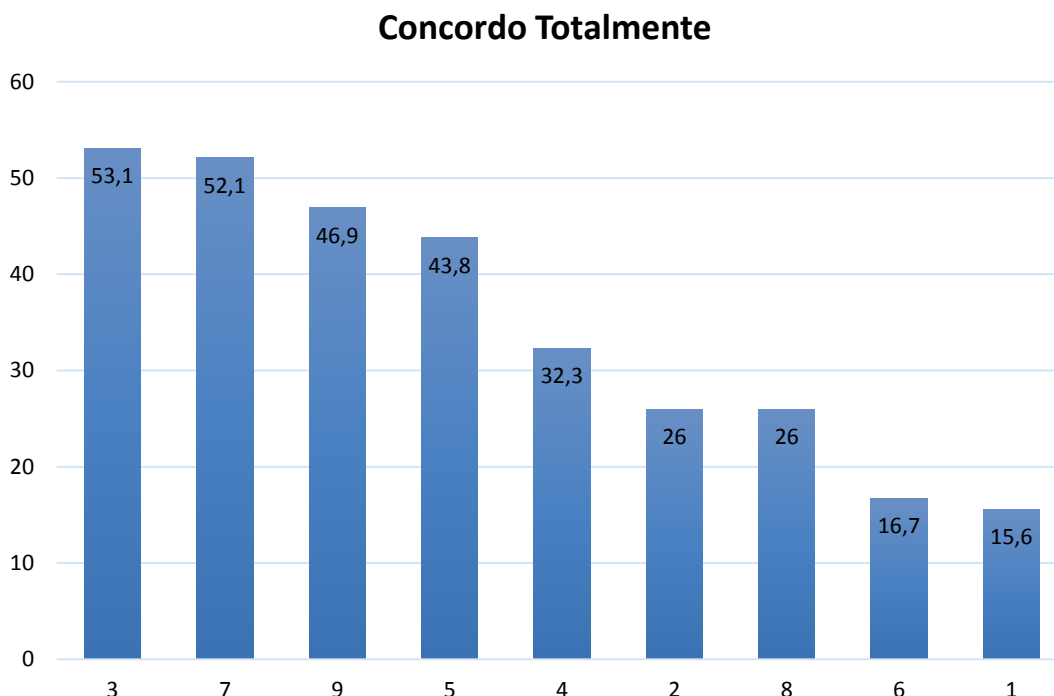


**Legenda:** (1) Que tem maior nível académico (2) Que tem mais experiência (3) Que desenvolve interação positiva com os alunos (4) Que se desloca mais vezes ao local de estágio (5) Que prepara os conteúdos e as estratégias em função das condições (6) É imparcial durante a supervisão independentemente das diferentes características dos estagiários (7) Que tem domínio científico e metodológico do ensino (saber; saber fazer pedagógico) (8) Que conhece a política o sistema e atende os objectivos da reforma educativa (9) Que desenvolve uma boa relação de trabalho com os estagiários

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

**Gráfico: 4. 12 (B)** Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre as qualidades que deve ter um supervisor de práticas

**B) Com a categoria concordo totalmente**



**Legenda:** (1) *Que tem maior nível académico* (2) *Que tem mais experiência* (3) *Que desenvolve interação positiva com os alunos* (4) *Que se desloca mais vezes ao local de estágio* (5) *Que prepara os conteúdos e as estratégias em função das condições* (6) *É imparcial durante a supervisão independentemente das diferentes características dos estagiários* (7) *Que tem domínio científico e metodológico do ensino (saber; saber fazer pedagógico)* (8) *Que conhece a política o sistema e atende os objectivos da reforma educativa* (9) *Que desenvolve uma boa relação de trabalho com os estagiários*

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

No entanto e numa visão mais global percebemos que os mesmos concordam em percentagem mais alta que as características acima citadas (58,3%, e 57,3% respectivamente) em que as qualidades prioritárias de um supervisor são: “Que se desloca mais vezes ao local de estágio; Que tem mais experiência; Que conhece a política o sistema e atende os objectivos da reforma educativa.”

Aproveitamos para saber a opinião dos estagiários sobre o perfil ideal do supervisor utilizando para o efeito os aspectos constantes no quadro 4.25.

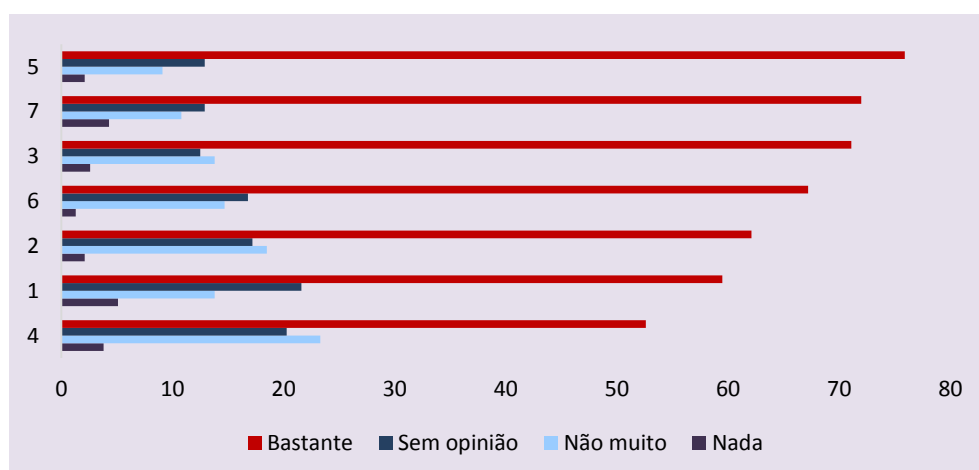
**Quadro: 4. 25** Distribuição percentual das opiniões dos estagiários sobre as qualidades que devem ter os supervisores

Qualidades do bom supervisor (ideal)	Escala de Importância			
	Nada	Não muito	Sem opinião	Bastante
1. O que estimula a participação:	5,1	13,8	21,6	59,5
2. O que se faz mais presente na escola de aplicação:	2,1	18,5	17,2	62,1
3. O que tem mais experiência	2,6	13,8	12,5	<b>71,1</b>
4. O que é mais sensível as necessidades do estagiário:	3,8	23,3	20,3	52,6
5. O que motiva o aluno;	2,1	9,1	12,9	<b>75,9</b>
6. O que tem formação na área disciplinar que supervisiona	1,3	14,7	16,8	67,2
7. É um modelo a seguir	4,3	10,8	12,9	<b>72,0</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Os estagiários enfatizam do supervisor ideal as seguintes potencialidades, “ser motivador” (75,9%), “ser um modelo a seguir” (72%), “o que tem mais experiência” (71,1%), apresentadas no gráfico que se segue.

**Gráfico: 4. 2** Distribuição percentual das opiniões dos estagiários sobre as qualidades que devem ter os supervisores



**Legenda:** (1) O que estimula a participação, (2) O que se faz mais presente na escola de aplicação, (3) O que tem mais experiência, (4) O que é mais sensível as necessidades do estagiário, (5) O que motiva o aluno, (6) O que tem formação na área disciplinar que supervisiona, (7) É um modelo a seguir

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Entre dever e ter indagamos aos estagiários acerca das características mais presentes no seu actual supervisor.

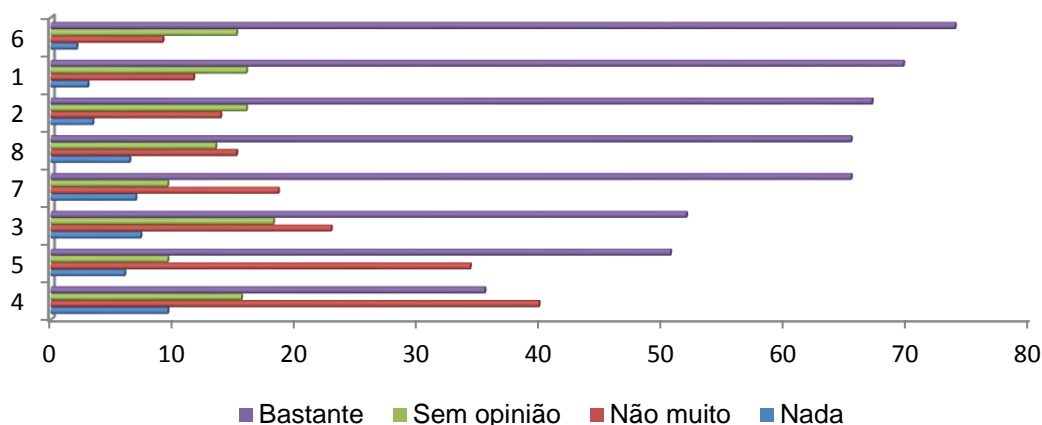
**Quadro: 4. 26** Distribuição percentual das opiniões dos estagiários sobre as qualidades que tem o seu supervisor (professor acompanhante)

Qualidades do seu actual supervisor	Escala de Importância			
	Nada	Não muito	Sem opinião	Bastante
1. É muito experiente	3,0	11,6	15,9	<b>69,4</b>
2. Desenvolve interacção positiva com os alunos	3,4	13,8	15,9	66,8
3. É sensível as necessidades do estagiário	7,3	22,8	18,1	51,7
4. É excessivamente rigoroso	9,5	39,7	15,5	35,3
5. É muito presente no local do estágio	6,0	34,1	9,5	50,4
6. Tem domínio metodológico do ensino (saber fazer pedagógico)	2,1	9,1	15,1	<b>73,7</b>
7. Motivador	6,9	18,5	9,5	65,1
8. É de grande ajuda	6,4	15,1	13,4	65,1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Pelo exposto no quadro 4.26, podemos perceber que 73,7% dos estagiários reconhece nos seus supervisores actuais o “domínio metodológico do ensino (saber fazer pedagógico)”, e 69,4% atribui a estes “muita experiência” tal como melhor apresentamos no gráfico subsequente.

**Gráfico: 4. 34** Distribuição percentual das opiniões dos estagiários sobre as qualidades que tem seu supervisor (professor acompanhante)



**Legenda:** (1) É muito experiente (2) Desenvolve interacção positiva com os alunos (3) É sensível as necessidades do estagiário (4) É excessivamente rigoroso (5) É muito presente no local do estágio (6) Tem domínio metodológico do ensino (saber fazer pedagógico) (7) Motivador (8) É de grande ajuda

Fonte: Dados obtidos no quadro 4.26

Procuramos saber dos supervisores que aspectos das práticas pedagógicas foram impulsionados pela reforma educativa, para melhor entendermos onde esta foi mais significativa os resultados apresentamos no quadro 4.27 que se segue.

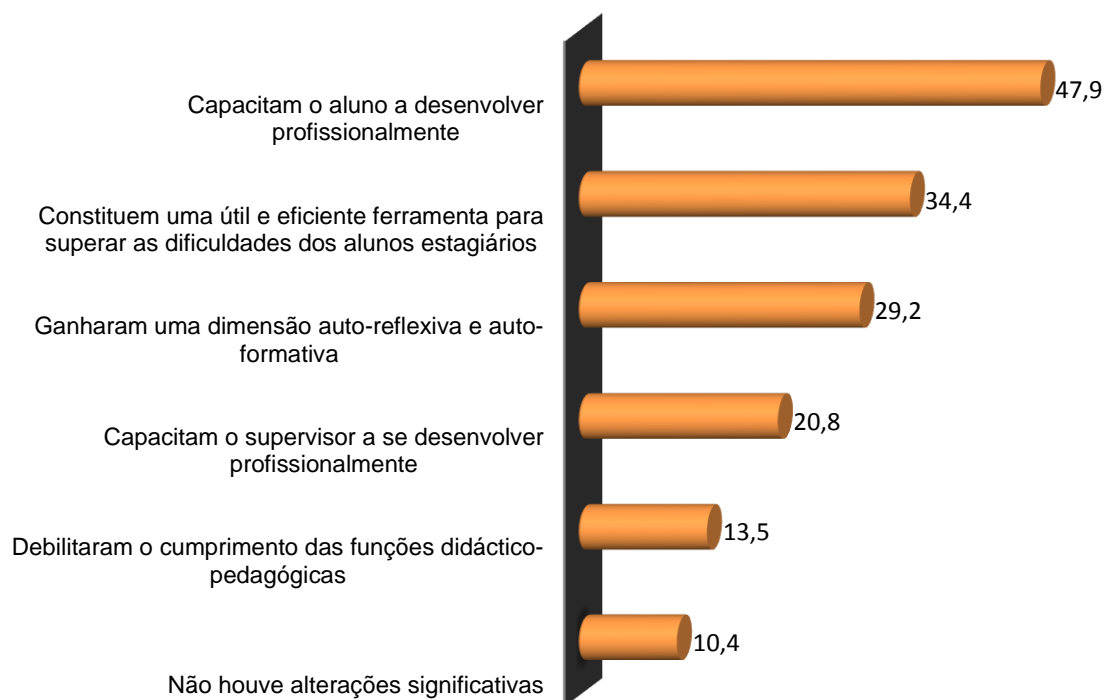
**Quadro: 4. 27** Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre o ganho das práticas pedagógicas com a reforma educativa

Elementos	Discordo	Discordo Totalmente	Concordo	Concordo Totalmente
1. Capacitam o supervisor a se desenvolver profissionalmente	5,2	5,2	<b>68,8</b>	20,8
2. Constituem uma útil e eficiente ferramenta para superar as dificuldades dos alunos estagiários	12,5	4,2	<b>49,0</b>	34,4
3. Capacitam o aluno a desenvolver-se profissionalmente	5,2	1,0	45,8	<b>47,9</b>
4. Ganharam uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa	3,1	8,3	<b>59,4</b>	29,2
5. Debilitaram o cumprimento das funções didáctico-pedagógicas	47,9	18,8	19,8	13,5
6. Não houve alterações significativas	44,8	17,7	27,1	10,4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Do exposto são mais significativos os resultados da categoria “concorda” que as alterações da reforma impulsionam às práticas pedagógicas. 68,8% consideram que tais alterações “Capacitam o supervisor a se desenvolver profissionalmente”, outros 59,4% consideram que as práticas “Ganharam uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa” e 49,0 % que as mesmas “Constituem uma útil e eficiente ferramenta para superar as dificuldades dos alunos estagiários”, entretantes entendemos apresentar os resultados da categoria concordo totalmente no gráfico que se segue.

**Gráfico: 4. 45** Distribuição percentual da categoria “concorda totalmente” em ordem crescente das opiniões dos supervisores sobre o ganho das práticas pedagógicas com a reforma educativa

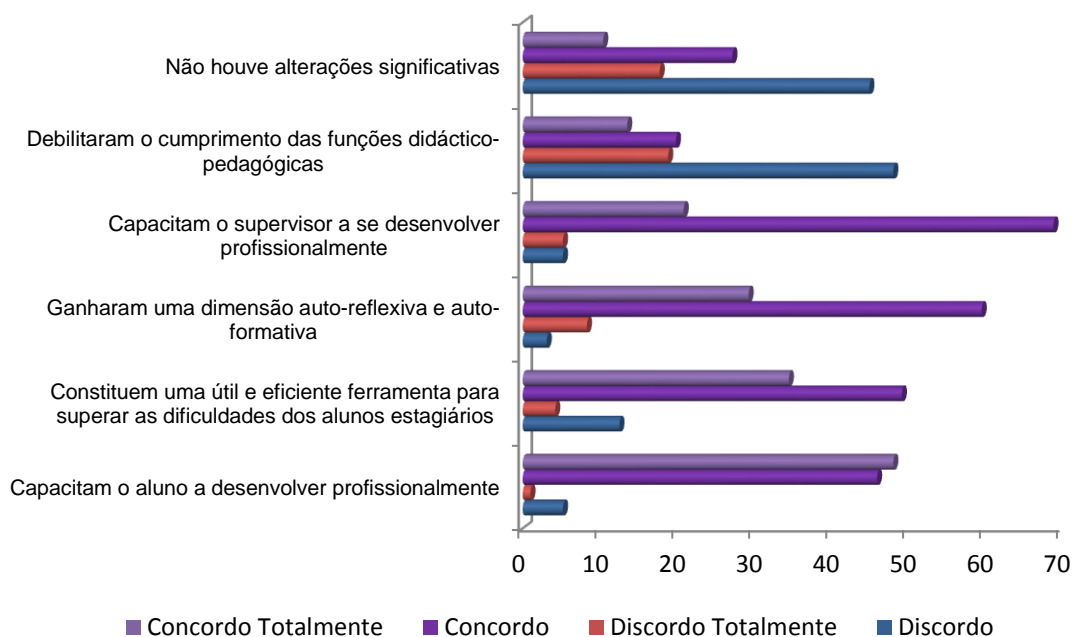


Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

47,9% dos supervisores concordam totalmente que as práticas no formato da reforma educativa promovem a “capacitação do aluno no seu desenvolvimento profissional, 34,4% é de opinião que as mudanças “constituem uma útil ferramenta para superar as dificuldades dos alunos estagiários”.

Na sequência desta reflexão feita pelos supervisores aproveitámos para conhecer a sua opinião sobre o impacto da reforma educativa nas práticas pedagógicas no geral. Tal como se pode perceber no gráfico 4.16, as suas opiniões “concordam totalmente” são convergentes com a opinião anterior ou seja a reforma educativa reflecte-se significativamente na “capacitação do aluno no seu desenvolvimento profissional” e “constitui uma útil ferramenta para superar as dificuldades dos alunos estagiários”.

**Gráfico: 4. 16** Distribuição percentual das opiniões dos supervisores sobre a repercussão das práticas pedagógicas



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

No que toca ao desempenho, tentámos saber dos supervisores que factores são considerados mais importantes para melhorar a qualidade da sua prestação, o que representamos no quadro seguinte.

**Quadro: 4. 28** Distribuição percentual da opinião dos supervisores sobre a importância de determinados factores para a melhoria de seu desempenho

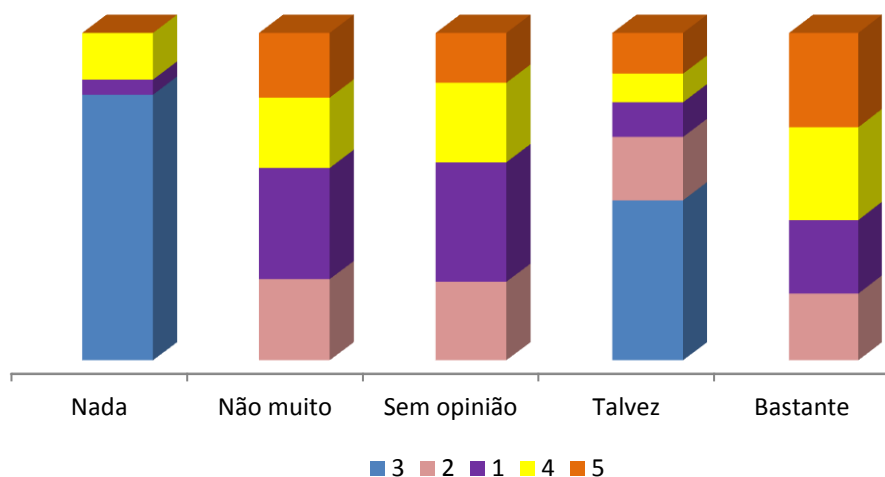
Estado de opinião	Escala de Importância				
	Nada	Não muito	Sem opinião	Talvez	Bastante
1. Melhor domínio e compreensão dos objectivos da reforma	1,0	19,8	12,5	17,7	49,0
2. Experiência (mais tempo em supervisão)	0,0	14,6	8,3	32,3	44,8
3. Formação específica em supervisão pedagógica	17,7	0,0	0,0	82,3	0,0
4. Melhoria das condições de trabalho para acompanhamento	3,1	12,5	8,3	14,6	61,5
5. Motivação/criatividade	0,0	11,5	5,2	20,8	62,5

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Do que acima se analisa, salientamos que 62,5% dos inquiridos considera que a “motivação e a criatividade” e em seguida “Melhoria das condições de trabalho para acompanhamento” são factores determinantes na melhoria do

desempenho profissional, e da qualidade da função, tal como se ilustra nos gráficos 4.17 e 4.18 que abaixo apresentamos.

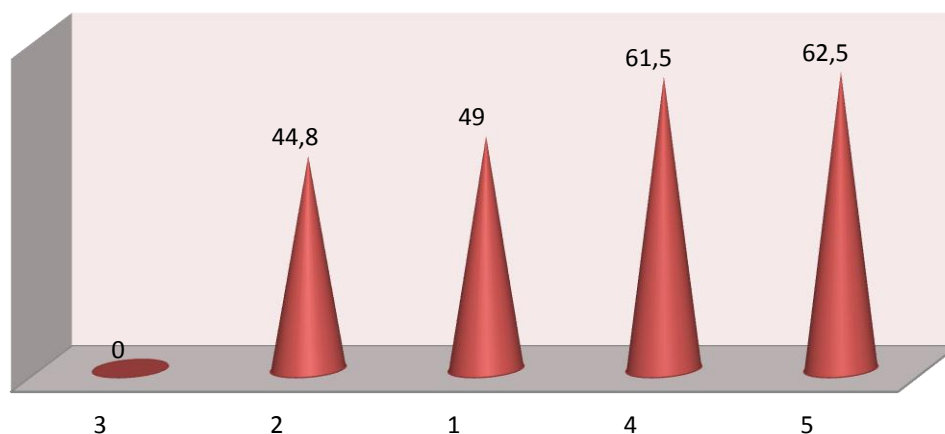
**Gráfico: 4. 57** Distribuição percentual da opinião dos supervisores sobre a importância de determinados factores para a melhoria do seu desempenho na supervisão das práticas pedagógicas



1. Melhor domínio e compreensão dos objectivos da reforma, 2. Experiência (mais tempo em supervisão), 3. Formação específica em supervisão pedagógica, 4. Melhoria das condições de trabalho para acompanhamento, 5. Motivação/criatividade

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

**Gráfico: 4. 68** Distribuição percentual em ordem crescente da categoria “bastante” da opinião dos supervisores sobre a importância de determinados factores na melhoria do seu desempenho na supervisão das práticas pedagógicas

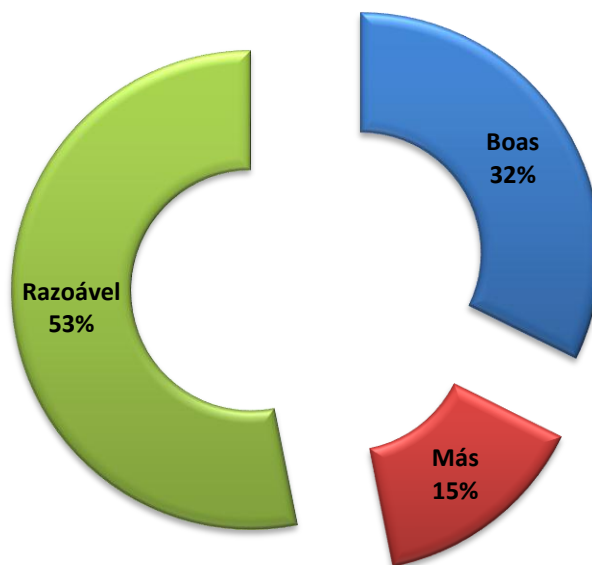


1. Melhor domínio e compreensão dos objectivos da reforma, 2. Experiência (mais tempo em supervisão), 3. Formação específica em supervisão pedagógica, 4. Melhoria das condições de trabalho para acompanhamento, 5. Motivação/criatividade

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

De seguida apresentamos de um modo contextualizado como os supervisores avaliam as oportunidades de desenvolvimento profissional concedidas pela instituição.

**Gráfico: 4. 79** Estado de opinião dos supervisores sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional concedidas pela instituição ao abrigo da reforma educativa

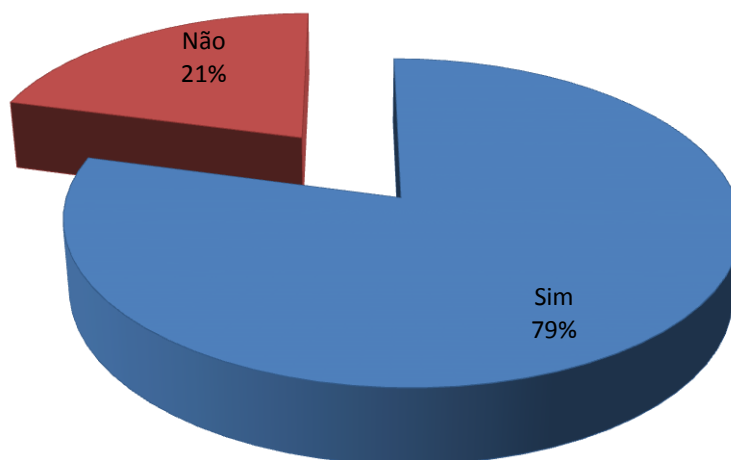


Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Dos respondentes 53% considera as oportunidades razoáveis, 32% boas e apenas 15% más. Os argumentos mais mobilizados pelos supervisores para justificar os valores mais significativos foram; “Em termos metodológicos o processo está facilitado pela avaliação contínua; o excesso de estagiários/turma é a maior dificuldade” S16; “porque ajuda no intercâmbio e na partilha de conhecimento entre tutor e supervisor”, “Permitem que o indivíduo se desenvolva de forma autónoma e obriga-lhe a seguir o ritmo da actualidade em termo ou no domínio didáctico-pedagógico” S39, “Por dar maior oportunidade aos professores de aprofundar as suas competências” S30. Por outro lado argumentam que as más oportunidades se devem a que a reforma: “... não responde as expectativas, seria de constatar na aplicação real o conhecimento dos alunos mas que, na sua maioria não revela esta capacidade” S26, “Deve haver maior sensibilização das

questões da reforma educativa” S29. “Para tal precisa de formação contínua, da qual descuram por várias razões...” S31.

**Gráfico: 4. 80** Estado de opinião dos supervisores sobre as considerações se as mudanças introduzidas pela reforma contribuem para o desenvolvimento das suas competências e até mesmo profissionalmente.

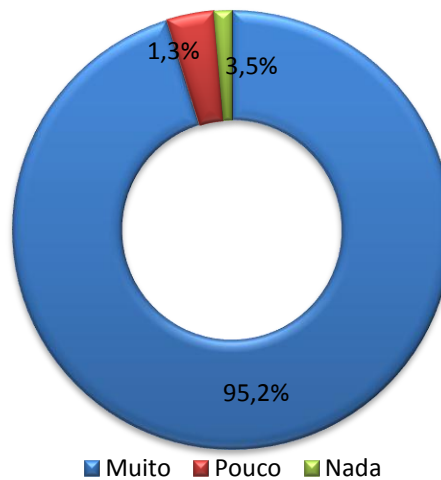


Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

Pelo que se pode constatar no gráfico de cima 79% dos supervisores consideram que as mudanças introduzidas pela reforma contribuem para o desenvolvimento das suas competências como professor. Essencialmente, referem que “Permite constante actualização dos conhecimentos” S10; “ajuda a compreender melhor o sistema educativo” S13; “Actualmente o professor assiste mais práticas pelo que ganha mais experiência” S22; “... faz uso de métodos activos e participativos o que ajuda a desenvolver uma interacção positiva”; “estimula a necessidade de uma melhor preparação das aulas; Dota de competências para responder a vários desafios; desenvolvimento das competências profissionais; pedagógicas, metodológicas no sentido de acompanhar orientar e superar possíveis irregularidades. É uma mais-valia para os professores; O ensino é mais aberto... o professor é visto... somente como

orientador do processo e não como detentor do saber, ajuda o professor a ser mais reflexivo em todos aspectos” S37.

**Gráfico: 4. 21** Estado de opinião dos estagiários sobre a contribuição das práticas pedagógicas no desenvolvimento do seu futuro profissional



Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

A opinião de 95,2% dos estagiários é que as práticas contribuem muito para o seu desenvolvimento profissional. Pelo que em seguida (quadro 4.29) procuramos saber sua opinião quanto aos factores que nas práticas pedagógicas mais contribuem para melhoria deste desempenho.

**Quadro: 4. 29** Distribuição percentual da opinião dos estagiários sobre a importância de determinados factores para a melhoria de seu desempenho no futuro profissional

Estado de opinião	Escala de Importância			
	Nada	Não muito	Sem opinião	Bastante
1. Melhor domínio do conteúdo das disciplinas	1,7	4,8	5,6	87,9
2. Mais tempo de estágio	3,5	18,6	15,2	62,8
3. Formação específica do supervisor em supervisão pedagógica	3,5	12,5	22,5	61,9
4. Melhoria das condições didácticas/pedagógicas	0,4	9,5	15,6	74,5
5. Articulação funcional entre tutor e supervisor	3,0	14,7	23,4	58,9
6. Motivação/criatividade	0	9,5	10,8	79,7
7. Supervisor e tutor devem ser um modelo a seguir	2,6	11,7	11,7	74
8. Melhor preparação didáctica	0	10	13,9	76,2
9. Maior autonomia para actuação em sala de aula	3,9	14,7	13,4	68

Fonte: Elaboração própria com base nos dados tratados em SPSS

De acordo com o quadro de cima, verificámos que 87,9% dos estagiários são de opinião que a “melhor domínio do conteúdo das disciplinas” é um factor bastante importante para a melhoria do seu desempenho no futuro profissional, a que juntam a “motivação e criatividade” 79,7% bem como “melhor preparação didáctica” 76,2%.

## **4.2. Interpretação e discussão dos resultados**

Numa visão mais panorâmica do estudo, estabelecemos neste ponto as relações entre os diferentes resultados conseguidos e suas implicações face as teorias e ideias enunciadas nesta tese para as práticas seminários e estágios pedagógicos na escola de formações de professores de Benguela em prossecução dos nossos objectivos.

### **Caracterização pessoal e profissional**

Os supervisores são maioritariamente do sexo masculino 65,6% e tendencialmente situam-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos, ainda 62,5% são na sua maioria licenciados em Matemática e História, acompanham e supervisionam especialidades consoante a sua formação. Percebemos aqui que, há uma correspondência adequada da formação à área de supervisão o que reflecte um melhor conhecimento e compreensão de uma importante dimensão da acção formativa, o que consequentemente afecta de forma positiva a qualidade da supervisão mas que por si só não determina mas contribui para a construção e o desenvolvimento do saber prático contextualizado, no que toca a «materializar todo o conhecimento que foi antes adquirido na 10<sup>a</sup>;11<sup>a</sup>,12<sup>a</sup>» pelos estagiários tal como testemunha o coordenador pedagógico, e se evidencia nas respostas dos futuros professores quando reconhecem que os seus supervisores actuais apresentam predominantemente o “domínio metodológico do ensino (saber fazer pedagógico)” e “muita experiência” (quadro 4.25 e gráfico 4.13).

Apesar de 17,7% dos professores acompanhantes frequentarem actualmente uma formação específica em Supervisão Pedagógica os resultados mostram que um número similar 17,7% considera esta formação como um factor nada importante para melhorar o seu desempenho no acompanhamento e

supervisão das práticas pedagógicas e apurámos que 12,7% desta opinião é de supervisores que não frequentam esta formação. Nesta última análise confrontamos uma limitação metodológica devido ao facto da totalidade dos restantes sujeitos 82,3% responderem que “talvez” a formação específica seja uma mais-valia para as suas funções. Pelo que para melhor entendermos esta consideração apuramos outras relações e percebemos que para estes o que importa a um bom supervisor é empenhar-se para que tenha domínio científico e metodológico do ensino (saber; saber fazer pedagógico), que na percepção de 73,7% dos estagiários reconhece ser uma habilidade presente nos seus supervisores. No entanto mais de metade dos supervisores (56,2%) exerce a docência de um modo geral entre 11 à 30 e mais anos e 67,7% acompanham as práticas pedagógicas na 13ª classe apenas entre 1 a 5 anos, pese embora as inovações impostas pela reforma educativa estarem em vigor nesta escola desde 2005 ou seja há 10 anos. Lembramos que no sentido mais abrangente a supervisão entende-se como a função de um superior mais experiente em orientar outros menos experientes na execução de um projecto, seu desenvolvimento profissional e humano para o sistema educativo e ela é ainda o processo em que um professor, mais experiente e mais informado observa orienta e avalia a prática de outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional. (Alarcão e Tavares:2003). A experiência é o resultado do conhecimento de uma realidade dada a observar e/ou vivenciar e faz do professor, que repetidamente exerce a sua profissão, uma pessoa entendida, versada com prática na mesma. Pese embora poder haver uma discrepância entre a experiência e a competência, entendemos que a experiência adquirida com o tempo de serviço docente é uma das dimensões a ter em conta e a ser mobilizada para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores/supervisores das práticas pedagógicas e dos professores estagiários, visando o já anunciado no PMFP (página 5). Entretanto tal como Zeichner citado por García,1999:99, consideramos que, não se pode assumir como bastante que desde que coloquemos alunos com bons professores, ocorrerá boa supervisão. A falta de preparação/formação de supervisão dos professores supervisores e tutores é uma limitação às actuais práticas pedagógicas que influenciam o seu desenvolvimento pois se a

supervisão pedagógica é um “campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor” Vieira, 1993 como citado em Soares, (sd:6), anuímos que tem que haver preparação/formação em supervisão que dote o supervisor de conhecimentos conceptuais e processuais para o melhor desempenho desta acção pedagógica e como tal impulsionar o nível de desenvolvimento profissional e pessoal.

“A supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos. Mas, assumindo-se como campo de acção e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, ... e conhecimento específicos” (Alarcão e Tavares:2003:156).

Os estagiários são na sua maioria (mais de 50%) do sexo feminino, com menos de 30 anos de idade, não têm experiência anterior no ensino e a maioria nunca reprovaram neste curso. A percentagem alta 72,7% de estudantes sem experiência no ensino é segundo as estatísticas dos anos anteriores uma tendência proporcional à diminuição da idade dos estudantes que ingressam neste curso. O baixo número de professores-estudantes é também uma clara constatação de que a formação média de professores já não se destina maioritariamente a formação de professores já admitidos à docência com habilitações literárias inferiores a 10<sup>a</sup> classe<sup>20</sup>. Podemos dizer que actualmente os professores são recrutados para a docência após à adequada formação em psicologia e pedagogia, o que pode ser mais um indicador na melhoria da qualidade de ensino de um modo geral.

### **Representações sobre as práticas pedagógicas e a reforma educativa**

Constatamos, que 69,8% dos supervisores não teve uma formação direccionada para a reforma educativa esta fragilidade formativa de um número tão significativo de sujeitos contribui para o fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma por parte dos supervisores e, reflecte uma fraca mobilização da política educativa para a reforma. Embora em primeira estância os

---

<sup>20</sup> Após a independência em 1975 e por força da retirada dos colonos, o corpo docente desestruturou-se. Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25000 professores pobremente formados. Como tal um dos objectivos das políticas educativas ora implementada, era o aperfeiçoamento constante do pessoal docente com projectos como os de superação permanente de professores e redução do número de trabalhadores-alunos nos institutos médios de educação. (Peterson, 2003)

mesmos terem desvalorizado a fraco domínio e compreensão dos objectivos da reforma para o desempenho em supervisão contradizem-se quando indicam o melhor domínio e compreensão dos objectivos da reforma como o factor mais significativo para melhoria do seu desempenho nesta função o que reforça a nossa inquietação quanto a questão, o que é da reforma educativa que já se legitimou e que já se pratica efectivamente? O pressuposto de que “o que o professor pensa sobre o ensino determina o que o professor faz quando ensina” (Showers, Joyce & Bennet, 1987 como citado em García, 1999:205), corrobora a opinião dos supervisores quanto ao facto de que um melhor domínio e compreensão dos objectivos da reforma, é entre todos o factor mais importante para a melhoria do seu desempenho em supervisão, e pensamos nós, para o aumento do seu compromisso com a reforma educativa tal como referem os supervisores “ Deve-se esclarecer bem os propósitos da reforma...” S91 “ ... deve haver maior sensibilização para as questões da reforma educativa” S30, e também para a mudança de ideias daqueles professores que ainda preconizam que «a reforma nada mudou» ou sugerem que se «proceda como no sistema vigente<sup>21</sup>» porque estamos de acordo com a sugestão de que “Todas as mudanças para que sejam efectivas e eficazes devem estar associadas a capacitação” S34.

### ***As tarefas: planificação e condições de execução***

A maioria dos supervisores inquiridos exerce a supervisão entre 3 a 6 anos e acompanham em média 8 e 13 estagiários, valor a que o cálculo da distribuição da população total de professores acompanhantes (125) pelo número de turmas (16) determina uma média precisa de 6 estagiários por acompanhante, no ano de 2015.

Os estagiários cumprem o dever de participar e colaborar em outras actividades na escola de aplicação e nestas são mais solicitados para vigilância de provas, elaboração de provas do professor e de escola, bem como a elaboração de planificação a longo prazo. Dos estagiários 64,5% partilha a turma em que dá aula com um ou mais dos seus colegas de estágio, semanalmente

---

<sup>21</sup> Sistema vigente, definido na pág. 38

assistem as aulas dos seus colegas, na mesma escola de aplicação activados por iniciativa do supervisor. As actividades de assistir/avaliar, reunir/diagnosticar com os estagiários é para a maioria destes uma programação que se faz em articulação mais significativa com o professor tutor que muito frequentemente observa, analisa e discute com o estagiário a aula dada e que pouco ou nada inviabiliza a realização das suas práticas, ao contrário do que julgávamos. Embora não tenha sido objecto deste estudo consideramos com esta constatação que o professor tutor é um elemento estruturante na formação prática dos futuros profissionais, pelo que questionámos, qual o compromisso que este tem com este processo e consequentemente com a reforma educativa questões que deixamos em aberto para futuras pesquisas.

Os supervisores evidenciam a tendência em conduzir as reflexões das tarefas, em grupo, tal como ilustramos no gráfico 4.2, sendo o balanço do estágio a tarefa com mais significância para a reflexão seguida pelo diagnóstico das dificuldades. A programação destas actividades como se vê nos resultados obedece a um trabalho colaborativo que não envolve muito o professor de metodologia, pendor que pode em nosso entender ter uma relação com a baixa percentagem (2,1%) de supervisores a articularem o acompanhamento dos estagiários com os professores de metodologia como vimos no anterior quadro 4.12, pese embora, este seja o responsável pelos seminários pedagógicos que, como frisamos no capítulo II, servem “como estratégia pontual, baseada na preparação, avaliação das aulas; debate dos problemas de carácter pedagógico, metodológico; reflexão, discussão e análise de problemas concretos e experienciados na prática, para promover entre os intervenientes (supervisor e estagiário) os esclarecimentos, facilitar o apoio pessoal, emocional e técnico, aos professores estagiários”, lembrando que os supervisores provêm de áreas distintas e deve-se primar pela convergência. Programar como sugere Ribeiro (2014) as acções objectivas, segundo, as intenções prévias e contextualizadas de um saber fazer/agir como um requisito de reflexão para acção é relevante para um bom exercício da prática pedagógica.

### ***Importância***

Os professores acompanhantes (supervisores) consideram que das inovações implementadas pela reforma educativa às práticas pedagógicas a mais importante e mais significativa é “a prática pedagógica no terreno” e a menos significativa e importante “as alterações no currículo” no entanto destas opiniões apenas esta última tem a ver com o tempo de serviço dos mesmos em supervisão (vide quadro 4.18) em que em alta percentagem parece existir uma tendência dos mais antigos em supervisão em não darem importância ou estar sem opinião quanto as alterações ao currículo. Com esta postura parece que os supervisores resistem e ou depositam pouca crença no novo currículo a questão é, como cumprem estes o seu compromisso com a reforma educativa, uma vez que o currículo é central na missão de educar e instruir e o professor é o agente capaz de tornar real e vivo o projecto instituído. O currículo pela sua importância, não ter destes profissionais a consideração dum reflexão, avaliação, prefigura destes a imagem de um simples utilizador das propostas curriculares imposta pela reforma o que não favorece o desenvolvimento profissional do supervisor. A prática pedagógica no terreno é, pensamos nós, o que mudou verdadeiramente com a reforma educativa por um lado “...é mais...trabalho...antes era entregar o estagiário ao professor tutor...” CP, o que fez os protagonistas saírem da sua zona de conforto e partir para outros contextos onde podem ser confrontados com outros actores do processo de ensino aprendizagem (o tutor) na sua actividade o que na nossa intuição os pode sujeitar a um olhar que não deixa de ser avaliativo das suas funções e capacidades ou seja da sua acção e dos resultados que provocou aos alunos ao longo dos anos precedentes na formação de professores. Por outro lado, esta também pode se apresentar como um desafio que propicia “ajuda no intercâmbio e na partilha de conhecimento entre tutor e supervisor” CP. Para o supervisor as alterações no currículo não estão em causa com a reforma, alguns mesmo sublinham que “...precisa-se esclarecer devidamente os propósitos da reforma, porque com o surgimento da reforma nada mudou” S19, ou “Fez-se mudanças nos currículos, nos programas nas metodologias mas os docentes não foram capacitados para tal mudança” S34, então, nos questionamos, como têm os mesmos desenvolvido o currículo?

### ***Problemas, dificuldades e estratégias apresentadas***

Aqui percebemos que as maiores dificuldades no acompanhamento das práticas se prendem com a falta de escolas de aplicação da EFBP, o que é uma evidência que muitas vezes obriga o supervisor a distribuir os estagiários em diferentes escolas de aplicação; o excesso de alunos por turma (e a falta de recursos didáticos e de apoio (Ex: transporte), os estagiários ainda ressaltam com grande significância a carga horária lectiva com o estágio prático em período oposto ao da administração de seminários, ocupando-lhes os dois períodos do dia o que impossibilita que estes mantenham outras actividades que, a ser remuneradas, poderiam ajudar a suprimir parte das dificuldades assinaladas tal como muitos deles aludem nas suas sugestões; os supervisores arrolam a “ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa (supervisor+tutor+estagiário)”. Percebemos que estas dificuldades indicadas pelos supervisores e estagiários estão sistematicamente relacionadas e podemos mesmo considerar que as mesmas podem estar na razão dos supervisores considerarem que a prática pedagógica no terreno foi uma das alterações mais significativas trazidas pela reforma educativa, por se considerar na opinião de alguns “...não exequíveis e sem condições materiais” S9, “Para os estagiários, não supri as necessidades sentidas, existe muita carência de infra-estruturas e qualidade de ensino” S23. Quanto ao excesso de alunos por turma podemos dizer com base no que apurámos antes que, o supervisor em média tem 6 estagiários para acompanhar porque os 732 estagiários activos distribuídos pelas 16 turmas dá uma média de 46 alunos por turma e como são 125 professores acompanhantes, ficam alocados 7 por turma. A questão é, como estão os supervisores distribuídos? Já que 58,3% destes concordam que o supervisor ideal deve se deslocar mais vezes ao local de estágio, será que os designados professores de PSEP estão efectivamente em “práticas”? Continuando a nossa reflexão, julgámos nós que estes 125 professores perfazem os 69% do total dos professores da escola, verificamos que muitos destes professores não estão somente a acompanhar as práticas pedagógicas, leccionam outras disciplinas nesta e outras classes pelo que esta dificuldade pode estar mais relacionada com a globalidade das seus encargos e com o facto de que quando em sala de aula os

estagiários por especialidade são mais de 60. Ainda foi ressaltada com significância por 36,5%, dos supervisores a “falta de domínio dos conteúdos por parte do estagiário” que segundo opinião do supervisor “...seria de se constatar na aplicação real o conhecimento dos alunos mas que, na sua maioria não revela esta capacidade” S26 porém “... cada vez mais os alunos não mostram interesse em aprender, não se aplicam fruto de comportamentos adquiridos nas classes de base, que em muitos anos passam de classe sem saber” S62. Na nossa perspectiva o interesse dos alunos decresce quando o próprio processo de ensino aprendizagem e seus agentes se revelam facilitadores de resultados. Passar em anos sem saber não é apenas o ardil do estudante mas também do que e/ou de quem a responsabilidade, pelo que questionamos; É da política do sistema educativo ou dos seus executores?

As estratégias mais importantes para ultrapassar as dificuldades assinaladas por parte dos supervisores passam por um desenvolvimento de políticas, projectos e experiências pedagógicas dirigidas as práticas que exijam do estagiário uma postura mais reflexiva e atenda os seus objectivos e as suas necessidades particulares, neste caso as assinaladas anteriormente pelos mesmos. Esta última estratégia é também indicada pelos estagiários a par com a necessidade de uma maior partilha da aprendizagem entre supervisor/tutor/estagiário bem como a necessidade de se seleccionar os conteúdos e estratégias das práticas em função das escolas de aplicação, factor que nos remete para a importância dos contextos na selecção de objectivos e meios de acção e consequente desenvolvimento espontâneo de um saber profissional (citado na pág.19). Os factores contextuais ou da situação afectam e, limitam, tanto a realização do supervisor quanto a do estagiário. E lembrando uma ideia de Perrenoud poderíamos aqui acrescentar quanto a partilha que, esta pode ser algo que potencia a possibilidade do corpo docente da escola de aplicação se sentir parte ou mesmo actor da formação o que resultaria numa melhor “formação conjunta ou devida articulação teórico prática” (Perrenoud citado em Mezquita, 1999:57). Como tal é importante a existência de mecanismos que permitam a participação activa do estagiário, do professor tutor e do professor acompanhante (supervisor).

### ***Competências, desenvolvimento pessoal e profissional***

Nesta dimensão começamos por notar que em uníssono a maioria dos inqueridos consideram que as práticas pedagógicas actuais promovem a capacitação do aluno no seu desenvolvimento profissional e se constituem como uma útil ferramenta para superar as dificuldades dos alunos estagiários bem como para o desenvolvimento profissional do supervisor (gráfico 4.18) “...actualmente o professor assiste mais práticas pelo que ganha mais experiência S21; “Pertinente para o professor actualizar-se S24”; “...porque ajuda no intercâmbio e na partilha de conhecimento entre tutor e supervisor; ...faz uso de métodos activos e participativos” S22. A ideia que fica aqui subjacente, remonta a Dewey como citado em Gaspar 2010:86, e corrobora que, é determinante que a teoria se una à prática num aprender fazendo, como duas dimensões que se arrastam na afectação do crescimento profissional do professor como supervisor e/ou do professor estagiário. No entanto os factores que mais contribuem para tal, são na opinião dos supervisores a motivação, criatividade e a melhoria das condições de trabalho como factores na melhoria do seu desempenho profissional. Pois que trabalhar em estruturas escolares inadequadas às novas exigências supervisivas tem-se constituído como uma limitação à optimização do tempo de práticas e das potencialidades da supervisão “...as autoridades competentes devem rever a carga horária do professor acompanhante, isso é reduzir a carga horária para facilitar o melhor acompanhamento; A identidade superior deve construir uma escola de aplicação para EFPB; A direcção da EFPB deve pôr à disposição um meio de transporte” (S41). Por sua vez os estagiários são de opinião que o “melhor domínio do conteúdo das disciplinas e uma melhor preparação didáctica” são factores bastante importantes para a melhoria de seu desempenho como futuros profissionais, a que juntam a já então referida “motivação e criatividade” (quadro 4.28). Em relação ao primeiro item percebemos que os estagiários sentem-se fragilizados, marcados por incertezas e dúvidas quando têm que confrontar os seus conhecimentos em termos práticos pois como atesta António Sérgio como citado em prefácio de Mesquita 2013 “só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica” e os supervisores confirmaram tal, quando vimos as dificuldades relevantes na sua função (quadro 4.20). Quanto a

motivação, conhecemos que esta tem relação com o grau de satisfação das necessidades e está na base de todo comportamento humano e a criatividade tem relação com o desenvolvimento de um sentido crítico, frente as situações complexas e imprevisíveis, para as poder transpor e promover novas situações. Subjaz desta concepção que o desenvolvimento e melhoria da profissão no futuro deve assentar sobretudo numa boa preparação didáctica pedagógica (dimensão profissional) e que o aluno tenha ou adquira durante a sua formação satisfação das suas necessidades (dimensão psicológica) de tal modo que o aumento do seu autoconceito e auto-estima influencie o seu agir profissional como um acto *continuum* de renovação de entrega de força de vontade, (desempenho com empenho), pois um sujeito autoconfiante, acredita mais nas suas possibilidades e tem melhores resultados nas tarefas que realiza (Fachada 1998 cit por Gaspar:51). A percepção dos sujeitos permitiram-nos traçar o que para eles será o perfil do supervisor ideal como aquele que deve acima de tudo apresentar qualidades que no quadro a seguir apresentamos em sequência conforme a importância dada pelos sujeitos.

**Quadro: 4. 30** A percepção dos supervisores e alunos sobre o perfil do supervisor

Percepção dos supervisores	Percepção dos estagiários	
<i>Supervisor ideal</i>	<i>Supervisor ideal</i>	<i>Supervisor actual</i>
O que se desloca mais vezes ao local de estágio	Motivador	Tem domínio científico e metodológico do ensino (saber; saber fazer pedagógico)
Que conhece a política o sistema e atende os objectivos da reforma educativa	Modelo a seguir	É muito experiente
Que tem mais experiência	Experiente	Desenvolve interacção positiva com os alunos
Desenvolve interacção positiva com os alunos	Formado na área disciplinar que supervisiona	Motivador
Domínio científico e metodológico do ensino (saber; saber fazer pedagógico)	Assíduo nos acompanhamentos	De grande ajuda
Que desenvolve uma boa relação de trabalho com os estagiários	O que estimula a participação	É sensível as necessidades do estagiário

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados

A percepção apresentada pelos supervisores evidencia mais o conhecimento e a dedicação do que a relação, como qualidades para realizar uma boa supervisão no contexto actual. De notar que os estagiários valorizam como ideal a motivação no entanto esta não tem sido uma das qualidades que mais percebem nos seus actuais supervisores. Em termos globais, percebemos que ambos sujeitos requerem para o desempenho do papel de supervisor ideal atributos pessoais e profissionais que correspondem ao papel de um bom professor.

### **Modelos de supervisão**

Por tudo que analisamos podemos considerar que não obtivemos informação qualitativa suficiente para com certeza evidenciar os modelos de supervisão, que acreditamos ser mais do que um, até porque segundo (Alarcão e Tavares:2003:17) os cenários coexistem com frequência. Entretanto, sem perder este sentido notamos na supervisão da EFPB a perfilhação de algumas práticas conducentes ao modelo reflexivo aliado ao cenário psicopedagógico a ver:

**Quadro: 4. 31** Os mais tendentes modelos de supervisão e os aspectos mais relevantes que com eles se correspondem

	<b>Modelo reflexivo</b>	<b>Modelo psicopedagógico</b>
<b>Conhecimento</b>	Conhecimento dos índices contextuais (gerado na acção e na situação)	A prática acontece após o conhecimento psicopedagógico; preparação do plano de aula com o professor acompanhante
<b>Experimentação</b>	Aulas simuladas	
<b>Observação</b>		Aulas assistidas de outros colegas
<b>Aplicação</b>	Aulas práticas ministradas pelo estagiário;	Aulas práticas ministradas pelo estagiário
<b>Reflexão sobre a acção</b>	Discussão/diagnóstico das dificuldades; Elaboração de portefólio reflexivo; auto-avaliação	Análise crítica das aulas dadas; Discussão/diagnóstico das dificuldades;
<b>Avaliação</b>	Individual ou em grupo (conhecimento sistematizado)	Individual ou em grupo

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados

Face a estas interpretações passamos em seguida as reflexões conclusivas.

## Conclusões do Estudo

Em consideração aos pressupostos até aqui tratados na relação entre o quadro teórico de referência e o estudo empírico retiramos por fim algumas conclusões que destacam aspectos característicos da supervisão pedagógica no contexto da reforma educativa na Prática Seminários e Estágios Pedagógicos como processo que visa a melhoria do ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das competências dos professores da Escola de Formação de Professores de Benguela visando os seguintes objectivos: (1) Identificar os problemas e as dificuldades que se registam no papel do supervisor face á praxis das novas pedagogias integradas pela reforma educativa; (2) determinar se a supervisão contribui para o desenvolvimento dos professores e estagiários; (3) identificar os modelos de supervisão pedagógica mais comuns subjacentes à supervisão das práticas pedagógicas dos estagiários na EFPB.

Em esclarecimento da primeira questão orientadora desta investigação: *“Quais os factores que estão na base das dificuldades que se registam no desempenho do papel do supervisor de estágios no contexto da reforma educativa?”*. Afiançamos que as dificuldades percebidas pelos sujeitos no contexto pesquisado estão de algum modo relacionadas e prendem-se prioritariamente com problemas que derivam da falta de escolas de aplicação próprias da EFPB, o que em parte agrava outras situações;

- o excesso de alunos por turma é uma dificuldade que se coloca em referência, ao número de alunos na globalidade das actividades atribuídas e acumuladas pelo professor acompanhante e não especificamente ao acompanhamento da “prática pedagógica no terreno”, não deixando por isso de constituir um problema significativo;

- a prática pedagógica no terreno é a inovação mais importante implementada pela reforma educativa não só pelo que consideram os supervisores mas pelo significado favorável e desfavorável que a mesma teve nas suas práticas profissionais e pessoais;

- a falta de recursos didácticos e de apoio acentuam-se tanto para o supervisor como para os estagiários cujas dificuldades se estendem à falta de apoios de materiais, transporte ou subsídios financeiros;
- os estagiários ainda ressaltam com grande significância a carga horária lectiva com o estágio prático em período oposto ao da administração de seminários, também agravada pela falta de escolas de aplicação próprias da EFPB;
- ausência de espaços e momentos para trabalhar em equipa.

Estes são alguns dos factores que ligados ao estagiário estão também na base das dificuldades que o supervisor enfrenta na sua função e que afectam o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Podemos considerar que os supervisores são profissionais com experiência, pelo tempo de serviço que podemos medir leva-nos a crer que as experiências por eles vividas ao longo deste tempo tenham sido assimiladas e transformadas em conhecimento, característica identificada pelos estagiários ao perfil do seu supervisor.

Entretanto os estagiários reconhecem ter algumas fragilidades no domínio de conteúdos e na preparação didáctica que constroem a sua prática facto reconhecido pelos supervisores. Pelo que a nosso ver são imputáveis a falhas no processo de ensino aprendizagem de conteúdos desenvolvidos ao longo dos três anos de formação que precedem o estágio, pois que, conteúdo específico para elaboração e execução de aulas em práticas é e deve ser produto da qualidade do ensino na formação de professores, ou seja na EFPB.

Os supervisores nas práticas desenvolvem o currículo mas não demonstraram reflexões críticas sobre o mesmo, constatamos que tal inércia pode significar entre outras, incredulidade, resistência pacífica, conformismo. A par desta, o lugar de conformismo dos supervisores em não complementar a sua acção pedagógica com a formação específica em supervisão pode estar na base do agravamento das dificuldades, pois se nota que a função tem especificidades

próprias e a sua aquisição se apresenta como uma mais-valia ao desenvolvimento profissional.

No geral as práticas pedagógicas actualizadas por inerência da reforma educativa são consideradas pelos supervisores uma mais-valia tanto profissional como pessoal, pois se constituem como um constante desafio à mobilização dos saberes já adquiridos ou a aquisição de novos saberes para confrontar as novas e multifacetadas situações, relações e condições que se impõem no exercício da sua função. E esta é uma das dimensões que dota o supervisor de competências e contribui para o seu desenvolvimento profissional.

A prática pedagógica não se reduz porém a estas dimensões científicas ou pedagógicas que acabamos de ver. Entendemos que ela é uma actividade humana social que estimula permanentemente à pesquisa de novos desafios e intervenções porque na verdade a reforma educativa está em andamento mas no entanto está longe de estar acabada pelo que algumas sugestões e recomendações que podem contribuir para este processo das práticas pedagógicas serão expostas no ponto a seguir em jeito de resposta a segunda questão orientadora desta pesquisa: *“Que aspecto deve o supervisor da prática pedagógica considerar para que no contexto da reforma educativa, o professor possa elevar as suas competências e desenvolver-se pessoal e profissionalmente?”*

### **Sugestões/recomendações**

Partindo da realidade dos sujeitos inquiridos entendemos transformar algumas opiniões/sugestões apresentadas pelos mesmos em forma de recomendação, pelo que consideramos as mais pertinentes em função do resultado desta pesquisa:

- Promover maior sensibilização/formação sobre as questões da reforma educativa e seus objectivos;
- Promover mais acções de formação/capacitação da reforma voltadas para a supervisão das práticas pedagógicas com ênfase nos instrumentos de

avaliação e formação tais como: currículos, diários de prática, portefólios e outros....

- Monitoramento rigoroso à orientação das práticas pedagógicas e aos professores acompanhantes;

A qual acrescentamos as seguintes recomendações:

- Motivação e criatividade são o que se sobrepõe as condições necessárias para trabalhar nas actuais condições, no sentido de promover o relacionamento interpessoal mas sobretudo encorajar o estagiário para o seu desempenho futuro, porque se a prática pedagógica é uma estratégia que visa uma maior proximidade com a realidade, as dificuldades identificadas traduzem em muito esta realidade. É a partir das condições situacionais que os actores devem seleccionar os objectivos e meios de acção.
- Que se crie e defina o perfil do supervisor pedagógico e que o recrutamento e a selecção destes sejam feitos em conformidade com o perfil definido. Só deve supervisionar quem tem 5 e mais anos de experiência.
- O supervisor conhece os contextos mais também deverá conhecer os conceitos de supervisão seus significados e suas implicações práticas, pelo que deve-se incentivar o supervisor a obter formação especializada e específica em supervisão pedagógica;
- Implementar dinâmicas que estimulem o supervisor a reflectir sobre as suas práticas em função do currículo explicado;
- Por falta de escolas de aplicação as autoridades competentes devem rever a carga horária do professor acompanhante e do estagiário, isso é reduzir a carga horária para facilitar e melhorar o acompanhamento;
- Enquanto não se constroem as desejáveis escolas de aplicação próprias da EFBP que se promova de forma sistemática a implicação e integração do professor/tutor e escolas de aplicação na formação dos novos professores acreditando nós que ao se sentirem parte destas, certas dificuldades serão superadas os resultados serão mais positivos;

## Limitações do estudo

- Dificuldades que confrontamos na aplicação dos inquéritos aos supervisores onde distribuímos 150 exemplares e apenas, recolhemos 96; levamos mais tempo do que o previsto nesta tarefa.
- Ao longo da pesquisa pensamos que uma abordagem mais qualitativa nos permitiria explorar elementos essenciais para explicar melhor a acção pedagógica e identificar de forma concisa os modelos de supervisão mais mobilizados nas práticas, uma intenção que deixamos para aprofundar em estudos posteriores.
- Percebemos também que o inquérito por questionário aos estagiários teve para alguns destes, questões que se referiam ao supervisor e eles tinham 2 supervisores, porque a especialidade é de duas cadeiras mas, como eles dividem e dão no primeiro trimestre uma e depois outra, solucionamos pedindo que se referissem ao supervisor da primeira disciplina já estagiada.
- As condições em que se realizou a entrevista ao coordenador pedagógico não permitiram que a gravação da mesma tivesse qualidade para transcrevê-la pelo que ficámos com menos esta preciosa informação.

A intenção do nosso estudo obriga-nos a circunscrever os resultados apenas a esta escola pelo que seria interessante em futuras investigações, fazer uma pesquisa extensiva as restantes escolas de formação de professores na província de Benguela.

Reforma educativa vale aqui a pena?

“Tudo vale a pena se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu.” (FERNANDO PESSOA)

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Colecção Cidine. Porto Editora
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Boa Ventura, J. F., (2013). *Como pensar a formação dos professores em Angola*. Proget Edizioni.
- Bardin, L. (1970) A análise de conteúdo. Lisboa, edições 70.
- Cardoso, A. M<sup>a</sup>., Peixoto, A. M<sup>a</sup>., Serrano, M<sup>a</sup>. C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (Coord.). *Formação reflexiva de professores – estratégia de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 63-87.
- Cabral, A. et. al, (2002). *Dicionário de sociologia, voz. “Inquérito”*, Porto: Porto Editora Ltda.
- Conceição, M. da & Antunes, P. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógico p.143.
- Coutinho, C. P. & Lisbôa, E. S. (2012). Avaliação em ambientes online: desafios e oportunidades. In Alves, P. M<sup>a</sup>. & Morgado, J. C. (orgs.). *Avaliação em educação: Políticas, Processos e Práticas*. 259-283. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Delors, J. (Coord) (2010). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Interministerial sobre Educação para o século XXI*: Faber-Castel Brasilia.
- Werthein, J. (Coord.) (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasilia: Unesco Consed.
- Diário da República de Angola – I série nº98 (26 de Maio 2011). - *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores*.

- Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora -8ª Edição
- Formosinho, J. O. (Coord.) (2002). *A supervisão na formação de professores- Da sala à escola. (Vol. I e II)*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Formosinho, J. O. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. do C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2012). *Sociologia da Educação e Administração escolar*. Porto: Plural Editores, pp.6-7.
- Ghiglione, R. & Mataloni, B. (1993). *O inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Governo da República de Angola *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*. Luanda: Agosto de 2001
- Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p.68.
- Lima, M.C., Olivo, S. (Coord.) (2007). *Estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso: na construção da competência gerencial do administrador*. S. Paulo: Thomsom Learning, p.72
- Marconi, A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mesquita, E. da C. (2013). *Competências do professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*.
- Mundstock, E., Fachel, J. M. G., Camey, S. A. e Agrononik, M. (2006). *Introdução a análise estatística usando o SPSS 13.0*. (Cadernos de Matemática e Estatística. Série B: Trabalho de Apoio Didático). Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Instituto de

Matemática. Recuperado em 04 de Outubro, 2015 de <http://www.euler.mat.ufrgs.br>

- Oliveira E. da S. G., & Grinspun M. P. S.Z. (2010). *Métodos de supervisão e orientação educacional*. Brasil: IESDE.
- Peterson, P.D. (2003), *O professor do ensino básico – Perfil de formação*. Lisboa: Edições Piaget.
- Ribeiro, D. (2014), *Práticas Pedagógicas*. Porto: Plural Editores.
- Santo, do E. (2010), *Introdução á metodologia das ciências sociais*, Lisboa: Edições Sílabo, LDA.
- Santos, R. de J. D. (2012). *Supervisão pedagógica – visão crítica de um percurso*. Lousã: Prime Books.
- Soares, M. (sd) *A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos*. Ozarfaxizars, nº12, e-revista ISSN 1645-9180
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação e Avaliação (em supervisão)*, Lisboa: Universidade Aberta
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, (2007) *sobre o conceito de Sistema*. Recurso académico. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M<sup>a</sup>. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Saviani, D. (1999). Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, pp. 119, 120
- Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980.
- INIDE *Reforma Educativa - Programa de Prática, Seminário e Estágio Pedagógico – Formação de professores do 1º ciclo do Ensino Secundário*. P.24
- Fernandes, P. (Coord.) (2003) *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário* - INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação 1ª edição

- INIDE (2003) *Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar*. Ministério da Educação, Luanda