

**Supervisão pedagógica para o
desenvolvimento de competências
transversais dos coordenadores de disciplina
das escolas do II ciclo do ensino secundário
em Cabinda-Angola**

Pascoal da Costa Lourenço

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3.º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão
Coorientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Simões

Júri:

Presidente: Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro

Arguente: Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro

Arguente: Professora Doutora Maria Assunção Flores Fernandes

Vogal (orientadora): Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Vogal: Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Vogal: Professora Doutora Fátima Regina Duarte Gouveia Fernandes Jorge

Covilhã, 11 de setembro, 2023

Folha em branco

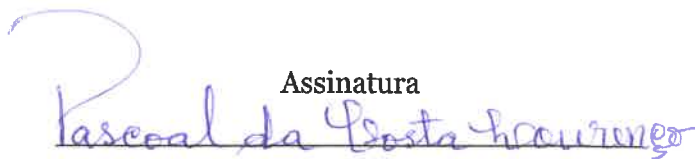
Declaração de Integridade

Eu, Pascoal da Costa Lourenço, que abaixo assino, estudante, com o número de inscrição D1998, no Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade da Beira Interior, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente, afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 09/10/2023

Assinatura



Pascoal da Costa Lourenço

Folha em branco

Dedicatória

Dedicamos esta tese a todo o professor comprometido com a nobre missão de educar as novas gerações;

Ao professor que percebeu que a prática é fonte inesgotável de contínuas teorizações, geradas por questionamentos e investigações na ação e sobre a ação, com o objetivo de melhorá-la, aprofundá-la e esclarecê-la;

A todos os professores/educadores que privilegiam a colaboração em relação ao trabalho solitário, porque produz melhores resultados, pela qualidade e excelência na formação do homem novo;

A todos estes dedicamos esta tese.

Folha em branco

Agradecimentos

Ninguém desenvolve um projeto de grande dimensão com êxitos, sem contar com apoios de diversa ordem, quer seja material ou moral. No entanto, faz sentido dedicar ao menos uma página desta tese a todos quantos, de forma direta ou não, deram o seu apoio e contribuíram para o alcance dos resultados animadores que aqui se espelham.

Agradeço a Deus, com todo o meu entendimento sobre gratidão, por me ter mantido em pé, mesmo no meio das tempestades por que passei ao longo desta formação, e não foram poucas!

À Direção do Doutoramento em Educação da Universidade da Beira Interior (UBI), na pessoa da Professora Doutora Maria Luísa Branco;

À minha estimada orientadora, professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, do Instituto Politécnico de Castelo Branco e professora convidada da Universidade da Beira Interior, pelos incentivos, correções e puxões de orelha;

De igual modo, estendo a minha gratidão à coorientadora, professora Doutora Maria de Fátima Simões, que muito ajudou para tornar esta tese mais clara e concisa, obrigado pelo auxílio prestado;

Ao Sector de Apoio aos Estudantes angolanos em Portugal e ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos (INAGBE-Angola), pela manutenção da nossa estadia em terras lusas;

Ao Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED-Cabinda), pela aposta na formação diferenciada de quadros para o ensino;

À minha família em geral, à minha mãe, Conceição Luís da Costa e a meus irmãos, em particular à família nuclear na pessoa da minha esposa, Paula das Dores Paca Lourenço, e aos meus queridos filhos, Ariel da Costa Paca Lourenço e Mizael Jorge Paca Lourenço, razão das minhas lutas e insistências num amanhã melhor;

A todos os professores do doutoramento em Educação da UBI:

- Maria Luísa Branco; João Manuel Messias Canavilhas; Maria de Fátima Simões; Ema de Oliveira; Sandra Guimarães; Maria de Fátima Paixão; Leandro Almeida; Manuel Loureiro; Luís Sebastião; António Teodoro; Manuela Abrantes; Fátima Jorge; Fábio Freitas; Paulo Silveira.

Os mesmos agradecimentos à D.ra Carla Loureiro, por nos manter constantemente informados sobre a vida na UBI, particularmente no Departamento de Psicologia e Educação.

Aos meus colegas da Universidade da Beira interior (UBIANOS), particularmente aos do doutoramento: Hélder Maiunga, Joaquim Rocha, Eliseu Chipaco, Vladi Pereira, Fortunato Diambo, Ana Carolina Coimbra, Sérgio Mendes, António Marques, Maria Glória Canavilhas, Maria Lisete Coimbra, Henriques Zacarias, Abel Zacarias, Tomás Hambili.

A todos, o meu muito obrigado!

Folha em branco

Resumo

Esta tese aborda a problemática da supervisão pedagógica como meio para desenvolver competências transversais dos Coordenadores de Disciplina das escolas do II Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda-Angola. É um estudo sociocrítico que procura repensar o “modus operandi” nas escolas supracitadas, com base num modelo crítico de investigação-ação. Tem como ponto de partida as questões que procuram compreender: - Como diagnosticar competências transversais identificadas pelos coordenadores de disciplina, para a formação de professores? - A formação em supervisão pedagógica para coordenadores de disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais dos professores do II ciclo do ensino secundário de Cabinda-Angola?

Para responder a estas questões, traçamos como objetivo geral: Conceber, implementar e analisar um plano de formação em supervisão para coordenadores, potenciador do desenvolvimento de competências transversais, com impacto na melhoria do trabalho dos coordenadores de disciplina. O levantamento inicial de dados, foi realizado através de um inquérito por questionário aos coordenadores de disciplina e permitiu identificar competências transversais por si valorizadas, tais como: competências tecnológicas, domínio de línguas estrangeiras, colaboração, abertura para aprender, visão sistémica, gestão do tempo, resolução de problemas, planificação/organização, gestão das emoções, criatividade, comprometimento, resiliência, reflexão crítica, comunicação, autodeterminação, assiduidade/pontualidade, relacionamento interpessoal, entre outras. Com base nessa visão desenvolvemos seis (6) sessões de formação contínua, com quatro (4) horas semanais, enquadradas no âmbito do programa nacional de capacitação pedagógica para professores, que ocorre no início de cada ano letivo em Angola, por forma a capacitar os coordenadores no seu trabalho com o grupo de professores sob sua coordenação. A pretensão foi fazer com que o trabalho colaborativo nas coordenações fosse um espaço de desenvolvimento profissional, onde a reflexão e a ação fossem privilegiadas e tivemos em conta o desenvolvimento das referidas competências transversais através da supervisão pedagógica aliada a investigação-ação. Os resultados do questionário por opinião, distribuído após a intervenção, revelou que programas desta natureza são relevantes no melhoramento da atuação profissional dos coordenadores e promovem o trabalho colaborativo, ao mesmo tempo que serve como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências transversais dos professores, e promove a investigação na ação e sobre a ação.

Palavras-chave

Supervisão pedagógica; Competências; Competências transversais; Investigação-ação;
Formação contínua de professores.

Folha em branco

Abstract

This thesis addresses the problem of pedagogical supervision as a means to develop transversal competencies to the Discipline Coordinators of the schools of the Second Cycle of Secondary Education in Cabinda-Angola. It is a socio-critical study that seeks to rethink the "modus operandi" in the aforementioned schools, based on a critical model of action research. Its starting point is the question it seeks to understand, how to diagnose transversal competences identified by subject coordinators for teacher training? Can the training in pedagogical supervision of subject coordinators contribute to the development of transversal skills of teachers of the second cycle of secondary education in Cabinda-Angola? To answer these questions, we have outlined as a general objective: How to design, implement and analyzed a training plan for coordinators in pedagogical supervision, which enhances the development of transversal skills whit an impact on improving their work as a subject coordinator ; The initial data survey was carried out through a questionnaire survey of the discipline coordinators and allowed the identification of transversal competencies valued by them, such as: technological skills, mastery of foreign languages, collaboration, openness to learn, systemic vision, time management, problem solving, planning/organization, emotion management, creativity, commitment, resilience, critical reflection, communication, self-determination, attendance/punctuality, interpersonal relationship, among others.

Based on this vision, we developed six (6) continuous training sessions, with four (4) hours per week, framed under the national pedagogical training program for teachers, which takes place at the beginning of each school year in Angola, in order to train the coordinators in their work with the group of teachers under their coordination. The intention was to make collaborative work in coordination a space for professional development, where reflection and action were privileged and we took into account the development of said transversal competencies, through pedagogical supervision combined with action research. The results of the questionnaire by opinion, distributed after the intervention revealed that programs of this nature are relevant in improving the professional performance of coordinators and promotes collaborative work, at the same time it serves as a privileged space for the development of transversal competencies, and promotes research in action and on action.

Keywords:

Pedagogical supervision; Competences; Cross-cutting competences; Action-Research;
Continuous teacher training

Folha em branco

Índice

<i>Dedicatória</i>	vi
<i>Agradecimentos</i>	viii
<i>Resumo</i>	xi
<i>Abstract</i>	xiv
Lista de Figuras	xx
Lista de Tabelas.....	xxiii
Lista de Quadros	xxvii
Lista de Acrónimos.....	xxix
Introdução.....	1
Capítulo I - Fundamentação Teórica.	7
1.1 Supervisão Pedagógica: Evolução Conceitual.....	7
1.1.1. O Cenário da Imitação Artesanal	12
1.1.2. O Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada	12
1.1.3. O Cenário Behaviorista	12
1.1.4. O Cenário Clínico	13
1.1.5. O Cenário Psicopedagógico.....	13
1.1.6. O Cenário Pessoalista.....	14
1.1.7. O Cenário Reflexivo.....	14
1.1.8. O Cenário Ecológico	14
1.1.9. O Cenário Dialógico	15
1.2. Contexto da Supervisão Pedagógica em Angola	16
1.2.1. Perfil do Professor do II Ciclo do Ensino Secundário em Angola.....	18
1.3. Competências Transversais.....	20
a) Cooperação Docente.....	32
b) Desenvolvimento do <i>Self</i>	32
c) Capacidade de Comunicação Interpessoal.....	32
d) Capacidade de Gestão da Agenda Pessoal.....	32
e) Resolução de Problemas	33
f) Reflexão Crítica, Pensamento Reflexivo como Fundamento da Escola Reflexiva	33
g) Curiosidade como Fundamento da Criatividade	36
1.4. Formas de Encarar a Profissão Docente	42
1.4.1. Sistemas de Formação de Professores	42
1.4.2. Identidade Pessoal e Identidade Profissional do Professor	43
1.4.3. Ciclo de Vida/Carreira dos Professores	44
1.4.4. Isolamento Profissional	45
1.4.5. Colegialidade no Ensino.....	48
Capítulo II - Estudo Empírico.....	53
2.1. Questões da Investigação e Objetivos	53
Questões 53	
Objetivos 53	
2.2. Instrumentos de Recolha de Dados	69
2.2.1. Inquérito por Questionário	69
2.2.2. Observação	70
Capítulo III - Apresentação, Análise dos Dados e Discussão de Resultados	73

3.1.	Procedimento de Tratamento de Dados	73
3.2.	Técnicas de Validação	73
3.3.	Análise e Interpretação do Questionário	74
3.4.	Métodos estatísticos utilizados	76
3.4.1.	Estatística Descritiva	76
3.4.2.	Teste do Qui-quadrado e de Fisher.....	76
3.4.3.	Análise Descritiva	76
3.11.	Inferência estatística sobre a formação realizada.....	127
3.11.1.	Avaliação do grau de pertinência da formação realizada	127
3.11.2.	Pertinência da formação realizada na ótica dos coordenadores e das coordenadoras	128
3.11.3.	Possibilidade da formação realizada ser desenvolvida com outros coordenadores de disciplina	130
Capítulo IV - Discussão dos Resultados e Conclusões.....		132
4.3.1.	Implicações de nível teórico.	136
4.3.2.	Implicações de nível empírico	137
4.4.	Limitações do Estudo	137
4.5.	Considerações Finais	139
Referências bibliográficas.....		141
Apêndices.....		148
3.12.	Cronograma das atividades da Oficina Pedagógica	149
3.13.	149
3.14.	Apêndice 3 Grelha de análise e validação	150
3.15.	Apêndice 4 Pedido de Auxílio Institucional	151
3.16.	Apêndice 5 Pedido de Autorização	152
3.17.	Apêndice 6 - 1ª Sessão formativa	153
3.18.	Apêndice 7 - 2ª Sessão formativa	154
3.19.	Apêndice 8 - 3ª Sessão formativa.....	155
3.20.	Apêndice 9 - 4ª Sessão formativa	156
3.21.	Apêndice 10 – 5ª Sessão formativa	158
3.22.	Apêndice 11 – Solicitação de Apoio	159
3.23.	Apêndice 12 - Solicitação de Validação Institucional	160
3.24.	Apêndice 13 - Questionário dirigido aos coordenadores de disciplina antes da formação	161

Folha em branco

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Ciclos da supervisão clínica</i>	13
Figura 2 <i>Triângulo das competências</i>	30
Figura 3 <i>Tipos de Individualismos</i>	47
Figura 4 Triângulo de Lewin	62
Figura 5 Características da supervisão em pares	70
Figura 6 Gráfico de frequências: Grupo Etário do inquerido	76
Figura 7 Gráfico de frequências: Grau académico do inquirido	77
Figura 8 Gráfico de frequências: Área de formação do inquirido	78
Figura 9 Gráfico de frequências: Anos de serviço na educação.	79
Figura 10 Gráfico de frequências: Anos de serviço na atual escola	81
Figura 11 Gráfico de frequências: Níveis de ensino que já trabalhou	82
Figura 12 Gráfico de frequências: Disciplinas que tem lecionado nos últimos 3 anos ..	83
Figura 13 Gráfico de frequências: Já desempenhou algum cargo de direcção antes destes?.....	84
Figura 14 Gráfico de frequências: Se sim, que tipo de cargos desempenhou ao longos dos anos de serviço	85
Figura 15 Gráfico de frequências: Com quantos colegas, em geral, mantém contatos de trabalho regulares ao longo do ano	87
Figura 16 Gráfico de frequências: Quantas vezes acontecem estes encontros ao longo do ano?.....	88
Figura 17 Gráfico de frequências: Quais têm sido as matérias que conduzem a situações de cooperação docente? Assinale uma das alíneas que correspondem as 3 mais frequentes:.....	89
Figura 18 Gráfico de frequências: Conta com todos os professores da sua área de coordenação para ajudar na planificação e organização das tarefas letivas em qualquer momento?.....	91
Figura 19 Gráfico de frequências: Os professores da sua coordenação procuram aprender constantemente e inovam nas suas tarefas?	92
Figura 20 Gráfico de frequências: A colaboração entre os professores da tua área de Coordenação é significativa?	93
Figura 21 Gráfico de frequências: Os professores mantêm padrões de exigência elevados relativamente à qualidade do seu ensino?	94
Figura 22 Gráfico de frequências: Na tua área de coordenação, todos os professores mantêm relações cordiais?	95
Figura 23 Gráfico de frequências: Em termos de prioridade, onde incidem as abordagens dos supervisores escolares, durante as suas visitas à escola? Marque uma das alíneas que corresponde as 3 mais frequentes	96
Figura 24 Gráfico de frequências: Em função da pergunta anterior, assinale as cinco competências mais relevantes a serem desenvolvidas pelos professores, através do trabalho realizado pelo supervisor escolar:.....	97
Figura 25 Gráfico de frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser.	99
Figura 26 Gráfico de frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer	100
Figura 27 Gráfico de frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer	101

Figura 28 Gráfico de frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver.	102
Figura 29 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor. Para cada situação apresentada, indique na coluna das competências a alínea mais adequada: Turmas Agitadas.....	103
Figura 30 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor. Para cada situação apresentada, indique na coluna das competências a alínea mais adequada: Alunos desmotivados	104
Figura 31 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com o quotidiano.	105
Figura 32 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Adulto em casa, Criança na escola.	106
Figura 33 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Programas e matérias descontextualizados.	107
Figura 34 Gráfico de frequências: Opinião sobre como contribuir para desenvolver competências transversais.	108
Figura 35 Gráfico de frequências: Opinião sobre o trabalho dos professores da coordenação e a contribuição no desenvolvimento profissional.	109
Figura 36 Gráfico de frequências: O modelo de gestão curricular de Angola, permite ao professor desenvolver competências transversais necessárias ao exercício da função docente?.....	110
Figura 37 Gráfico de frequências: Relação entre H - Contribuir para desenvolver as competências e a Área de formação do inquirido.	111
Figura 38 Gráfico de frequências: Relação entre Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser e o Grupo Etário do inquirido.	113
Figura 39 Gráfico de frequências: Relação entre Competências mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer e o Grupo Etário do inquirido.	114
Figura 40 Gráfico de frequências: Relação entre Competências para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer e o Grupo Etário do inquirido. ...	115
Figura 41 Gráfico de frequências: Relação entre Competências para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver e o Grupo Etário do inquirido.	116
Figura 42 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Turmas Agitadas e o Grupo Etário do inquirido.	117
Figura 43 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos desmotivados e o Grupo Etário do inquirido.	118
Figura 44 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida e o Grupo Etário do inquirido.	119
Figura 45 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Adulto em casa, Criança na escola e o Grupo Etário do inquirido.	120
Figura 46 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Programas e matérias descontextualizados e o Grupo Etário do inquirido	121
Figura 47 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida e o Grupo Etário do inquirido	122

Figura 48 Gráfico de frequências: Relação entre o modelo de trabalho dos professores e a contribuição para o seu desenvolvimento profissional e a aprendizagem significativa aos alunos e o Grupo Etário do inquirido	123
Figura 49 Gráfico de frequências: Opinião sobre se o modelo de gestão curricular de Angola, e o desenvolvimento de competências transversais e o Grupo Etário do inquirido.....	124
Figura 50 - Avaliação do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores e das coordenadoras, medida numa escala de 1 (pouco ajustada) a 5 (Perfeitamente ajustada).	128

Lista de Tabelas

Tabela 1 Ciclo de Vida da Carreira dos Professores	45
Tabela 2 Frequências: Grupo Etário do inquirido	76
Tabela 3 Frequências: Grau académico do inquirido	77
Tabela 4 Frequências: Área de formação do inquirido	78
Tabela 5 Frequências: Anos de serviço na educação	79
Tabela 6 Frequências: Anos de serviço na atual escola	80
Tabela 7 <i>Frequências: Situação profissional</i>	81
Tabela 8 Frequências: Níveis de ensino que já trabalhou	81
Tabela 9 Frequências: Disciplinas que tem lecionado nos últimos 3 anos	83
Tabela 10 Frequências: Já desempenhou algum cargo de direcção antes destes?	84
Tabela 11 Frequências: Se sim, que tipo de cargos desempenhou ao longos dos anos de serviço	85
Tabela 12 Frequências: Parte I - Informações, Pessoal e Profissional (resumo)	86
Tabela 13 Frequências: Com quantos colegas, em geral, mantém contatos de trabalho regulares ao longo do ano.....	87
Tabela 14 Frequências: Quantas vezes acontecem estes encontros ao longo do ano?....	88
Tabela 15 Frequências: Quais têm sido as matérias que conduzem a situações de cooperação docente? Assinale uma das alíneas que correspondem as 3 mais frequentes:	89
Tabela 16 Frequências: Conta com todos os professores da sua área de coordenação para ajudar na planificação e organização das tarefas letivas em qualquer momento? ..	90
Tabela 17 Frequências: Os professores da sua coordenação procuram aprender constantemente e inovam nas suas tarefas?.....	91
Tabela 18 Frequências: A colaboração entre os professores da tua área de Coordenação é significativa?.....	92
Tabela 19 Frequências: Os professores mantêm padrões de exigência elevados relativamente à qualidade do seu ensino?	93
Tabela 20 Frequências: Na tua área de coordenação, todos os professores mantêm relações cordiais?	94
Tabela 21 Frequências: Em termos de prioridade, onde incidem as abordagens dos supervisores escolares, durante as suas visitas à escola? Marque uma das alíneas que corresponde as 3 mais frequentes.	95
Tabela 22 Frequências: Em função da pergunta anterior, assinale as cinco competências mais relevantes a serem desenvolvidas pelos professores, através do trabalho realizado pelo supervisor escolar:	96
Tabela 23 <i>Frequências: Resumo</i>	97
Tabela 24 Frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser.....	98
Tabela 25 Frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer	99
Tabela 26 Frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer	100
Tabela 27 Frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver	101
Tabela 28 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Turmas Agitadas.....	102

Tabela 29 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor. Para cada situação apresentada, indique na coluna das competências a alínea mais adequada: Alunos desmotivados	103
Tabela 30 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com o quotidiano.	104
Tabela 31 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Adulto em casa, Criança na escola.....	105
Tabela 32 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Programas e matérias descontextualizados.	106
Tabela 33 Frequências: Opinião sobre como contribuir para desenvolver competências transversais.....	107
Tabela 34 Frequências: Opinião sobre o trabalho dos professores da coordenação e a contribuição no desenvolvimento profissional.	108
Tabela 35 <i>J - Competências transversais</i>	109
Tabela 36 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre H - Contribuir para desenvolver as competências e a Área de formação do inquirido.	110
Tabela 37 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser e o Grupo Etário do inquirido	112
Tabela 38 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre Competências mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer e o Grupo Etário do inquirido	113
Tabela 39 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre Competências para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer e o Grupo Etário do inquirido.	114
Tabela 40 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre Competências para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver e o Grupo Etário do inquirido. .	115
Tabela 41 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Turmas Agitadas e o Grupo Etário do inquirido.	116
Tabela 42 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos desmotivados e o Grupo Etário do inquirido	117
Tabela 43 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida e o Grupo Etário do inquirido.	118
Tabela 44 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Adulto em casa, Criança na escola e o Grupo Etário do inquirido.....	119
Tabela 45 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Programas e matérias descontextualizados e o Grupo Etário do inquirido	120
Tabela 46 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida e o Grupo Etário do inquirido.....	121
Tabela 47 Contingência e Teste do Qui-quadrado: Relação entre duas questões: o modelo de trabalho dos professores versus desenvolvimento profissional, relacionados com o Grupo Etário.....	122
Tabela 48 Contingência e Teste do Qui-quadrado: Relação entre o modelo de gestão curricular de Angola, e o desenvolvimento de competências transversais e o Grupo Etário do inquirido.	123

Tabela 49 Contingência e Teste do Qui-quadrado: tipo de cargos desempenhados e o modelo de trabalho dos professores com impacto no desenvolvimento profissional. ..	124
Tabela 50 Teste t para uma população: avaliação do grau de pertinência da formação realizada	125
Tabela 51 Estatísticas dos dois grupos: avaliação do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores e das coordenadoras.	126
Tabela 52 Teste t para dois grupos populacionais independentes: avaliação do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores e das coordenadoras.	127
Tabela 53 Avaliação da possibilidade de desenvolver com outros coordenadores de disciplina a formação sobre o desenvolvimento de competências transversais	129

Lista de Quadros

Quadro 1 – Resumo dos Cenários da Supervisão Pedagógica.....	15
Quadro 2 - Perfil de Competências mais valorizadas por Continente	26
Quadro 3 Perspetiva de Abordagem das Competências	29
Quadro 4 Características das Competências que as Organizações Educativas prezam....	36
Quadro 5 Ilustração dos Problemas e das Competências Necessárias.....	37
Quadro 6 Check list, base para um referencial de competências.....	39
Quadro 7 Fases da Elaboração da Tese	54
Quadro 8 <i>Plano de formação</i>	55
Quadro 9 Questionário de opinião aplicado aos coordenadores para avaliação da formação realizada	58
Quadro 10 - <i>Conceito de Investigação-Ação</i>	61
Quadro 11 - <i>Universo Populacional</i>	64
Quadro 12 - <i>Sujeitos da Pesquisa</i>	65
Quadro 13 - Fases do Tratamento qualitativo da informação.....	72
Quadro 14 Resumo sobre a noção de competências transversais na visão de alguns autores	133

Folha em branco

Lista de Acrónimos

ALV	Aprendizagem ao Longo da vida
CP	Competências Transversais
EU	União Europeia
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências
Ho	Hipótese Nula
H1	Hipótese Alternativa
IA	Inquérito Autopreenchido
IA	Investigação Ação
ICC	Inquérito Cara à Cara
IT	Inquérito Telefónico
INE	Instituto Nacional de Estatística
INAGBE	Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
MPLA	Movimento Popular para a Libertação de Angola
TEDH	Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
OP	Oficina Pedagógica
UBI	Universidade da Beira Interior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UON	Universidade Onze de Novembro

Folha em branco

Introdução

A temática da formação de professores tem vindo a ganhar cada vez maior destaque nos media por especialistas da educação, decisores políticos, investigadores e até mesmo por leigos, quando se quer encetar a agenda do desenvolvimento social, económico, político e cultural. Ou seja, pensar desenvolvimento é pensar na educação e pensar na educação é pensar no aluno e no professor como atores mais diretos no cerne destas transformações. No entanto, caminhamos numa lógica da desvalorização da figura do professor, porém, entendemos que a mudança deste paradigma começa pela tomada de consciência do próprio professor, relativamente ao seu lugar e valor na sociedade, posicionando-se como agente dinâmico da sua própria mudança.

Nesta dinâmica, entendemos que a formação do professor deve ser constante e permanente, porque o professor necessita de estar munido de competências que o habilitem cada vez mais no exercício da sua profissão, e isso não é uma tarefa que se completa exclusivamente com recurso à formação inicial. A formação contínua ou em serviço vem ganhando o seu espaço e coloca o professor no centro desta prática.

Dito de outro modo, o professor deverá assumir-se como ator reflexivo, inovador da sua prática, entendendo que a melhor prática é pensar sobre a própria prática, mas um pensar sistemático, comprometido com a mudança, com vista a refletir sobre aquilo que foi feito, como foi feito, descobrindo novos modos de atuação quando os resultados não são os mais desejados.

Este estudo insere-se na linha de investigação “formação de professores e desenvolvimento profissional”. Aborda a supervisão pedagógica como meio para desenvolver competências transversais dos coordenadores de disciplina do II ciclo do ensino secundário de Cabinda-Angola, de modo a enfrentarem/aceitarem desafios que melhorem o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Ou seja, com base neste estudo, pretendemos contribuir para apoiar o professor a desenvolver-se pessoal e profissionalmente, e, conseqüentemente, a desenvolver capacidades de reflexão na ação e sobre a ação.

O tema da nossa investigação emergiu de um processo de reflexão sobre algumas constatações que fomos fazendo ao longo de vários anos, apercebendo-nos de que o ensino em Angola tem carecido de alterações substanciais, o que tem impedido de proporcionar aprendizagens de mais elevada qualidade aos alunos. Tendo percecionado uma deficiente qualidade na formação contínua de professores, para o desenvolvimento de competências transversais necessárias ao exercício da função docente, com impacto

no sucesso dos alunos, urge procurar soluções com potencial para contribuir para a resolução desse impasse.

Temos fundamentação para afirmar que a formação de professores obedece a etapas imprescindíveis à formatação do perfil de competências transversais requeridas para o exercício da função docente, concordando, pois, com a perspectiva de alguns autores sobre a necessidade da formação contínua ou em serviço, como Sílvia e Nascimento (2017); Monteiro (2017); Day (2001); Pires (2001); Roldão (2001); Nóvoa (1992); Perrenoud (2002); Dias (2009); Alarcão e Tavares (2003); Mesquita (2013); Oliveira-Formosinho (2002; 2009); Estrela e Estrela (1977); bem como a valorização de competências transversais para o exercício da docência como é o caso de Pacheco (2011) e de Ceitil (2010).

Em nossa visão, o efetivo desenvolvimento de competências, ao nível da profissão docente, acontece de modo mais consciente e consistente ao longo da formação contínua, ou seja, ao longo da formação em serviço, pois é no exercício das suas funções que o novo professor vai vivenciar e consolidar situações nunca antes experimentadas durante a formação inicial. Terá contacto estreito com colegas da profissão e alunos, por cuja aprendizagem é responsável, em situações concretas que vão requerer de si a mobilização de competências para a resolução dos problemas no contexto da aula, da escola e da vida em geral.

As dinâmicas atuais dão-nos indicadores de que, para fazer frente de forma eficaz aos desafios com que se debatem no decurso da sua profissão, os professores necessitam de ter oportunidades de formação contínua, permanente e ajustada às suas necessidades, associando o processo de reflexão na ação e sobre a ação na prática assumida pelo docente. Tal como descreve (Dewey (s/d) citado *in* Mesquita, 2013), a prática só vem a ser experiência quando o prático lhe associa o pensar e compreende a conexão entre as causas e suas implicações. Daí concordar com a ideia de que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica, constituindo a própria prática uma fonte inesgotável de reflexão e de teorização com vista a alteração ou modificação dessa prática, ou, ainda, da teoria.

Efetivamente, temo-nos apercebido de que os professores/coordenadores de disciplina das escolas de Cabinda-Angola têm sofrido de uma espécie de abandono à sorte das circunstâncias, em que, por exemplo, aqueles recém-admitidos no setor são considerados como se tivessem recebido na formação inicial todas as ferramentas definitivas, capazes de os conduzir na nova realidade em que foram inseridos, por um lado, e, por outro, temos observado reiteradas práticas desprovidas de uma reflexão-ação intencionalmente orientada. Tal significa que não ocorre a busca de competências

necessárias à resolução dos problemas com que os professores/coordenadores se debatem no seu dia-a-dia de trabalho, e não só; daí se repetirem os mesmos fracassos na ação docente, vertidos em deficiências nas aprendizagens dos seus alunos, o que dificulta o próprio desenvolvimento social e económico do país.

Todavia, pensamos que um plano de formação contínua em supervisão pedagógica para coordenadores de disciplina, com auxílio da investigação-ação (I-A), seria capaz de contribuir para o desenvolvimento de competências transversais, no espírito de reflexão e de investigação na ação e sobre a ação do professor.

Sem iniciativas destas, o trabalho revelar-se-á difícil e os resultados ineficientes. Entendemos que os professores que acabam de ingressar na função pública (Ensino Geral), vindos de Universidades ou Escolas Superiores Pedagógicas, não trazem consigo tudo de que necessitam para caminhar nesta árdua jornada de educar as novas gerações. A conclusão de um curso representa, em nossa visão, o primeiro passo do longo caminho a percorrer.

Em função do que atrás referimos, entendemos também que professores com largos anos de experiência, “Coordenadores de disciplina” e não só, carregam uma bagagem prática de inegável valor e são capazes de dar um contributo positivo no enquadramento dos que acabam de juntar-se à família docente. Uma troca de experiências profissionais, previamente fundamentada e refletida, poderá resultar em crescimento pessoal e profissional dos implicados e transformar-se-á numa mais-valia para o sistema educativo angolano (Baca et al., 2014, p. 2015).

Mesquita (2013) afirma que, entrando na profissão, o professor neófito apercebe-se da pertinência da sua formação, mas também das dificuldades para, face a situações complexas, colocar recursos em ação, mobilizar capacidades e ativar habilidades desenvolvidas na formação inicial. Emerge aqui, segundo a autora, a importância da comunidade de práticos que ele encontra na escola, o clima de trabalho e o nível de cooperação docente, o apoio entre pares e a disponibilização de materiais, o trabalho individual e o trabalho em equipa.

Mesquita (2013) afirma, ainda, que o grande objetivo político e social do sistema de formação de professores é que este contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, eleve a qualidade das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria surgirá como fruto da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, com uma atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança inseridos numa escola autónoma e desenvolvimentista.

Aliás, à volta desta questão, Correia e Mesquita (2006) demonstram que a preocupação com a aprendizagem ao longo da vida (ALV) tem sido abordada com grande interesse por um número crescente de autores, como Karmel (2004) e Woodrow (1999), bem como pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), que considera a ALV como todas aquelas atividades de aprendizagem intencional desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais ou informais, com objetivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou profissional.

Correia e Mesquita (2006) dizem-nos, ainda, que a ALV foi também objeto de preocupação da União Europeia (EU) quando através de um memorandum apresenta seis mensagens-chave:

- i) Novas competências básicas para todos, com objetivo de garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista a aquisição e renovação de competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- ii) Mais investimento nos recursos humanos, com objetivo de aumentar visivelmente os seus níveis de qualificação e conhecimento, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos;
- iii) Inovação no ensino e aprendizagem, com objetivo de desenvolver métodos de ensino eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo, e em todos os domínios, da vida;
- iv) Valorização da aprendizagem, com objetivo de melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não-formal e informal;
- v) Repensar as ações de orientação e consultoria, com objetivo de assegurar o acesso facilitado de todos a informações e aconselhamento de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- vi) Aproximar a aprendizagem dos indivíduos, com objetivo de providenciar oportunidades ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas de tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Na visão das autoras, a ALV constitui um dos pilares fundamentais da estratégia social e económica europeia, tendo sido adotada no Conselho Europeu de Lisboa no ano 2000. Como investigador, nesta tese pretendo clarificar que a formação contínua de professores constitui uma estratégia-chave para enquadrar Angola num mundo competitivo, onde o

objetivo é potenciar e manter a sustentabilidade social e económica, não apenas a curto, mas, também, a médio e longo prazo.

A investigação desenvolvida em Angola evidenciou que, embora as dificuldades e deficiências dos professores sejam consideráveis, encontram-se, naquele contexto, professores que se diferenciam positivamente da maioria dos seus colegas, os quais foram considerados por Baca (2013) como "peritos".

Acreditamos que este nosso estudo é de grande relevância porque tem potencial para intervir na mudança das práticas de atuação profissional, com foco na melhor preparação do professor coordenador para o exercício da sua função. Aliás, procura fomentar a cooperação docente, bem como a reflexão-ação e a ação-reflexão necessárias à consolidação do perfil profissional adequado à realidade concreta em que se insere o profissional.

Prevê-se que um plano de formação em supervisão pedagógica, que visa desenvolver competências transversais aos coordenadores, possa constituir uma mais-valia, não só para a escola, objeto prático do nosso estudo, mas, também, para outras escolas e níveis do contexto de Cabinda-Angola.

Face à realidade que apresentamos, emergiram as seguintes **questões de investigação**:

- Como diagnosticar competências transversais identificadas pelos coordenadores de disciplina para a formação de professores?
- A formação em supervisão pedagógica de coordenadores de disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais de professores do II ciclo do ensino secundário em Cabinda-Angola?

Do que fomos capazes de pesquisar até agora, não encontramos estudos desta natureza e no referido contexto, que se direcionassem à problemática evidenciada e se reportassem ao nosso objeto de estudo, com a finalidade a que nos propusemos. Nesta conformidade, pensamos ser um relevante e necessário contributo não só para os professores das escolas de Cabinda-Angola em particular, mas para outros países em via de desenvolvimento social.

Seguidamente, passamos à **revisão da literatura**, por forma a retratar o estado da arte em que a nossa inquietação científica entronca, buscando, assim, aportes teóricos que visam aprofundar os conceitos que sustentarão as soluções que se acharem pertinentes. Tal como nos dizem Sousa e Baptista (2016), a conceitualização é a ação de formar e organizar conceitos, sendo uma representação abstrata, uma ideia geral acerca de um objeto, de um fenómeno.

Capítulo I - Fundamentação Teórica.

1.1 Supervisão Pedagógica: Evolução Conceitual

Neste capítulo, faremos a fundamentação dos conceitos-chave que norteiam esta tese no sentido de clarificar o desenvolvimento e a discussão científica que envolve tais conceitos, e situá-los diante das nossas opções teórico-investigativas enquadradas no desenho metodológico definido e traçado para esta investigação. Para começo de abordagem, apoiando-nos em Gaspar et al. (2012), sobre a natureza etimológica do termo “supervisão”, recordam-nos estes autores que este conceito integra dois étimos com raízes latinas: “**Super**” (com significado de “Sobre”) e “**Vídeo**” (com o significado de “Ver”). Resulta da interpretação linear, olhar “de cima” ou “por cima”, admitindo a perspetiva de uma “visão global”. Porém, o conceito de supervisão associou-se, vulgarmente a funções relacionadas com:

- Inspeccionar;
- Fiscalizar;
- Controlar;
- Avaliar e;
- Impor.

A estas funções, associaram-se, entretanto, as de regular, orientar e liderar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar).

No entanto, estes autores entendem a supervisão como uma “visão” aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas, também, voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão, uma retro visão, revisão, ou seja, uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, evitar o que não se deseja e reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Gaspar et al., 2012).

Esta perspetiva remete-nos para a análise do conceito de “visão”, sendo uma obrigação da supervisão. Para Santos (2012), ter visão também significa ter a capacidade de ver, compreender, interpretar, assimilar e perceber tudo o que está presente no mundo exterior concebido através da utilização dos olhos e do cérebro ou ter um ponto de vista sobre determinado assunto que esteja, ou não, na sua área de especialidade.

Em vários contextos e em função das particularidades individuais, podemos encontrar fatores exógenos e endógenos, que influenciam na maneira de ver e que permitem classificar diferentes tipos de visões nos supervisores e não só:

- **Visão lúcida:** o Supervisor com esta visão tem a capacidade de ver tudo com clareza e identifica, observa detalhadamente cada coisa, é rápido no agir, nunca se atrapalha em nada e a sua forma de atuação é rápida e adequada.
- **Visão sem cor:** o Supervisor com esta visão vê tudo da mesma forma, nada muda, o certo e o errado são a mesma coisa. Ele não ajuda a melhorar o trabalho e mesmo com a sua presença existe um elevado nível de dificuldade dos supervisionados.
- **Visão fusca:** o Supervisor com esta visão percebe mal as coisas, tem dificuldade em acertar e, ao invés de ajudar, é ele que precisa ser ajudado. Não tem certeza das suas ações, é confuso, facilmente pode ser enganado ou leva os outros ao erro.
- **Visão obstruída:** o Supervisor com esta visão esforça-se para observar, identificar problemas e solucioná-los, mas não consegue porque o seu fraco conhecimento e fraca competência, e o pouco domínio das técnicas de atuação não lhe permitem o exercício da atividade supervisora. Em muitas situações, os supervisionados são deixados a sua sorte, e o trabalho de supervisão pode ser feito por quem não tem experiência.

Neste sentido, importa apontar para algumas atitudes necessárias a melhor utilização da “visão” pelo supervisor.

- 1) **Introvisão:** é uma atitude do supervisor voltada ao olhar para dentro, para perceber ou compreender o que acontece na instituição, que problemas pode diagnosticar, procurar saber dos supervisionados o que estes pensam, como pensam, por que pensam, sobre aquilo que fazem, o que mais lhes inquieta, as dificuldades que inviabilizam a concretização das atividades e o alcance dos objetivos.
- 2) **Antevisão:** é uma atitude de antecipação do Supervisor para ver o que ainda não aconteceu, mas que pode vir a acontecer. Neste tipo de visão, o Supervisor pode ajudar a prevenir situações inesperadas, surpresas desagradáveis, reclamações constantes, maus resultados e arrependimentos.
- 3) **Retrovisão:** é a atitude do Supervisor que tem a capacidade de, junto com os supervisionados, rever através dos resultados situações anteriores que não foram tidas em conta, mas que alteraram o cenário e o ambiente no trabalho. É uma

visão que permite rever o que aconteceu, mas não deveria ter acontecido. e saber o que fazer para se melhorar os resultados imprevistos.

O modo de ver ou encarar determinado assunto importa na análise que fazemos e nas tomadas de decisões posteriores; por isso, Alarcão (2019; citada in Paixão et al. 2019), num capítulo sobre a “supervisão na vida das escolas”, publicada no livro *A Escola de Aprender, Contributos para a sua construção*, alerta-nos para alguns fantasmas que ainda pairam no modo como é vista ou encarada a supervisão. Muitas vezes, é encarada como avaliação e suscita no professor a seguinte questão: vem avaliar-me? Ou um ato de superioridade que suscita outro questionamento: vem mandar em mim? revela ameaça: vem intrometer-se no meu espaço de aula? Respeitabilidade: ele/ela é melhor professor do que eu sou? Descrédito: uma ou duas observações provam alguma coisa? Desconfiança: quer mesmo ajudar-me? Mais-valia: para quê me serve isso?

A autora aponta algumas possíveis causas que derivam, em seu entender, de algumas conceções errôneas à volta da supervisão como, por exemplo, as más experiências em situações de avaliação do desempenho profissional em situações anteriores, a visão hierarquizada e fiscalizadora e meramente classificativa do processo supervisiivo.

Na mesma linha de reflexão, Vieira e Moreira (2011) afirmam que “no domínio educacional a noção de supervisão tem efetivamente uma herança histórica associada às funções da inspeção e controlo, mas que se operou uma mudança com o advento da supervisão clínica nos Estados Unidos da América (EUA) a partir da década de 60” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

Oliveira-Formosinho (2002) concorda com este aspeto referindo que a supervisão pedagógica acentua a ênfase tradicional na dimensão inspetiva, controlo, administração, avaliação dos professores e do ensino; esta noção é alargada por Salvado (2015), referindo outros autores, ao dizer que, além da supervisão do ensino, o conceito de supervisão educacional inclui o controlo das finanças, regulamentação dos casos disciplinares e da segurança da escola, relações profissionais, organização de atividades escolares entre colegas, regulamento dos problemas dos grupos raciais e étnicos, bem como as atividades de formação do corpo docente e funcionários.

Associa-se, ainda, a este grupo de autores, Monteiro (2015) que reforça, igualmente, que o conceito de supervisão, tradicionalmente, esteve ligado às funções de inspeção e controlo. Porém, importa ressaltar que esta questão foi trazida para Portugal por Isabel Alarcão, na década de 80, quando, com José Tavares, na primeira edição do livro intitulado *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, diziam que o termo “supervisão” começava a ser utilizado em Portugal como alternativa à designação de orientação da prática pedagógica. Portanto, nessa altura, as suas funções estavam limitadas ao acompanhamento dos estágios em formação

inicial de professores, desviando-se das aceções atrás mencionadas (Alarcão & Tavares, 2003).

No contributo para a evolução do conceito de “Supervisão” ao longo dos tempos, muitos autores têm participado na trajetória do seu desenvolvimento e ampliação conceitual, alargando-o da sala de aulas e dos professores em formação inicial para toda a organização escolar e também para a formação contínua (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Waite, 1995; Alarcão, 2019), entre outros.

Alarcão e Tavares (2003) caracterizaram diversos cenários: de imitação artesanal, da descoberta guiada, behaviorista, pessoalista, psicopedagógico, ecológico, dialógico, reflexivo, não-standard e clínico.

Na perspetiva da classificação dos conceitos e modelos de supervisão, surge, ainda, Gaspar et al. (2012) dizendo que a supervisão pode ser exercida sob quatro vertentes: clínica; desenvolvimento pessoal e colaborativo; desenvolvimento auto direcionado e, monitorização administrativa. Com base nisso estes autores criam uma estrutura da supervisão no campo pedagógico com as seguintes áreas: científica e pedagógica, com base no apoio personalizado; humana/social/participativa; de auto supervisão; e administrativa/organizativa.

Vieira e Moreira (2011) evidenciam na supervisão a centralização na sala de aula:

Ao centrar a supervisão na sala de aula (a clínica) este movimento, direciona a atenção dos professores e dos supervisores/formadores para a questão da “pedagogia”. Daí a expressão supervisão pedagógica, onde o objetivo se reporta simultaneamente ao objeto da supervisão – a pedagogia e a sua natureza educacional, que pode ser traduzida nos ideais de ensinar a ensinar e aprender a ensinar. Neste sentido a supervisão pedagógica faz parte de um projeto, que visa indagar e melhorar a qualidade da ação educativa (p. 11).

Para Vieira e Moreira (2011), “este facto decorre do pressuposto básico de que qualquer pedagogia sem supervisão é menos pedagógica; o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente sua ação”. Portanto, neste sentido, a necessidade da supervisão não decorre meramente da avaliação do desempenho docente, constituindo um imperativo da ação profissional conscientemente deliberada.

Alarcão e Tavares (2003) apresentam-nos, também, a visão de Smyth (1975) sobre o conceito de supervisão com que os professores são confrontados nos Estados Unidos da América, Canadá e Austrália em duas dimensões: A geral e a clínica. No sentido geral, a supervisão punha a tónica no fator eficácia do ensino, sem tomar em consideração que o

professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida.

Atualmente, no contexto de Angola, a realidade da supervisão consiste num controlo externo ao trabalho do professor, na fiscalização das suas ações por agentes da Inspeção Provincial da Educação, no sentido de garantir o cumprimento escrupuloso dos programas orientados superiormente pelo Ministério de tutela e posterior avaliação do seu desempenho profissional enquanto professor. De realçar que, neste processo, o professor é tido apenas como um executor das políticas educativas, não tem envolvimento na conceção dos programas, dos manuais escolares, nem ouvidos na elaboração das políticas públicas sobre reformas curriculares.

É nesta perspetiva que aqueles autores já referidos acima evidenciam a presença da supervisão no sentido geral, ou seja, de fora para dentro. Fazendo-se sentir nas escolas em termos de controlo do sistema de ensino, do cumprimento dos programas, dos seus conteúdos, dos processos de ensino e de avaliação, do controlo dos agentes educativos e, particularmente dos professores, formando-os, modelando-os para que reproduzam o mais fielmente possível o próprio sistema.

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que Smyth (1975) atribui grande importância à supervisão clínica no seu sentido original, por entenderem que é o modelo que oferece aos professores, no contexto da formação contínua, mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança. Esta convicção vai na linha do pensamento que progressivamente tem vindo a desenvolver-se e que acentua as dimensões ética, social, política e transformadora da atividade dos professores, na lógica da sua emancipação (*teacher's empowerment*).

Portanto, a nossa intenção ao longo da concretização desta Tese é abordar a supervisão, não na perspetiva tradicional, confundindo-a com inspeção, controlo, avaliação, seriação ou prestação de contas, mas numa visão clínica e transformadora, de colaboração comprometida com a construção de uma identidade profissional baseada na libertação da lógica da sujeição rumo à emancipação, ou seja, na busca de competências identificadas com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Na visão de diversos autores (Santos, 2012; Marques, 2016; Medina, 2003), a supervisão é o ato ou ação de observar, identificar, diagnosticar, motivar e orientar equipas supervisionadas, para o alcance de metas definidas, através da utilização racional dos fatores e meios de produção. Neste sentido, a supervisão pedagógica permite promover

a aprendizagem através do apoio direto prestado aos professores e outros agentes educativos, bem como promover o desenvolvimento curricular.

Historicamente, na visão de Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica passou por processos distintos, os quais denominou por cenários, e dividiu-os em nove. Nos subpontos seguintes faz-se um resumo-síntese de cada um dos cenários explorados pelos autores referidos, dada a relevância para a compreensão de importantes diferenças conceptuais nas práticas de supervisão.

1.1.1. O Cenário da Imitação Artesanal

Consiste inicialmente em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito (Alarcão & Tavares, 2003). Na base desta conceção, estão as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber transmitido com base na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender.

1.1.2. O Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada

O cenário anterior baseava-se na ideia dos bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação. Mas há uma enorme dificuldade em se definir o bom professor, sem tomar em consideração as variáveis que interatuam no processo de ensino-aprendizagem. Assim, deita-se abaixo o mito do método único, pois era necessário descobrir que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias. A imitação do professor era substituída, então, pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Se aquele se baseava na imitação e réplica, este rege-se pela análise das variáveis do contexto e da inovação pedagógica do professor neófito.

1.1.3. O Cenário Behaviorista

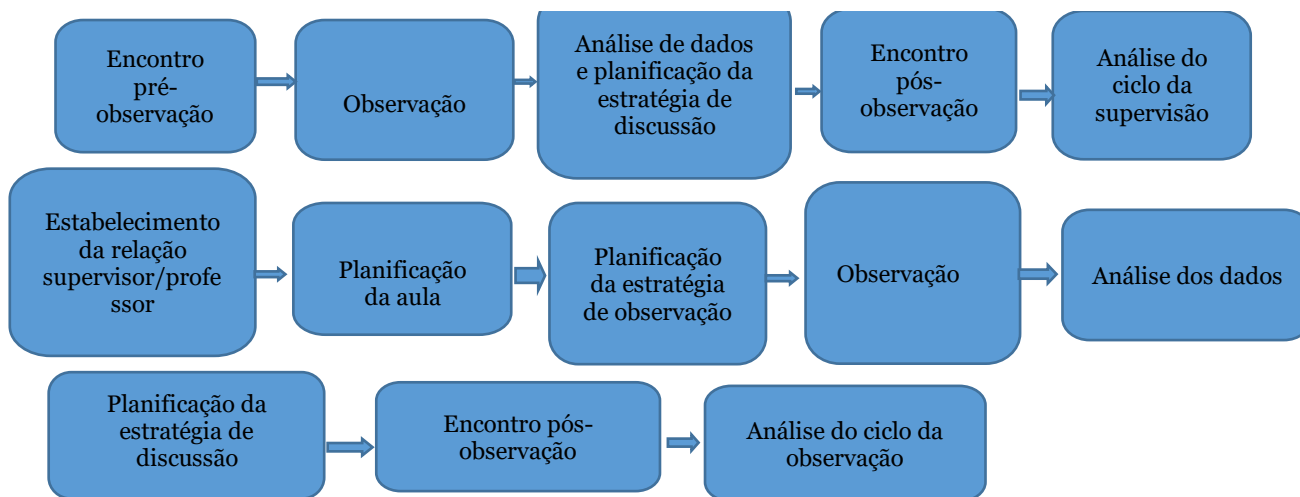
Este cenário, que também marca o início da supervisão, consiste em colocar os futuros professores a executar determinadas tarefas, analisá-las nos seus componentes e explicá-las aos novos professores e demonstrá-las. Seguidamente, estes colocariam em prática numa miniaula (microensino) que, se possível, seria gravada em formato vídeo. No final, o professor (supervisor) analisaria esta aula em função das competências que se pretendiam que o neófito treinasse, sendo ajudado nesta tarefa pelos comentários dos próprios alunos, do supervisor e, às vezes, dos colegas de formação.

1.1.4. O Cenário Clínico

Cenário criado pelos americanos Cogan, Goldhammer e Anderson, da Universidade de Harvard, nos anos 50 como tentativa de resposta aos desafios lançados pelos alunos do *Master of Arts in Teaching* que se queixavam de que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar (Alarcão & Tavares, 2003).

Este modelo consiste em pôr o professor como agente dinâmico, tendo o supervisor apenas para o ajudar a analisar e repensar o seu ensino, implicando espírito colaborativo entre supervisor e colaborador, bem como entre colegas. Requeria, para tal, uma atividade continuada de planificação e avaliação conjuntas, para além da observação e análise, ou seja, a supervisão desenvolvida em ciclos (Fig. 1). O local da análise, ou seja, a clínica, identifica-se com a própria sala de aulas.

Figura 1 Ciclos da supervisão clínica



Fonte: Adaptado de: Cogan, 1973; Goldhammer et al. 1980, in Alarcão & Tavares, 2003).

1.1.5. O Cenário Psicopedagógico

Está subjacente, neste cenário, a ideia de que fazer supervisão é ensinar, ou seja, ensinar os professores a ensinar. Alarcão e Tavares (2003), a respeito disso, explicam que a ideia de Stones, que criou o modelo subjacente ao presente cenário, é que a finalidade da supervisão é desenvolver capacidades de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente, com base em conceitos, processos e atitudes hierarquizadas.

1.1.6. O Cenário Pessoalista

Este cenário parte do pressuposto de que todo o comportamento humano é fortemente influenciado pela complexidade da estrutura cognitiva do sujeito, os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e desenvolver as características dos estágios mais avançados das teorias de desenvolvimento, pois considera-se, neste cenário, a existência de uma relação estreita entre o grau de desenvolvimento dos professores, a maturidade, e a sua atuação pedagógica.

1.1.7. O Cenário Reflexivo

Neste cenário, a defesa recai para uma abordagem reflexiva na formação de professores, uma abordagem reflexiva de natureza construtivista, assente na consciência da

imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional, como atuação inteligente e flexível, situada e reativa, ou seja, este processo combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação. Deste modo, gera-se um conhecimento na ação que é sistematizado pela reflexão.

1.1.8. O Cenário Ecológico

Um cenário ecológico toma em consideração as dinâmicas sociais, sobre tudo, as dinâmicas do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, que também está em permanente alteração. Para Alarcão e Sá-Chaves (1994), a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, implica o estudo da interação mútua e progressiva entre o indivíduo ativo, em constante crescimento, e as propriedades, sempre em transformação, dos meios imediatos em que o indivíduo vive.

Nesta ordem de ideias, Bronfenbrenner (1996, citado em Sai & Marcos, 2008), postula na sua teoria ecológica do desenvolvimento humano (TEDH) que o desenvolvimento é a conceção desenvolvvente da pessoa no meio ambiente ecológico e sua relação com ele; e, também, a crescente capacidade de a pessoa descobrir, sustentar ou alterar as suas prioridades. Bronfenbrenner (1996), concebe tal desenvolvimento baseado em quatro variáveis: contexto/pessoa/processo/tempo. E o ambiente ecológico é visto como estruturas sobrepostas. No primeiro nível, o mais interno, encontra-se o ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, o microsistema. No segundo nível está o ambiente que faz ligação com o imediato, o meso-sistema. No terceiro, encontra-se o ambiente ecológico no qual a pessoa em desenvolvimento não participa efetivamente, mas os eventos ocorridos neste afetam diretamente (exossistema). Por fim, englobando os demais sistemas, encontra-se o macrossistema, que se refere às influências da cultura, subcultura, sociedade, de uma forma mais ampla, sobre o desenvolvimento da pessoa.

Alarcão e Sá-chaves (1994), em sintonia com Bronfenbrenner (1979), esclarecem que a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação mútua progressiva entre um ser humano em crescimento ativo e as propriedades em mudança das configurações imediatas, com a vida da pessoa em desenvolvimento, uma vez que este processo é afetado pela relação entre estes cenários, e pelos conteúdos centrais em que as configurações estão incorporadas, ou seja, a conceção de desenvolvimento humano deve ser vista numa perspetiva relacional, tendo em consideração que o organismo vive em intensas relações de trocas com o meio físico, social e cultural, no qual tem o poder de alterar e ser alterado por estes.

1.1.9. O Cenário Dialógico

Este cenário dialógico valoriza as concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas. Atribui à linguagem e ao diálogo um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam no exercício da sua profissão.

O desenvolvimento profissional do professor é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo e a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva. Neste cenário, o professor é visto como agente social com o direito e o dever de fazer ouvir a sua voz, e assume a natureza altamente contextualizada e situada do seu conhecimento profissional.

No quadro 1 sintetizam-se as características e finalidades dos diversos cenários que Alarcão & Tavares (2003), identificaram e, apresentamos de modo sintético.

Quadro 1 – Resumo dos Cenários da Supervisão Pedagógica

Nº	FASES/CENÁRIOS	CARACTERÍSTICAS/FINALIDADE
1	Artesanal	Autoridade do mestre e imutabilidade do seu saber, imitação e réplica como a melhor forma de aprender.
2	Aprendizagem pela descoberta guiada	Descoberta do melhor método de ensino tendo em conta as características do professor, do aluno e do contexto, orientado pelo mestre. Inovação e contextualização pelo prof. Neófito.
3	Behaviorista	Demonstração das aprendizagens letivas em miniaulas, gravadas em vídeos ou não, para posterior análise com ajuda de comentários de colegas, alunos e do mestre, avaliando a competência letiva que se pretendia desenvolver.
4	Clínico	O professor neófito é um agente dinâmico e o supervisor o ajuda a analisar e a repensar o seu modelo de ensino, implicando um espírito colaborativo. A clínica é a própria sala de aulas.
5	Psicopedagógico	Fazer supervisão é ensinar o professor a ensinar. Ajudar o professor a desenvolver capacidades de resolver problemas e a tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação as exigências da vida e do meio envolvente.
6	Pessoalista	Todo comportamento humano é influenciado pela complexidade da estrutura cognitiva do sujeito. Os programas de formação devem visar o grau de maturidade psicológica. Relação estreita entre, grau de desenvolvimento do professor-maturidade-atuação pedagógica.
7	Reflexivo	Reflexão construtivista assente na ideia da imprevisibilidade dos contextos de atuação profissional como atividade inteligente e flexível, situada e reativa. Combina, ação-experimentação-reflexão na ação

8	Ecológico	Valoriza o desenvolvimento da pessoa na sua relação envolvente, que também está em plena alteração.
9	Dialógico	Tem em consideração as concepções antropológicas-sociológicas-linguísticas. Atribui a linguagem e ao diálogo um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam no exercício da sua profissão.

Fonte: Estruturação do autor (2020)

1.2. Contexto da Supervisão Pedagógica em Angola

De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola, Lei nº 32/20 de 12 de Agosto, que altera a lei 17/16 de 07 de Outubro, no seu art. 44.º, sobre os objetivos gerais do subsistema de formação de professores, as alíneas e) e f) fundamentam que uma das preocupações é desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação, bem como promover ações de agregação pedagógica, destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas do conhecimento, o que nós chamamos de transversalidade, para o exercício do serviço docente. Esta preocupação é reforçada no art. 50.º, sobre a organização do ensino superior pedagógico, quando no seu quinto ponto é referido que a profissionalização para a docência pode ser assegurada ao longo da formação superior por meio de ações específicas de agregação pedagógica. Ou seja, o professor formado através do ensino secundário pedagógico tem a necessidade de continuar a sua formação ao nível superior, com vista a ampliar as habilidades/competências para o exercício da função docente, porém, há um reconhecimento explícito de que a profissionalização deste professor deverá ocorrer por intermédio de ações específicas de agregação pedagógica, isto é, formação em serviço.

Por esta razão, num dos objetivos específicos do ensino superior, no art. 51.º, alínea d) da mesma lei, o estado angolano compromete-se a assegurar a formação contínua de professores e agentes da educação, porque reconhece que a formação inicial de professores, tanto do II ciclo do ensino secundário como do ensino superior, não resolve definitivamente o problema da profissionalização do professor, havendo imperiosa necessidade de se apostar com seriedade na formação permanente, formação reflexiva e em serviço dos professores.

Porém, o entendimento que se tem sobre a supervisão pedagógica, no contexto em referência, art. 116º da lei de bases do sistema de ensino, é que ela consiste no controlo, acompanhamento, apoio didático-pedagógico e técnico a todos os processos educativos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista os objetivos para cada

sistema de ensino estabelecidos na referida Lei. Assegura, ainda, que esta supervisão é realizada pelo titular do poder executivo nos termos a regulamentar em diploma próprio. Ora, esta definição, conforme a lei angolana, transmite a ideia de uma supervisão de fora para dentro e assente numa lógica inspetiva, de sujeição, impondo aos professores soluções técnicas e standardizadas. O art. 117.º da mesma lei define, por seu turno, a inspeção como sendo a ação que consiste no controlo, na fiscalização e na verificação da conformidade das condições de organização e gestão dos dispositivos educativos e do funcionamento das instituições de ensino e das demais estruturas do sistema de educação e ensino, em função das orientações e das normas estabelecidas nos termos da presente lei e demais legislação aplicável, e assegura que a mesma é realizada pelo titular do poder executivo nos termos a regulamentar em diploma próprio.

De salientar que, na realidade angolana, se destaca o papel de inspeção em detrimento da supervisão, criando uma relação de “guerra-fria” entre inspetores e professores, com vista a garantir soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, estratégias, materiais, bem como a realização do ensino em sala de aula. Tais soluções, assentam em técnicas administrativo-organizativas e em teorias mais ou menos standardizadas, ou seja, longe de um conceito de supervisão que busca a construção colaborativa e comprometida de competências identificadas com desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Neste sentido, importa analisar, de acordo com a lei supracitada, o perfil do professor do II Ciclo do Ensino Secundário naquele contexto, alvo do nosso estudo.

1.2.1. Perfil do Professor do II Ciclo do Ensino Secundário em Angola

No que se refere ao perfil profissional, o estatuto orgânico da carreira dos docentes do ensino primário, secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação, no seu art. 13.º sobre o perfil do professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, diz que para o exercício da função docente, neste subsistema, o professor deve possuir o seguinte perfil:

- a) Conhecer a natureza fisiológica e sociológica dos alunos do II ciclo do ensino secundário;
- b) Possuir conhecimentos científicos fundamentais, tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
- c) Dominar os conteúdos programáticos, as orientações escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares;
- d) Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexas e em rápidas mudanças;

- e) Conhecer as perspectivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do II ciclo do ensino secundário;
- f) Definir os objetivos específicos com base nos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, ou seja, as condições das instituições de ensino, do meio económico sociocultural em que estão inseridas as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;
- g) Adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os a diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral dos jovens;
- h) Preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso nas classes e níveis subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente e compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade;
- i) Proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades sobre valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- j) Desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- k) Colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;
- l) Identificar o jovem necessitado de cuidados especiais;
- m) Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;
- n) Assumir uma atitude de respeito pela atividade docente....

De acordo as competências traçadas, chama-nos a atenção a alínea k) que se refere à colaboração com os colegas, como sendo uma competência que busca a articulação de estratégias no sentido da promoção do sucesso educativo dos alunos.

Ora, tendo em atenção os desafios da atualidade, as exigências da era da informação e comunicação urge fazer mais do que apenas cooperar. Há necessidade de promover a colaboração docente por meio da supervisão pedagógica, pois, na perspetiva de Boavida e Ponte (2002), a cooperação consiste nas relações de poder aonde se revela a hierarquização e atribuição de diferentes papéis. De outro ponto de vista, a colaboração refere-se a uma negociação cuidadosa, com base no pressuposto da igualdade, onde a tomada de decisões é conjunta, a comunicação e a promoção do diálogo efetivas e a

aprendizagem mútua. É nesta direção que queremos caminhar e ajudar os professores a tomar consciência da sua responsabilidade quanto a formação permanente ou em serviço.

Outras alíneas não menos importantes, que enformam o perfil requerido para este profissional, são as alíneas f) e m) que se referem às competências do profissional para definir os objetivos específicos com base nos gerais e nos conteúdos dos programas estabelecidos, bem como a distinção do professor com base num elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, sabendo transmitir estes valores aos educandos.

Ora, é interessante ressaltar que as competências apontadas apenas podem ser desenvolvidas por professores que pautam a sua ação com base num processo de reflexão-ação, facto não percecionado no contexto angolano, em que se desenvolve a nossa investigação. Por outro lado, verifica-se um contraste na ação dos órgãos de tutela, quando, no quesito inspetivo, reforçam a ideia da sujeição exclusiva aos programas (tendo em conta a sequência dos conteúdos e objetivos), sabendo que ao professor lhe é exigida a capacidade de se ajustar às condições das instituições de ensino, das condições económica e sociocultural em que estão inseridos, as características e necessidades dos alunos com quem trabalha.

É necessário elevar a autoestima do professor como profissional da educação, promovendo, assim, o sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, com base no trabalho reflexivo conjunto, ou seja, na reflexão-ação e retroação. Sendo assim esta tese contribuirá para colmatar algumas das lacunas que enfermam o processo de ensino-aprendizagem em Angola, e terá potencial para promover o “*teacher’s empowerment*” ou seja, emancipará o professor, rumo à sua autonomia, como profissional, responsável, patriota e respeitado pelos diversos estratos da sociedade angolana, e não só. Neste processo investigativo, assumimos como premissa que os coordenadores de disciplina poderão desempenhar um papel central na formação contínua dos docentes através da assunção de um papel supervisor assente na reflexão da ação por si levada a cabo, centrado no desenvolvimento de competências transversais para o ensino.

De certa forma, o governo angolano, através do programa nacional de formação de quadros (PNFQ), tem vindo a dar respaldo a essa necessidade. O pensamento “Formar com qualidade, formar para realidade” que descreve o Plano Nacional de Formação de Quadros indica-nos a possibilidade de pensar o professor como o profissional criativo e inovador. O processo pedagógico sob sua gestão permite uma aprendizagem sólida que visa à preparação para a vida social dos educandos. Nesta ordem de reflexão, faz sentido

o pensamento de Nóvoa ao retratar que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Sacristán, 1999, p. 66).

A política de formação de quadros encontra respaldo na implementação da constituição da república em 2010, com o antecedente da lei 13/01, revogada pelas leis 17/16 e 30/20 respetivamente, e com a expansão do ensino superior através da criação das regiões académicas em 2009. Isso deu lugar a que, em 2013 se implementasse a política nacional de formação de quadros, que passa não apenas pela capacitação interna dos professores ao nível das escolas, mas também pelo envio de quadros ao exterior do país, através das políticas de cooperação internacional para a formação diferenciada.

Anualmente este programa, leva para junto das escolas primárias e secundárias, um conjunto de iniciativas tendentes à preparação/capacitação do professor no início do ano letivo. É nesta ótica que a nossa intervenção encontrou encaixe e se desenvolveu, tendo juntado professores/coordenadores de disciplina das diversas escolas do II ciclo do ensino secundário sedeadas no município de Cabinda.

Importa aqui ressaltar que a nossa estratégia recaiu sobre os coordenadores de disciplina por serem estes que tutelam a ação pedagógica dos professores e de alguma forma procuram superar as deficiências dos professores através da estratégia da análise coletiva dos fenómenos que vão surgindo no seu dia-dia laboral.

Quem é o Coordenador de Disciplina? É um professor, à semelhança dos seus pares, supostamente com elevada experiência de trabalho, formado na área de atuação específica, ou seja, na disciplina específica por si coordenada.

Este profissional, na ótica de Baca, et al. (2015), é um perito de elevado reconhecimento pelo contributo dado ao longo dos vários anos atuando na área de especificidade e que, por isso, pode dar um contributo de mais-valia no processo de orientação e enquadramento dos seus colegas com menos experiência e tempo de trabalho.

Na visão do diretor nacional do trabalho e formação profissional Lionel Bernardo, o Programa Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), constitui um instrumento de gestão dos recursos humanos, para a economia e visa a melhoria de competências da população ativa desempregada, ação de formação de quadros superiores, médios, docentes, especialistas, capacitação de professores e investigadores para o ensino superior [...] (Embaixada de Angola em Portugal, 2023).

1.3. Competências Transversais

Neste quesito, vamos abordar a problemática das competências transversais necessárias ao exercício da docência, considerando as experiências do desenvolvimento da prática educativa em outros quadrantes da sociedade universal, e procuraremos atrelá-las à realidade contextual angolana sobre aquilo que são as competências transversais mais valorizadas para o exercício desta profissão, considerando a ótica dos seus atores mais diretos. Nesta senda, Durand (1998) propõe um conceito de competências em três dimensões, dependentes umas das outras, ou seja, conhecimentos, capacidades/habilidades e atitudes, que abrangem os domínios afetivo, cognitivo e social. Nesta mesma visão se posiciona o projeto DeSeCo (2002) ao referir-se, igualmente, aos aspetos cognitivos, emocionais, atitudinais e motivacionais, respondendo, assim, às exigências individuais e sociais, bem como às exigências para efetuar uma atividade ou tarefa com êxito.

Por seu turno, Pacheco (2011) apresenta outras três dimensões, e destaca a primeira como sendo do foro cognitivo, a segunda do foro operacional e, por último, a transversal. O autor explica que a cognitiva se situa na dimensão intangível, do não observável, fazendo, neste sentido, parte integrante das regras de construção do conhecimento.

Entra para a discussão Rey (1996), trazendo uma outra dimensão da competência, a “operacional” e diz que a competência operacional encerra dois sentidos: no primeiro, satisfaz um comportamento baseado em tarefas e procedimentos práticos, mas, por outro lado, e no sentido da função, visa procedimentos adaptados às especificidades dos contextos em si. Não para por aí, e traz à discussão o conceito de competência numa dimensão do foro transversal, orientando-a para o exercício de atitudes ou comportamentos que requerem dimensões mentais e materiais próximas das competências operacionais. O autor reforça a ideia de que as competências de carácter transversal envolvem uma série de operações cognitivas ligadas ao aprender a aprender, como aos saberes procedimentais, tais como métodos de trabalhos, relacionamento de grupos ou interpessoais, ao tratamento de informações e à comunicação.

Já Leitão e Alarcão (2006), utilizando a nomenclatura de “competências-chave” para designar competências transversais, afirmam que estas contribuem para o sucesso, tanto individual como coletivo, isto porque, para enfrentar um mundo complexo e interdependente, é necessário que as pessoas, em qualquer domínio, desenvolvam um nível de capacidade mental e de criatividade que os remete e os impulsiona para um pensamento crítico e reflexivo.

Casanova (1991), ao abordar este conceito, distingue entre competências-chave, transversais ou genéricas para dizer que se desenvolvem com base nas experiências quotidianas do sujeito. E de modo exaustivo explica-as com base num conjunto de onze (11) competências, sendo a primeira:

- 1- Espírito de iniciativa;
- 2- Perseverança;
- 3- criatividade;
- 4- sentido organizativo;
- 5- Espírito crítico;
- 6- Autocontrolo;
- 7- Atitude de liderança;
- 8- Persuasão;
- 9- Autoconfiança;
- 10- Perceção nas relações pessoais;
- 11- Preocupação e solidariedade em relação aos demais.

Desta feita, o autor procura demonstrar que os indivíduos munidos destas competências, ou de algumas delas, possam desenvolver a capacidade de propor ações sem serem forçados pelas circunstâncias ou por solicitação de alguém, sejam capazes de alcançar os seus objetivos através do recurso a resiliência, ou seja, não desistindo nunca por obstáculos na caminhada, e possam reerguer-se dos tombos buscando outras vias de soluções. Ou seja, tenham a capacidade de inovar, criar e ter habilidades para desenvolver planos coerentes e exequíveis. Isso pressupõe uma habilidade para pensar de modo sistemático, manter-se tranquilo em momentos de turbulência. Por outro lado, tem de desenvolver a capacidade de estar à frente de um grupo e dirigi-lo de modo eficaz, tendo uma visão capaz de levar os demais a apoiá-lo e segui-lo na concretização dos planos. Exige, necessariamente, a confiança nas suas próprias capacidades e certeza nas ações que vai levar a cabo, valorizar as relações interpessoais sempre na base de uma boa leitura das necessidades e interesse dos demais elementos com quem trabalha.

Nos modelos de gestão de competências que as organizações adotam, de entre as várias tipologias de competências, as transversais são as mais representadas (Cascão, 2004; Cardoso et al, 2006; Ceitil, 2006).

Com a implementação da Declaração de Bolonha, o ensino superior europeu viu redefinidos os propósitos e formas de atuação da educação de nível terciário, elegendo

um conjunto de competências genéricas, a serem desenvolvidas transversalmente a todo o tipo de formações (Projeto TUNING). Este projeto global envolve competências nas três categorias: instrumentais (resolução de problemas, planeamento e organização, comunicação, tecnologias de informação e de comunicação digital), interpessoais (trabalho em equipa, relacionamento interpessoal) e sistémicas (aprendizagem contínua, flexibilidade e adaptação).

Se as competências específicas dependem de um contexto próprio, as transversais, por sua vez, são comuns, independentes do contexto e caracterizadas por transversalidade e transferibilidade (Ramos & Bento, 2006). Le Boterf (1994, p. 124) sugere a mesma ideia, ao entender “a competência como um saber-agir que se decompõe em três saberes decorrentes de recursos: saber mobilizar, saber integrar e saber transferir”.

Suleman (2000, p. 120) vai ao encontro destes pressupostos, ao afirmar que “a transversalidade diz respeito à não contextualização das competências, o que significa ausência de especificidade e a transferibilidade, possibilidade de utilização das competências em contextos similares, através da comparação de raciocínios por analogia”.

Este consenso gerado em torno da ideia de transversalidade tem vindo a conhecer oposição com autores como Rey (2002, p. 60), que alertava para o facto de a competência transversal poder ser apenas um "produto ideológico que não corresponde a nada de real, numa clara mudança na sua forma de encarar estas competências, e passa a defender que apenas esboça os contornos daquilo que responderia às necessidades do momento”. Em sua opinião, a própria ideia de competência transversal é suspeita, pelo facto de resultar de pressões conjunturais - uma orientação crescente da educação e da formação para o mercado de trabalho, tendo como principal função a preparação de profissionais com banda larga e capacidade de adaptação e de mobilidade entre funções e contextos profissionais.

Não obstante o facto de o conceito de competência transversal se encontrar sob mira, pois corresponde a um constructo cuja correspondência à realidade está, ainda, por se demonstrar. O facto é que as dúvidas epistemológicas e conceptuais não são, para já, suficientes para anular o que constitui um dos principais propósitos da atual educação e dos esforços de aprendizagem: dotar os professores de competências transversais, transferíveis entre contextos e que se encontram para além das abordagens por conteúdos ou áreas do saber.

Por competências transversais também entendemos que se incluem na possibilidade de transpô-las de um contexto onde são aplicadas de uma forma, e readaptada tendo em

conta as características e exigências do novo contexto, ou situação, conforme a visão de variados autores (Bennet, Dunne & Carré, 1999; Evers, Rush & Berdrow, 1998).

Para além das competências específicas, as práticas pedagógicas e formativas devem assumir um papel ao serviço do desenvolvimento holístico dos seus estudantes, compreendendo uma visão integradora das competências – aquilo que Campos (1990) designou por “sistema pessoal competente”.

A competência constitui-se, assim, enquanto “conjunto integrado e estruturado de saberes – saberes-fazer, saberes-ser e saberes-transformar-se” (Gonçalves, 2000, p. 2), sendo que o sujeito deverá recorrer e mobilizar essa mesma competência para resolver de forma efetiva e viável as várias tarefas e projetos com os quais se irá confrontar ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos e, simultaneamente, dos constrangimentos psicossociais em que esta realidade se contextualiza.

Oria (2012), num estudo de caso sobre o programa de formação conjunta em Direito e Administração de Negócios, na Universidade de Zaragoza, encontrou que o desenvolvimento de competências transversais como o pensamento crítico, a expressão oral e o trabalho em equipa potencializam a empregabilidade, ao mesmo tempo que contribuem para o aumento dos padrões de qualidade da própria formação. Esta ideia converge com o nosso ponto de vista, pois consideramos que a amostra, realizada nestas duas áreas de atuação profissional, pode ser perfeitamente enquadrada, ou transferida para a realidade da profissão docente.

Acompanhando as tendências do contexto laboral, que progressivamente têm vindo a privilegiar a dimensão das competências transversais, a par e em articulação com um corpo de conhecimentos técnicos e científicos sólidos e devidamente fundamentados, têm-se desenvolvido, na formação, abordagens de intervenção ajustadas e alinhadas com as estratégias das instituições, que procuram estar em linha com as boas práticas que vários autores apontam (García-Aracil & Van der Velden, 2008; Heijke & Meng, 2011; Kochan et al., 2012; Mason et al., 2009; cited in Oria, 2012).

O desenvolvimento de competências de comunicação escrita e oral, trabalho em equipa, pensamento crítico, autonomia, eficiência e eficácia grupal, planeamento e organização, liderança e tomada de decisão, parece ir ao encontro não só dos objetivos do plano curricular, mas também das exigências do mercado de trabalho (Gupta, 2013; Heimler 2010; Hogan, et al. 2013; Rosenberg, Heimler & Morote, 2012; Sahni, 2011), bem como responder às expectativas dos próprios estudantes.

Silva e Nascimento (2014) assentam na abordagem do estudo que realizaram num referencial de competências transversais que se pretende estruturante do indivíduo, no sentido do seu desenvolvimento e progressiva diferenciação. As autoras fizeram este estudo visando identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho em Portugal, em recém-licenciados das áreas de economia e gestão. Para elas, o desafio das instituições de ensino superior assenta, em grande medida, na criação de contextos de ensino e aprendizagem inovadores que potenciem o desenvolvimento pessoal, social, académico e profissional dos seus estudantes, sendo responsáveis na formação dos seus diplomados, não apenas como contexto de aquisição e consolidação de conhecimentos científicos e técnicos, mas também enquanto facilitador no apoio à transição para a vida socioprofissional e ao longo de toda a trajetória de carreira subsequente. Apesar de se referirem ao contexto da formação inicial, fica aqui patente, que desde o início da formação profissional do professor, a preocupação com o desenvolvimento de tais competências, deverá constituir preocupação tanto dos atores e decisores políticos como dos profissionais da educação e ensino em Angola, e não só. Assim sendo, fica a ideia de que o desenvolvimento de competências transversais deve, desde logo, ser uma preocupação da formação inicial, e que pode e deve, naturalmente, ser reforçada e melhorada num processo de formação contínua ou em serviço. Por isso, a formação é um processo que tem um início, porém, dificilmente podemos esboçar a ideia de um fim, pois consideramos não ser a mesma coisa falar do final de um ciclo de formação, e falar do fim da formação ou aprendizagem.

E no sentido das autoras acima referidas, Le Boterf (2006) reforça que há necessidade de se pensar na avaliação das competências de um profissional, independentemente da área em que atua. O autor aponta-nos a dimensão dos recursos disponíveis (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais...); a dimensão da ação e dos resultados que ela produz, isto é, a das práticas profissionais e do desempenho; e a dimensão da reflexividade, que é a do distanciamento em relação as duas dimensões anteriores.

A primeira, dos recursos a mobilizar, esclarece que para agir com pertinência um profissional deve não só deter, mas também saber combinar e pôr em prática um conjunto coerente de recursos. Aqui há que considerar estes recursos em duas dimensões: por um lado os recursos pessoais, isto é, aqueles que o sujeito deve integrar e que se tornam intrínsecos à sua pessoa. Daí que, na perspetiva do autor, para que um profissional possa agir com competência, deve mobilizar tanto os recursos pessoais como os recursos do seu meio envolvente. Torna-se difícil ser competente sozinho e de forma isolada.

Esta análise leva-nos a pensar que o agir competentemente requer uma capacidade de interação, que resulta na busca de soluções menos individualizadas, porém consensuais, e que acabam por gerar os resultados esperados pelo grupo. Por isso, hoje em dia, umas das competências mais requeridas no mercado de trabalho, independentemente da especificidade, seja a capacidade de trabalhar em equipa, o que também pode resultar na capacidade de liderança.

A segunda dimensão, das práticas profissionais e seus resultados, ou seja, aquela a que se recorre em relação as exigências de uma profissão e aos imperativos de desempenho. Ser reconhecido como competente, na visão de Le Boterf (2005), é ser visto como alguém que sabe agir com pertinência, capaz de conduzir práticas profissionais pertinentes, em relação as exigências de um posto de trabalho de uma missão a cumprir. Assim sendo, o profissional competente demonstra-o através da ação. A prática profissional é o conjunto de atos que um sujeito executa para realizar uma atividade prescrita, para resolver uma situação, um problema ou para encarar um determinado acontecimento.

A terceira tem que ver com o distanciamento ou a reflexividade. Ou seja, ao dizer que um profissional é competente, o autor pretendeu defender a tese de que este deve não só ser capaz de agir com pertinência numa dada situação, mas compreender igualmente o porquê agir, para quê e como agir. Deve possuir uma dupla compreensão: a da situação sobre a qual intervém e a forma como o faz. Esta inteligência das situações e este conhecimento dele próprio, pressupõem um distanciamento, necessário para poder melhorar as suas práticas profissionais. Ele deve saber distanciar-se tanto das suas práticas como em relação às situações que encontra.

Nesta perspetiva, importa refletir naquilo que os diversos contextos de atuação profissional consideram ser uma competência e como a denominam.

Quadro 2 - Perfil de Competências mais valorizadas por Continente

Europa	Nº	América	Nº	Ásia	Nº	África	Nº	Oceânia	Nº
Trabalho em equipa	5	Trabalho em Equipa	3	Relações Interpessoais	4	Resolução de Problemas	4	Trabalho em Equipa	3
Adaptação à mudança	4	Resolução de Problema	3	Organização e Planeamento	4	Planejamento e organização	3	Aprendizagem	3
Planificação e Organização	4	Pesquisa e Análise	3	Comunicação	3	TIC	3	Iniciativa	3
Aprendizagem contínua	4	Organização e Planeamento	3	TIC	3	Aprendizagem contínua	3	Relações Interpessoais	2
Comunicação	4	Comunicação	2	Resolução de Problema e Tomada de Decisão	3	Comunicação	2	Orientação para o cliente	2
TIC	3	Conhecimento Técnico	2	Aprendizagem	3	Competências interpessoais	2	Resolução de Problemas	2

Supervisão pedagógica para o desenvolvimento de competências transversais
Pascoal da Costa Lourenço (2023)

Resolução de Problemas	3	Aprendizagem Contínua	2	Trabalho em Equipa	3	Flexibilidade	2	Competência Tecnológica	2
Relacionamento Interpessoal	3	Competência Ética	2			Gestão do Tempo	2	Flexibilidade	2
						Análise e Pesquisa	2		
						Liderança	2		

Fonte: Adaptado de Pereira e Rodrigues, 2013.

De destacar que nos estudos que indagaram diplomados e empregadores, realizados por Pereira e Rodrigues (2013), os resultados encontrados evidenciaram haver consenso entre os inquiridos, relativamente ao que consideraram ser as competências transversais mais importantes.

De um modo geral, nos estudos desenvolvidos verificou-se que o perfil de Competências Transversais que representa cada continente apresenta competências nas três categorias definidas pelo projeto Tunning, estas competências são: instrumentais, interpessoais e sistémicas.

Na generalidade dos continentes, observa-se uma maior prevalência das competências instrumentais, sendo que esta tendência apenas não se verifica na Oceânia onde as competências sistémicas se encontram em maior número; que não obstante as especificidades de cada continente, as competências assinaladas e valorizadas por empregadores e diplomados foram bastante aproximadas.

Observa-se, inclusivamente que as oito Competências Transversais globais correspondem, na íntegra, às competências identificadas para a Europa, incluem todas as competências da América e Ásia e englobam a quase totalidade das competências da África e Oceânia. Verificou-se, igualmente, que o perfil de Competências Transversais global inclui competências das três categorias do Projeto Tunning, como já referimos anteriormente:

- Instrumentais, que dizem respeito a resolução de problemas, planeamento e organização, comunicação, tecnologia de informação e comunicação;
- Interpessoais, que estão ligadas ao trabalho em equipa e relacionamento interpessoal;
- Já as sistémicas estão relacionadas com a aprendizagem contínua, a flexibilidade e adaptação aos contextos de trabalho e novas exigências (Pereira & Rodrigues, p. 10).

Aqui, percebe-se a urgência e pertinência que os países têm em realizar estudos sobre as competências mais valorizadas pelos profissionais, num contexto de globalização e contextualização de competências, a fim de formar um profissional à altura dos desafios

do desenvolvimento, neste contexto, ao nível do setor da educação e ensino. Como profissional da educação sinto a obrigação de olhar para este desafio com pertinência e encetar ações com vista a responder a este desiderato.

Este conceito de competências transversais, na verdade, foi também utilizado por Mertens (2004), sob a designação de competências-chave nas reflexões sobre a dificuldade em utilizar as previsões do mercado de trabalho como fundamento da planificação futura dos currículos formativos. Neste sentido, introduziu um novo conceito de competência, caracterizada pela necessidade de melhorar a preparação dos jovens com vista à sua inserção profissional, num mercado cada vez mais competitivo e sujeito a mudança constante (Cardoso et al. 2006).

Cardoso et al. (2006, p. 11), referindo-se a Russell (1987), Rutherford (1995), Boam e Sparrow (1992), Woodruffe (1993), Nordhaug (1994) e Hoffmann (1999), clarificam que “na literatura, podem encontrar-se diferentes definições de competência que enfatizam um ou outro aspeto distinto e abordagens que encaram as competências de forma bastante diversa”, refletindo os diversos paradigmas organizacionais e diferentes relações entre o indivíduo e o trabalho.

Sacristán (s/d) refere-se à competência como um conceito impreciso, o que dificulta a comunicação ou abordagem a tal conceito. Afirma que a raiz latina desta palavra denota disputa, contenda, luta, rivalidade, por um lado e, por outro, alude às capacidades humanas: Incumbência (poder ou atividade própria de alguém). Salienta, ainda, que há conceitos com os quais a competência partilha significados, como os de aptidão (representa qualidades), capacidades ou poder para... (talento que alguém possui para o bom desempenho de algo), ou o de habilidade que se relaciona com destreza. Aparenta ser uma espécie de conhecimentos práticos para fazer coisas ou resolver situações. Sugere efetividade, ação que surte efeitos.

Todos esses termos, na visão do autor, se referem à perícia, à possibilidade de estar capacitado para algo a realizar, a concluir, a ser capaz de responder a solicitações que devem ser respondidas com certa precisão.

Sá e Paixão (2013), coincidentes com a visão de Sacristán, apontam que, relativamente ao conceito de competência, se verifica uma grande diversidade na identificação e definição dos elementos que o compõem, e que urge, particularmente no domínio educacional, clarificar esse conceito.

A abordagem discorrida pelos autores acima remete-nos para a análise das diversas perspetivas de análises feitas, que têm refletido, por um lado a competência como

atribuições, como qualificações, ou, ainda, como traços ou características da personalidade do indivíduo.

Quadro 3 Perspetiva de Abordagem das Competências

Competência como atribuições: aqui defende-se a competência como um elemento formal, não contingencial às características pessoais, nem aos desempenhos específicos, mas sim às prerrogativas que os indivíduos devem respeitar no exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades.

Competências como qualificações: nesta, a competência é um elemento extra pessoal e relaciona-se com o conjunto de saberes que o indivíduo poderá adquirir formal e informalmente ao longo da sua vida. Esta perspetiva poderá ser relacionada com o contexto educativo.

Competências comportamentais decorrentes das ações: são as competências que só emergem na e pela ação, sendo assim consideradas como um elemento intrapessoal. Resulta da capacidade do indivíduo reagir sobre determinada circunstância.

Fonte: Ceitil (2010).

Neste sentido, é competente aquele que consegue executar com êxito as suas atribuições. Mas o autor também aborda a competência como qualificação. Ou seja, tendo ligação com o nível da preparação ou escolarização do indivíduo.

Neste caso, a especialidade ou ramo no qual o indivíduo está formado acaba por determinar as suas competências. Deste ponto de vista não tem que ver com certa tarefa ou atribuição a cumprir, mas com um conjunto de saberes-fazer dinâmico e adaptável aos diferentes contextos e situações.

Por outro lado, Ceitil (2010) refere-se aos comportamentos e ações, ou seja, às situações em que o indivíduo tem de mobilizar uma resposta resultante da situação específica ou em concreto. Aqui, estamos diante da situação (ultrapassada) em que Pavlov e Skinner definiram como estímulo e resposta (ER). O indivíduo reage tendo em conta o tipo de estímulo a que for submetido. É este tipo de situações que alguns autores consideram como adaptabilidade ou flexibilidade.

Por fim, a competência é vista como traço característico da pessoa, quer dizer, está intimamente ligada aos traços da personalidade e ao comportamento de cada indivíduo. Por esta razão, a competência varia de indivíduo para indivíduo, estando subjacentes fatores como: temperamento, caráter e aptidão; dizendo de outro modo, a personalidade.

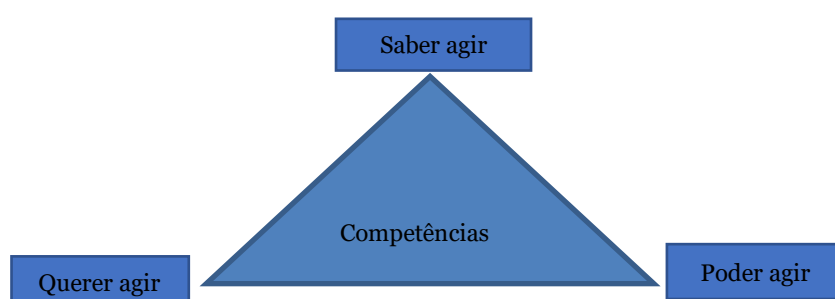
Woodruffe (1993) diz-nos que a competência pode abarcar tudo o que afeta, direta ou indiretamente, o desempenho do indivíduo. Já Parry (1998) define a competência como um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que:

- a) Afetam o desempenho de uma tarefa ou função;
- b) Podem ser medidas e comparadas com padrões (*standards*) previamente definidos;
- c) Podem ser melhoradas por via de formação e desenvolvimento.

Ao definir as competências como atributos de um indivíduo, com os seus conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que afetam o seu desempenho ou que servem objetivos de produção nas organizações, torna-se patente a associação entre competências e desempenho (Cardoso, et. al, 2006).

É nesta perspetiva que Le Boterf (2005) considera que a competência existe quando é demonstrada, ou seja, quando a pessoa é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades numa atividade profissional. Para este autor, a competência assenta num triângulo indissociável, que combina o saber agir, o querer agir e o poder agir (Fig. 2).

Figura 2 Triângulo das competências



Fonte: Le Bofert (2005).

Passemos à análise deste triângulo, na perspetiva do seu autor: O saber agir supõe saber combinar e mobilizar os recursos pertinentes (conhecimento, saber fazer, redes...); o querer agir refere-se à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual intervém, e o poder agir remete para a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, da escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível que o indivíduo aplique o saber.

Le Boterf (2005) afirma que possuir múltiplos conhecimentos, bem como possuir qualidades diversas, não significa saber mobilizá-los para o contexto de trabalho. Uma pessoa especialista (num domínio específico) não é necessariamente competente. Por outro lado, ser competente em situação de trabalho, nos dias de hoje, não tem o mesmo significado que tinha de ser competente há 50 ou há 30 anos atrás. Nesse sentido, no que se refere à noção de competência, o autor afirma que, atualmente, o que interessa é um conceito de competência que apresenta características diferenciadas.

De acordo com Dias (2009):

a Psicologia da Educação assente no desenvolvimento do indivíduo, no *educare* (alimentar, educar) e no *educere* (extrair, retirar), no ensinar e no aprender, salienta o estudo das competências, numa dimensão singular e pessoal, defendendo que ser competente é saber agir com

eficiência num determinado contexto. É mobilizar conhecimentos e saberes para responder a uma situação complexa, imprevisível, mutável e sempre única (p. 7).

Nesta mesma esteira, a autora continua afirmando que competência é a capacidade que a pessoa tem para agir eficazmente, num determinado tipo de situação, a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular/relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores; é o conhecimento aprofundado e reconhecido que confere à pessoa o direito de julgar e decidir em certas matérias ou exercer determinadas funções (Dias, p. 17).

Jardim e Pereira (2005, citado em Dias, 2009) diferenciam a competência pessoal da profissional considerando que as competências pessoais estão relacionadas com a capacidade de gerir os recursos da pessoa, do *self*, e que pressupõem a promoção do potencial interior e a faculdade para estabelecer relações. Implicam a otimização de recursos pessoais e sociais, a perceção de si mesmo e dos outros, promovem o bem-estar e a saúde mental e são adquiridas, fundamentalmente, na interação com os outros e de um modo formal, não excluindo modos informais.

Por seu turno, as competências profissionais constituem-se como um sistema de conhecimentos que permitem levar a cabo uma atividade que responde a tarefas inerentes a uma classe profissional. Nesta senda, segundo Dias (2009), as competências profissionais para o ensino serão internas à pessoa, integrarão o saber, o saber-fazer e as atitudes e manifestar-se-ão nas situações reais de experiência de ensino, a partir das expectativas e da exigência de um dado contexto de prática. O facto de o sujeito não manifestar a competência não significa, necessariamente, a sua ausência na pessoa envolvida.

Pode significar, apenas, que o contexto, por diversas razões, não permite a sua implementação. Contudo, é nossa intenção fazer uma ponte entre as duas competências acima referidas, trabalhando o que se pode considerar “competências transversais”, concordando com estudos já realizados por diversos autores. Entende-se, pois, na nossa Tese, por competências transversais todas aquelas que são comuns e relevantes em diversas e diferentes atividades, ou seja, são indispensáveis porque adquiridas no âmbito de uma disciplina ou de uma formação e, sendo indispensáveis a todos os profissionais dessa atividade, não obstante podem ser comuns e exercidas, total ou parcialmente, noutra domínio.

Segundo Dias (2009), abordaremos nos subpontos seguintes, de forma sintética, algumas competências transversais identificadas através de ações que os docentes são chamados a pôr em marcha:

a) **Cooperação Docente**

Para Dias (2009), a cooperação docente identifica-se com o trabalho em equipa e corresponde a um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da colaboração e da partilha no seio de um grupo de pessoas interdependentes em matéria de estratégias, recursos, informação e competências específicas da profissão. Estas pessoas, como profissionais da docência, combinam os seus esforços com vista a alcançar um objetivo comum.

b) **Desenvolvimento do *Self***

Segundo Dias (2009), devem considerar-se no domínio do desenvolvimento do *Self* o autoconhecimento, o autoconceito e a autoestima.

O autoconhecimento, na visão desta autora, é a capacidade que o indivíduo tem, de reconhecer em si mesmo o que há de positivo e negativo, de identificar pontos fortes e fracos da sua personalidade. E este surge associado a dois outros construtos: o autoconceito e a autoestima. O autoconceito é uma variável mediadora do comportamento do sujeito associado ao *locus* de controlo e apresentado como uma variável importante no desenvolvimento do indivíduo.

O autoconceito pode ser definido como uma opinião que o sujeito tem de si, constituindo-se no conjunto de descrições e avaliações que fazemos de nós.

c) **Capacidade de Comunicação Interpessoal**

William (1993; citado em Dias, 2009) entende por comunicação a transmissão ou troca de pensamentos, conhecimentos, ideias e/ou informação através da escrita, do discurso oral ou de sinais. Comunicar implica transmitir, partilhar sentimentos e ideias. Será o processo pelo qual entendemos os outros e através do qual somos compreendidos.

Dias (2009) considera que comunicar é transformar os elementos brutos em informações significativas, reduzindo o grau de incerteza e de ansiedade que o desconhecido provoca no ser humano, implicando, assim, aprendizagem bilateral nas pessoas que comunicam entre si. A comunicação interpessoal não se estabelece num só sentido.

d) **Capacidade de Gestão da Agenda Pessoal**

De acordo com Dias (2009), os sucessos pessoais e profissionais dependem da forma como o sujeito faz a gestão da sua agenda pessoal. Esta gestão deverá ser equilibrada com o tempo para o lazer e para o trabalho. A gestão da agenda pessoal pressupõe capacidade de organização e gestão do tempo/espço de forma equilibrada.

Ao desenvolver esta competência, o sujeito (re)aprende a distribuir o tempo pelas diferentes atividades que mantém ao longo do dia e consegue reconhecer quais as tarefas

prioritárias e as horas mais ajustadas para as realizar, autocontrolando o seu comportamento.

Segundo Dias (2009), para organizar a agenda pessoal, o individuo deverá colocar a si mesmo as seguintes questões:

- a) Quais os meus objetivos? O que quero atingir? (o que tenho exatamente de fazer hoje/esta semana?)
- b) O que tenho de fazer para atingir estes objetivos?
- c) O que é mais importante?
- d) Por onde vou começar?
- e) Quanto tempo a tarefa vai levar?
- f) Quando e onde vou fazer cada tarefa?
- g) Quanto tempo vou deixar para os imprevistos?
- h) Qual a melhor utilização que posso fazer do meu tempo neste momento?
- i) Como me sinto com as tarefas que tenho a realizar?
- j) De que forma os meus sentimentos interferem na organização da minha agenda?

e) Resolução de Problemas

Dias (2009) defende que grande parte do sucesso individual e coletivo depende da competência de resolução de problemas/tomada de decisões em determinado contexto/situação. No quotidiano, o sujeito é solicitado a tomar uma série de decisões com base na sua experiência, na observação, no bom senso, na intuição. O conhecimento e o pensamento criativo e crítico estão à cabeça do desenvolvimento da competência de resolução de problemas, podendo estes ser de diversa natureza.

f) Reflexão Crítica, Pensamento Reflexivo como Fundamento da Escola Reflexiva

Na atualidade, se percebermos que a escola é uma organização que se deve pensar a si própria, na sua missão social, os contextos educacionais exigem cada vez mais do professor e de outros profissionais do ensino uma disposição para a reflexão das suas práticas, de modo crítico e criativo. Só quando os profissionais do ensino se envolverem nesta causa, poderemos esperar resultados palpáveis e reais que contribuam de diversas maneiras na solução dos problemas que afligem este importante setor da sociedade.

Alarcão e Tavares (2003) descrevem que Schön, nas suas obras de 1983 e 1987, defende uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que permita uma reflexão na e sobre a ação, com vista à construção situada do conhecimento profissional, que apelidou

de epistemologia da prática. Esta exigência prende-se com o carácter imprevisível do quotidiano profissional, pois uma formação realizada segundo uma lógica de racionalidade técnica, exclusivamente objetiva e formalista, é inoperante. Para os autores referidos acima, a competência para agir nestas situações implica uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma criatividade e uma sensibilidade de artista relativamente aos índices contextuais manifestos ou implícitos.

O processo formativo inerente ao cenário reflexivo, na visão de Alarcão e Tavares (2003, p. 35), “combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz a construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão”.

Se o processo reflexivo é determinante para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo quando se realiza a título individual, imaginemos esta ação ao nível do pensamento coletivo. De facto, uma envolvimento de ação concertada com base no diálogo permite introduzir mudanças profundas na vida da escola enquanto organização com consciência das suas responsabilidades e da sua relevância social (Alarcão, 2019).

Nesta linha de raciocínio, Alarcão e Tavares (2003, p. 133) falavam de uma “escola reflexiva, como sendo inteligente, autónoma e responsável, que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando”. Só esta escola, situada e reativa, caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais, é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que caracterizam as organizações escolares de hoje.

Aliás, como defende Bertrand (2001), o problema central é que a escola está ao serviço das classes dominantes da sociedade, porque legitima as desigualdades sociais e culturais, que é muito mais que uma simples transmissão assepticada do conhecimento. Para este autor, a pedagogia é apenas uma instância numa vasta operação política, cultural e social ao serviço das classes dominantes das sociedades. Esta defesa funda-se na ideia de que a organização da sociedade favorece certos grupos sociais em detrimento de outros, como, por exemplo, os grupos étnicos minoritários, as mulheres, as pessoas críticas. Portanto, este problema da escola está ligado à sua função de socialização.

Bertrand (2001) diz que se trata do exercício do poder por certos grupos de indivíduos sobre outros, por intermédio das instituições escolares. O problema é mais vasto ainda, porque toca a todas as instituições culturais da sociedade, e por intermédio destas, as elites controlam o desenvolvimento das sociedades. “A escola serve para construir subjetividades, perceções e relações sociais. Socializa o indivíduo, transformando-o de

acordo com os desejos e necessidades da sociedade” (Bertrand, 2001, p. 174). A escola serve para produzir um sentimento que não se oponha à dinâmica social, serve os valores dos grupos que a controlam e, por essa razão, constitui um instrumento político.

Diz-nos ainda Bertrand (2001) que a sociedade, nesta senda, mantém um discurso que desvaloriza a crítica social e os grupos que a fazem. Assim, o opressor desempenha o papel de vítima, e a sociedade desencoraja os indivíduos, impede-os de chegar ao fim das suas análises. Este contexto torna difícil a formação de um cidadão crítico, eventualmente capaz de contestar e de mudar a sociedade.

A pedagogia crítica, na visão do autor que estamos a referir, pretende ser uma alternativa ao ensino tradicional e ao ensino “industrial”. Tem como principal finalidade a democracia, isto é, aumentar o poder nos indivíduos e nos grupos minoritários. Neste contexto, a democracia deve ser entendida como o verdadeiro exercício do poder pela maioria, e não como a simples aplicação das regras aparentemente democráticas. A escolarização é uma prática social essencialmente ligada ao exercício do poder.

Sá-Chaves (2011) refere que os modelos de formação sustentados pela abordagem reflexiva das práticas educativas admitem e valorizam a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos, bem como a natureza incerta, instável e determinada das situações e dos problemas educativos. Para a autora, estes elementos constituem-se como fundamentais na pretensão da qualidade das experiências educativas a proporcionar na educação.

Trata-se da consciencialização na aplicação reflexiva do recurso à teoria, não devendo ser acrítica ou cega, no entender daquela autora. É necessário que a rejeição ou aplicação sejam conscientes e ocorram de acordo com situações concretas, integrando os conhecimentos gerados na prática. Desta forma, estaríamos diante de um novo entendimento da prática, de uma nova epistemologia, por forma a construir e reconstruir os saberes profissionais.

Parafraseando Gómez (1992), Sá-Chaves (2011) argumenta que o modelo de racionalidade crítica constitui o perfil adequado do educador a formar, como prático com elevado grau de autonomia, que reflete e toma decisões, é capaz de criar e inovar no decurso da própria ação.

Monteiro (2008, citado in Granja, et al., 2011) defende que a competência de um profissional da educação, deve estar à altura da responsabilidade, talvez a maior responsabilidade do mundo, e a sua exemplaridade é um imperativo ainda mais forte do que noutras profissões.

g) Curiosidade como Fundamento da Criatividade

O pensamento e a linguagem estão intimamente relacionados e produzem a capacidade de pensar e fazer inferências de modo ordenado e lógico, é desta qualidade do pensamento e do comportamento que resulta a adaptação da razão a um contexto pessoal e social.

Monteiro (2017) afirma que pensar é raciocinar para conseguir soluções ou preparar decisões e prever as respetivas consequências, imediatas ou futuras. O conhecimento é uma (re)construção pessoal da informação sensorial, mobilizando vários processos. Nesta ordem de ideias, o professor crítico que almeja mudanças sociais deverá apelar à sua capacidade de raciocínio criativo através da curiosidade.

A curiosidade é a representação da “fome” psíquica e intelectual de quem “sabe que nada sabe” e procura por todos os meios respostas mais plausíveis e adequadas para determinado problema que se lhe apresenta, não apenas na sua profissão como também na vida social. Assim, o professor curioso é inconformado, pesquisa, aprende constantemente e leva os educandos a desenvolver a capacidade do raciocínio crítico e de busca de soluções adequadas e pontuais para as situações da vida.

É a capacidade de criar que gera o novo, que deve dialeticamente estar ancorado ao velho dando-lhe novas características e um melhor enquadramento contextual e situacional. Uma escola com essa capacidade é aquela que pauta a sua conduta refletida na investigação-ação-formação (Quadro 4).

Quadro 4 - Características das Competências que as Organizações Educativas prezam

Nº	Caraterísticas das Competências
1	Esteja de acordo com a evolução dos contextos e das situações de trabalho.
2	Dê conta da dupla dimensão individual e coletiva da competência
3	Dê conta da necessidade de considerar a competência não somente como uma disposição para agir, mas igualmente como um processo
4	Permita raciocinar em termos combinatórios e já não somente em termos de adição
5	Permita distinguir e tratar a diferença entre a competência exigida e a competência real
6	Apele para a responsabilidade partilhada
7	Torne Possível uma Avaliação das Competências

Fonte: Cardoso et. al (2006); adaptado de Le Boterf (2005).

Com base nisso, todo e qualquer profissional estará mais bem preparado para as exigências que o desenvolvimento pessoal, profissional e social requerem no século XXI.

Cardoso et al. (2006) fazem uma reflexão clara sobre competências quando afirmam que elas se relacionam com o comportamento que as pessoas necessitam de demonstrar para

executar a sua função corretamente (ex.: sensibilidade) e não com a função em si mesma (ex.: gestão do pessoal).

A função consiste num conjunto de papéis e resultados que requerem um número de competências individuais. Para ele, algumas listas de competências confundem estas duas coisas, colocando juntamente o que as pessoas devem ser capazes de fazer e o que elas necessitam de fazer efetivamente. Competências são, portanto, diferentes do conteúdo da função.

No entanto, a nossa intenção é desenvolver competências transversais que possam desencadear a autonomia, o espírito de reflexão crítica na e sobre a ação dos professores, alvo da nossa pesquisa, tais como: aprender a aprender, trabalhar em grupos, comunicar adequadamente, reflexão crítica e capacidade de gestão da agenda pessoal, ao mesmo tempo competências transversais de gerir e desenvolver o currículo.

Perrenoud (2002) defende, pois, que só é possível transformar algumas competências diretamente na prática; para ele, a partir de um trabalho real temos de identificar os conhecimentos e as competências necessárias para que o professor aprenda nessas condições. Desta feita, o autor parte de alguns exemplos (Quadro 5).

Quadro 5 - Ilustração dos Problemas e das Competências Necessárias

Nº	Problema/Dificuldade	Competência a mobilizar
1	Turmas agitadas	Apaziguar – Comunicação interpessoal
2	Alunos desmotivados	Mobilizar o desejo de aprender
3	“Adulto em casa e criança na escola”	Compreender e enquadrá-lo
4	Incapacidade de ligar os conteúdos escolares à vida prática	Desenvolver aprendizagens significativas
5	Programas e matérias descontextualizados	Adaptá-los

Fonte: Adaptado de Perrenoud, 2002.

Nestas circunstâncias, Perrenoud explica que determinadas situações emergentes em sala de aulas requerem do professor uma resposta atenta, situada no tempo e no espaço. Esta qualidade profissional resulta não apenas de uma formação inicial bem conseguida, mas sobretudo da capacidade de o professor aprender fazendo e refletindo sobre o que faz, bem como buscando experiências da comunidade de práticos que encontra.

A formação em serviço é uma componente fundamental para a contínua capacitação profissional e eleva o nível de competências do professor como profissional da mudança.

Há, de facto, situações em que o professor, enquanto profissional, terá a oportunidade de as vivenciar apenas com alunos em contexto de trabalho e que vão exigir de si a mobilização de recursos cognitivos que advêm da sua capacidade percetiva e adaptativa.

Quadro 6 Check list, base para um referencial de competências

Categories	Subcategorias	Indicadores
Competências da Pessoa professor Sustenta-se em valores e ideais profissionais.	Ética Pessoal	Nível de Integridade Ética: <ul style="list-style-type: none"> • Agir com: Igualdade, justiça, honestidade face a dilemas éticos de situações práticas do cuidado de enfermagem (de acordo com códigos e normas deontológicas); • Ter respeito/dignidade (estudantes, doentes, pares e outros profissionais)
	Atitude Intelectual	Nível de Papel de Modelo (Role Model): <ul style="list-style-type: none"> • Abertura de Espírito; • Pensamento autorreflexivo e crítico; • Capacidade de questionar a realidade; • Exigência de rigor no processo de ensino-aprendizagem- (i) Nível do Ensino Teórico.
	Responsabilidade profissional	Orientador, facilitador, motivador, coerente, dedicado, acessível, criativo, flexível, versátil, intuitivo, estratégico, convincente, realista, entusiasmado, credível, assertivo, proficiente, corajoso, autónomo, responsável, empático. (ii) Nível da Prática Clínica
	Capaz de articular teoria/prática	Assegurar (em colaboração) a qualidade dos cuidados aos doentes, ser responsável (em colaboração) pelos doentes, agir de acordo com códigos de conduta e cidadania, promover autoanálise do desempenho profissional. <ul style="list-style-type: none"> • Promover desenvolvimento curricular (articulação disciplinar); • Resolver problemas práticos num processo recursivo com a teoria; • Prestar cuidados integrando as dimensões relacional e ética:
Capaz de motivar	<ul style="list-style-type: none"> • Atender às necessidades formativas dos estudantes; • Adequar o processo ensino-aprendizagem a variáveis psico-sociais dos estudantes; • Adequar os contextos formativos à singularidade dos estudantes; • Proporcionar bom clima de trabalho; 	

	<p>Capaz de planejar (curto, médio e longo prazo)</p> <p>Capaz de ser promotor do desenvolvimento</p> <p>Capaz de variar estratégias e métodos de ensino</p> <p>Capaz de desenvolver</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover autoestima dos estudantes; • Estimular/desafiar os estudantes para diversas modalidades formativas. • Participar no planeamento estratégico; missão e declarações do ensino; comitês/grupos de trabalho na academia; • Desenvolver planeamento organizacional e curricular; • Conceber; organizar; coordenar; executar e avaliar sessões letiva, com base em modelos educativos; • Estruturar modalidades formativas sustentadas em conceções e práticas educativas. <p>Nível dos estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar interações com diversos grupos; • Incentivar a participação e potencialidades; • Promover progressão de aprendizagens; sequências didáticas; articulação com diversos conteúdos disciplinares/práticas. • Promover autonomia; proatividade nas situações de aprendizagem; raciocínio crítico; atitude investigativa (através de evidência científica do cuidado de enfermagem); • Promover desenvolvimento pessoal e social; • Animar situações de aprendizagem através de comunicação; uso de pesquisas e sínteses analíticas; • Orientar os estudantes em regime tutorial. • Simular situações de cuidados: questionamentos/discussões/reflexões; debates. • Usar tecnologias de informação; demonstrações, vídeos; autoscópias; outros. • Gerir trabalhos de grupo. • Ensinar as boas práticas dos cuidados de enfermagem. • Procurar recursos de ensino-aprendizagem. • Adotar metodologias de acordo com necessidades e áreas científicas. • Orientar (<i>coaching</i>) ao nível do processo de aprendizagem; processo emocional.
--	--	---

	regulação e avaliação contínua	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar dispositivos de diferenciação.• Desenvolver provas de avaliação; adequar momentos de avaliação teórico-práticos; avaliar situações do cuidado de enfermagem.• Realizar contratos com estudantes (avaliação sumativa e formativa).
--	--------------------------------	--

Fonte: Adaptado de Mestrinho (2008)

1.4. Formas de Encarar a Profissão Docente

O processo de ensino e aprendizagem passa por certas transformações, nos dias contemporâneos, que exigem um novo olhar sobre a profissão docente, o profissional e seus paradigmas e suas práticas. Esta realidade, naturalmente, levará à reinvenção da escola, enquanto local de trabalho e de ensino-aprendizagem, e à mudança de atitude do professor, enquanto profissional; isto implica, também, reinventar o tipo de relações que mantêm entre colegas e a sua organização. Trata-se de uma mudança de postura, que até aqui preferiam, como o individualismo, a falta de flexibilidade e uma prática mais ou menos cega e sem reflexão. Ou seja, a falta daquilo que denominamos por investigação-ação.

1.4.1. Sistemas de Formação de Professores

Segundo Estrela e Estrela (1977), existem alguns sistemas caracterizados que propiciam a formação dos professores, e que pela sua abordagem são identificados como: Formação Unificada, Integrada, Alternada e em Serviço. Importa-nos, de acordo com os objetivos desta tese, abordar este último tipo, ou seja, a que se refere a Formação em Serviço.

Segundo os autores (Estrela & Estrela, 1977), a noção de Formação Em Serviço aplica-se à formação que se processa no período da atividade profissional do professor. Abrange toda a gama de formação que vai da simples atualização, de duração reduzida, até a formação contínua, incluindo o apoio dado ao professor no seu primeiro ano na profissão.

Nesta situação, os autores referidos entendem que estão em causa ações como aperfeiçoamento de aspetos profissionais, tomando como referência a atividade profissional em que o professor se encontra já vinculado.

Macedo e Paixão (2020), referindo-se a Cresle (1990), definem a profissão docente por meio de três elementos essenciais, ou seja, a especialização do saber, a formação intelectual de nível superior e um ideal de serviço. A especialização traz consigo a definição precisa e autónoma das regras da atividade, a formação intelectual de nível superior que supõe a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas e o ideal de serviço que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao controlo dos seus pares.

Os mesmos autores referem, ainda, que as mudanças na escola devem conduzir a um corpo docente motivado, um clima de aprendizagem eficaz e centrar a reflexão na prática docente. O crescimento, individual ou em conjunto, do professor interage com a

construção do seu conhecimento e atua como alavanca de mudança, alterando as suas competências ao longo do percurso da vida profissional (Macedo & Paixão, 2020).

1.4.2. Identidade Pessoal e Identidade Profissional do Professor

Para Nóvoa (1992, p. 115), “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”.

Lipianski (1990, citado in Nóvoa, 1992) distingue identidade pessoal e social. A primeira significação remete para a perceção subjetiva que um sujeito tem da sua individualidade; inclui noções como consciência de si, definição de si. A segunda revela a apreensão objetiva e designa o conjunto de características pertinentes, definindo um sujeito e permitindo identificá-lo do exterior. Mas, na visão daquele autor, não se podem dissociar estas duas faces do mesmo fenómeno identitário.

A identidade pessoal constitui, também, a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é, necessariamente, marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros.

No interior da problemática da identidade situa-se a questão da identidade profissional. Nóvoa (1992) considera que é uma construção que tem uma dimensão espaciotemporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola e se desenvolve. É constituída sobre saberes científicos e pedagógicos bem como sobre referências de ordem ética e deontológica.

É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. O autor antes referido considera que o processo de construção de uma identidade profissional não é alheio à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. Monteiro (2004) considera que, para se determinar a identidade de uma profissão, há que considerar três dimensões:

- Saberes que se requer – trata-se do conteúdo teórico prático
- Valores que deve respeitar – trata-se do conteúdo deontológico
- Qualidades que os seus profissionais devem possuir

A profissão docente distingue-se por ser sobretudo uma profissão de comunicação para suscitar aprendizagens diversas. Os conteúdos e métodos de comunicação pedagógica

devem ter como princípio de legitimidade e critério de qualidade, a normatividade do direito à educação.

Desta feita, a profissão docente tem o seguinte conteúdo identitário:

- Conteúdo teórico-prático
- Conteúdo deontológico
- Conteúdo pessoal

Por conteúdo teórico-prático o autor entende serem as aprendizagens necessárias ao livre, pleno e harmonioso desenvolvimento da personalidade das crianças, adolescentes e outros sujeitos do direito à educação.

As profissões da educação podem ser consideradas as mais éticas das profissões, nomeadamente a profissão docente, na medida em que a educação pode ser considerada o mais ético campo profissional, pelas razões que passamos a citar.

- O ser humano é essencialmente educável e moral;
- A educação pode ser considerada como o maior dos poderes humanos;
- A relação educacional é talvez a mais assimétrica

1.4.3. Ciclo de Vida/Carreira dos Professores

Nóvoa (1992) afirma que os estudos no domínio do ciclo de vida dos professores tiveram início faz tempo, e que só recentemente vêm sendo orientados no sentido da docência propriamente dita. Conceptualmente, havia que combinar o contributo das abordagens psicológicas e psicossociológicas, a fim de responder a uma série de questões que dizem respeito à carreira dos professores.

Há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, mas opta-se aqui, concordando com Nóvoa (1992), por uma perspetiva clássica, a da “carreira”. Consideremos as sequências ditas “de explosão” e “de estagnação”, que supostamente se verificam no início de uma carreira.

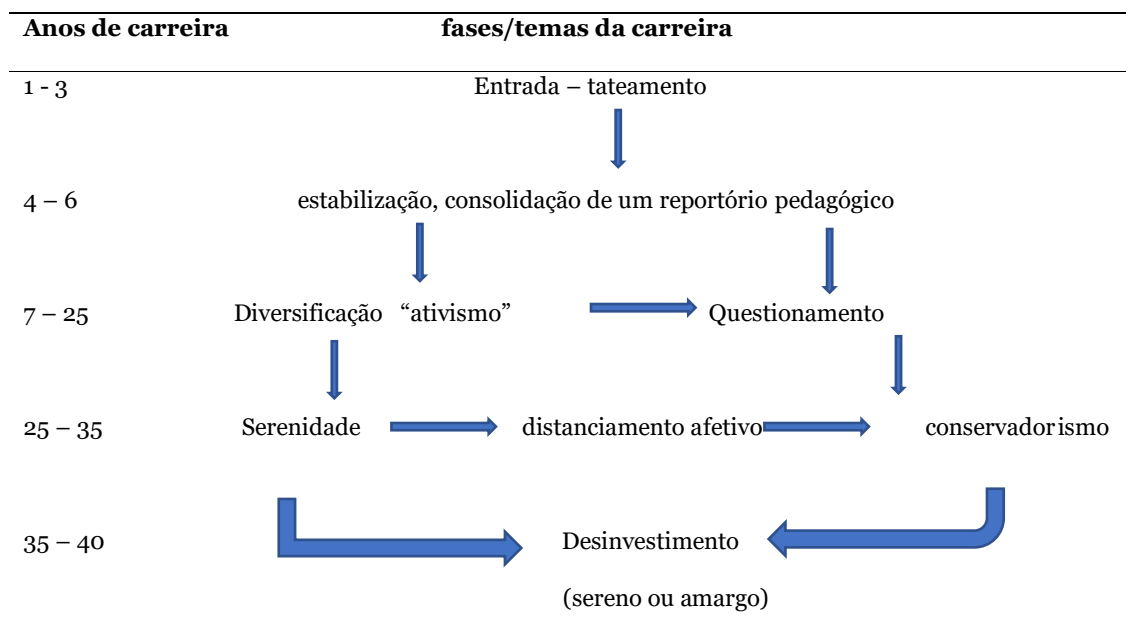
Para Nóvoa (1992):

A explosão consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de estabilização, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalhos satisfatórias e

em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativos (p. 37).

Trata-se de um modelo esquemático especulativo e preconiza uma linha, de certo modo única, até à fase da estabilização, seguida de múltiplas ramificações, por meados da carreira, e concluindo de novo numa fase única (Tab. 1).

Tabela 1 Ciclo de Vida da Carreira dos Professores



Fonte: Adaptado de Nóvoa (1992).

Dependendo do percurso, a última fase da carreira pode viver-se serenamente ou amargamente. Na visão do autor que estamos a seguir, o percurso seria:

Diversificação → Serenidade → desinvestimento sereno.

Os percursos mais problemáticos seriam:

a) Questionamento → desinvestimento amargo.

b) Questionamento → conservadorismo → desinvestimento amargo.

1.4.4. Isolamento Profissional

Atualmente é imprescindível que as instituições educativas foquem sua atenção nas culturas docentes e encontrem meios de aprofundá-los, com o fim de valorizar o conhecimento profissional dos professores e potenciar a colegialidade. Lima (2002) defende a importância de se fazer um exame não só daquilo que os professores pensam e sentem, mas também dos laços interativos que constroem e sustentam com os seus colegas nos locais de trabalho. O autor acrescenta ainda que, ao referirmo-nos sobre a cultura profissional dos professores, não nos referimos ao simples agregado de

conhecimentos e conceções, integram igualmente comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas.

Não pretendemos aprofundar aqui esta temática, mas torna-se fundamental, dado que o conhecimento da cultura profissional da referida escola e o nível de colaboração ou colegialidade, permite determinar tanto as competências transversais, bem como o plano de supervisão pedagógica com vista a desenvolvê-los.

Na perspetiva de Martins (2016), muitos autores afirmam que o individualismo é uma das marcas da profissão docente, muito enraizada nas escolas. Afirma Martins que variados autores [(Hargreaves, 1998; 2003); Fullan & Hargreaves (2001); Day (2001); Perrenoud (2002); Neto-Mendes (1999)], corroboram desta visão, tendo, inclusive, Perrenoud (2002) escrito que “é possível ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre Pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores” (Martins, 2016, p. 15).

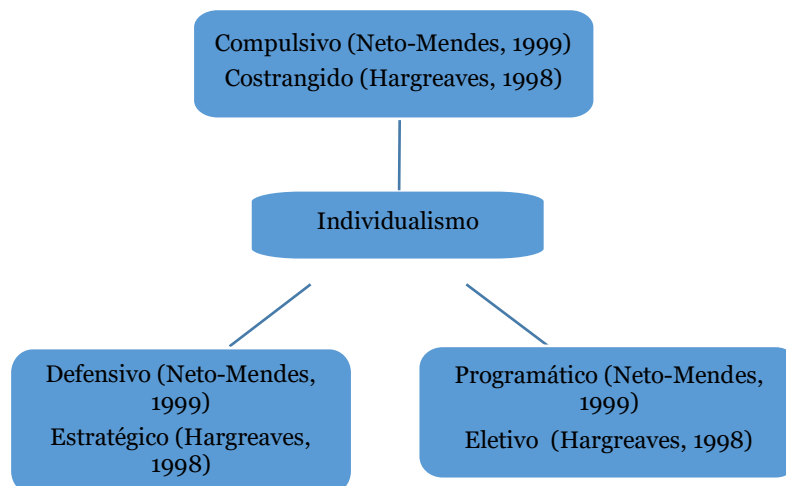
Nesta senda, Martins (2016) descreve três formas de individualismo (isolamento) dos professores: o individualismo compulsivo, o defensivo e o pragmático, que Mendes (2016) identificou, tomando como base o trabalho de Hargreaves (1998), como individualismo constrangido, estratégico e eletivo. Assim:

- 1- Começa por explicar que o primeiro resulta da situação em que o professor se vê remetido a situações de isolamento que ultrapassam a sua esfera de decisão. Martins conclui que este tipo de individualismo compulsivo/constrangido resulta de qualquer tipo de constrangimentos, quer de natureza física (indisponibilidade de espaços para o trabalho colaborativo) quer de natureza organizacional (Horários incompatíveis);
- 2- O individualismo defensivo/estratégico resulta de opções dos professores face às pressões do quotidiano, do ambiente de trabalho. Nesta modalidade, um dos comportamentos típicos é a adesão voluntária dos professores ao seu trabalho na sala de aula (só me interessam os meus alunos), a escassez ou baixa qualidade dos espaços destinados ao trabalho coletivo dos adultos, dificuldades horárias. Este resulta da opção do professor que se socorre de inúmeros argumentos para se defender estrategicamente de trabalhar com os seus pares (Martins, 2016, p. 16).

Já o individualismo programático/eletivo decorre de uma opção refletida pelo professor, apoiada num sistema de princípios de natureza filosófica, ideológica, religiosa ou pedagógica. Este individualismo tem a ver com a personalidade do próprio professor, que

opta por se isolar voluntariamente, interagindo apenas com os seus pares em ambientes formais que exigem esta interação (Martins, 2016).

Figura 3 Tipos de Individualismos



Fonte: (Neto-Mendes, 1999; Hargreaves, 1998; citado in Martins, 2016).

Outro modo de isolamento, embora diferente dos que atrás apresentamos, é a “Balcanização”. Para alguns autores (Hargreaves, 1994; Neto-Mendes, 1999), referidos por Martins (2016), nesta cultura, os professores não se isolam completamente, mas têm a tendência de trabalhar em pequenos grupos, normalmente coincidentes com as suas áreas disciplinares. Com base nos trabalhos dos dois autores, existem quatro características principais das culturas balcanizadas:

- Fraca permeabilidade – Existe um verdadeiro isolamento entre as diferentes áreas disciplinares. A presença simultânea a vários grupos não é usual nem incentivada. A aprendizagem profissional é praticamente estanque dentro de cada área;
- Fidelização elevada – Os professores veem-se a si próprios como professores de uma área disciplinar e é assim que se auto denominam;
- Identificação pessoal – Salvo raras exceções, há uma ligação muito especial entre os elementos de cada área disciplinar;
- Natureza política – O trabalho dos professores das diferentes áreas disciplinares não é valorizado da mesma maneira (Martins, 2016).

Fullan e Hargreaves (2000) reforçam a ideia de que a balcanização é uma cultura composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões.

1.4.5. Colegialidade no Ensino

Neste ponto, a intenção é caracterizar a colegialidade ou contacto que os professores mantêm ao longo do seu trabalho. Recorrendo a Hargreaves (1992) e a Little (1990), entendemos que a colegialidade pode ser caracterizada com base em dois elementos: conteúdo e forma. O primeiro tem a ver com as atitudes, valores, crenças, hábitos... partilhados por um determinado grupo de professores ou no seio de uma comunidade de docentes mais alargada. A segunda refere-se aos padrões característicos de relacionamentos e às formas de associação entre os membros daquelas culturas (Lima, 2002). Little reforça que os estudos nessa direção dão primazia à forma em detrimento do conteúdo.

Neste sentido, torna-se importante observar algumas questões operacionais ligada à prática da colegialidade docente, e tais podem resumir-se em: 1- frequência da interação; 2- amplitude e; 3- abrangência da interação.

Little (1990) defende que, para se considerar forte uma cultura ou subcultura docente, é necessário que os seus autores interajam com um número considerável de colegas nas instituições em que trabalham; por seu turno, não menos importante é o problema da frequência, quanto mais estes contactos se efetivem tanto melhor para o reforço da colegialidade, e, por fim, há que considerar-se a sua abrangência, ou seja, considerar as temáticas de abordagem ao longo dos contactos. Quanto mais variadas e menos centradas em assuntos muito específicos da profissão docente, melhor.

1.5. Formação contínua de professores

A formação de professores é uma temática que vem suscitando diversas discussões entre especialistas, professores, investigadores, decisores políticos e até mesmo a leigos. É, pois, um assunto que vai ao encontro do pensamento de Jacques Delors e seus colaboradores (1996), ao sublinharem a importância atual do papel do professor enquanto agente e promotor da mudança.

Porém, é um campo complexo de práticas sociais e de produção de conhecimentos, marcado por avanços e recuos, em função de políticas educativas e devido às mudanças sociais, económicas e científicas das últimas décadas (Pires, 2021, p. 2).

Quinta et al. (2019), num estudo sobre a formação de professores em Angola, reflexões pós-coloniais, faz referência a Pacheco e Flores (1999), defendendo que os sistemas de ensino para responder aos desafios atuais, independentemente dos contextos em que estão inseridos, devem abordar cada vez mais a formação dos professores, porque para que o professor ensine é necessário que este tenha saberes da profissão e ter competência de seleccionar, ordenar e sequenciar, lógica e coerentemente, os conteúdos disciplinares de modo a serem compreendido pelos alunos. Angola, após a sua independência, tendo

herdado um passivo de analfabetismo da sua população, e para dar resposta às mudanças desejadas, empreendeu um processo de escolarização que passou pela construção de mais escolas e, com isso, surge a exigência da formação de mais professores.

É assim que, no primeiro congresso do MPLA, partido no poder, se considerou prioritária a instituição de estabelecimentos para a formação de professores para responder à crescente demanda da população estudantil (Quintas et al., 2019).

Essa demanda por professores trouxe para dentro das escolas, num primeiro momento, todos aqueles que, sabendo ler e escrever pudessem ajudar os seus concidadãos a aprender a ler e escrever, sem necessariamente dispor de uma formação pedagógica para o exercício do professorado. Este gesto era visivelmente visto como um ato de patriotismo e, por isso, o professor já era considerado o combatente da linha da frente nas transformações sociais, económicas e políticas.

Naturalmente que a formação de professores, pela demanda exigida, nem sempre preparou adequadamente, com a qualidade esperada, os combatentes da linha da frente, daí, fazer todo sentido, nos tempos que correm empreender um esforço gigantesco para se ir reforçando através da formação contínua, todos os professores já inseridos nas escolas do país.

Para Nóvoa (2017, p. 129), na formação de professores, assim como em todas as profissões, é imprescindível fazer, por escrito, o registo de casos, do património e das reflexões de todos trabalhos publicados da autoria dos professores, como condição através da qual permite a acumulação de conhecimento e renovação das suas práticas. Todavia, de acordo com o autor, uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente.

A formação contínua de professores ainda domina uma prática que contém pouca reflexão e muita ação, pois continua distante do cerne da pesquisa do professor que é justamente, a reflexão, a pesquisa e o planeamento (Compiani, 2018, p. 109).

De acordo com Delors et al. (1996, p. 156), é preciso desenvolver os programas de formação contínua, de modo que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. No entender destes autores, devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de

trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber fazer.

Como se pode ver, no âmbito da capacitação e formação de professores, esta tese enquadra-se na formação contínua, razão pela qual é necessária a clarificação do conceito “formação contínua” com sentido de melhor enquadramento da pertinência deste estudo (tese), que se assume como requisito para a obtenção do grau de doutor em formação de professores e desenvolvimento profissional.

De acordo Machado e Formosinho (2009), há necessidade de novas modalidades de formação que permitam inovar e mudar, porém questiona-se sobre o que é possível mudar? se a escola, se o professor, ou se a escola e o professor? Os autores constataam que há dificuldades de inovações pedagógicas perante um sistema burocrático, centralizado e que existem limites da mudança instituinte, numa sociedade onde só as mudanças instituídas são favorecidas e onde a formação ganha sentidos diferentes, conforme a agenda política em que se insere, numa lógica centralizadora ou descentralizadora da administração das escolas.

Nesta perspetiva, Nóvoa (1992) sugere que a ausência da transposição linear entre as situações de formação e as situações de profissionais evidencia paralelamente o carácter incerto dos efeitos da formação, e convida para uma valorização da dimensão estratégica da formação, que encara a escola como “lugar de formação”, otimizando as potencialidades, a fim de criar oportunidades educativas, com a conjugação de diferentes interações entre os atores escolares.

No entender de Monteiro (2017), é necessário encarar a docência como uma profissão, sendo esta a principal profissão no campo da educação e uma das principais na generalidade das sociedades contemporâneas, sendo que a sua profissionalidade, identidade e realidades são problemáticas.

Há que distinguir, nesta ótica, os conceitos: profissão, profissionalidade e profissionalismo.

Monteiro (2017) afirma que, sociologicamente, profissão é uma atividade económica que consiste na aplicação de saberes mais ou menos especializados para satisfação de necessidades e resolução de problemas individuais ou coletivos. Ou seja, trata-se de toda a ocupação através da qual alguém obtém licitamente os seus principais meios de vida/subsistência, com sua dignidade e utilidade, seja qual for a sua realidade.

Nesta conformidade, Monteiro (2017, p. 275)) afirma que as profissões se distinguem pelo seu nível de profissionalidade e profissionalismo. Por profissionalidade queremos entender o perfil global, que a vai distinguir de outras profissões ou grupos ocupacionais.

Já o profissionalismo tem a ver com o exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário: teórico-prático, deontológico e pessoal. Assim compreendido, o profissionalismo está no exercício da profissão com ciência, consciência e excelência que se pode esperar dos seus profissionais. O autor é contundente ao afirmar que a realidade da profissão docente sofre uma generalizada degradação, tendo crónicas carências de profissionalismo e profissionalidade com múltiplas causas. Tratando-se de uma “grande profissão”, sente-se, no entanto, que a sua profissionalidade e profissionalismo são menores.

Esta tese tem, definitivamente, um forte compromisso com o profissionalismo que se espera no exercício da profissão docente.

O modelo clássico da formação contínua traduz-se na iniciativa de renovação pedagógica; a ênfase é dada na atualização da formação recebida ou numa reciclagem, o que significa refazer o ciclo. Porém, a designação “formação contínua”, atualmente, ganhou outras designações que transportam consigo alguma filosofia subjacente. Em seguida, apresentamos tais designações e seus significados.

São termos usados para formação contínua de professores (Prada, 1997 citado in Costa (2004):

- **Capacitação:** proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelo professor mediante um curso. Conceção mecanicista que considera os docentes incapacitados;
- **Qualificação:** não implica a ausência de capacidades, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes;
- **Aperfeiçoamento:** implica tornar os professores perfeitos. Está associado a maioria dos outros termos;
- **Reciclagem:** termo próprio de processos industriais e usualmente referente a recuperação do lixo;
- **Atualização:** ação similar ao jornalismo, consiste em informar os professores para mantê-los atualizados dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária;
- **Formação continuada:** alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar o conhecimento que os professores já possuem;
- **Formação permanente:** realizada constantemente, visa a formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis de educação formal;

- **Especialização:** é a realização de um curso superior sobre um tema específico;
- **Aprofundamento:** tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm;
- **Treinamento:** adquirir habilidades por repetição. É utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas;
- **Retreinamento:** voltar a treinar o que já havia sido treinado;
- **Aprimoramento:** melhorar a qualidade dos conhecimentos dos professores;
- **Superação:** subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação;
- **Desenvolvimento profissional:** cursos de curta duração que procuram a eficiência do professor;
- **Profissionalização:** tornar profissional. Conseguir para quem não tem um título ou diploma;
- **Compensação:** suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Capítulo II - Estudo Empírico

Para Mendes (2013), o design de investigação corresponde a um marco importante da pesquisa e permite conceber a estrutura lógica que vai desenvolver o percurso metodológico capaz de gerar respostas às questões de investigação. Assim, para Punch (1998, citado in Mendes, 2013), o *design* de um estudo deve orientar decisões cruciais como: qual a natureza do estudo (qualitativo, quantitativo, misto, socio-crítico...); que dados devem ser recolhidos; qual o enquadramento teórico necessário; quem participará no estudo; que metodologia de recolha de dados adotar; que técnicas e instrumentos utilizar para analisar os dados. Portanto, neste capítulo, faremos a descrição dos aspetos empíricos que enformam a tese, no sentido de clarificar as nossas opções metodológicas.

Questões da Investigação e Objetivos

Questões

- Como diagnosticar competências transversais identificadas pelos coordenadores de disciplina para a formação de professores?
- A formação em supervisão pedagógica de coordenadores de disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais de professores do II ciclo do ensino secundário em Cabinda-Angola?

Objetivos

A fim de dar resposta às questões colocadas, definimos os seguintes objetivos:

2.1.1.1.1. Geral

- Conceber, implementar e analisar um plano de formação para coordenadores em supervisão pedagógica, potenciador de desenvolvimento de competências transversais com impacto no melhoramento do seu trabalho como coordenador de disciplina.

2.1.1.1.2. Específicos

- Identificar Competências transversais, com base na revisão da literatura;
- Diagnosticar competências transversais para a docência, do ponto de vista dos coordenadores de disciplina;
- Construir um quadro de referência das competências transversais para a docência;
- Elaborar um plano de intervenção em supervisão pedagógica para coordenadores de disciplina, com vista a desenvolver competências transversais nos professores do II Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda-Angola.

Assim sendo, tornou-se imperioso a definição do percurso a seguir, para a construção da nossa tese, pelo que passamos a apresentá-lo no quadro que se segue (quadro n.º 7).

Quadro 7 Fases da metodologia para elaboração da Tese

Fases	Designação	Procedimentos	Instrumentos	Objetivos
1.ª Fase	Diagnóstico/ Estudo Exploratório	1-Contato com direções de escolas; 2-Contato prévio com professores e coordenadores de disciplina; 3-Ministério da Educação	Roteiro/Guião da entrevista não estruturada, aparelho gravador de áudio	Diagnosticar pontos de vista e ideias dos professores e coordenadores, sobre as competências necessárias ao exercício da docência, bem como o modo de desenvolvê-las, pedir autorização de estudo ao ministério da educação e apoio na certificação da formação
2.ª Fase	Análise dos depoimentos/entrevista	Leitura e interpretação dos dados recolhidos;	Gravação áudio das entrevistas, computador	
3.ª Fase	Construção do Questionário	Submissão para aprovação por especialistas. Aplicação a um grupo restrito de professores para validação interna	Questionários por inquérito	Avaliar a coerência e consistência do questionário
4.ª Fase	Aplicação/recolha de dados	Distribuição dos questionários aos coordenadores de disciplina	Questionários por inquérito	Recolher os dados com base no ponto de vista dos coordenadores de disciplina
5.ª Fase	Análise dos dados recolhidos	Extração dos dados, codificação e categorização, criação de uma base de dados	Programa estatístico SPSS versão 21.	Categorizar, codificar e analisar os dados recolhidos
6.ª Fase	Construção do quadro de competências e do plano de formação para intervenção	Desenvolvimento o estudos aprofundados, das diversas competências identificadas, criação as sessões de Formação	Livros, vídeos, artigos, computador.	Construir um quadro de competências transversais e planificar as sessões de formação/intervenção
7.ª Fase	Intervenção	Desenvolvimento o das sessões de formação	Computador, Projetor, quadro, marcador, apagador, Cadernos, Lapiseiras, portfólios	Desenvolver Competências transversais aos coordenadores de disciplina
8.ª Fase	Avaliação	Avaliação dos portfólios e das sessões de formação	Portfólios, Computador	Avaliar a eficácia da formação e projetar melhorias para ações futuras. Certificação dos participantes
9.ª Fase	Término e entrega da tese	Acertos finais, encadernação	Computador, impressora	Terminar a tese e dar entrada aos serviços académicos da UBI

Fonte: Elaboração própria

A planificação é uma das fases mais importantes do todo um processo que se pretende trilhar, e tem por finalidade diminuir o hiato entre o imaginário e o real, razão pela qual uma boa planificação oferece ao executor grandes chances de alcançar com êxito os resultados de seu trabalho. Porém, é importante salientar que há fatores que podem ser previstos e, por isso, controlados, e fatores imprevisíveis e, por isso, incontroláveis. Daí que se considera exitoso, diante destes fatores, a execução de 80% a 90% da realização daquilo que se pretendeu alcançar. Uma tese exige uma planificação e um percurso rigorosamente seguido, para que se chegue ao cumprimento cabal das metas que se propõem! Sendo assim, é como uma miragem desejar que um projeto para ser exitoso deverá cumprir 100% do que se previu. Dizendo de outro modo, consideramos que as fases para a construção da nossa tese foram rigorosamente seguidas, porém, assumimos que aqueles fatores imprevisíveis impactaram de alguma forma na previsão, mas não o suficiente para impedir o cumprimento das tarefas definidas, bem como na racionalização dos recursos disponíveis.

A recolha de dados através da aplicação do questionário foi um ponto prévio para a elaboração de um plano de formação que visou uma intervenção com coordenadores de disciplina, em matéria de supervisão colaborativa com impacto no desenvolvimento de competências transversais para o exercício da docência, bem como da coordenação das diversas disciplinas. O resultado da recolha de dados através do questionário culminou na elaboração do seguinte plano de formação:

2.1.1.1.3. Plano de formação/Oficina Pedagógica (OP)

Quadro 8 Plano de formação

Formador	Pascoal da Costa Lourenço
Modalidade	Seminário de capacitação/Oficina Pedagógica
Duração	24h/6 sessões presenciais ↔ 20h/monitoramento e avaliação
Participantes	coordenadores de disciplina das escolas do II Ciclo do Ensino Secundário
N.º previsto de participantes	60
Local da formação	Auditório do Liceu de Cabinda
Tema da formação	Partilhar possibilidades de desenvolver competências transversais com base na supervisão pedagógica aliada a investigação-ação (I-A)

Fonte: Elaboração própria

2.1.1.1.4. Objetivos e justificativa da oficina pedagógica

A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho de supervisão, assente num acompanhamento e discussão permanentes do processo, da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008). Atrémos este fundamento ao paradigma socio-crítico e ao método de Investigação-Ação segundo os quais, na senda dos princípios filosóficos de Jurgen Habermas, uma investigação deve conter em si uma intenção de mudança. Este paradigma faz incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende expor as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar ativamente na transformação da realidade.

Sendo a Investigação-Ação um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática (Bartolomé, 1986; citado em Coutinho, 2016), vinculamos este processo à supervisão com recurso ao portfólio na intenção de gerar resultados inovadores na transformação da realidade objetiva das nossas instituições educativas, palco da nossa investigação.

Estas constituem as nossas bases para fundamentar o incremento da formação em supervisão pedagógica, com foco no desenvolvimento de competências transversais aos coordenadores, por ser este, um dos modos mais consentâneos para o desenvolvimento e mudanças profissionais que acompanham os sinais dos tempos.

A intenção é fazer com que cada vez mais o professor seja um agente ativo e reflexivo, numa discussão permanente entre ação-reflexão e vice-versa, nos resultados do seu trabalho de forma colaborativa. Para o efeito é fundamental o uso do portfólio como uma ferramenta indispensável no registo organizado das experiências profissionais, como fonte de informação do desempenho e desenvolvimento profissional do professor.

Nesta perspetiva a “oficina pedagógica” visa primeiramente dotar os coordenadores de disciplina de competências em supervisão pedagógica, para que estes, por sua vez, potenciem o desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores da sua área de coordenação, dotando-os de competências transversais, necessárias as exigências da profissão e do mercado do trabalho em geral.

O espetro desta formação enquadra-se no âmbito da formação contínua/permanente/em serviço, dos professores, pelo Ministério da Educação de Angola, como meio que visa mantê-los permanentemente preparados e suficientemente atualizados para as inovações nos métodos de trabalho mais produtivos.

A oficina pedagógica, doravante designada (OP), prevê a realização de seis (6) sessões formativas presenciais e no final da mesma apresentar os portfólios individuais dos participantes, bem como responder aos questionários de opiniões, a fim de se avaliar o impacto da formação... terminadas as sessões presenciais entramos para a fase de

acompanhamento e monitoria, participando nos encontros das coordenações dos participantes da OP, num período de um mês.

Nestes moldes projetou-se para a referida OP os seguintes conteúdos:

- 1- O portfólio como ferramenta ao serviço da Investigação Ação;
- 2- Supervisão Pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor;
- 3- Supervisão colaborativa;
- 4- Competências transversais e seu desenvolvimento;
- 5- Aplicação do questionário de opinião aos formandos e apresentação de portfólios individuais da formação.

2.1.1.1.5. Objetivos a alcançar na OP

- 1- Descrever o portfólio, suas funções e utilidade;
- 2- Caracterizar a I.A como metodologia necessária ao desenvolvimento profissional do professor;
- 3- Conceituar e discutir o âmbito da supervisão pedagógica;
- 4- Desenvolver o conceito da colaboração como instrumento do desenvolvimento profissional do professor;
- 5- Descrever e desenvolver com os formandos as competências transversais necessárias a docência;
- 6- Partilhar com os formandos os resultados da OP.

2.1.1.1.6. Metodologia a adotar

- 1- Desenvolvimento de métodos de elaboração conjunta;
- 2- Criação de microgrupos de discussão e debate;
- 3- Apresentação de vídeos temáticos pontuais em aula;
- 4- Construção individual de portfólios reflexivos.

2.1.1.1.7. Métodos de avaliação

- 1- Avaliação do domínio dos conceitos desenvolvidos, nas intervenções individuais e debates;
- 2- Construção e apresentação dos portfólios;
- 3- Acompanhamento e monitoramento das reuniões de coordenação;

4- Reflexão coletiva dos pontos da reunião.

Tendo sido desenvolvido o plano de formação de forma exitosa, tornou-se imperioso que os participantes, enquanto sujeitos da investigação e não objetos, expressar os seus pontos de vista relativamente à formação em apreço, de modo a avaliar o impacto da formação para aquele contexto e outros com as mesmas características e necessidades. Esta intenção levou a construção de um questionário de opiniões em que os participantes puderam livremente expressar a sua visão, daí que pensamos ser importante apresentar e analisar o mesmo.

2.1.1.1.8. Questionário de Opinião

Estimado professor/coordenador de disciplina, após ter participado com afincos nestes dois meses de formação contínua em Oficina Pedagógica, apresentamos-te este questionário de opinião, para que possa livremente exprimir as suas opiniões, sentimentos, perspetivas à respeito da formação realizada. Com isso queremos dizer que tendes aqui a oportunidade de avaliar a pertinência da formação e o impacto que espera para o teu trabalho enquanto coordenador de disciplina. Assim sendo, agradecemos atempadamente pela colaboração e pelo tempo que partilhamos sentimentos, experiências e muito aprendizado, eu, particularmente saio muito mais fortalecido desta empreitada, porque aprendi mais do que ensinar, muito obrigado!

1. Idade _____
2. Género _____
3. Grau académico _____
4. Tempo de serviço _____
5. Assinale na opção que considere indicar o seu ponto de vista, nas questões abaixo discriminadas, numa escala de 1 a 5, em que: 1= Discordo plenamente; 2= Discordo; 3= Não tenho opinião a respeito; 4= Concordo; e 5= Concordo plenamente.

Quadro 9 Questionário de opinião aplicado aos coordenadores para avaliação da formação realizada

Nº	Itens	Respostas				
		1	2	3	4	5
1	A formação em supervisão colaborativa realizada, tem potencial de ajudar a melhorar na prestação dos coordenadores quanto ao seu trabalho como supervisores nas suas coordenações.					
2	O conteúdo da abordagem formativa ajudou a compreender e a desenvolver competências transversais necessárias a docência.					
3	A formação realizada pode ser replicada a outros contextos/ escolas do nosso país.					

- | | |
|---|---|
| 4 | Os participantes desta Oficina Pedagógica são potenciais formadores de outros coordenadores de disciplina em matéria de supervisão Colaborativa para desenvolver competências transversais. |
| 5 | A formação realizada tem grande pertinência no desenvolvimento de competências transversais |

Fonte: Elaboração própria

A análise e enquadramento das opiniões dos coordenadores participantes da Oficina Pedagógica, pode ser consultada no capítulo três, sobre análise e interpretação dos resultados (Confira as tabelas 8 a 13).

2.1.1.1.9. Considerações Metodológicas

Neste ponto pretendemos elucidar o posicionamento metodológico assumido, ou seja, apresentar e fundamentar o paradigma que enquadra as nossas opções ao longo do estudo e assim, com ajuda de alguns autores fundamentar o paradigma, muito embora já tenha dito Coutinho (2016) que qualquer ato de investigação assenta num determinado paradigma e que esta noção está exaustivamente gasta pelo uso, mas ainda assim, apresenta-se como indiscutivelmente imperioso. Sendo assim apresentamos o paradigma da nossa investigação.

2.1.1.1.10. Paradigma: Noções Preliminares

Importa ressaltar o que é um paradigma. De realçar que este conceito teve o seu início com o célebre historiador e filósofo, Thomas Kuhn, que na sua obra *The Structure of Scientific Revolution (1962)*, definiu como sendo, em primeiro lugar, um conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica, e em segundo, como um modelo para o “que” e “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social (Coutinho, 2016).

Desde Kuhn, o conceito de paradigma tem conhecido uma utilização intensiva no âmbito da História, da Filosofia e da Sociologia da Ciência (Afonso, 2014). Também no campo da epistemologia das Ciências Sociais (Burrell & Morgan 1979, citado em Afonso, 2014), é utilizado como um instrumento heurístico central para caracterização das diversas correntes e tradições científicas que constituem o campo multifacetado da sociologia e da análise organizacional.

Augusto (2014), no seu artigo “Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: Mais do que uma questão de preferência”, esclarece de modo exaustivo que os termos do debate entre as metodologias quantitativas e qualitativas, bem como os paradigmas que os sustentam, são incorretamente enunciados, redundando mais em querelas do que em discussões científicas, criando-se foco para campos em conflitos. A autora fundamenta a

sua visão na ideia de que nem sempre estar do lado das metodologias quantitativas implica tão somente o uso de inquéritos e análises estatísticas para investigar a realidade, e que estar ao lado das metodologias qualitativas signifique optar por histórias de vida ou entrevistas em profundidade. Não se pode confundir a pesquisa e a metodologia com as técnicas de investigação, pois não são essas que definem a natureza da pesquisa. Deste prisma, resulta a ideia de que é errado sustentar a defesa na opção por determinado tipo de pesquisa com base nos métodos de recolha de dados utilizados. A metodologia reside na interação entre a teoria e o método e lida com questões que moldam o curso da pesquisa. Isso tem que ver com as questões que o investigador coloca, a natureza do que pretende conhecer e o tipo de respostas que pretende providenciar.

Augusto (2014) sustenta, ainda, que a questão não pode ser que os cientistas sociais quantitativos adoram os números e os qualitativos os abominam. Esse tipo de posicionamento é de facto gerador de querelas.

Recorrendo a autores como Onwuengbuzie e Leech (2005), Augusto (2014) explica-se as diferenças ontológicas, epistemológicas e axiológicas dos dois paradigmas em questão.

- 1- Nas diferenças ontológicas sobre a natureza percebida da realidade, (Augusto, 2014) explica nos seguintes termos:
 - a) O paradigma positivista acredita numa realidade única que pode ser medida de forma confiável e válida usando princípios científicos;
 - b) O paradigma interpretativo acredita em realidades múltiplas, socialmente construídas que geram diferentes significados em diferentes indivíduos, e cuja interpretação depende do olhar do investigador.
- 2- Nas diferenças epistemológicas baseadas na relação entre o investigador e o investigado:
 - a) O paradigma positivista defende o afastamento e a separação entre o investigador e o objeto de estudo;
 - b) O paradigma interpretativo defende que estas duas entidades estão interdependentes, sendo que a relação privilegiada do investigador com os investigados beneficia a pesquisa.
- 3- Nas diferenças axiológicas, focadas no papel dos valores na pesquisa postula o seguinte:
 - a) Os positivistas defendem que a pesquisa deve ser isenta de valores;
 - b) Os defensores do paradigma interpretativo defendem que a investigação é em grande medida influenciada pelos valores do investigador.

Desta feita, Augusto (2014) conclui a sua tese fundamentando que a diferença nas abordagens qualitativas e quantitativas reside nos seus fundamentos filosóficos e meta-teóricos a respeito da natureza da realidade (ontologia) do conhecimento (epistemologia), dos princípios que inspiram e governam a investigação científica (metodologia) e nos instrumentos relativos à implementação prática de uma pesquisa (métodos e técnicas de investigação).

Para o caso vertente, ou seja, a nossa tese, embora nos tenhamos socorrido do questionário como antecedente indispensável para a construção do plano de formação e da análise estatística no tratamento dos resultados com ele obtidos, possui uma natureza socio-crítica e socorre-se da Investigação-Ação com vista à compreensão da realidade e ao desenvolvimento de competências transversais que concorrem para o enfrentamento da prática educativa de modo mais competente e transformador. Nessa perspetiva, a questão por nós levantada, a relação estabelecida entre o investigador e o investigado e a natureza das respostas que pretendemos evidenciar, enquadram-nos no paradigma interpretativo de natureza socio-crítica, com empréstimo de técnicas e instrumentos que se nos mostraram mais ajustados ao âmbito do estudo.

2.1.1.1.11. Paradigma Socio-crítico

O paradigma socio-crítico traz para a ribalta a conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. Na senda dos princípios filosóficos de Jurgen Habermas sob os quais uma investigação deve conter sempre em si uma intenção de mudança, este paradigma faz também incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar ativamente na transformação desta realidade (Coutinho, 2016).

2.1.1.1.12. Investigação-Ação

Para a nossa tese, adotamos, em função da sua finalidade, o paradigma socio-crítico e socorremo-nos da metodologia de Investigação-Ação, por ser esta, na visão de vários autores citados em Pinho (2015), a metodologia mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e/ou nas organizações educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos.

Coutinho (2016) traz-nos o conceito de Investigação-Ação (I-A) na perspetiva de diversos autores, pelo que passaremos a apresentá-los no quadro abaixo.

Quadro 10 - Conceito de Investigação-Ação

Nº	Autor	Data	Conceito de Investigação-Ação (I-A)
1	Elliot	1993	Define a Investigação-Ação como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.

2	Kemmis	1988	A Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica;
3	Lomax	1990	Define a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria.
4	Bartolomé	1986	Define a Investigação-Ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática”;
	Watts	1985	Define-a como “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”;
5	Dick	1999	A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.
6			

Fonte: Coutinho (2016).

A autora arrisca mesmo em dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial nesta metodologia é a exploração reflexiva que o professor (por vezes, colaborativamente) faz da sua prática, contribuindo, dessa forma, não só para a resolução de problemas, como também (e principalmente), para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

Latorre (2003, citado em Coutinho, 2016), reforça a afirmação de que o desenvolvimento profissional se subordina a uma tríade de dimensões interligadas, representativas de todo o processo reflexivo.

Figura 4 Triângulo de Lewin



Fonte: Coutinho, (2016).

Amado (2014), fazendo referência a Esteves (1986), chama a atenção a duas modalidades da Investigação-Ação, ou seja:

- Investigação-para-a-ação
- Investigação-na/pela-ação

A primeira é desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução. Este processo, segundo o autor, caracteriza-se pelo facto de a investigação e o

eventual curso da ação estarem separados; do investigador ter a primeira e última palavra sobre o processo investigativo e de o meio social investigado não passar de um reservatório de investigações.

Já a segunda modalidade constitui-se como um procedimento de grande complexidade logo à partida, devido a multidireccionalidade e coexistência dos seus objetivos; estes apontam para a produção de conhecimento (objetivos de investigação), para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e de formação de competências aos participantes (objetivos de formação). Contribui bastante para essa complexidade, o fato de se tratar de um processo coletivo que envolve investigadores e a sociedade em estudo, assumindo assim um cunho colaborativo e participativo, é nessa visão em que mais se encaixa a intenção desta tese, enquanto investigadores.

Para Connelly & Clandinin (1995, citado em Amado, 2014) este processo colaborativo e de articulação entre o investigador e o seu conhecimento de especialista, por um lado, e os investigados e seu conhecimento local da prática, por outro, deve levar a considerar-se como membros de uma comunidade que tenha valor para ambos, para investigadores e praticantes, para a teoria e para a prática.

2.1.1.1.13. Caraterísticas da Investigação-Ação

Alguns autores citados por Coutinho, Sousa, Dias et. al. (2009) [(Kemmis & McTaggart (1988); Zuber & Skerrit (1992); Cohen & Manion (1994); Descombe (1999); Elliot (1991); Cortesão (1998)] caraterizam a Investigação ação como:

- 1- Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são coautores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação em pessoas, é um coinvestigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade;
- 2- Prática e interventiva, pois não se limita no campo teórico a descrever a realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada a mudança, é sempre uma ação deliberada;
- 3- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então, implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim, um permanente entrelaçar entre teoria e prática;
- 4- Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes da mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo;

- 5- Auto avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

2.1.1.1.14. Finalidades ou propósitos da Investigação-Ação

Dentre as diversas finalidades inerentes a investigação ação, segundo Coutinho et al. (2009), podemos destacar as seguintes:

- 1- Compreender, melhorar e reformar práticas (Ebutt, 1985);
- 2- Intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção (Cohen & Manion, 1994);
- 3- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática;
- 4- Articular de modo permanente a Investigação, a Ação e a Formação;
- 5- Aproximarmo-nos da realidade veiculando a mudança e o conhecimento;
- 6- Fazer dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003).

Coutinho, Sousa, Dias et al., (2009) consideram que, tal como noutras metodologias, a I-A também apresenta diferentes formas de se realizar, dependendo das situações, dos contextos, das pessoas e das condições em que se processa. Existem, de acordo com estes autores, pelo menos três modalidades de I-A:

- 1- Técnica, que tem por objetivo melhorar as ações e a eficácia do sistema, numa visão técnica/explicativa, onde o investigador é um especialista externo e o nível de participação se baseia na cooptação, atuando sobre a ação;
- 2- Prática, que visa compreender a realidade e gera um conhecimento prático da realidade, tendo o investigador um papel socrático, de favorecer a participação e autorreflexão, com um nível de participação colaborativo, atuando para a ação;
- 3- Emancipadora ou crítica, que visa participar na transformação social e gera um conhecimento emancipatório, onde o investigador atua como moderador do processo com um nível colaborativo e atua pela ação.

2.1.1.1.15. Escolha dos Sujeitos

O quadro 11 é representativo da população a que se refere o grupo-alvo da nossa intervenção, apresentados em género, frequência e percentagens conforme se vê.

Quadro 11 - Universo Populacional

Coordenadores e Coordenadoras de disciplina	Frequência	Percentagem
---	------------	-------------

	F	25	27,77
Valid	M	65	72,22
	Total	90	100,0

Fonte: programa SPSS.

Os sujeitos envolvidos no nosso estudo eram coordenadores de disciplina, das escolas do II Ciclo do ensino secundário em Cabinda-Angola. Sendo a participação circunscrita a todas as escolas públicas estatais, do II Ciclo do Ensino Secundário, situadas no município sede da província de Cabinda. Para Coutinho (2016) e Freixo (2014), população é o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum. População disponível ou acessível é parte da população da qual se selecionará a amostra.

O quadro abaixo (Quadro 9) é representativo dos participantes por género, frequência e percentagem.

Quadro 12 - Sujeitos da Pesquisa

	Coordenadores e Coordenadoras de disciplina	Frequência	Percentagem
	F	18	49,9
Valid	M	26	59,1
	Total	44	100,0

Fonte: programa SPSS.

Evidencia-se que dos 44 coordenadores e coordenadoras de disciplina inqueridos(as), dezoito (18) são do género feminino, sendo vinte e seis (26) do género masculino. Esta realidade demonstra um desenvolvimento no equilíbrio do género nas lideranças em Angola, num contexto em que os dados do senso populacional realizado em 2014, apontam o género feminino como sendo a maior parte da população.

Sendo assim, necessitamos de potenciar este ativo nacional para que consigamos alavancar a qualidade que se almeja nos diversos setores da vida nacional, como é o caso da educação.

A escolha dos sujeitos ou participantes deste estudo, teve uma relação direta com os objetivos da investigação e determina as características do grupo-alvo da mesma, com alguma precaução relativamente à validação externa, ou seja, com a possibilidade de generalizar os dados para outros contextos e realidades.

Miaoulis e Michener (1976) e Smith (1975) citados em Haro (2016) e em Coutinho (2016) explicam que os sujeitos ou participantes da pesquisa dizem respeito a cada um dos

elementos que compõem a amostra, assim esta é o conjunto de sujeitos extraídos da população em que assenta o estudo de um determinado fenómeno, um grupo de sujeitos ou objetos selecionados para representar a população inteira de onde provieram, ou seja, um subconjunto da população que terá de a representar e refletir os seus traços, caso contrário, incorremos no chamado erro amostral.

No universo dos noventa (90) coordenadores de disciplina, foi possível trabalhar apenas com quarenta e quatro porque o critério da escolha se baseou fundamentalmente na disponibilidade e pré-disposição dos sujeitos em participar no estudo.

Distribuámos uma carta de solicitação de recolha de dados às direções das cinco instituições do II Ciclo do Ensino Secundário, localizadas no Município sede da província de Cabinda. Quatro responderam positivamente, tendo notificado os coordenadores a respeito da formação que pretendíamos realizar, para que pudessem participar.

Nestas circunstâncias fomos por diversas vezes a essas instituições nos três períodos de aulas e procurámos localizar, com ajuda dos coordenadores de turnos, os coordenadores de disciplina presentes naquele período a fim de preencher o instrumento de pesquisa de dados prévios à formação a implementar (Questionário). Alguns obviamente furtaram-se de responder ao questionário, alegando muito trabalho na altura, outros levaram para casa no intuito de devolvê-lo preenchido. A maior parte dos questionários foram preenchidos no momento da entrega. Porém, nem todos devolveram.

Contámos com a colaboração dos professores coordenadores de turnos, na recolha e entrega do questionário. O resultado foi a recolha de 44 Questionários dos cerca de 80 distribuídos. Consideramos um saldo positivo, na medida em que 44 coordenadores representam 48,9% do universo de noventa, o que possibilita perfeitamente a realização do nosso estudo.

Na visão de Freixo (2011), existem elementos a serem considerados na escolha dos sujeitos, que configuram como que, a parte ética da investigação, tais como:

2.1.1.1.16. O Direito a privacidade ou a não participação

Freixo defende que todas as pessoas têm o direito de não participar, seja de que modo for, numa investigação ou pesquisa. Neste caso, o autor refere-se ao direito à privacidade, pretendendo salvaguardar o direito que o sujeito tem de não responder a questões que tenham a ver com o seu núcleo de reserva da sua privacidade. Refere-se por exemplo a questões de etnia, orientação sexual ou religiosa. A ideia é que qualquer investigação junto dos seres humanos constitui em qualquer circunstância, uma forma de intrusão na sua vida. Respeitamos esse pressuposto, uma vez que não obrigamos os 90 coordenadores identificados, mas foi possível de forma voluntária trabalhar com 44.

2.1.1.1.17. O Direito ao Anonimato e à Confidencialidade

Todos os sujeitos da investigação têm o direito a manter o anonimato e o direito a exigir que os seus dados de identificação pessoal não figurem em qualquer parte acessível dos documentos resultantes de processos de investigação (Freixo, 2011). Assim, para este autor, os sujeitos devem ser identificados por números e não por um nome mesmo que fictícios. Recomenda-se a destruição dos protocolos originais dos testes, logo que o estudo esteja terminado e, sempre que possível, dar aos participantes envelopes selados e endereçados, para o reenvio direto dos questionários, evitando que chegue a terceiros.

Este é outro dos pressupostos éticos da investigação à qual demos o máximo de atenção, na medida em que o levantamento de dados obedeceu à lei do anonimato, não identificando nem a instituição da origem do respondente, nem a disciplina, muito menos o período em que labuta, na escola. Esta situação dota a investigação de um carácter eminentemente anónimo.

2.1.1.1.18. A Necessidade do Consentimento

Para Freixo (2011), o tratamento dos dados pessoais só pode ser efetuado se o seu titular tiver dado, de forma inequívoca o seu consentimento. Para que o consentimento seja legal, deve ser obtido de forma livre e esclarecida, sem nenhuma ameaça, promessa ou pressão exercida sobre a pessoa e quando esta estiver em posse das suas plenas faculdades mentais (Freixo, 2011).

Neste sentido, a nossa presença nas instituições obedeceu ao critério do consentimento, uma vez que as instituições foram notificadas e estas, por sua vez, informaram os coordenadores da nossa presença para os fins assinalados. Aqueles que conscientemente e atempadamente reconheceram o valor dos dados a prestar, deram a sua contribuição de forma esclarecida, consentida e voluntária.

É importante lembrar que os dados recolhidos com base nessa pesquisa serviram para desenvolver um quadro de competências transversais, identificados pelos próprios coordenadores e investigador para, em conjunto, desenvolveram um plano de intervenção no sentido de ajudar os coordenadores na sua árdua tarefa de dirigir o grupo de professores da sua área de trabalho (disciplina).

2.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Neste ponto vamos apresentar os instrumentos de investigação de que nos servimos para a recolha da informação pertinente, e que respondem ao problema identificado, bem como aos objetivos traçados nesta tese.

2.2.1. Inquérito por Questionário

É prática sobejamente conhecida no seio da comunidade académica/científica e não só, a utilização de instrumentos de investigação como meio para aquisição ou colheita de dados/informações relevantes para a pesquisa. Nesta ordem de ideias, os instrumentos configuram-se como meios indispensáveis para o alcance dos fins da investigação, isto é, para o alcance dos objetivos, e são mediadores entre os problemas detetados pelo investigador e a solução adequada. Assim sendo, para a utilização de quaisquer instrumentos, deve ter-se a noção bem clara da finalidade do estudo e a definição do problema para que se adeque a estrutura, a lógica e a pertinência do instrumento a utilizar. Portanto, começa a emergir no campo das metodologias, como que um ramo novo de especialidade que procura estudar e compreender a construção dos instrumentos, tendo em atenção todos os aspetos atrás referidos.

Existem vários instrumentos de investigação e diversos meios/maneiras de utilização desde os mais clássicos até aos mais atuais como os meios digitais desta nova era da informação e comunicação. Para o caso vertente, o instrumento em análise é o questionário, um instrumento que também é entendido como uma técnica de investigação/pesquisa.

Rocha (2021) cita um conjunto de autores (Coutinho, 2016; Freixo, 2012; Hill & Hill, 2012; Sousa, 2009; Afonso, 2014; Vilelas, 2017; Reis, 2018, Fortin, 2009) que, entre outros, consideram que o questionário vem sendo um instrumento e uma técnica muito utilizada nas investigações científicas para a recolha de informações dos inquiridos.

Na visão de Rocha (2021), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, perspetivas, expectativas e situações vivenciadas.

Esta perspetiva é corroborada por Sousa e Baptista (2016); Haro, et al. (2016); Afonso (2014); Fortin (2009), ao afirmarem que o inquérito por questionário é um instrumento que permite recolher um conjunto de informações junto dos participantes através de perguntas escritas a um grupo representativo da população em estudo, relativamente aos factos, às ideias ou conceções, às perceções e opiniões, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes.

Um inquérito pode apresentar várias formas, como ser: ICC – Inquérito Cara a Cara; IT – Inquérito Telefónico; IA – Inquérito auto preenchido.

Para a nossa realidade, optámos pelo primeiro, ou seja, pelo ICC por nos dar a possibilidade de maximizar o número de respondentes, bem como esclarecer as questões

ou aspetos que pudessem suscitar dúvidas ao inquerido. Os mesmos foram distribuídos e recolhidos em dias diferentes, na medida em que fomos encontrando coordenadores disponíveis nas diferentes escolas

2.2.2. Observação

Para Fortin (2009); Afonso (2014); Sousa e Baptista (2016); Haro et al (2016), no domínio das decisões sobre procedimentos metodológicos, os investigadores interessados em estudar os comportamentos das pessoas não têm muitas opções na forma de recolher os dados: ou pedem aos sujeitos que digam o que fazem numa dada situação, por meio da observação ligada à entrevista, ou observam o que os sujeitos fazem, por meio da observação direta.

Afonso (2014), diz-nos que a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como é passível de acontecer nas entrevistas e questionários.

Para Sousa e Baptista (2016), trata-se de uma técnica de recolha de dados baseada na presença do investigador no local da recolha dos dados, podendo ser participante ou não participante e pode utilizar métodos, estratégias e instrumentos de descrição, categorias e narração.

Para o nosso estudo, em particular, utilizámos da observação direta e participativa e, para recolha de dados por ela suscitados, usámos notas de campo, ao longo da implementação e análise do plano de formação colaborativa dos coordenadores de disciplina e dos professores. Relativamente à observação, como elemento indispensável à supervisão, Alarcão (2019) apresenta algumas características a considerar nesta análise (figura 5).

Figura 5 Características da supervisão em pares

Atores	Professores que se observam entre
Objetivo	Análise reflexiva sobre ensino/aprendizagem
Resultados esperados	Desenvolvimento profissional. Melhor aprendizagem dos alunos
Filosofia	Formação em contexto de trabalho
Foco de observação	O acontecimento aula
Oportunidade	De ver e ser visto noutra perspetiva
Relação observador/observado	Colegial
Julgo de valor	Não classificativo. Ajuda, não avaliação feedback construtivo
Confidencialidade	Combinado entre observador e observado
Beneficiários	Observado, observador, alunos
Condições de Sucesso	Confiança, diálogo, pistas para futuro, tempo
Riscos	Ausência de evidências, excessiva focalização na pessoa, condescendência, dificuldade em analisar e refletir, tendência para impor a sua visão.

Fonte: Adaptado de Alarcão (2019)

A autora reflete à volta de cinco tipos de observação e destaca aquelas que melhor se adequam à supervisão por pares, pondo de parte a observação avaliativa, para destacar a formativa por congregar em si, ou puder socorrer-se da descritiva, heurística e de observação, de onde resulta a figura acima. Com esta característica da supervisão em pares, a autora acredita poder-se eliminar os fantasmas que enfermam a supervisão, garantindo maior confiabilidade, sendo uma mais-valia desde que desenvolvida numa

lógica colaborativa, com base no diálogo que permita aos professores a aprendizagem, a melhoria e inovação contrariando a rotina que os conduz a estagnação.

Capítulo III - Apresentação, Análise dos Dados e Discussão de Resultados

Procedimento de Tratamento de Dados

Neste estudo, faremos análise do conteúdo recorrendo a Bardin (2016), Bogdan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (2013), entre outros, para estruturar, codificar, analisar e validar a presente investigação, aplicando critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Assim sendo seguiremos a seguinte estrutura da análise.

Quadro 13 - Fases do Tratamento qualitativo da informação

1- Pré-análise		
Leitura Fluente		
Escolha de documentos	Formulação de objetivos	Referenciação do índice
Constituição do corpus	Dimensão e direção da análise	Elaboração dos indicadores
Preparação do material		Regras de recorte, categorização, codificação
		Testar as técnicas
Exploração do material		
Administração das técnicas no corpus		
Tratamento dos resultados e interpretações		
Síntese dos resultados		
Inferências		
Interpretação		
Outras orientações para uma nova análise		Utilização dos resultados da análise com fins teóricos ou pragmáticos

Fonte: adaptado de Bardin (2016)

Técnicas de Validação

Neste ponto vamos ater-nos a alguns critérios da investigação, tais como: objetividade, validade e fidelidade.

Freixo (2011) refere que um estudo tem validade interna ou de constructo se o seu resultado responde às exigências do programa ou abordagem a testar. Na verdade, segundo o autor, a validade interna aporta-nos a segurança de que os resultados da investigação podem ser aceites, baseados no desenho da investigação, ou seja, é uma exigência da própria natureza e conceção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica, tendo em conta a orientação teórica que fundamenta um estudo.

Já a validade externa verifica se os resultados obtidos são passíveis de generalização, ou seja, aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares. Esta releva a nossa capacidade para confiar nos resultados da investigação com vista à sua generalização tendo como base os processos utilizados (Freixo, 2011).

O desenvolvimento de uma fase diagnóstica/exploratória do estudo, constitui uma técnica de validação interna que fortalece a investigação, uma vez que permite desenvolvê-la com um conhecimento prévio mais aprofundado da realidade, propiciando opções mais consistentes ao longo do processo.

Para lá dessa situação validativa inicial, recorreremos a validação externa dos questionários, através de peritos na área do nosso estudo, bem como do plano formativo dos coordenadores de disciplina.

Recorrendo à análise de Hill e Hill (2000), sobre essa questão, entendemos que, fiabilidade e validade não são a mesma coisa, e têm uma relação estranha. Segundo os autores, uma medida pode ter boa fiabilidade e ter pouca validade, mas, sem fiabilidade adequada, a medida não pode ter validade necessária. A existência da fiabilidade adequada é necessária, mas não suficiente para garantir validade adequada. Portanto, constitui preocupação nossa atender aos dois critérios, ou seja, tanto de fiabilidade quanto de validade adequadas.

Análise e Interpretação do Questionário

O questionário distribuído, foi construído com base nos objetivos da investigação, no sentido de recolher dados, através de questões semifechadas e de múltiplas escolhas, que ajudaram na formulação de um quadro de competências transversais na ótica dos coordenadores e coordenadoras de disciplina, e na perceção do funcionamento das suas coordenações no tocante a amplitude, frequência e abrangência das interações que estabelecem entre si.

O questionário foi estruturado em três partes. A primeira, sobre a caracterização pessoal e profissional, tendo como finalidade recolher os dados sociodemográficos e caracterizar o perfil dos participantes na pesquisa. Foi importante fazer a caracterização dos sujeitos da investigação porque permitiu a constituição dos traços gerais do grupo-alvo, no que respeita à sua área de formação, habilitações literárias, tempo de serviço, idade e género, bem como a sua experiência profissional.

Esse aspeto ajudou-nos a perceber os critérios gerais que definem a nomeação ou indicação para o referido cargo. Para o contexto em questão, os dados sugerem que, servem como critérios de base, a área de formação, tempo de serviço, bem como experiências anteriores noutros cargos de liderança de topo ou intermédio.

A maior parte dos coordenadores participantes na investigação, tem entre 16 e 25 anos de serviço, formação específica na área, com idade superior a 45 anos respetivamente. Quer dizer que se valoriza a competência técnica e pedagógica, aliada aos anos de serviço. É um indicador positivo, na medida em que deve ser confiada a tarefa de guiar o grupo de professores de uma determinada disciplina, àquele que dentre si apresente maior perícia pedagógica, idoneidade, moral, técnica e científica.

Com a segunda parte do questionário, sobre o índice de colegialidade/colaboração, pretendíamos perceber como se relacionavam os professores das escolas em destaque, relativamente a amplitude das interações, tanto entre colegas das mesmas áreas disciplinares, como de outras, a frequência de tais interações, bem como a abrangência das mesmas. Estes elementos da interação profissional, enquadram-se no conteúdo e na forma.

Na terceira parte do questionário, dedicada diretamente às competências transversais para a docência, pretendemos levar os professores a determinar, por si, as competências transversais necessárias ao desempenho da função docente, enquadradas nos quatro pilares para a educação no século XXI elaborado pela comissão da UNESCO liderada por Jacques Delors.

Assim, os respondentes tinham de escolher três competências para cada um dos pilares apontados, como: saber ser, saber fazer, saber conhecer e saber conviver. Entendemos que um professor bem preparado para lidar com os desafios da formação dos educandos, no Século atual, deverá atender ao domínio destes pilares definidos, que em nosso ver, enformam o perfil geral de competências necessárias ao bom enquadramento dos homens e mulheres na sociedade, ou seja, tem a ver com habilidades, hábitos, atitudes, valores e crenças.

O questionário que construímos foi validado por duas especialistas/peritas em Educação, com experiências em matéria de Supervisão Pedagógica e formação de professores, e posteriormente, aplicado de modo experimental a um grupo de 15 professores angolanos, das escolas do segundo ciclo do ensino secundário. Procurou-se responder a uma grelha de validação, que avaliou dentre outros aspetos, a estrutura, clareza dos conteúdos, adequação aos objetivos da tese, relevância dos conteúdos, bem como a sequência lógica na organização das questões, com base numa escala numérica de tipo Lickert (1 a 5, onde 1 é *discordo plenamente*, e 5 *concordo plenamente*) (Quivy & Campenhoudt, 1994).

A análise dos dados foi realizada com base no programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) recorrendo a inferências estatísticas, t-teste e estatísticas

descritivas, e Microsoft Excel, por responderem melhor aos objetivos a que nos propusemos no início desta tese.

Vamos começar por apresentar as inferências estatísticas das respostas e participantes, pois é importante interpretarmos as perceções dos professores/coordenadores, sobre o trabalho que realizam, para depois disso analisarmos a pertinência da formação realizada pelos coordenadores e coordenadoras que participaram da nossa ação formativa, denominada oficina pedagógica (OP).

Métodos estatísticos utilizados

Neste ponto vamos procurar descrever os métodos estatísticos utilizados, tendo em atenção ao que pretendemos como resultados da nossa pesquisa. Assim sendo, utilizámos métodos descritivos, realizámos os testes de Qui-quadrado e de Fisher, bem como o Test T de Student.

Estatística Descritiva

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências das distribuições de valores verificadas.

Teste do Qui-quadrado e de Fisher

A utilização do teste do qui-quadrado é abordada por Maroco (2011, p. 105-107), servindo para estudar a relação entre duas variáveis qualitativas, em que temos as hipóteses:

H₀: As duas variáveis são independentes, ou seja, não existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra;

H₁: As duas variáveis apresentam uma relação entre si, ou seja, existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra;

Quando o valor de prova for igual ou inferior a 5% (0,05), rejeita-se a hipótese nula, concluindo-se que as duas variáveis estão relacionadas, caso contrário não se rejeita a hipótese nula de que as duas variáveis não estão relacionadas.

Caso se observem muitas categorias com poucas observações, o teste do qui-quadrado é substituído pelo teste de Fisher, cuja interpretação é realizada de forma análoga.

Análise Descritiva

Neste ponto realizamos a análise do questionário aplicado aos coordenadores de disciplina e que serviu para a recolha de informações pertinentes sobre o que os professores consideram fundamental em termos de competências transversais para o exercício do professorado, independente da especialidade ou área de formação.

Parte I - Informações, Pessoal e Profissional**Tabela 2** Frequências: Grupo Etário do inquerido

	N	%
18 a 25	5	11,4
26 a 35	17	38,6
36 a 45	12	27,3
Mais de 45 anos	10	22,7
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel.

Na amostra, 11,4% têm 18 a 25 anos, 38,6% têm 26 a 35 anos, 27,3% têm 36 a 45 anos e 22,7% têm mais de 45 anos. Revela que na indicação do cargo para coordenação de disciplina, a idade é um fator fundamental, indicador nalguns casos, da experiência profissional e do conhecimento profundo da área disciplinar em causa, razão pela qual, se constata que trinta e oito vírgula seis, (38,6) e vinte e sete vírgula sete, (27,7) situam-se entre 26-35, 36-45 e 22,7 respetivamente. Laurinda Baca (2013), considera este tipo de profissional como perito, por ser um indivíduo experimentado na docência e que pode conduzir/orientar os seus colegas face ao alcance de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

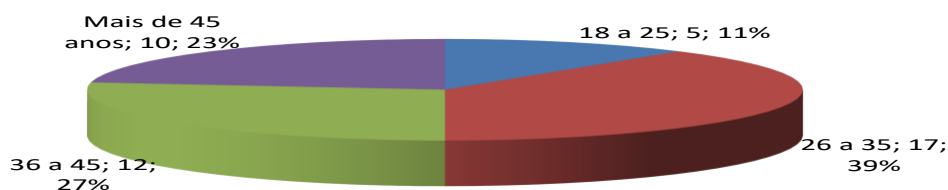
Figura 6 Gráfico de frequências: Grupo Etário do inquerido

Tabela 3 Frequências: Grau académico do inquirido

	N	%
Técnico Médio	1	2,3
Bacharel	3	6,8
Licenciado	23	52,3
Pós-Graduado	5	11,4
Mestre	8	18,2
Doutor	4	9,1
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel.

Na amostra, 2,3% têm o grau académico de Técnico Médio, 6,8% têm o grau de Bacharel, 52,3% têm o grau de Licenciado, 11,4% têm o grau de Pós-Graduado, 18,2% têm o grau de Mestre e 9,1% têm o grau de Doutor.

Figura 7 Gráfico de frequências: Grau académico do inquirido

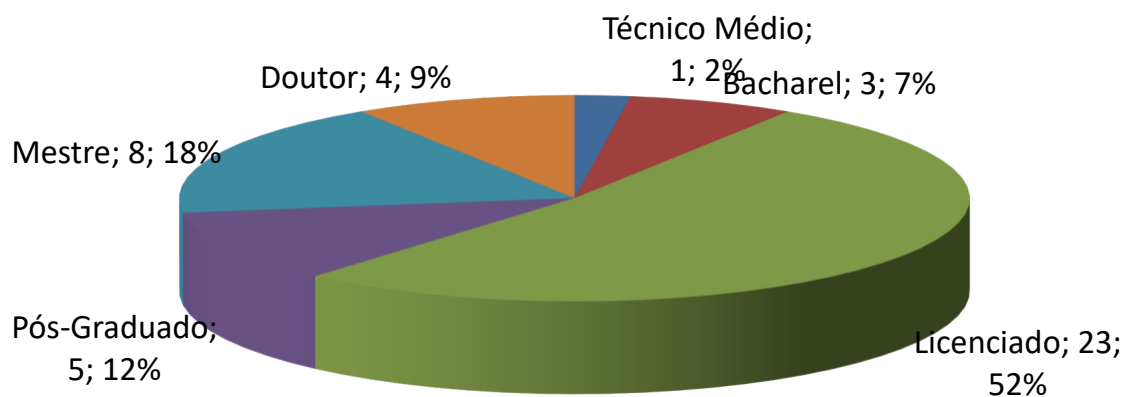


Tabela 4 Frequências: Área de formação do inquirido

	N	%
Ciências da Educação	13	29,5
Ciências da Saúde	7	15,9
Ciências Económicas	3	6,8
Ciências Agrárias	5	11,4
Ciências Jurídicas	3	6,8
Engenharia	3	6,8
Outras	10	22,7
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel.

Na amostra, relativamente à área de formação, 29,5% são da área de Ciências da Educação, 15,9% são da área de Ciências da Saúde, 11,4% são da área de Ciências Agrárias, 6,8% são da área de Ciências Económicas, 6,8% são da área de Ciências Jurídicas, 6,8% são da área de Engenharia e 22,7% são outras áreas.

Figura 8 Gráfico de frequências: Área de formação do inquirido

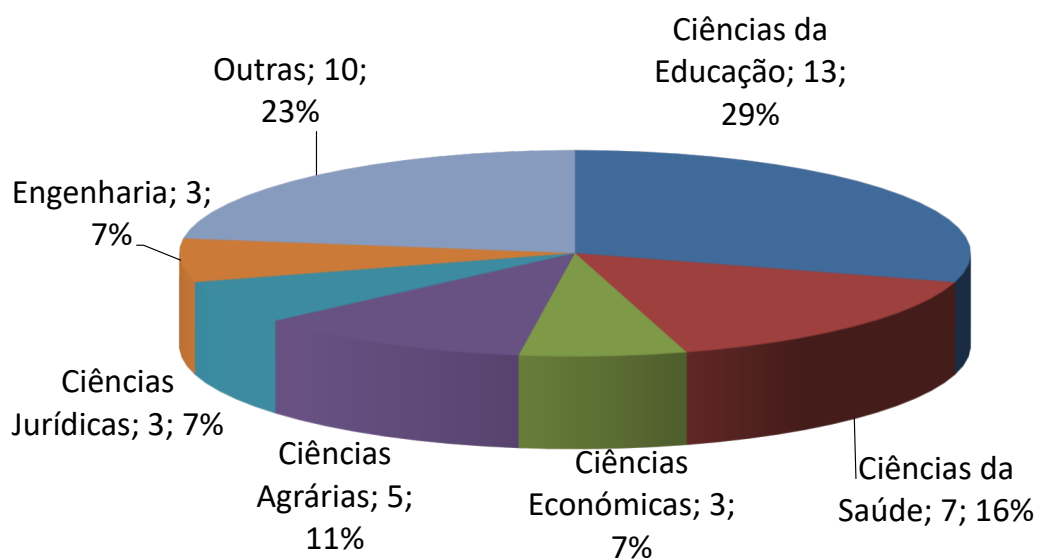


Tabela 5 Frequências: Anos de serviço na educação

	N	%
1 a 5	3	6,8
6 a 15	22	50,0
16 a 25	6	13,6
26 a 35	9	20,5
Mais de 35	4	9,1
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel.

Na amostra, relativamente aos anos de serviço na educação, 6,8% têm 1 a 5 anos, 50,0% têm 6 a 15 anos, 13,6% têm 16 a 25 anos, 20,5% têm 26 a 35 anos e 9,1% têm mais de 35 anos. sendo um elemento importante, na medida em que o tempo e a prática, bem refletidos, vertem-se em experiências significativas. Verificamos que grande parte se situa entre 6-15 anos e 26-35 respetivamente. Quer dizer que, grande parte dos coordenadores de disciplina são professores com mais de 10 anos de efetivo serviço, o que resulta numa visão sobre o fenómeno educativo, que lhe permite traçar os melhores caminhos a fim de orientar os seus pares no alcance do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, desde que alie o seu trabalho a um processo de investigação ação.

Figura 9 Gráfico de frequências: Anos de serviço na educação.

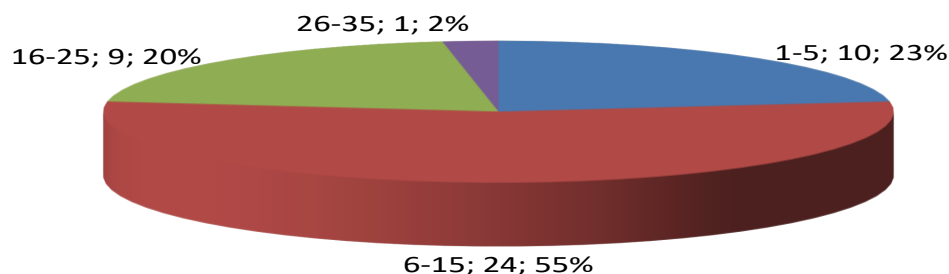


Tabela 6 Frequências: Anos de serviço na atual escola

	N	%
1-5	10	22,7
6-15	24	54,5
16-25	9	20,5
26-35	1	2,3
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel.

Na amostra, relativamente aos anos de serviço na atual escola, 22,7% têm 1 a 5 anos, 54,5% têm 6 a 15 anos, 20,5% têm 16 a 25 anos e 2,3% (um elemento) tem 26 a 35 anos. Este quadro procura saber do inquerido, quantos anos trabalha naquela instituição. Os dados indicam que, embora haja coordenadores com tempo até cinco (5) anos na referida escola, não significa que tenham este tempo de serviço na educação.

A verdade, porém, indica que um dos critérios adotados é o da antiguidade, não apenas na disciplina em causa, mas também os anos de serviço no Ministério da Educação. O quadro demonstra que, dos quarenta e quatro (44) inqueridos, vinte e oito (24) estão na escola em causa de seis a quinze anos.

Nesse sentido, é imprescindível aclarar que, determinada competência, pressupõe um processo dinâmico, enquadrado pelo contexto e pelo tempo em que se desenvolve. Nesta senda (Araújo e Rebelo, 2012; in Pinto, 2013), reforçam que as pessoas tenham tempo para vivenciar as suas experiências e de as analisar, para se consciencializar e ponderar sobre a utilização dos seus recursos e habilidades e sobre as distintas formas de mobilizar. Conhecimento e competências, são processos que se articulam, mas não podem ser confundidos, embora uma forte exigência do processo de construção de competências, seja a utilização dos conhecimentos; entretanto, quanto mais as ações humanas exigem o aprofundamento e organização dos conhecimentos, mais tempo será necessário para se desenvolver competências.

Figura 10 Gráfico de frequências: Anos de serviço na atual escola

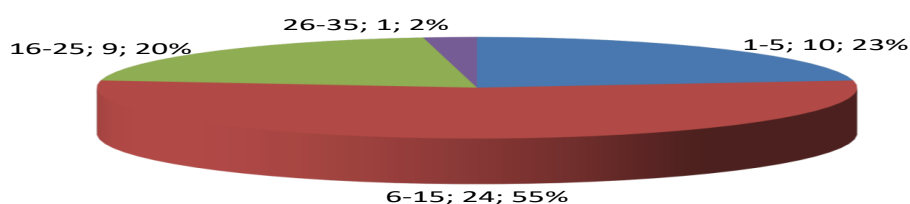


Tabela 7 Frequências: Situação profissional

	N	%
Efectivo	44	100,0
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente à situação profissional, todos os professores são efetivos. Por situação profissional queremos entender, o tipo de vínculo contratual que o Coordenador/professor mantém com a instituição, se, em regime de contrato parcial, isto é, colaborador ou efetivo. Os dados demonstram que, dos 44, todos coordenadores desempenha a função em regime de efetividade na instituição. Esta informação se reveste de grande importância, uma vez que, o trabalho de coordenação exige dedicação, tempo e entrega, pois, normalmente os professores em regime de colaboração numa determinada instituição escolar, dedicam tempo parcial, o que significa que tenham outras atribuições ou vínculos noutra instituição, escolar ou não.

Tabela 8 Frequências: Níveis de ensino que já trabalhou

	N	%
Primário	7	15,9
Secundário I ciclo	13	29,5
Secundário II ciclo	22	50,0
Superior	2	4,5
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente aos níveis de ensino que já trabalhou, 15,9% já trabalharam com o nível Primário, 29,5% com o Secundário I ciclo, 50,0% com o Secundário II ciclo e 4,5% com o Superior. O quadro acima representa os níveis de ensino em que trabalhou o coordenador. De acordo aos dados que nos são presentes, vê-se uma multiplicidade de experiências interessantes na trajetória de cada um deles. Importa salientar que, maior parte dos inqueridos, ou seja, vinte e dois (22), que representam cinquenta por cento (31,8%), dos quarenta e quatro (44), têm experiência ao nível do segundo ciclo do ensino secundário. Outros passaram por diversos níveis de ensino, sendo dois destes com experiência ao nível do ensino superior.

Experiências diversificadas são uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem e não só. Por outro lado, anima-nos o fato de saber que maior parte dos professores trabalha ao nível do segundo ciclo há muito tempo e certamente aportam experiências com o trabalho a este nível de ensino.

Figura 11 Gráfico de frequências: Níveis de ensino que já trabalhou

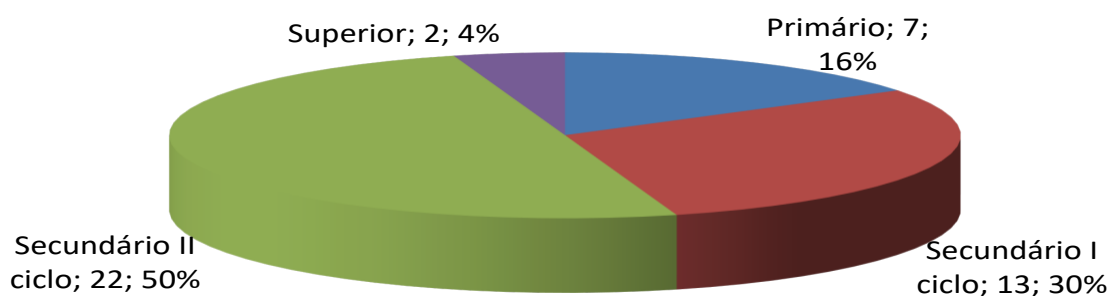


Tabela 9 Frequências: Disciplinas que tem lecionado nos últimos 3 anos

	N	%
Língua Portuguesa	4	9,1
Matemática	6	13,6
Física	5	11,4
Química	7	15,9
Biologia	3	6,8
FAI	2	4,5
Língua estrangeira	2	4,5
Filosofia	6	13,6
Informática	2	4,5
Outra	7	15,9
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel.

Na amostra, relativamente às disciplinas que tem lecionado nos últimos 3 anos, 15,9% respondem: Química, Matemática e Filosofia são indicadas por 13,6% cada, 11,4% respondem Física, 9,1% respondem Língua Portuguesa, 6,8% respondem Biologia, Formação de Atitudes Integradoras (FAI), Língua estrangeira e Informática são indicadas por 4,5% cada e 15,9% respondem outra.

Figura 12 Gráfico de frequências: Disciplinas que tem lecionado nos últimos 3 anos

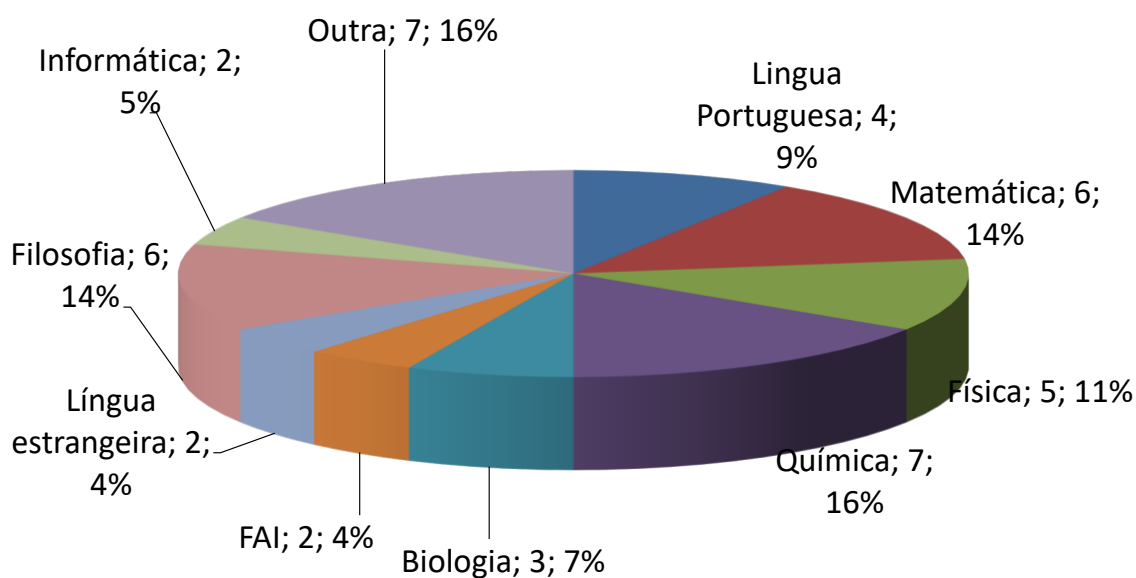


Tabela 10 Frequências: Já desempenhou algum cargo de direcção antes destes?

	N	%
Sim	39	88,6
Não	5	11,4
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, 88,6% já desempenharam algum cargo de direcção antes destes. Esta informação é importante na medida em que a experiência acumulada em determinada área, traz valências que podem ser transferidas a outras funções ou cargos, isso no âmbito das competências transversais.

A realidade dos quarenta e quatro (44) inqueridos não é a mesma, na medida em que trinta e nove (39) coordenadores e coordenadoras, o que corresponde a oitenta e oito vírgula seis por cento (88,6%) tenham desempenhado outros cargos de direcção e chefia, e apenas onze vírgula quatro (11,4) que correspondem a cinco coordenadores não desempenharam outro cargo de direcção, antes do atual, sendo esta a primeira experiência de direcção.

Naturalmente, há uma espécie de equilíbrio geracional, determinante nas oportunidades àqueles que pelo desempenho e dedicação profissional são reconhecidos e colocados em posições de direcção, com propósito de auxiliar os seus pares no desenvolvimento do seu trabalho, em função do saber científico e da proficiência pedagógica que vêm demonstrando.

Figura 13 Gráfico de frequências: Já desempenhou algum cargo de direcção antes destes?

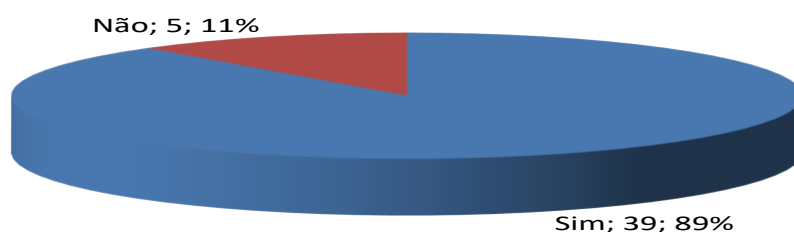


Tabela 11 Frequências: Se sim, que tipo de cargos desempenhou ao longos dos anos de serviço

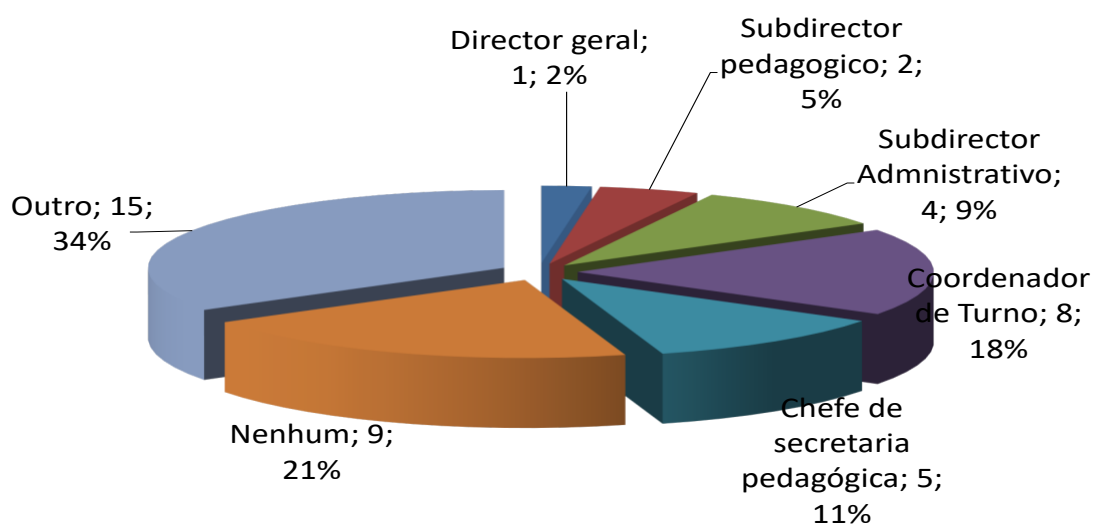
	N	%
Diretor geral	1	2,3
Subdiretor pedagógico	2	4,5
Subdiretor Administrativo	4	9,1
Coordenador de Turno	8	18,2
Chefe de secretaria pedagógica	5	11,4
Nenhum	9	20,5
Outro	15	34,1
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente ao tipo de cargos que desempenhou ao longos dos anos de serviço, 18,2% referem Coordenador de Turno, 11,4% referem Chefe de secretaria pedagógica, 9,1% referem Subdiretor Administrativo, 4,5% referem Subdiretor pedagógico, 2,3% (um elemento) refere Diretor geral, 34,1% referem outro, e 20,5% indicam nenhum.

Neste quadro a intenção é de saber dos coordenadores inqueridos, que funções desempenhou ao longo da sua carreira profissional. Dos 44 inqueridos, cinco (5) nunca desempenharam cargos de direção além do atual. 10 desempenharam funções de coordenadores de turno, 2 desempenharam a função de coordenadores de curso, sendo os outros seis distribuídos em funções como coordenadores adjuntos, coordenador provincial de disciplina, subdiretor para educação de adultos, representante para área disciplinar, chefe dos recursos humanos e um que desempenhou funções de coordenador de turno e de curso. Esta realidade reflete que grande parte destes tem experiências de direção.

Figura 14 Gráfico de frequências: Se sim, que tipo de cargos desempenhou ao longos dos anos de serviço



Supervisão pedagógica para o desenvolvimento de competências transversais
Pascoal da Costa Lourenço (2023)

Tabela 12 Frequências: Parte I - Informações, Pessoal e Profissional (resumo)

		N	%
Género do inquirido	Feminino	18	40,9
	Masculino	26	59,1
Grupo Etário do inquirido	18 a 25	5	11,4
	26 a 35	17	38,6
	36 a 45	12	27,3
	Mais de 45 anos	10	22,7
Grau académico do inquirido	Técnico Médio	1	2,3
	Bacharel	3	6,8
	Licenciado	23	52,3
	Pós-Graduado	5	11,4
	Mestre	8	18,2
	Doutor	4	9,1
Área de formação do inquirido	Ciências da Educação	13	29,5
	Ciências da Saúde	7	15,9
	Ciências Económicas	3	6,8
	Ciências Agrárias	5	11,4
	Ciências Jurídicas	3	6,8
	Engenharia	3	6,8
	Outras	10	22,7
Anos de serviço na educação	1 a 5	3	6,8
	6 a 15	22	50,0
	16 a 25	6	13,6
	26 a 35	9	20,5
	Mais de 35	4	9,1
Anos de serviço na atual escola	1-5	10	22,7
	6-15	24	54,5
	16-25	9	20,5
	26-35	1	2,3
Situação profissional	Efetivo	44	100,0
Níveis de ensino que já trabalhou	Primário	7	15,9
	Secundário I ciclo	13	29,5
	Secundário II ciclo	22	50,0
	Superior	2	4,5
Disciplinas que tem lecionado nos últimos 3 anos	Língua Portuguesa	4	9,1
	Matemática	6	13,6
	Física	5	11,4
	Química	7	15,9
	Biologia	3	6,8
	FAI	2	4,5
	Língua estrangeira	2	4,5
	Filosofia	6	13,6
	Informática	2	4,5
	Outra	7	15,9
Já desempenhou algum cargo de direção antes destes?	Sim	39	88,6
	Não	5	11,4
Se sim, que tipo de cargos desempenhou ao longos dos anos de serviço	Diretor geral	1	2,3
	Subdiretor pedagógico	2	4,5
	Subdirector Administrativo	4	9,1
	Coordenador de Turno	8	18,2
	Chefe de secretaria pedagógica	5	11,4

Supervisão pedagógica para o desenvolvimento de competências transversais
Pascoal da Costa Lourenço (2023)

Nenhum	9	20,5
Outro	15	34,1
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Parte II - Índice de Colegialidade/Cooperação

A - Amplitude da Interação

Tabela 13 Frequências: Com quantos colegas, em geral, mantém contatos de trabalho regulares ao longo do ano

	N	%
2 a 5	32	72,7
5 a 10	12	27,3
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente aos colegas com que mantém contatos de trabalho regulares ao longo do ano, 72,7% respondem 2 a 5 colegas e 27,3% respondem 5 a 10 colegas, não sendo assinalada a resposta mais de 10 colegas.

Figura 15 Gráfico de frequências: Com quantos colegas, em geral, mantém contatos de trabalho regulares ao longo do ano



B - Frequência da Interação

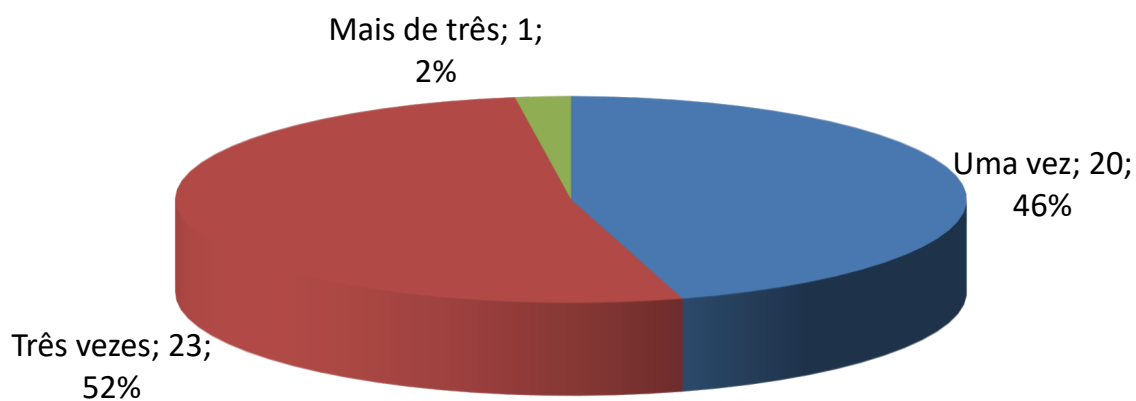
Tabela 14 Frequências: Quantas vezes acontecem estes encontros ao longo do ano?

	N	%
Uma vez	20	45,5
Três vezes	23	52,3
Mais de três	1	2,3
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente a quantas vezes acontecem estes encontros com colegas ao longo do ano, 45,5% respondem uma vez, 52,3% respondem três vezes e 2,3% respondem mais de três vezes.

Figura 16 Gráfico de frequências: Quantas vezes acontecem estes encontros ao longo do ano?



C - Abrangência da Interação

Tabela 15 Frequências: Quais têm sido as matérias que conduzem a situações de cooperação docente? Assinale uma das alíneas que correspondem as 3 mais frequentes:

	N	%
Planificação conjunta de aulas; Análise das práticas docentes; Comportamento dos alunos	29	65,9
Partilha de materiais de ensino; Elaboração de materiais de ensino; Partilha de turmas	5	11,4
Construção conjunta de instrumentos de avaliação; Correção partilhada das avaliações; Troca de instrumentos de avaliação	10	22,7
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente a quais têm sido as matérias que conduzem a situações de cooperação docente, 65,9% respondem “Planificação conjunta de aulas; Análise das práticas docentes; Comportamento dos alunos”, 22,7% respondem “Construção conjunta de instrumentos de avaliação; Correção partilhada das avaliações; Troca de instrumentos de avaliação” e 11,4% respondem “Partilha de materiais de ensino; Elaboração de materiais de ensino; Partilha de turmas”.

Figura 17 Gráfico de frequências: Quais têm sido as matérias que conduzem a situações de cooperação docente? Assinale uma das alíneas que correspondem as 3 mais frequentes:

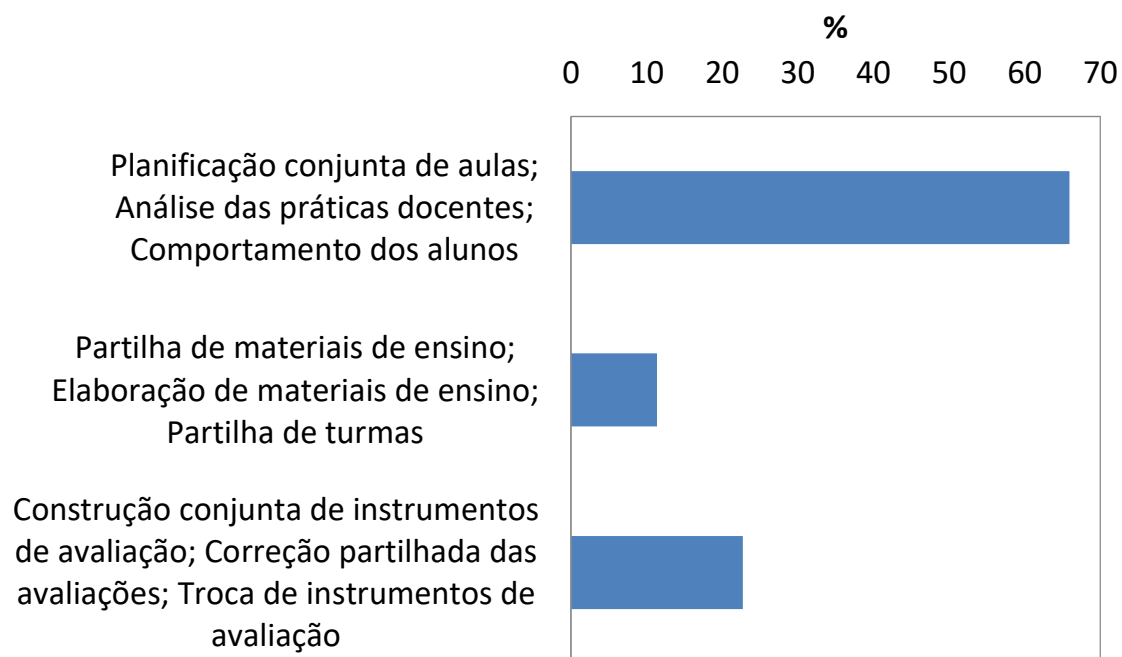


Tabela 16 Frequências: Conta com todos os professores da sua área de coordenação para ajudar na planificação e organização das tarefas letivas em qualquer momento?

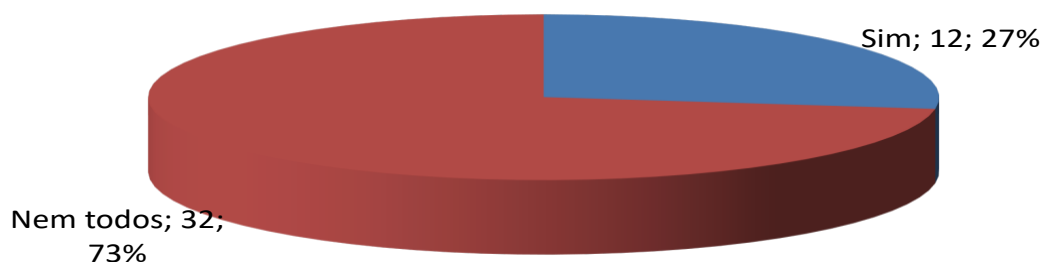
	N	%
Sim	12	27,3
Nem todos	32	72,7
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente a se conta com todos os professores da sua área de coordenação para ajudar na planificação e organização das tarefas letivas em qualquer momento, 27,3% respondem afirmativamente, 72,7% respondem que nem todos e a resposta negativa não é dada por nenhum professor. Com base neste quadro, foi possível aferir dos coordenadores de disciplina, se contam ou não com todos os professores na planificação e organização das tarefas letivas. 32 dos 44 responderam nem sempre puderem contar com todos os professores da sua área de coordenação para poder planificar e organizar tarefas letiva, enquanto 12 dos quais, refere que sim sempre tem a colaboração de todos nas questões de planificação e organização de ações ou tarefas letivas.

Naturalmente que este último quadro em nada abona ao desenvolvimento da profissão do professor, uma vez que ao se afastar da coletividade o professor perde a oportunidade que a diversidade de ideias e opiniões que sucede do trabalho coletivo.

Figura 18 Gráfico de frequências: Conta com todos os professores da sua área de coordenação para ajudar na planificação e organização das tarefas letivas em qualquer momento?



D-Questões fundamentadas no índice de cooperação/colegialidade

Tabela 17 Frequências: Os professores da sua coordenação procuram aprender constantemente e inovam nas suas tarefas?

	N	%
Sim	18	40,9
Nem sempre	25	56,8
Não	1	2,3
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, 40,9% consideram que os professores da sua coordenação procuram aprender constantemente e inovam nas suas tarefas, 56,8% respondem que nem sempre e 2,3% (um elemento) responde negativamente. As respostas revelaram que, na sua maioria os professores estão preocupados com a melhoria da sua performance enquanto profissional da educação, razão pela qual, procura aprender constantemente e inovar nas suas ações didáticas.

A nossa experiência como professor em Angola revela que, em grande parte, os professores desenvolvem o seu trabalho de forma acrítica, como se de robôs se tratasse, programados a trabalhar de uma determinada maneira, todos os anos e com diferentes alunos. A literatura especializada em matéria de educação, defende que um trabalho consequente é aquele que se desenvolve, consistente e conscientemente, subordinado ao questionamento permanente daquele que o realiza. Nisso queremos afirmar que, é

necessário refletir sobre a prática, os meios e seus fins, de modo reprogramá-las quando necessário e continuar. Referimo-nos a técnica de Investigação-Ação, necessária ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 19 Gráfico de frequências: Os professores da sua coordenação procuram aprender constantemente e inovam nas suas tarefas?

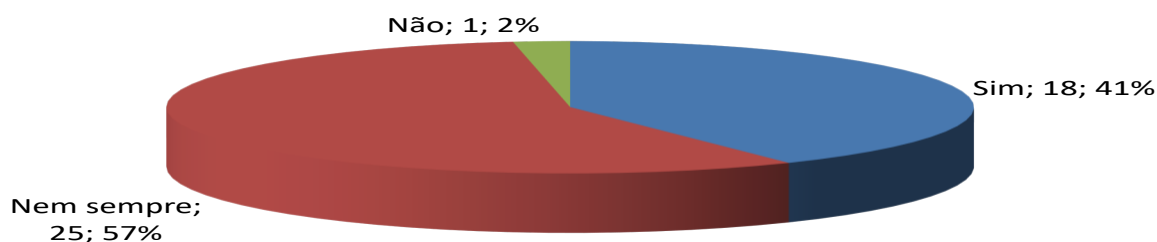


Tabela 18 Frequências: A colaboração entre os professores da tua área de Coordenação é significativa?

	N	%
Sim	13	29,5
Nem Sempre	28	63,6
Não	3	6,8
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, 29,5% consideram que a colaboração entre os professores da área de Coordenação é significativa, 63,6% respondem que nem sempre e 6,8% respondem negativamente.

Figura 20 Gráfico de frequências: A colaboração entre os professores da tua área de Coordenação é significativa?

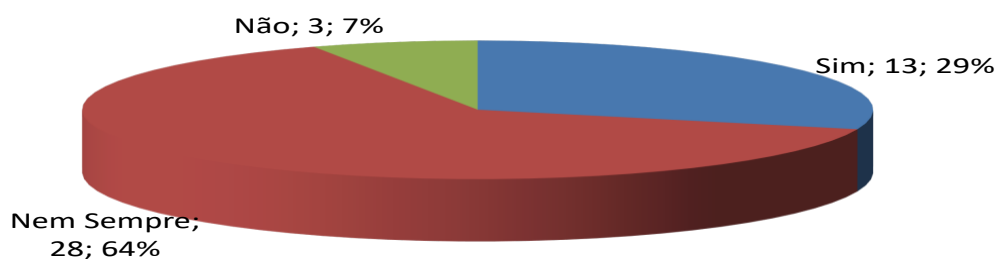


Tabela 19 Frequências: Os professores mantêm padrões de exigência elevados relativamente à qualidade do seu ensino?

	N	%
Sim	18	40,9
Nem Sempre	21	47,7
Não	5	11,4
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel.

Na amostra, 40,9% consideram que os professores mantêm padrões de exigência elevados relativamente à qualidade do seu ensino, 47,7% respondem que nem sempre e 11,4% respondem negativamente.

Figura 21 Gráfico de frequências: Os professores mantêm padrões de exigência elevados relativamente à qualidade do seu ensino?

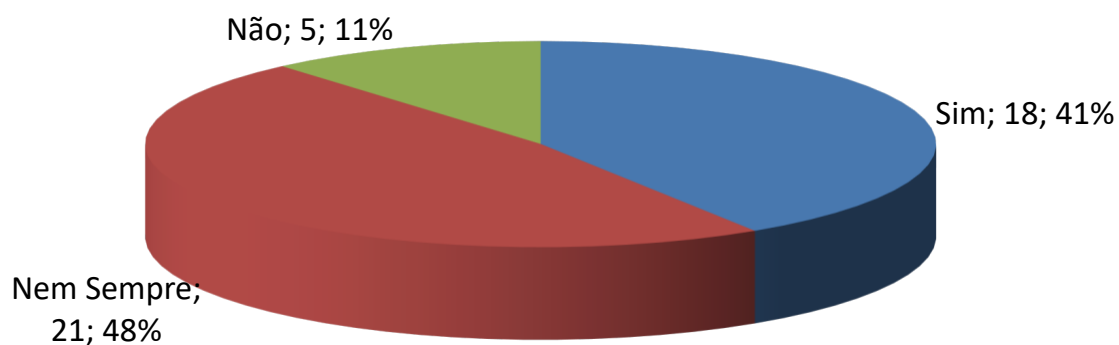


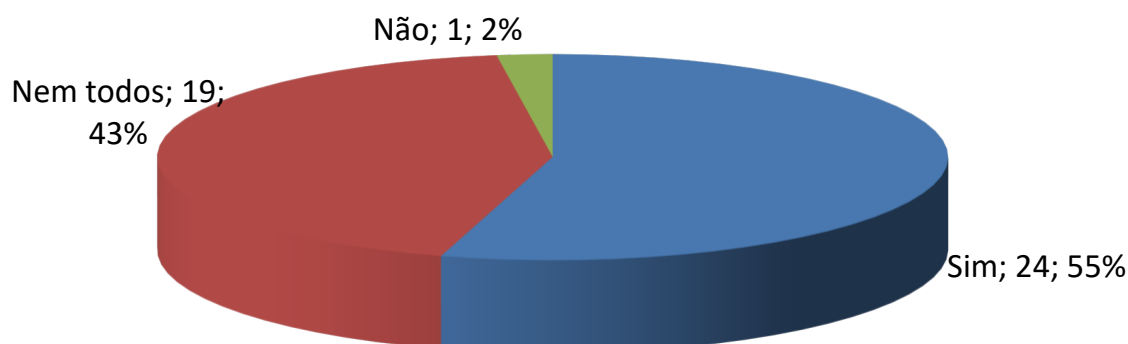
Tabela 20 Frequências: Na tua área de coordenação, todos os professores mantêm relações cordiais?

	N	%
Sim	24	54,5
Nem todos	19	43,2
Não	1	2,3
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, 54,5% consideram que todos os professores mantêm relações cordiais na sua área de coordenação, 43,2% respondem que nem sempre e 2,3% (um elemento) responde negativamente.

Figura 22 Gráfico de frequências: Na tua área de coordenação, todos os professores mantêm relações cordiais?



E - A Inspeção escolar/educacional no contexto de Cabinda/Angola

Tabela 21 Frequências: Em termos de prioridade, onde incidem as abordagens dos supervisores escolares, durante as suas visitas à escola? Marque uma das alíneas que corresponde as 3 mais frequentes.

	N	%
Cumprimento dos horários; Planificação das aulas; Cumprimento do programa da disciplina	25	56,8
Abordagem metodológica do professor; Organização da sala de aulas; Entrosamento das matérias nas classes	6	13,6
Avaliação das competências letivas do professor; Comportamento do professor; Rendimento dos alunos	13	29,5
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Relativamente a onde incidem as abordagens dos supervisores escolares durante as suas visitas à escola, em termos de prioridade, 56,8% respondem “Cumprimento dos horários; Planificação das aulas; Cumprimento do programa da disciplina”, 29,5% respondem “Avaliação das competências letivas do professor; Comportamento do professor; Rendimento dos alunos” e 13,6% respondem “Abordagem metodológica do professor; Organização da sala de aulas; Entrosamento das matérias nas classes”.

Figura 23 Gráfico de frequências: Em termos de prioridade, onde incidem as abordagens dos supervisores escolares, durante as suas visitas à escola? Marque uma das alíneas que corresponde as 3 mais frequentes

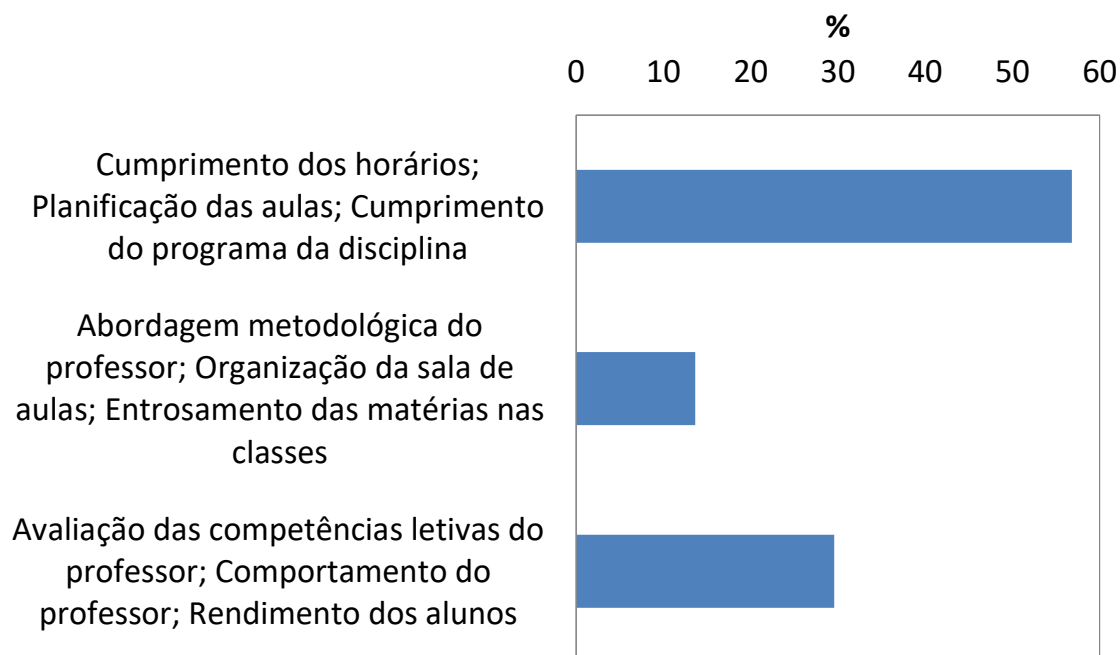


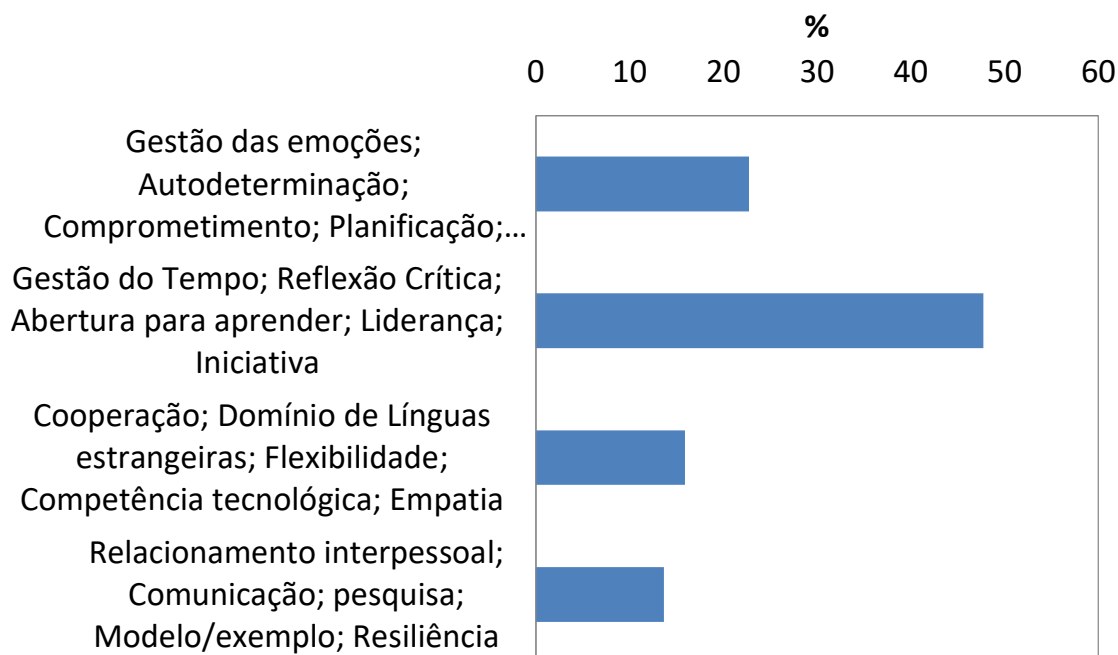
Tabela 22 Frequências: Em função da pergunta anterior, assinale as cinco competências mais relevantes a serem desenvolvidas pelos professores, através do trabalho realizado pelo supervisor escolar:

	N	%
Gestão das emoções; Autodeterminação; Comprometimento; Planificação; Criatividade	10	22,7
Gestão do Tempo; Reflexão Crítica; Abertura para aprender; Liderança; Iniciativa	21	47,7
Cooperação; Domínio de Línguas estrangeiras; Flexibilidade; Competência tecnológica; Empatia	7	15,9
Relacionamento interpessoal; Comunicação; pesquisa; Modelo/exemplo; Resiliência	6	13,6
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às cinco competências mais relevantes a serem desenvolvidas pelos professores, através do trabalho realizado pelo supervisor escolar, em função da pergunta anterior, 47,7% respondem “Gestão do Tempo; Reflexão Crítica; Abertura para aprender; Liderança; Iniciativa”, 22,7% respondem “Gestão das emoções; Autodeterminação; Comprometimento; Planificação; Criatividade”, 15,9% respondem “Cooperação; Domínio de Línguas estrangeiras; Flexibilidade; Competência tecnológica; Empatia” e 13,6% respondem “Relacionamento interpessoal; Comunicação; pesquisa; Modelo/exemplo; Resiliência”.

Figura 24 Gráfico de frequências: Em função da pergunta anterior, assinale as cinco competências mais relevantes a serem desenvolvidas pelos professores, através do trabalho realizado pelo supervisor escolar:



Parte II - Índice de Colegialidade/Cooperação (resumo)

Tabela 23 Frequências: Resumo

		N	%
A - Amplitude da Interação			
Com quantos colegas, em geral, mantém	2 a 5	32	72,7
contatos de trabalho regulares ao longo do ano	5 a 10	12	27,3
B - Frequência da Interação			
Quantas vezes acontecem estes encontros ao longo do ano?	Uma vez	20	45,5
	Três vezes	23	52,3
	Mais de três	1	2,3
C - Abrangência da Interação			
Quais têm sido as matérias que conduzem a situações de cooperação docente?	Planificação conjunta de aulas; Análise das práticas docentes; Comportamento dos alunos	29	65,9
Assinale uma das alíneas que correspondem as 3 mais frequentes:	Partilha de materiais de ensino; Elaboração de materiais de ensino; Partilha de turmas	5	11,4
	Construção conjunta de instrumentos de avaliação; Correção partilhada das avaliações; Troca de instrumentos de avaliação	10	22,7
Conta com todos os professores da sua área de coordenação para ajudar na planificação e organização das tarefas letivas em qualquer momento?	Sim	12	27,3
	Nem todos	32	72,7
D - Questões fundamentadas no índice de cooperação/colegialidade			
Os professores da sua coordenação	Sim	18	40,9

Supervisão pedagógica para o desenvolvimento de competências transversais
Pascoal da Costa Lourenço (2023)

procuram aprender constantemente e inovam nas suas tarefas?	Nem sempre	25	56,8
	Não	1	2,3
A colaboração entre os professores da tua área de Coordenação é significativa?	Sim	13	29,5
	Nem Sempre	28	63,6
	Não	3	6,8
Os professores mantêm padrões de exigência elevada relativamente à qualidade do seu ensino?	Sim	18	40,9
	Nem Sempre	21	47,7
	Não	5	11,4
Na tua área de coordenação, todos os professores mantêm relações cordiais?	Sim	24	54,5
	Nem todos	19	43,2
	Não	1	2,3
E - A Inspeção escolar/educacional no contexto de Cabinda/Angola			
Em termos de prioridade, onde incidem as abordagens dos supervisores escolares, durante as suas visitas à escola?	Cumprimento dos horários; Planificação das aulas; Cumprimento do programa da disciplina	25	56,8
	Abordagem metodológica do professor; Organização da sala de aulas; Entrosamento das matérias nas classes	6	13,6
	Avaliação das competências letivas do professor; Comportamento do professor; Rendimento dos alunos	13	29,5
Em função da pergunta anterior, assinale as cinco competências mais relevantes a serem desenvolvidas pelos professores, através do trabalho realizado pelo supervisor escolar:	Gestão das emoções; Autodeterminação; Comprometimento; Planificação; Criatividade	10	22,7
	Gestão do Tempo; Reflexão Crítica; Abertura para aprender; Liderança; Iniciativa	21	47,7
	Cooperação; Domínio de Línguas estrangeiras; Flexibilidade; Competência tecnológica; Empatia	7	15,9
	Relacionamento interpessoal; Comunicação; pesquisa; Modelo/exemplo; Resiliência	6	13,6
	Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Parte III - Competências Transversais para a Docência

Tabela 24 Frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser

	N	%
Modelagem; Paciência; Comprometimento;	11	25,0
Assiduidade; Autodeterminação; Produtividade	20	45,5
Competência ética; Produtividade; Resiliência	13	29,5
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: ao nível do aprender a ser, 45,5% respondem

“Assiduidade; Autodeterminação; Produtividade”, 29,5% respondem “Competência ética; Produtividade; Resiliência” e 25,0% respondem “Modelagem; Paciência; Comprometimento”.

Figura 25 Gráfico de frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser.

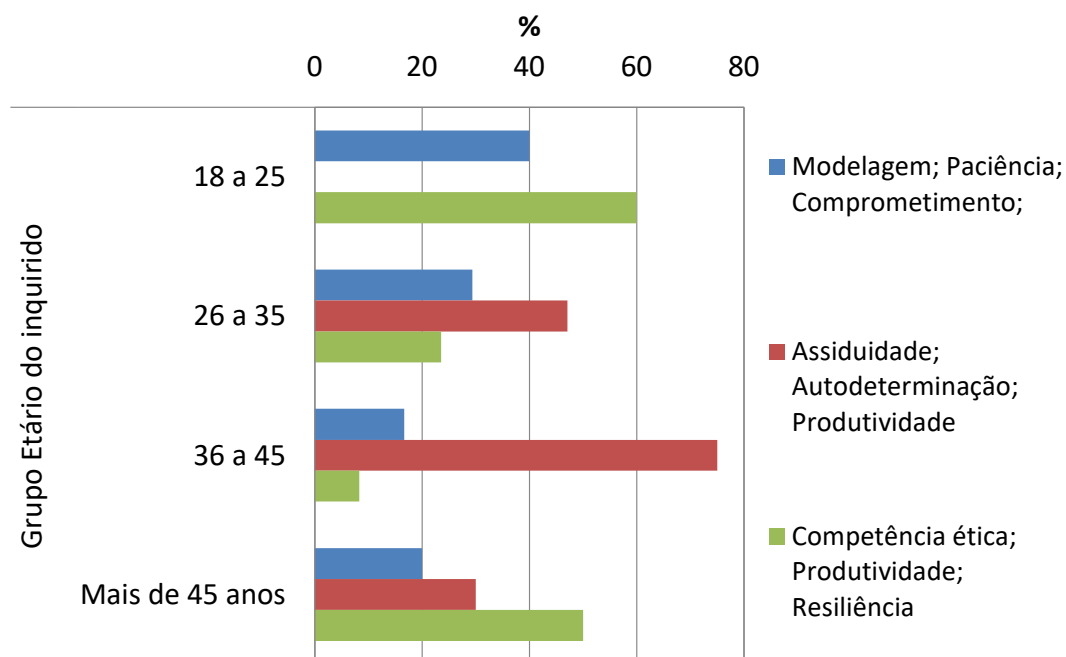


Tabela 25 Frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer

	N	%
Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas	20	45,5
Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções	18	40,9
Proatividade; Orientação para o Cliente; Pesquisa	6	13,6
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: ao nível do aprender fazer, 45,5% respondem “Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas”, 40,9% respondem “Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções” e 13,6% respondem “Proatividade; Orientação para o Cliente ou aluno; Pesquisa”.

Figura 26 Gráfico de frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer

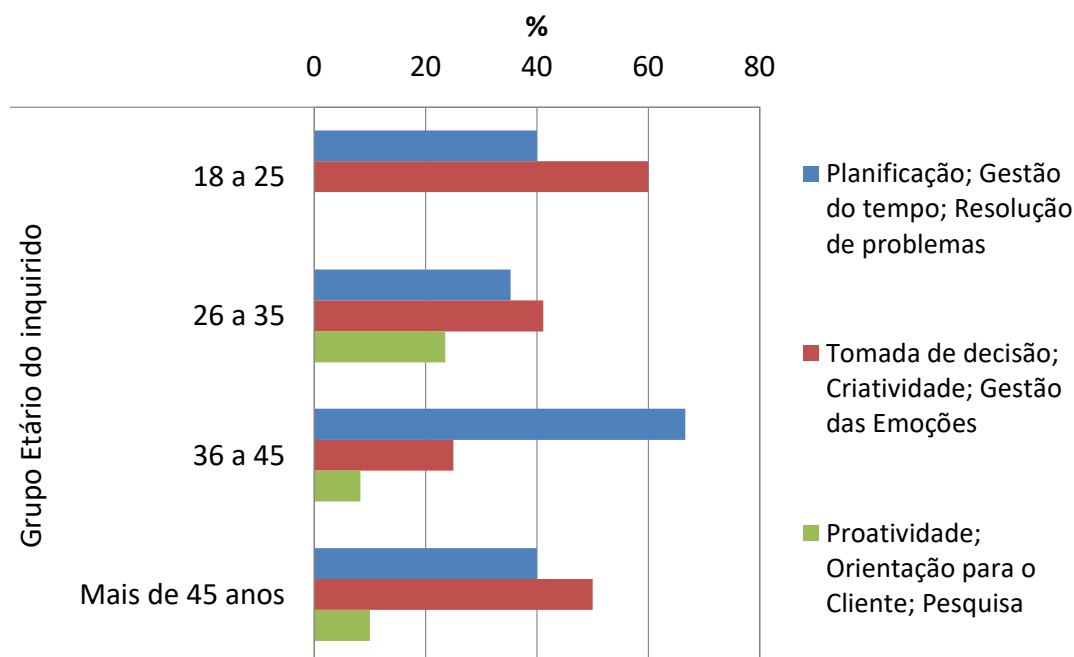


Tabela 26 Frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer

	N	%
Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital/tecnológica	17	38,6
Domínio de Línguas Estrangeiras; Visão Sistémica; Abertura para aprender	27	61,4
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

O exercício da atividade docente: ao nível do aprender a conhecer, 61,4% respondem “Domínio de Línguas Estrangeiras; Visão Sistémica; Abertura para aprender” e 38,6% respondem “Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital/tecnológica”. Aqui entendemos que nos tempos que correm, o domínio da língua estrangeira é uma competência fundamental para o exercício da função do professor.

Figura 27 Gráfico de frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer

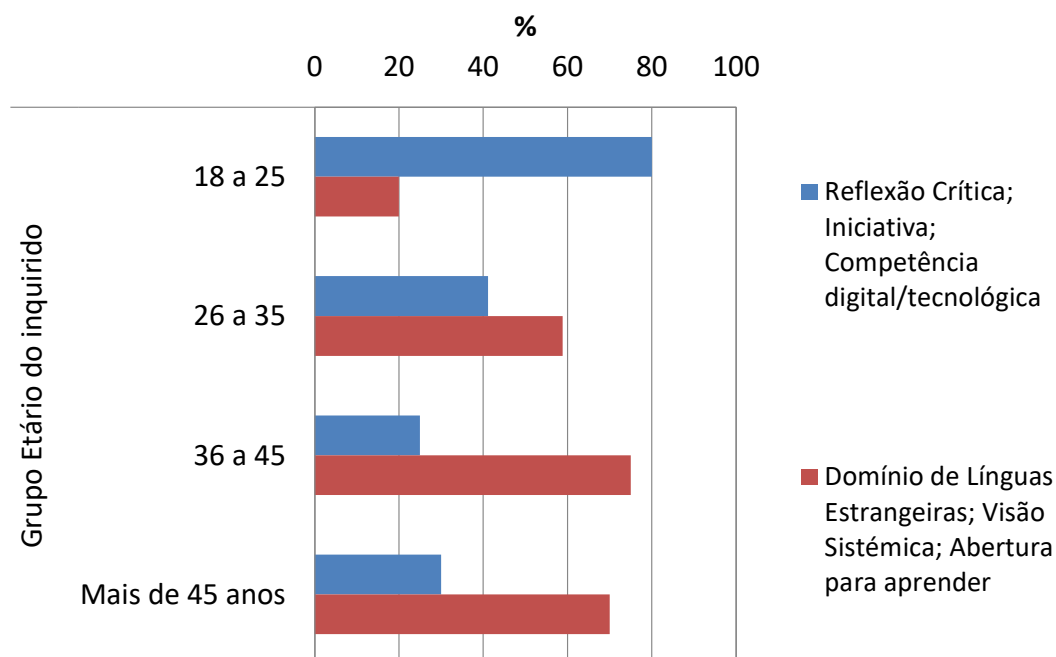


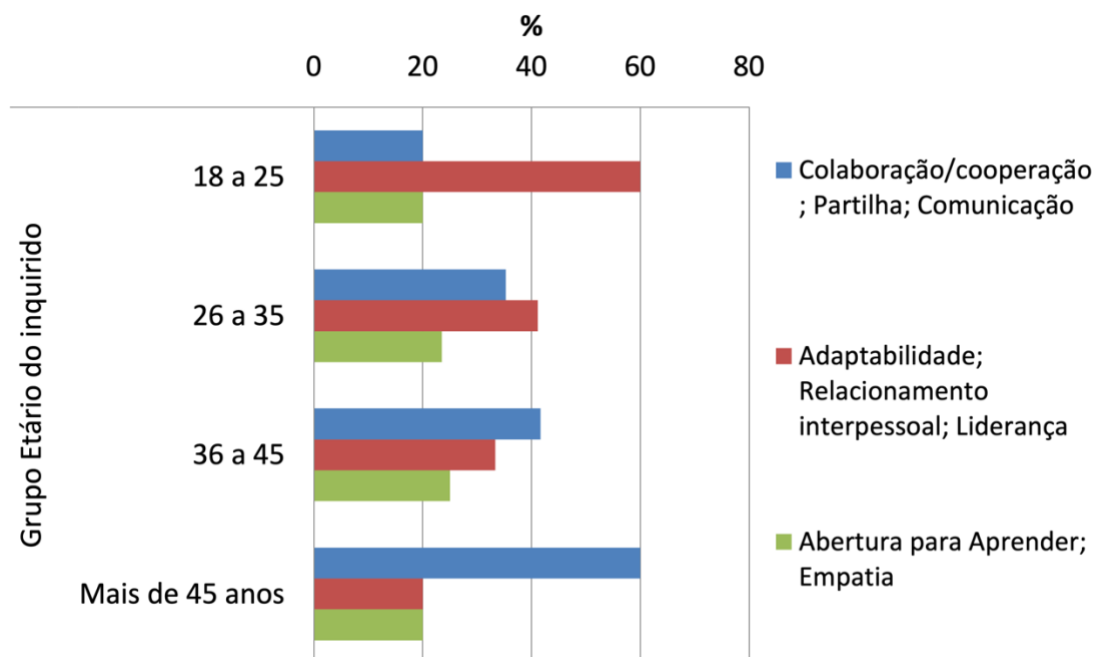
Tabela 27 Frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver

	N	%
Colaboração/cooperação; Partilha; Comunicação	18	40,9
Adaptabilidade; Relacionamento interpessoal; Liderança	16	36,4
Abertura para Aprender; Empatia	10	22,7
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: ao nível do aprender conviver, 40,9% respondem “Colaboração/cooperação; Partilha; Comunicação”, 36,4% respondem “Adaptabilidade; Relacionamento interpessoal; Liderança” e 22,7% respondem “Abertura para Aprender; Empatia”. A colaboração tem um peso maior, embora as demais não deixem de ter a sua relevância, porém, sente-se a grande necessidade dos professores e coordenadores no desenvolvimento desta competência.

Figura 28 Gráfico de frequências: Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver.



G - Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor. Para cada situação apresentada, indique na coluna das competências a alínea mais adequada:

Tabela 28 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Turmas Agitadas.

	N	%
Modelagem; Paciência; comprometimento; Assiduidade	19	43,2
Autodeterminação; Competência ética; Resiliência; Persuasão	25	56,8
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às competências do professor mais adequadas para Turmas Agitadas, 56,8% respondem “Autodeterminação; Competência ética; Resiliência; Persuasão” e 43,2% respondem “Modelagem; Paciência; comprometimento; Assiduidade”.

Figura 29 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor. Para cada situação apresentada, indique na coluna das competências a alínea mais adequada: Turmas Agitadas

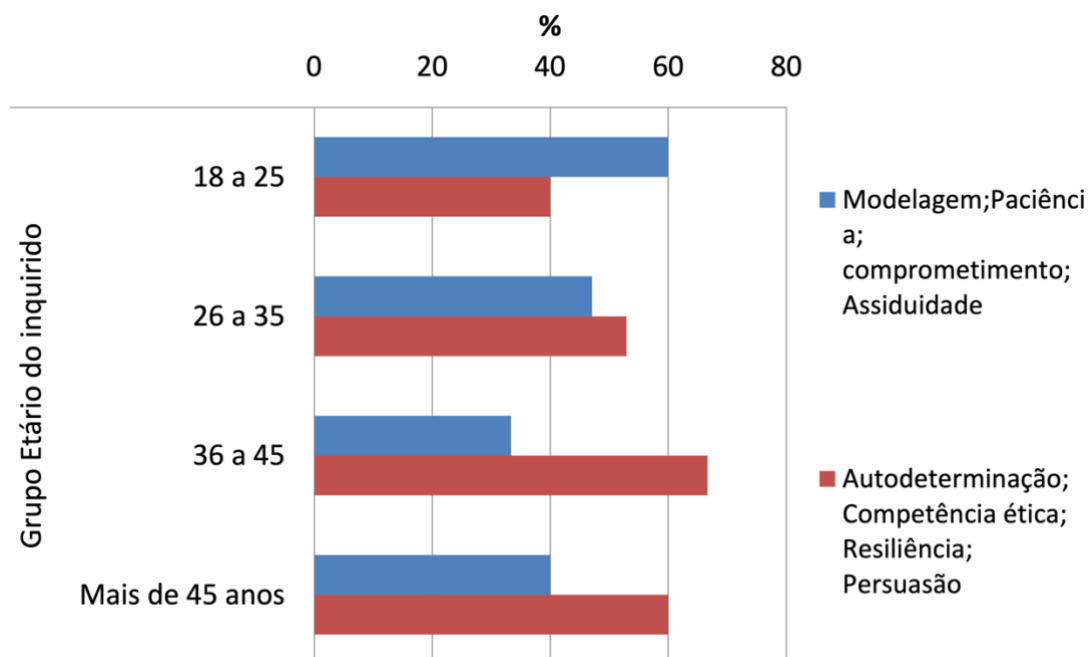


Tabela 29 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor. Para cada situação apresentada, indique na coluna das competências a alínea mais adequada: Alunos desmotivados

	N	%
Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas	18	40,9
Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções	20	45,5
Proatividade; Orientação para o Cliente	6	13,6
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às competências do professor mais adequadas para Alunos desmotivados, 45,5% respondem “Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções”, 40,9% respondem “Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas” e 13,6% respondem “Proatividade; Orientação para o Cliente”.

Figura 30 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor. Para cada situação apresentada, indique na coluna das competências a alínea mais adequada: Alunos desmotivados

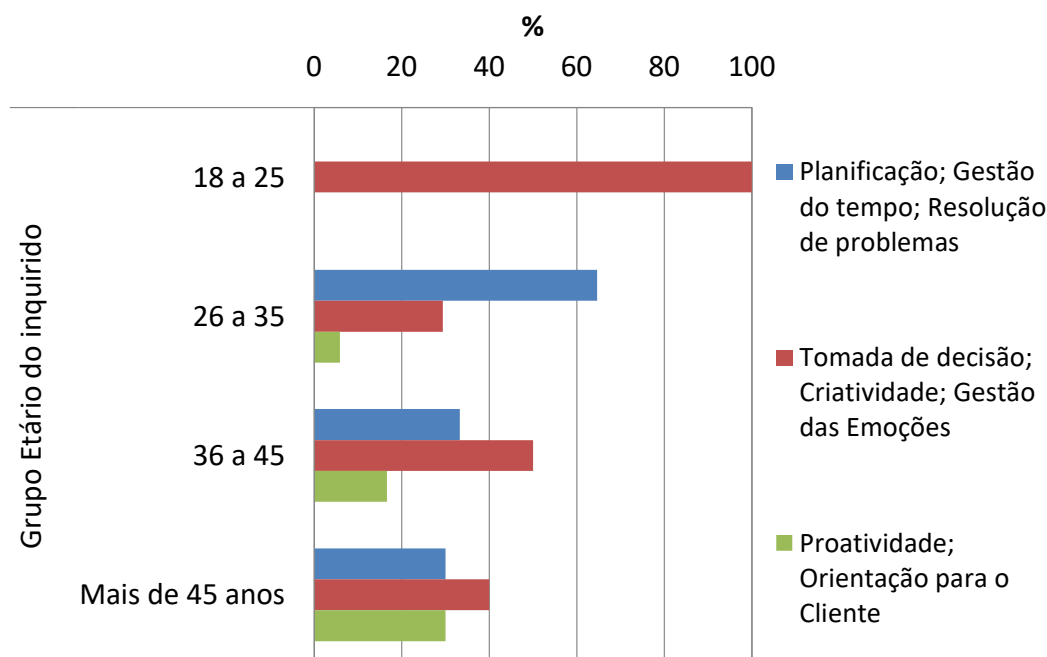


Tabela 30 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com o quotidiano.

	N	%
Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital	13	29,5
Investigação/pesquisa; Domínio de Línguas Estrangeiras	18	40,9
Visão Sistémica; Abertura para aprender	13	29,5
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às competências do professor mais adequadas para Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida, 40,9% respondem “Investigação/pesquisa; Domínio de Línguas Estrangeiras”, 29,5% respondem “Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital” e 29,5% respondem “Visão Sistémica; Abertura para aprender”.

Figura 31 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com o quotidiano.

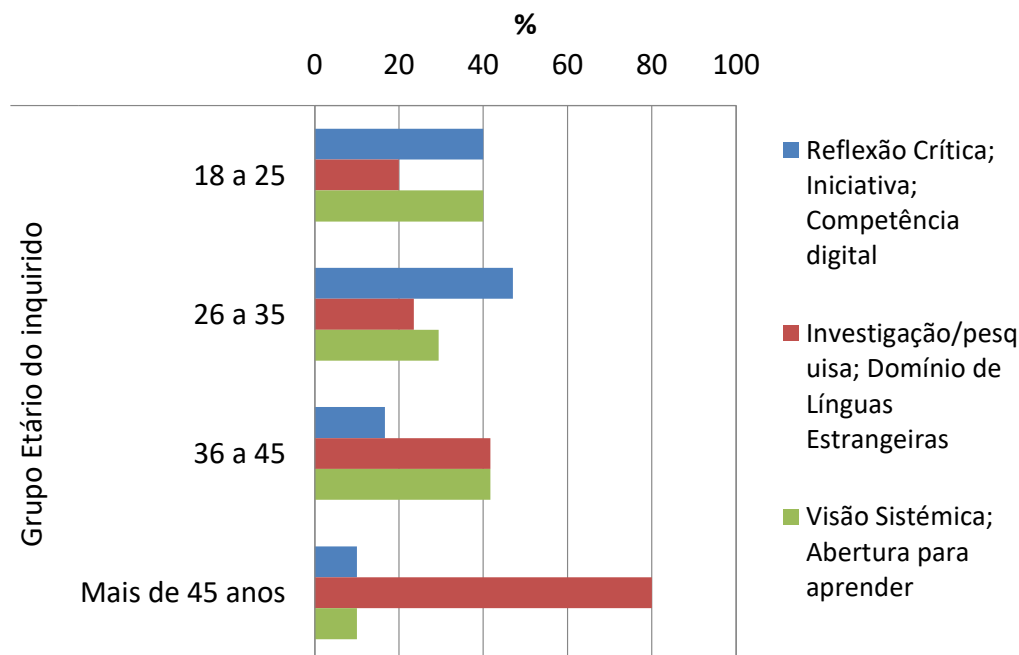


Tabela 31 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Adulto em casa, Criança na escola

	N	%
Cooperação; Comunicação; adaptabilidade	23	52,3
Relacionamento interpessoal; Liderança; Empatia	21	47,7
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às competências do professor mais adequadas para Adulto em casa, Criança na escola, 52,3% respondem “Cooperação; Comunicação; adaptabilidade” e 47,7% respondem “Relacionamento interpessoal; Liderança; Empatia”.

Figura 32 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Adulto em casa, Criança na escola.

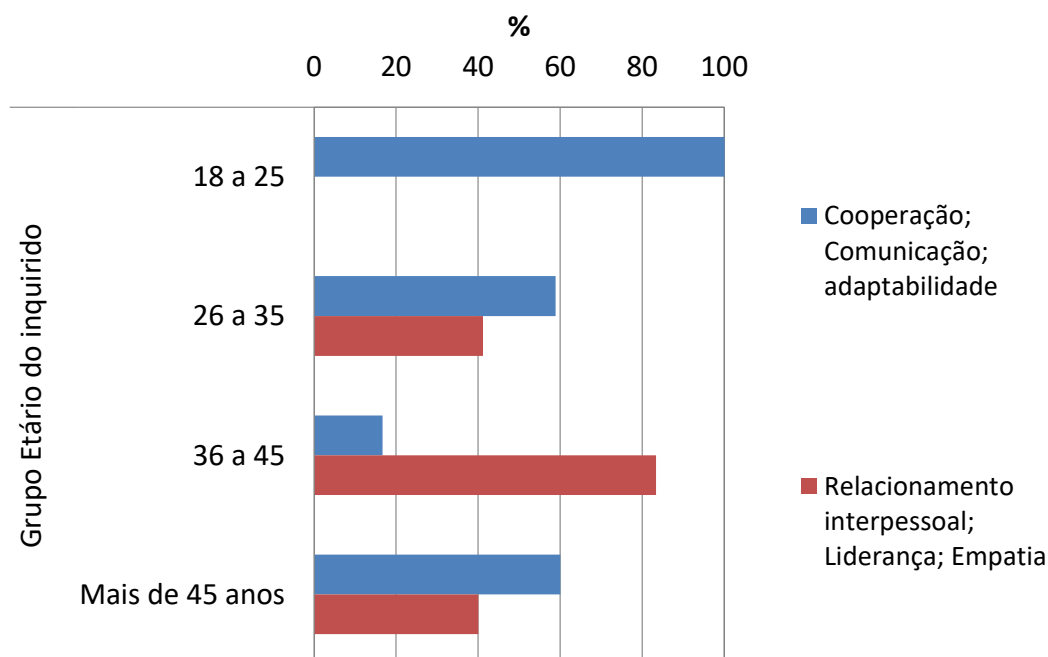


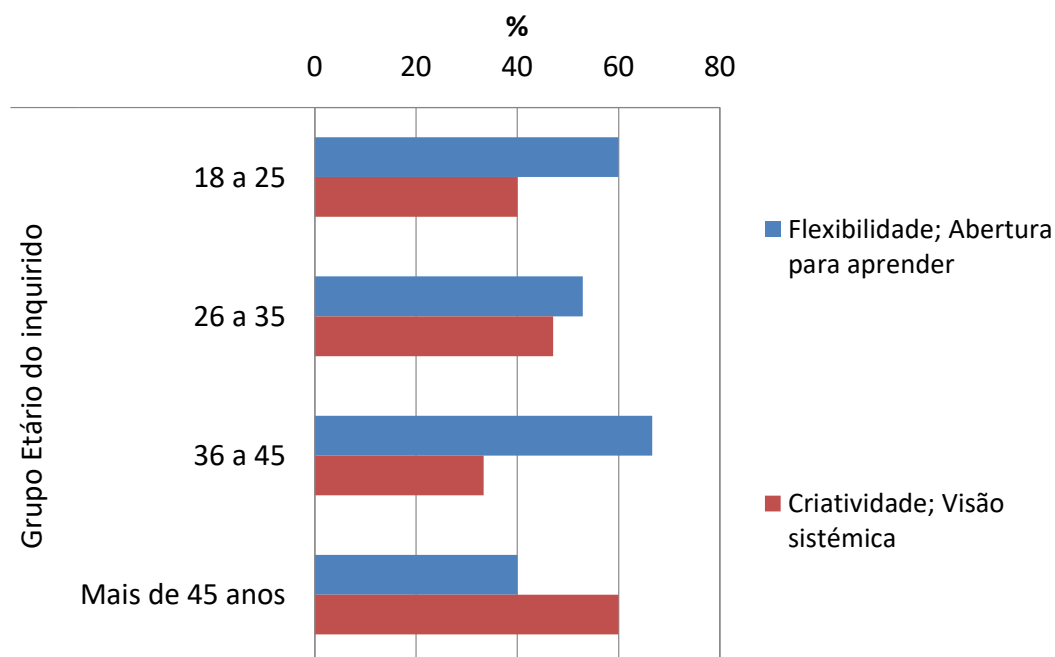
Tabela 32 Frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Programas e matérias descontextualizados.

	N	%
Flexibilidade; Abertura para aprender	24	54,5
Criatividade; Visão sistémica	20	45,5
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente às competências do professor mais adequadas para Programas e matérias descontextualizados, 54,5% respondem “Flexibilidade; Abertura para aprender” e 45,5% respondem “Flexibilidade; Abertura para aprender”.

Figura 33 Gráfico de frequências: Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor: Programas e matérias descontextualizados.



H - Contribuir para desenvolver as competências

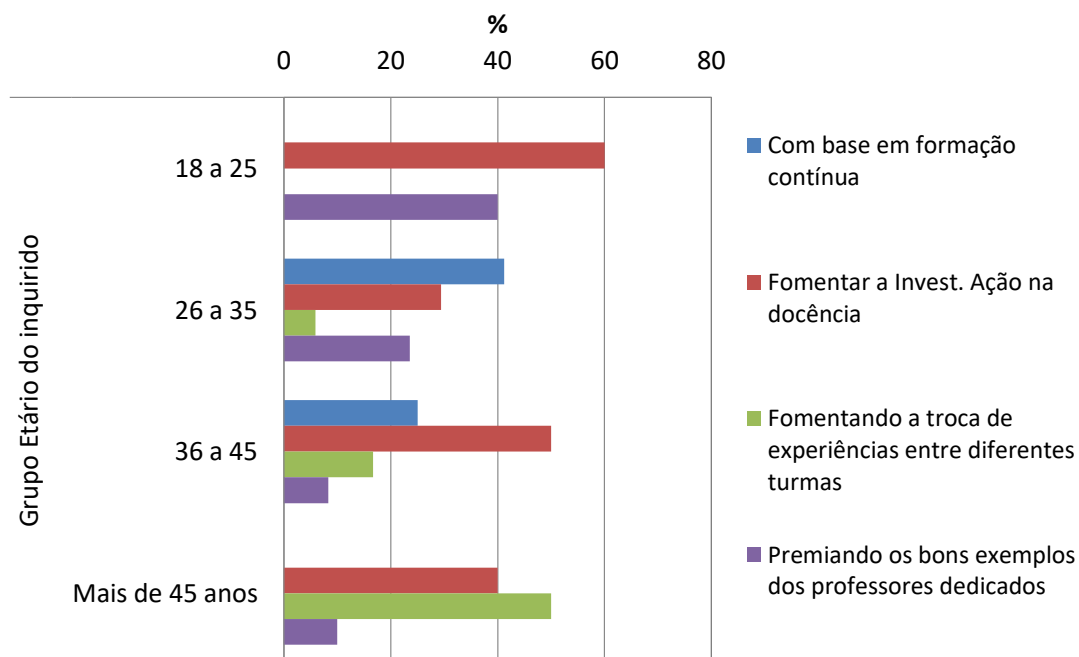
Tabela 33 Frequências: Opinião sobre como contribuir para desenvolver competências transversais

	N	%
Com base em formação contínua	10	22,7
Fomentar a Invest. Ação na docência	18	40,9
Fomentando a troca de experiências entre diferentes turmas	8	18,2
Premiando os bons exemplos dos professores dedicados	8	18,2
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, relativamente à opinião sobre como podemos contribuir para desenvolver as competências que assinalou no grupo G, aos professores do nosso contexto/ Angola, 40,9% respondem “Fomentar a Investigação-Ação na docência”, 22,7% respondem “Com base em formação contínua”, 18,2% respondem “Fomentando a troca de experiências entre diferentes turmas” e 18,2% respondem “Premiando os bons exemplos dos professores dedicados”.

Figura 34 Gráfico de frequências: Opinião sobre como contribuir para desenvolver competências transversais.



I - Desenvolvimento profissional e aprendizagem

Tabela 34 Frequências: Opinião sobre o trabalho dos professores da coordenação e a contribuição no desenvolvimento profissional.

	N	%
sim	22	50,0
não	22	50,0
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel.

Na amostra, 50,0% considera que o modelo de trabalho dos professores da sua coordenação contribui para o seu desenvolvimento profissional e proporciona uma aprendizagem significativa aos alunos e 50,0% respondem negativamente.

Figura 35 Gráfico de frequências: Opinião sobre o trabalho dos professores da coordenação e a contribuição no desenvolvimento profissional.

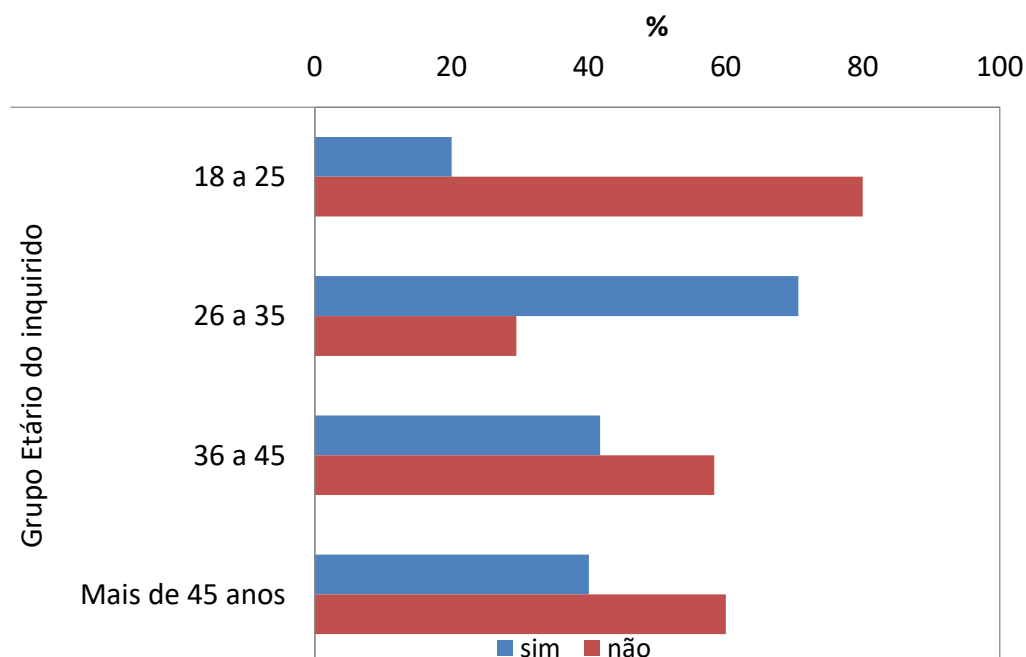


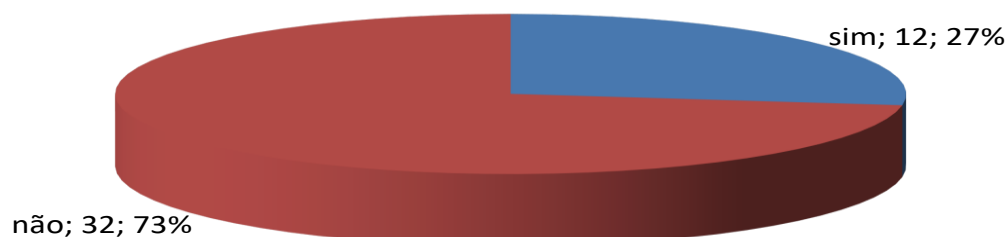
Tabela 35 J - Competências transversais

	N	%
sim	12	27,3
não	32	72,7
Total	44	100,0

Fonte: programa Excel

Na amostra, 27,3% considera que o modelo de gestão curricular de Angola, permite ao professor desenvolver competências transversais necessárias ao exercício da função docente e 72,7% respondem negativamente.

Figura 36 Gráfico de frequências: O modelo de gestão curricular de Angola, permite ao professor desenvolver competências transversais necessárias ao exercício da função docente?



Estudar a relação entre H - Contribuir para desenvolver as competências e a Área de formação do inquirido

Tabela 36 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre H - Contribuir para desenvolver as competências e a Área de formação do inquirido.

Área de formação do inquirido		Na sua opinião como podemos contribuir para desenvolver as competências que assinalou no grupo G, aos professores do nosso contexto/ Angola?				Fisher
		Com base em formação contínua	Fomentar a Invest. Ação na docência	Fomentando a troca de experiências entre diferentes turmas	Premiando os bons exemplos dos professores dedicados	
Ciências da Educação	N	4	5	3	1	F=17,123
	% na área	30,8%	38,5%	23,1%	7,7%	
Ciências da Saúde	N	3	3	0	1	p=0,387
	% na área	42,9%	42,9%	,0%	14,3%	
Ciências Económicas	N	0	1	2	0	
	% na área	,0%	33,3%	66,7%	,0%	
Ciências Agrárias	N	1	3	1	0	
	% na área	20,0%	60,0%	20,0%	,0%	
Ciências Jurídicas	N	0	2	1	0	
	% na área	,0%	66,7%	33,3%	,0%	
Engenharia	N	0	2	0	1	
	% na área	,0%	66,7%	,0%	33,3%	
Outras	N	2	2	1	5	
	% na área	20,0%	20,0%	10,0%	50,0%	

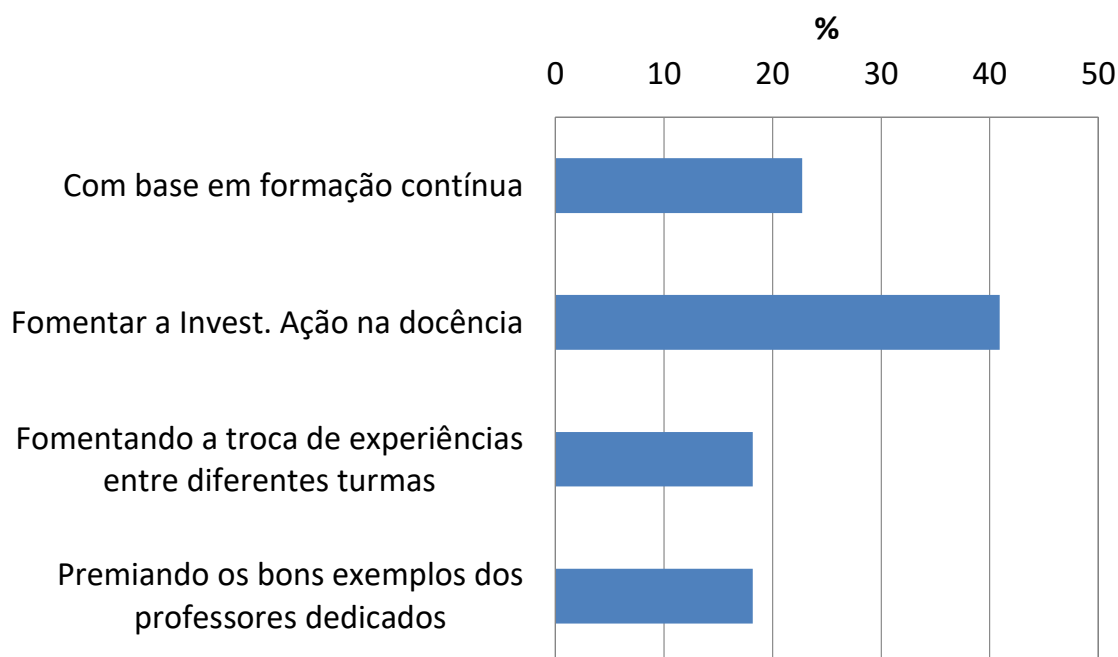
Fonte: programa Excel

A percentagem de participantes que responde “Com base em formação contínua” é superior para a área de Ciências da Saúde seguida da área de Ciências da Educação e inferior para as áreas de Ciências Económicas, Ciências Jurídicas e Engenharia; a percentagem que responde “Fomentar a Investigação-Ação na docência” é superior para

Ciências Jurídicas e Engenharia seguidas de Ciências Agrárias e inferior para Outras seguidas de Ciências Económicas; a percentagem que responde “Fomentando a troca de experiências entre diferentes turmas” é superior para Ciências Económicas e inferior para Ciências da Saúde e Engenharia seguidas de Outras; a percentagem que responde “Premiando os bons exemplos dos professores dedicados” é superior para Outras seguidas de Engenharia e inferior para Ciências Económicas, Ciências Agrárias e Ciências Jurídicas; no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste de Fisher ($F=17,123$; $p=0,387$).

Portanto, a opinião sobre como pode contribuir para desenvolver as competências dos professores do contexto Angola não está relacionada significativamente com a Área de formação do inquirido.

Figura 37 Gráfico de frequências: Relação entre H - Contribuir para desenvolver as competências e a Área de formação do inquirido.



Estudar a relação entre a Parte III - Competências Transversais para a Docência e o Grupo Etário do inquirido

Tabela 37 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser e o Grupo Etário do inquirido

Grupo Etário		Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser			Fisher
		Modelagem; Paciência; Comprometimento;	Assiduidade; Autodeterminação; Produtividade	Competência ética; Produtividade; Resiliência	
18 a 25	N	2	0	3	F=10,994
	% no grupo	40,0%	,0%	60,0%	
26 a 35	N	5	8	4	p=0,067
	% no grupo	29,4%	47,1%	23,5%	
36 a 45	N	2	9	1	
	% no grupo	16,7%	75,0%	8,3%	
Mais de 45 anos	N	2	3	5	
	% no grupo	20,0%	30,0%	50,0%	

Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que responde “Modelagem; Paciência; Comprometimento” é superior para 18 a 25 anos e inferior para 36 a 45 anos; a percentagem que responde “Assiduidade; Autodeterminação; Produtividade” é superior para 36 a 45 anos e inferior para 18 a 25 anos; a percentagem que responde “Competência ética; Produtividade; Resiliência” é superior para 18 a 25 anos e inferior para 36 a 45 anos; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=10,994$; $p=0,067$).

Portanto, a opinião sobre as “competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: ao nível do aprender ser” não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 38 Gráfico de frequências: Relação entre Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender ser e o Grupo Etário do inquirido.

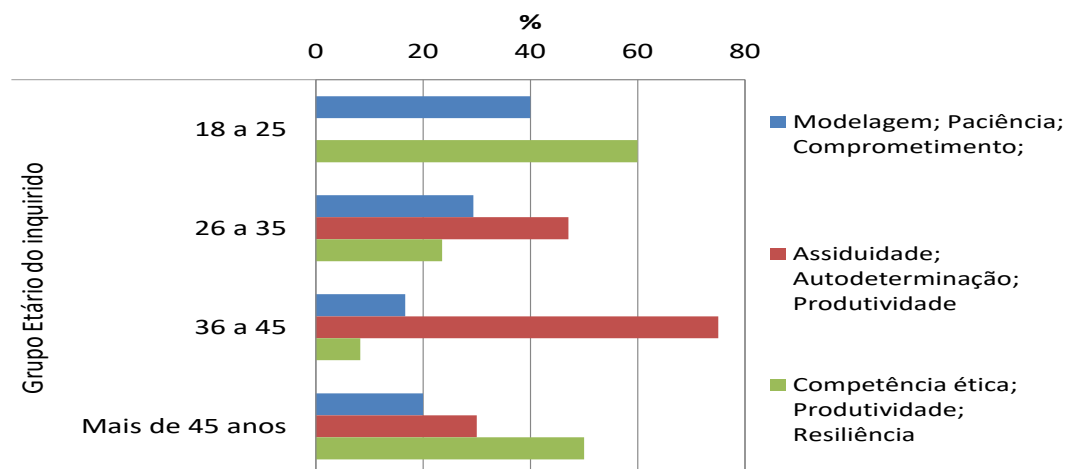


Tabela 38 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre Competências mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer e o Grupo Etário do inquirido

Grupo Etário	Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer			Fisher
	Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas	Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções	Proatividade; Orientação para o Cliente; Pesquisa	
18 a 25	N 2	3	0	F=4,609 p=0,629
	% no grupo 40,0%	60,0%	,0%	
26 a 35	N 6	7	4	p=0,629
	% no grupo 35,3%	41,2%	23,5%	
36 a 45	N 8	3	1	
	% no grupo 66,7%	25,0%	8,3%	
Mais de 45 anos	N 4	5	1	
	% no grupo 40,0%	50,0%	10,0%	

Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que responde “Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas” é superior para 36 a 45 anos e inferior para 26 a 35 anos; a percentagem que responde “Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções” é superior para 18 a 25 anos e inferior para 36 a 45 anos; a percentagem que responde “Proatividade; Orientação para o Cliente; Pesquisa” é superior para 26 a 35 anos e inferior para 18 a 25 anos; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=4,609$; $p=0,629$). Portanto, a opinião sobre as “competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: ao nível do aprender fazer” não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 39 Gráfico de frequências: Relação entre Competências mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender fazer e o Grupo Etário do inquirido.

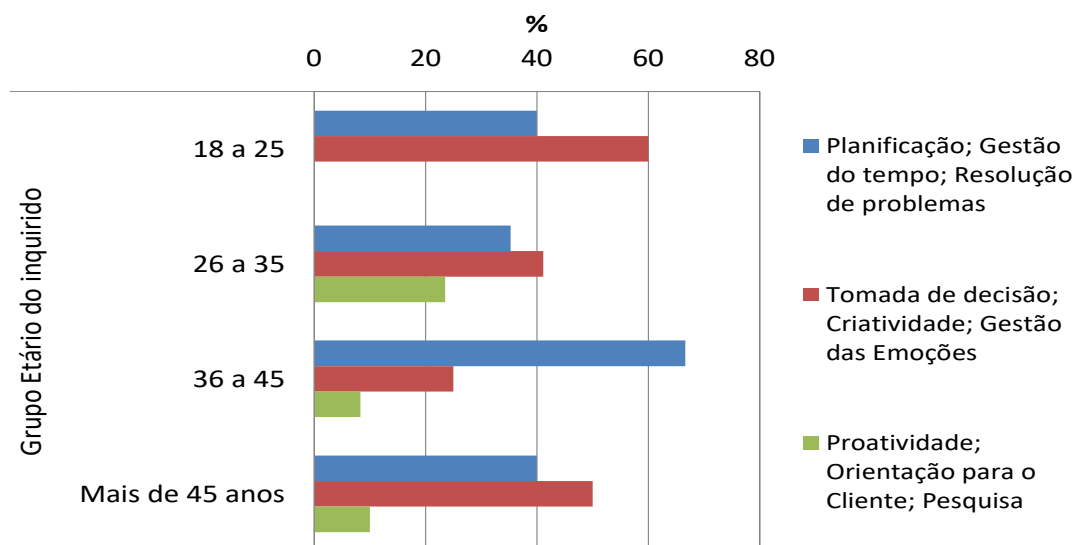


Tabela 39 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre Competências para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer e o Grupo Etário do inquirido.

Grupo Etário	Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer		Fisher
	Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital/tecnológica	Domínio de Línguas Estrangeiras; Visão Sistémica; Abertura para aprender	
18 a 25	N % no grupo	4 80,0%	1 20,0%
26 a 35	N % no grupo	7 41,2%	10 58,8%
36 a 45	N % no grupo	3 25,0%	9 75,0%
Mais de 45 anos	N % no grupo	3 30,0%	7 70,0%

Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que responde “Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital/tecnológica” é superior para 18 a 25 anos e inferior para 36 a 45 anos; a percentagem que responde “Domínio de Línguas Estrangeiras; Visão Sistémica; Abertura para aprender” é superior para 36 a 45 anos e inferior para 18 a 25 anos; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=4,536$; $p=0,227$).

Portanto, a opinião sobre as “competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: ao nível do aprender a conhecer” não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 40 Gráfico de frequências: Relação entre Competências para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender a conhecer e o Grupo Etário do inquirido.

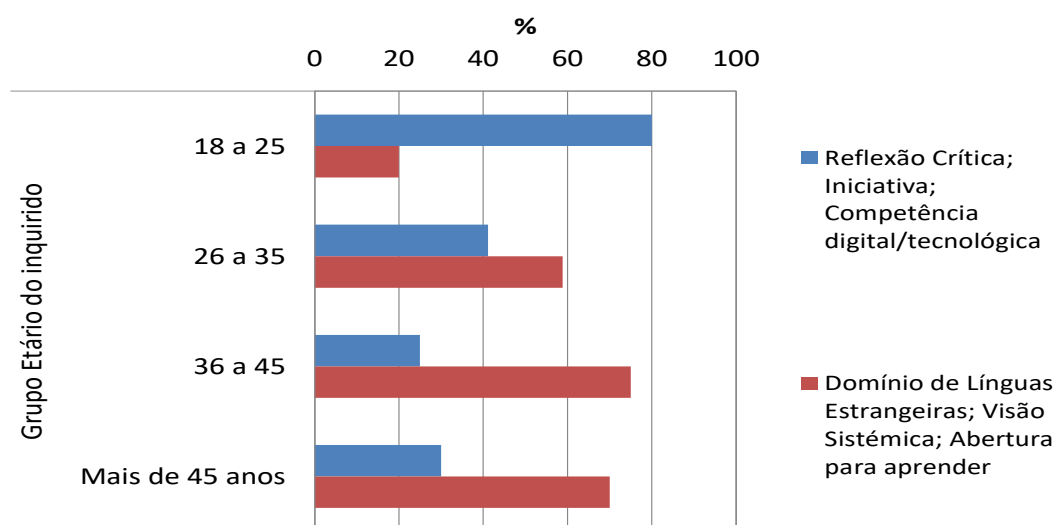


Tabela 40 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre Competências para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver e o Grupo Etário do inquirido.

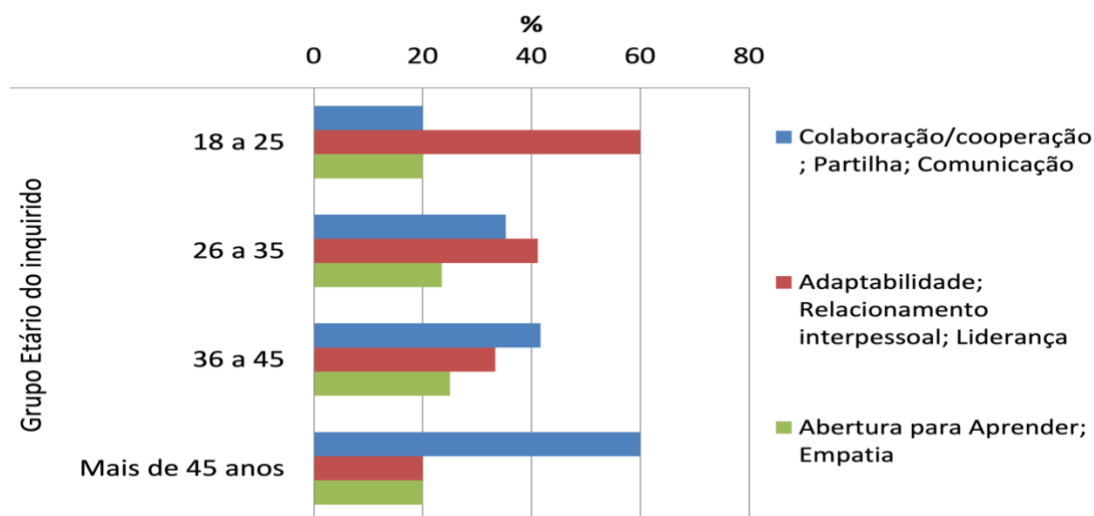
Grupo Etário	Competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver			Fisher	
	Colaboração/ cooperação; Partilha; Comunicação	Adaptabilidade; Relacionamento interpessoal; Liderança	Abertura para Aprender; Empatia		
18 a 25	N % no grupo	1 20,0%	3 60,0%	1 20,0%	F=3,359 p=0,813
26 a 35	N % no grupo	6 35,3%	7 41,2%	4 23,5%	
36 a 45	N % no grupo	5 41,7%	4 33,3%	3 25,0%	
Mais de 45 anos	N % no grupo	6 60,0%	2 20,0%	2 20,0%	

Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que responde “Colaboração/ cooperação; Partilha; Comunicação” aumenta com o aumento da idade; a percentagem que responde “Adaptabilidade; Relacionamento interpessoal; Liderança” diminui com o aumento da idade; a percentagem que responde “Abertura para Aprender; Empatia” é semelhante para os vários grupos etários; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=3,359$; $p=0,813$).

Portanto, a opinião sobre as “competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente: ao nível do aprender conviver” não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Globalmente, nenhuma das competências que parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 41 Gráfico de frequências: Relação entre Competências para o exercício da atividade docente: Ao nível do aprender conviver e o Grupo Etário do inquirido.

G - Competências mais adequadas para contextos/situações

Tabela 41 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Turmas Agitadas e o Grupo Etário do inquirido.

Grupo Etário		Competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Turmas Agitadas		
		Modelagem; Paciência; comprometimento; Assiduidade	Autodeterminação; Competência ética; Resiliência; Persuasão	Fisher
18 a 25	N	3	2	F=1,297
	% no grupo	60,0%	40,0%	
26 a 35	N	8	9	p=0,833
	% no grupo	47,1%	52,9%	
36 a 45	N	4	8	
	% no grupo	33,3%	66,7%	
Mais de 45 anos	N	4	6	
	% no grupo	40,0%	60,0%	

Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que responde “Modelagem; Paciência; comprometimento; Assiduidade” é superior para 18 a 25 anos e inferior para 36 a 45 anos; a percentagem que responde “Autodeterminação; Competência ética; Resiliência; Persuasão” é superior para 36 a 45 anos e inferior para 18 a 25 anos; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=4,536$; $p=0,227$).

Portanto, a opinião sobre as “competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Turmas Agitadas” não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 42 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Turmas Agitadas e o Grupo Etário do inquirido.

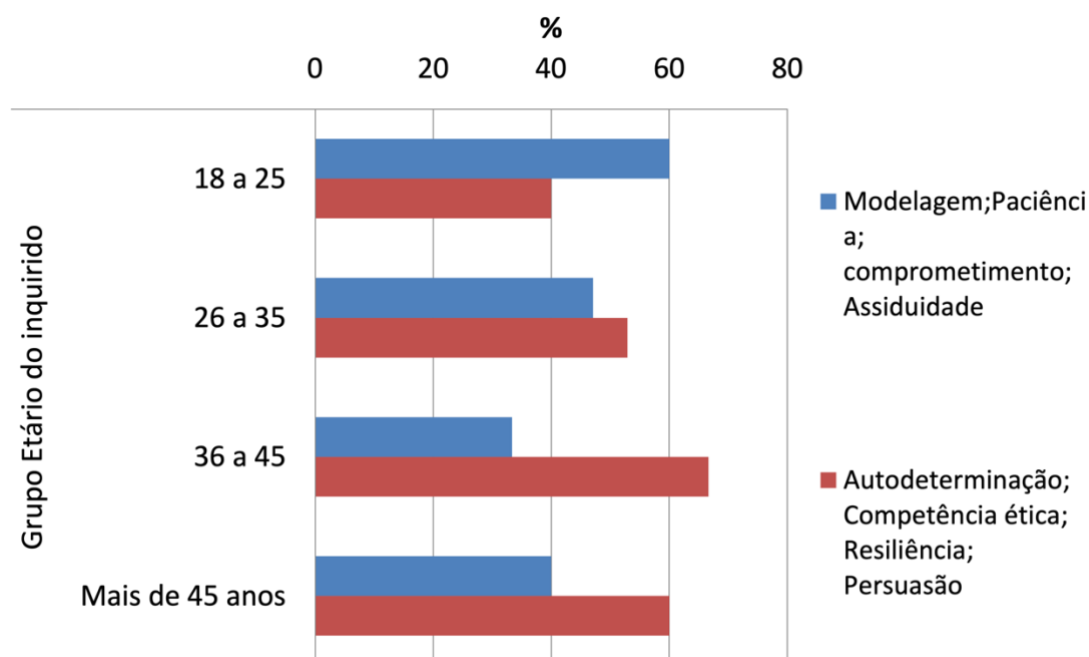


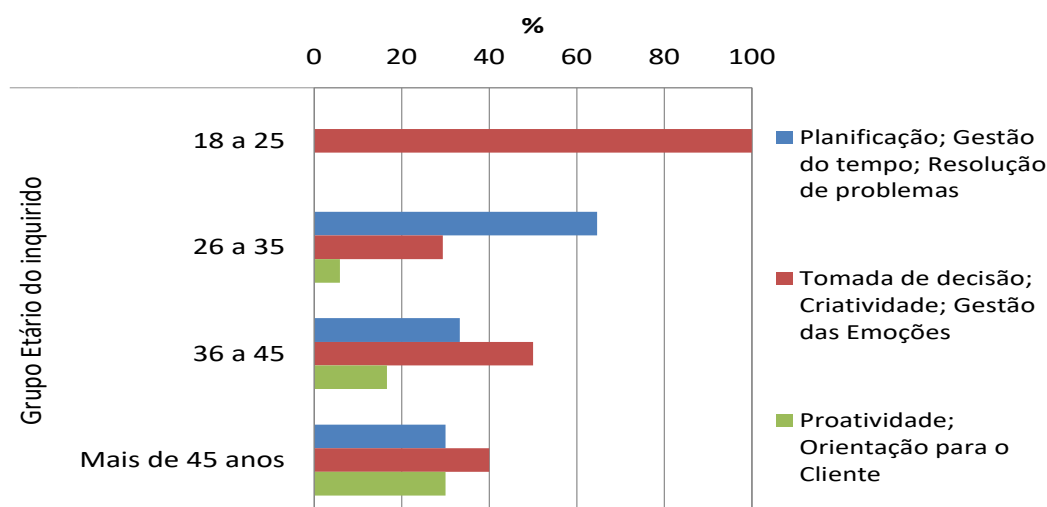
Tabela 42 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos desmotivados e o Grupo Etário do inquirido

Grupo Etário	Competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos desmotivados			Fisher	
	Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas	Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções	Proatividade; Orientação para o Cliente		
18 a 25	N % no grupo	0 ,0%	5 100,0%	0 ,0%	F=10,929
26 a 35	N % no grupo	11 64,7%	5 29,4%	1 5,9%	
36 a 45	N % no grupo	4 33,3%	6 50,0%	2 16,7%	p=0,057
Mais de 45 anos	N % no grupo	3 30,0%	4 40,0%	3 30,0%	

Fonte: programa Excel

A percentagem de participantes que responde “Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas” é superior para 26 a 35 anos e inferior para 18 a 25 anos; a percentagem que responde “Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções” é superior para 18 a 25 anos e inferior para 26 a 35 anos; a percentagem que responde “Proatividade; Orientação para o Cliente” aumenta com o aumento da idade; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=10,929$; $p=0,057$).

Portanto, a opinião sobre as “competências mais adequadas para alguns contextos/situações: “Alunos desmotivados” não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 43 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos desmotivados e o Grupo Etário do inquirido.**Tabela 43 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida e o Grupo Etário do inquirido.**

Grupo Etário		Competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida			Fisher
		Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital	Investigação/pesquisa; Domínio de Línguas Estrangeiras	Visão Sistémica; Abertura para aprender	
18 a 25	N	2	1	2	F=10,603
	% no grupo	40,0%	20,0%	40,0%	
26 a 35	N	8	4	5	p=0,079
	% no grupo	47,1%	23,5%	29,4%	
36 a 45	N	2	5	5	
	% no grupo	16,7%	41,7%	41,7%	
Mais de 45 anos	N	1	8	1	
	% no grupo	10,0%	80,0%	10,0%	

Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que responde “Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital” é superior para 26 a 35 anos e inferior para mais de 45 anos; a percentagem que responde “Investigação/pesquisa; Domínio de Línguas Estrangeiras” é superior para mais de 45 anos e inferior para 18 a 25 anos e 26 a 35 anos; a percentagem que responde “Visão Sistémica; Abertura para aprender” é superior para 18 a 25 anos e 36 a 45 anos e inferior para mais de 45 anos; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=10,603$; $p=0,079$).

Portanto, a opinião sobre as “competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida” não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 44 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida e o Grupo Etário do inquirido.

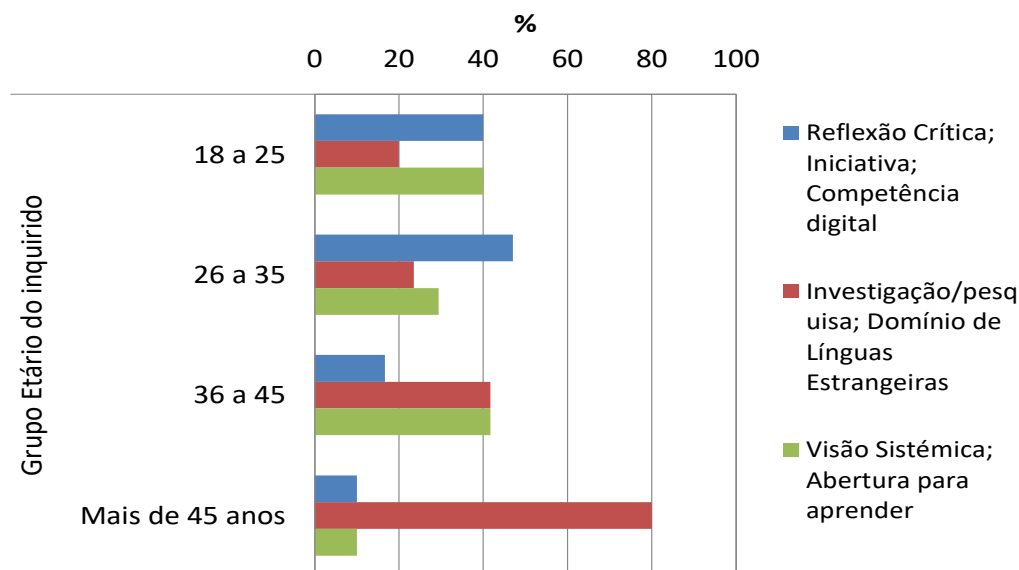


Tabela 44 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Adulto em casa, Criança na escola e o Grupo Etário do inquirido

Grupo Etário	Competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Adulto em casa, Criança na escola			Fisher
	Cooperação; Comunicação; adaptabilidade	Relacionamento interpessoal; Liderança; Empatia		
18 a 25	N % no grupo	5 100,0%	0 ,0%	F=11,042 p=0,008 **
26 a 35	N % no grupo	10 58,8%	7 41,2%	
36 a 45	N % no grupo	2 16,7%	10 83,3%	
Mais de 45 anos	N % no grupo	6 60,0%	4 40,0%	

Fonte: programa Excel

A percentagem que responde “Cooperação; Comunicação; adaptabilidade” é superior para 18 a 25 anos e inferior para 36 a 45 anos; a percentagem que responde “Relacionamento interpessoal; Liderança; Empatia” é superior para 36 a 45 anos e inferior para 18 a 25 anos; sendo as diferenças entre grupos etários significativas (F=11,042; p=0,008).

Portanto, a opinião sobre as “competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Adulto em casa, Criança na escola” está relacionada significativamente com o Grupo Etário, sendo a “Cooperação; Comunicação; adaptabilidade” superior para 18 a 25 anos e inferior para 36 a 45 anos e o “Relacionamento interpessoal; Liderança; Empatia” superior para 36 a 45 anos e inferior para 18 a 25 anos.

Figura 45 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Adulto em casa, Criança na escola e o Grupo Etário do inquirido.

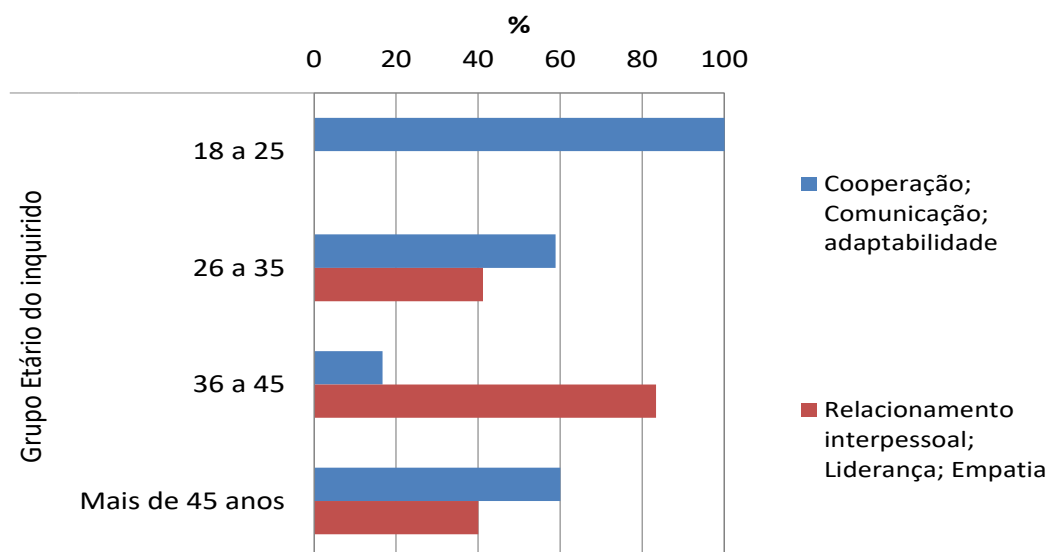


Tabela 45 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Programas e matérias descontextualizados e o Grupo Etário do inquirido

Grupo Etário		Competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Programas e matérias descontextualizados			Fisher
		Flexibilidade; Abertura para aprender	Criatividade; Visão sistémica		
18 a 25	N	3	2	F=1,712 p=0,696	
	% no grupo	60,0%	40,0%		
26 a 35	N	9	8		
	% no grupo	52,9%	47,1%		
36 a 45	N	8	4		
	% no grupo	66,7%	33,3%		
Mais de 45 anos	N	4	6		
	% no grupo	40,0%	60,0%		

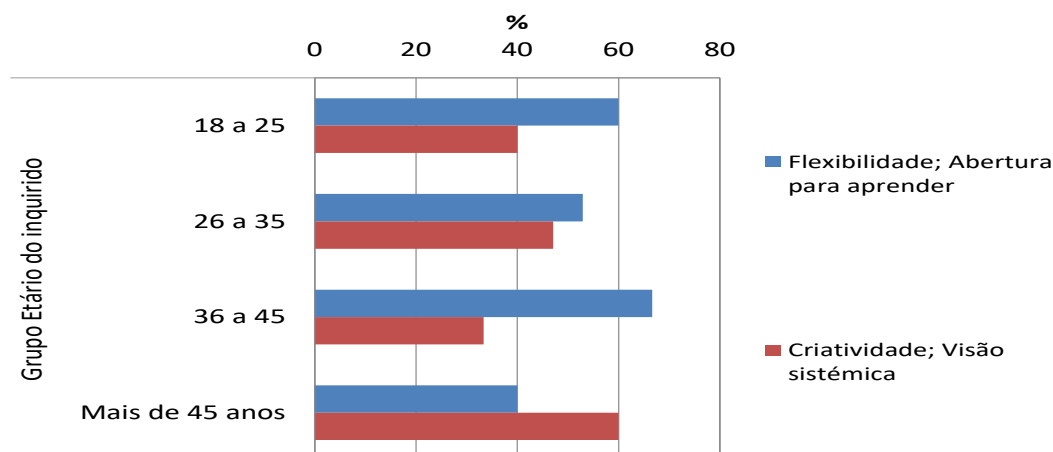
Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que responde “Flexibilidade; Abertura para aprender” é superior para 36 a 45 anos e inferior para mais de 45 anos; a percentagem que responde “Criatividade; Visão sistémica” é superior para mais de 45 anos e inferior para 36 a 45 anos; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=1,712$; $p=0,696$). Portanto, a opinião sobre as “competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Programas e matérias descontextualizados” não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Globalmente, a opinião sobre as “competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Adulto em casa, Criança na escola” está relacionada significativamente com o Grupo Etário, sendo a “Cooperação; Comunicação; adaptabilidade” superior para 18 a 25 anos e inferior para 36 a 45 anos e o “Relacionamento interpessoal; Liderança; Empatia” superior para 36 a 45 anos e inferior

para 18 a 25 anos; e nenhuma das restantes competências mais adequadas para os contextos/situações estudados está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 46 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Programas e matérias descontextualizados e o Grupo Etário do inquirido



H - Contribuir para desenvolver as competências

Tabela 46 Contingência e Teste de Fisher: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida e o Grupo Etário do inquirido

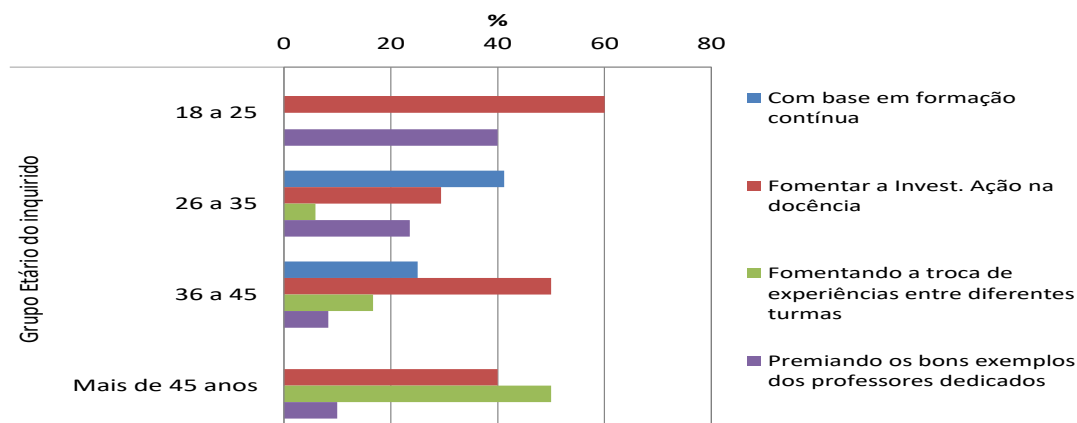
Grupo Etário		Na sua opinião como podemos contribuir para desenvolver as competências que assinalou no grupo G, aos professores do nosso contexto/ Angola?				Fisher
		Com base em formação contínua	Fomentar a Invest. Ação na docência	Fomentando a troca de experiências entre diferentes turmas	Premiando os bons exemplos dos professores dedicados	
18 a 25	N	0	3	0	2	F=14,935
	% no grupo	,0%	60,0%	,0%	40,0%	
26 a 35	N	7	5	1	4	p=0,049 *
	% no grupo	41,2%	29,4%	5,9%	23,5%	
36 a 45	N	3	6	2	1	
	% no grupo	25,0%	50,0%	16,7%	8,3%	
Mais de 45 anos	N	0	4	5	1	
	% no grupo	,0%	40,0%	50,0%	10,0%	

Fonte: programa Excel

A percentagem que responde “Com base em formação contínua” é superior para 26 a 35 anos e inferior para 18 a 25 anos e mais de 45 anos; a percentagem que responde “Fomentar a Invest. Ação na docência” é superior para 18 a 25 anos e inferior para 26 a 35 anos; a percentagem que responde “Fomentando a troca de experiências entre diferentes turmas” aumenta com o aumento da idade; a percentagem que responde “Premiando os bons exemplos dos professores dedicados” diminui com o aumento da idade; sendo as diferenças entre grupos etários significativas (F=14,935; p=0,049).

Portanto, a opinião sobre “como contribuir para desenvolver as competências que assinalou no grupo G, aos professores do nosso contexto/ Angola?” está relacionada significativamente com o Grupo Etário, de acordo com a interpretação atrás apresentada.

Figura 47 Gráfico de frequências: Relação entre competências mais adequadas para alguns contextos/situações: Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida e o Grupo Etário do inquirido



Desenvolvimento profissional e aprendizagem

Tabela 47 Contingência e Teste do Qui-quadrado: Relação entre duas questões: o modelo de trabalho dos professores versus desenvolvimento profissional, relacionados com o Grupo Etário

Grupo Etário		Acha que o modelo de trabalho dos professores da tua coordenação contribui para o seu desenvolvimento profissional e proporciona uma aprendizagem significativa aos alunos		Qui-quadrado
		sim	não	
18 a 25	N	1	4	$X^2=5,416$
	% no grupo	20,0%	80,0%	
26 a 35	N	12	5	p=0,144
	% no grupo	70,6%	29,4%	
36 a 45	N	5	7	
	% no grupo	41,7%	58,3%	
Mais de 45 anos	N	4	6	
	% no grupo	40,0%	60,0%	

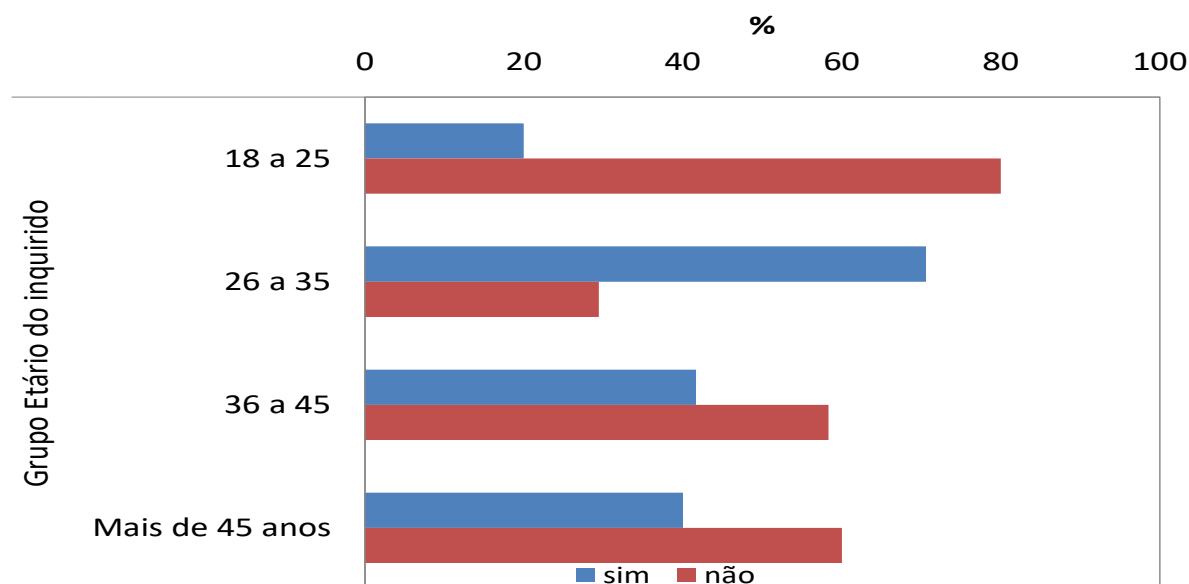
Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que acha que o modelo de trabalho dos professores da sua coordenação contribui para o seu desenvolvimento profissional e proporciona uma aprendizagem significativa aos alunos é superior para 26 a 35 anos e inferior para 18 a 25 anos; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas, de acordo com o teste do qui-quadrado ($X^2=5,416$; $p=0,144$).

Portanto, a opinião sobre se acha que o modelo de trabalho dos professores da sua coordenação contribui para o seu desenvolvimento profissional e proporciona uma

aprendizagem significativa aos alunos não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 48 Gráfico de frequências: Relação entre o modelo de trabalho dos professores e a contribuição para o seu desenvolvimento profissional e a aprendizagem significativa aos alunos e o Grupo Etário do inquirido



J - Competências transversais

Tabela 48 Contingência e Teste do Qui-quadrado: Relação entre o modelo de gestão curricular de Angola, e o desenvolvimento de competências transversais e o Grupo Etário do inquirido.

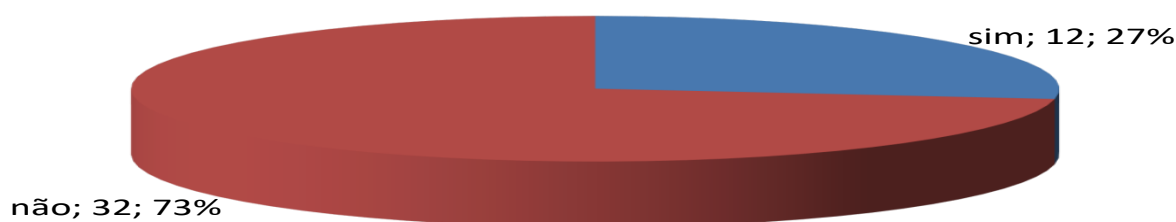
Grupo Etário	O modelo de gestão curricular de Angola, permite ao professor desenvolver competências transversais necessárias ao exercício da função docente		Fisher
	sim	não	
18 a 25	N 2	3	F=0,921
% no grupo	40,0%	60,0%	
26 a 35	N 4	13	p=0,895
% no grupo	23,5%	76,5%	
36 a 45	N 3	9	
% no grupo	25,0%	75,0%	
Mais de 45 anos	N 3	7	
% no grupo	30,0%	70,0%	

Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que considera que o modelo de gestão curricular de Angola, permite ao professor desenvolver competências transversais necessárias ao exercício da função docente é superior para 18 a 25 anos, inferior para 26 a 35 anos e 36 a 45 anos, mas as diferenças entre grupos etários não são significativas (F=0,921; p=0,895).

Portanto, a opinião sobre se o modelo de gestão curricular de Angola, permite ao professor desenvolver competências transversais necessárias ao exercício da função docente não está relacionada significativamente com o Grupo Etário.

Figura 49 Gráfico de frequências: Opinião sobre se o modelo de gestão curricular de Angola, e o desenvolvimento de competências transversais e o Grupo Etário do inquirido.



Relação entre o tipo de cargos desempenhados e o modelo de trabalho dos professores na contribuição do desenvolvimento profissional com impacto na aprendizagem significativa aos alunos.

Tabela 49 Contingência e Teste do Qui-quadrado: tipo de cargos desempenhados e o modelo de trabalho dos professores com impacto no desenvolvimento profissional.

		Acha que o modelo de trabalho dos professores da tua coordenação contribui para o seu desenvolvimento profissional e proporciona uma aprendizagem significativa aos alunos		Fisher
		sim	não	
Diretor geral	N	0	1	F=9,481
	% no grupo	,0%	100,0%	
Subdiretor pedagógico	N	2	0	p=0,110
	% no grupo	100,0%	,0%	
Subdiretor Administrativo	N	2	2	
	% no grupo	50,0%	50,0%	
Coordenador de Turno	N	1	7	
	% no grupo	12,5%	87,5%	
Chefe secr. pedagógica	N	4	1	
	% no grupo	80,0%	20,0%	
Nenhum	N	4	5	
	% no grupo	44,4%	55,6%	
Outro	N	9	6	
	% no grupo	60,0%	40,0%	

Fonte: programa Excel

Na amostra, a percentagem que acha que o modelo de trabalho dos professores da sua coordenação contribui para o seu desenvolvimento profissional e proporciona uma aprendizagem significativa aos alunos é superior para quem desempenhou o cargo de Subdiretor pedagógico, seguido de Chefe de secretaria pedagógica, depois de Outro,

Subdiretor Administrativo e Nenhum, e inferior para Coordenador de Turno e nula para Diretor geral; mas as diferenças entre grupos etários não são significativas ($F=9,481$; $p=0,110$).

Portanto, a opinião sobre se acha que o modelo de trabalho dos professores da sua coordenação contribui para o seu desenvolvimento profissional e proporciona uma aprendizagem significativa aos alunos não está relacionada significativamente com o tipo de cargos que desempenhou ao longos dos anos de serviço.

Inferência estatística sobre a formação realizada

Neste ponto pretendeu-se avaliar a pertinência da formação realizada, na ótica dos coordenadores e coordenadoras participantes da Oficina Pedagógica, para tal utilizamos um questionário de opinião, constituído com base em seis (6) questões abertas e de múltiplas escolhas.

Avaliação do grau de pertinência da formação realizada

Tabela 50 Teste t para uma população: avaliação do grau de pertinência da formação realizada

	Teste de uma amostra					
	t	Df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
					Inferior	Superior
Qual o grau de pertinência da formação realizada, relativamente ao desenvolvimento de C. T, numa escala de 1 a 5	6,418	34	,000	1,20000	,8200	1,5800

Fonte: programa SPSS

A variável *grau de pertinência* foi tratada como quantitativa e medida numa escala de 1 (pouco ajustada) a 5 (Perfeitamente ajustada). O objetivo dessa análise foi o de avaliar se a média do grau de pertinência da formação realizada é superior a 3. O questionário foi aplicado a uma amostra de 35 coordenadores de disciplina selecionados aleatoriamente. Aplicamos o teste *t* para uma amostra. Para um nível de significância, $\alpha = 0,05$ estabeleceu-se as seguintes hipóteses do teste:

H_0 : A média do grau de pertinência da formação realizada é inferior ou igual a 3.

H_1 : A média do grau de pertinência da formação realizada é superior que 3.

Conforme a tabela nº 50, como $\frac{Sig}{2} = \frac{0,000}{2} < 0,001 \leq \alpha = 0,05$ e $t = 6,418 > 0$, então rejeita-se a hipótese nula, ou seja, aceita-se a hipótese alternativa. Portanto, existem evidências estatísticas para se afirmar que o grau de pertinência da formação realizada

relativamente ao desenvolvimento de competências transversais é superior a 3 ($p - valor < 0,001$). O que revela um elevado grau de pertinência, já que a média é significativamente superior a 3, estimando-se com 95% de confiança, que esteja compreendida entre 3,82 e 4,58 pontos.

Pertinência da formação realizada na ótica dos coordenadores e das coordenadoras

Tabela 51 Estatísticas dos dois grupos: avaliação do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores e das coordenadoras.

Estatísticas de grupo					
	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Qual o grau de pertinência da formação realizada, relativamente ao desenvolvimento de C. T, numa escala de 1 a 5 onde:	M	26	4,1154	1,14287	,22414
	F	9	4,4444	1,01379	,33793

Fonte: programa SPSS

Para esta análise, o objetivo é saber se os coordenadores e as coordenadoras avaliam de forma diferente a formação realizada sobre o *desenvolvimento de competências transversais*, em média. O grau de pertinência está medido, igualmente, numa escala de 1 (pouco ajustada) a 5 (Perfeitamente ajustada).

Na tabela 51 tem-se que, a média do grau de pertinência dos coordenadores é de 4,1154 e a das coordenadoras é superior (4,4444).

Para um nível de significância, $\alpha = 0,05$ estabeleceu-se as seguintes hipóteses do teste:

$\overline{H_0}$: a média do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores é igual a média do grau de pertinência da formação na ótica das coordenadoras.

$\overline{H_1}$: a média do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores é diferente da média do grau de pertinência da formação na ótica das coordenadoras.

Tabela 52 Teste t para dois grupos populacionais independentes: avaliação do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores e das coordenadoras.

		Teste de amostras independentes								
		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias				
		Z	Sig.	t	Df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Qual o grau de pertinência da formação realizada, relativamente ao desenvolvimento de C. T, numa escala de 1 a 5.	Variâncias iguais assumidas	,803	,377	-,764	33	,450	-,3290	,43043	-1,2047	,54666
	Variâncias iguais não assumidas			-,811	15,619	,429	-,3290	,40550	-1,1904	,53228

Fonte: programa SPSS

Como a tabela 52 apresenta dois testes t, um para quando as variâncias do grau de pertinência são iguais e outro para quando são diferentes. Nesse contexto, escolheu-se o adequado com base no teste à homogeneidade das variâncias de Levene, cujas hipóteses são:

$\overline{H_0}$: a variância do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores é igual a variância do grau de pertinência da formação na ótica das coordenadoras.

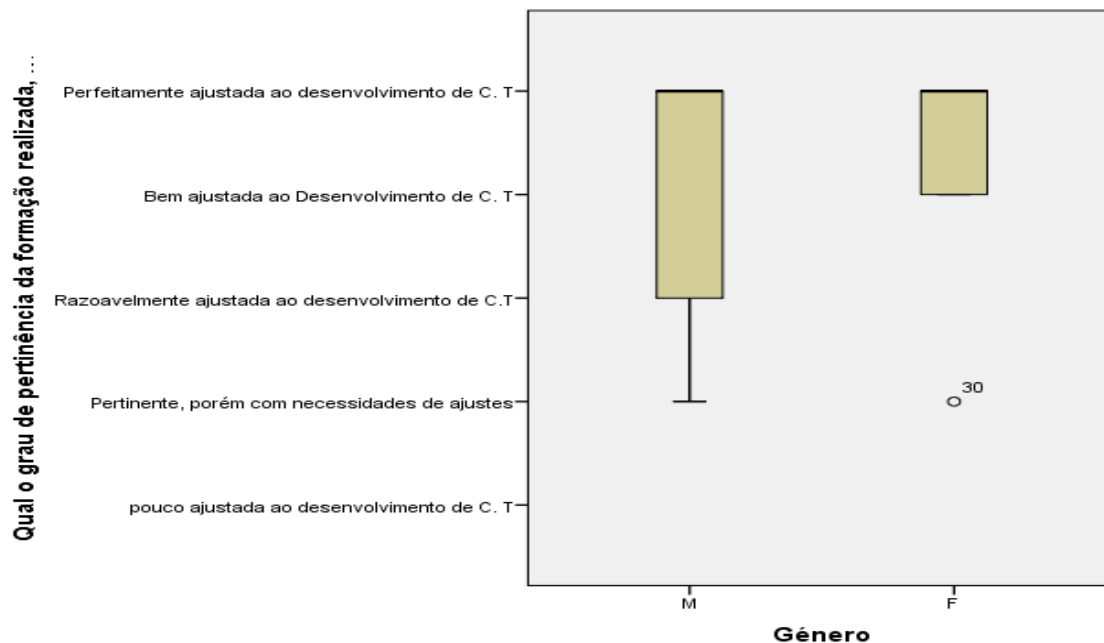
$\overline{H_1}$: a variância do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores é diferente a variância do grau de pertinência da formação na ótica das coordenadoras.

De acordo com as duas primeiras colunas de valores da tabela 52, verifica-se que com o $\overline{Levene} = 0,803$; $\overline{p - valor} = 0,377 > \alpha = 0,05$ não se rejeita a hipótese nula, pelo que se assume que as variâncias são iguais.

Como se assume a homogeneidade das variâncias na avaliação do grau de pertinência da formação, não existem evidências estatísticas para se afirmar que a média do grau de pertinência na ótica dos coordenadores é diferente à média do grau de pertinência na ótica das coordenadoras ($\overline{t_{(33)} - ,764}$; $\overline{p - valor} = 0,450 > \alpha = 0,05$). De facto, ambos géneros partilham a mesma visão quanto à pertinência da formação realizada, sendo a média do grau de pertinência, medida numa escala de 1 (pouco ajustada) a 5

(Perfeitamente ajustada), de 4,4444 para as coordenadoras, e de 4,1154 para os coordenadores, não sendo esta diferença significativa. Conclui-se, assim, que o género não influencia na avaliação da formação realizada, conforme a Figura 48.

Figura 50 - Avaliação do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores e das coordenadoras, medida numa escala de 1 (pouco ajustada) a 5 (Perfeitamente ajustada).



Possibilidade da formação realizada ser desenvolvida com outros coordenadores de disciplina

Tabela 53 Avaliação da possibilidade de desenvolver com outros coordenadores de disciplina a formação sobre o desenvolvimento de competências transversais

	Teste de uma amostra		Sig. (2 extremidades)	Diferença média	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
	T	Df			Inferior	Superior
Concorda que esta formação pode ser desenvolvida com outros coordenadores de disciplina?	14,943	34	,000	1,54286	1,3330	1,7527

Fonte: programa SPSS

O objetivo dessa análise foi o de perceber se a formação realizada sobre o desenvolvimento de competências transversais pode (ou não) ser desenvolvida com outros coordenadores de disciplina. Concretamente, pretendeu-se avaliar se a média do nível de concordância é superior a 3. A variável foi tratada como quantitativa e medida numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo plenamente). Aplicou-se o teste t para população participante da formação. Para um nível de significância, $\alpha = 0,05$ estabeleceu-se as seguintes hipóteses do teste:

H_0 : A média do nível de concordância sobre a possibilidade (ou não) da formação ser desenvolvida com outros coordenadores de disciplina é inferior ou igual a 3.

H_1 : A média do nível de concordância sobre a possibilidade (ou não) da formação ser desenvolvida com outros coordenadores de disciplina é maior que 3.

A partir da tabela nº 53 se pode observar que $\frac{Sig}{2} = \frac{0,000}{2} < 0,001 \leq \alpha = 0,05$ e $t = 14,943 > 0$, o que implica rejeitar a hipótese nula. Assim, conclui-se que existem evidências estatísticas para se afirmar que o nível de concordância referente à possibilidade (ou não) da formação realizada sobre o desenvolvimento de competências transversais ser desenvolvida com outros coordenadores de disciplina é superior a 3 ($p - valor < 0,001$). O que revela um elevado nível de concordância, já que a média é significativamente superior a 3, estimando-se com 95% de confiança, que esteja compreendida entre 4,333 e 4,753 ponto.

Capítulo IV - Discussão dos Resultados e Conclusões

4.1. Discussão

Os dados colhidos com o estudo investigativo permitiram-nos perceber que 52,3% dos coordenadores são graduados e que 29,5 destes têm formação nas diversas áreas das ciências da educação.

88,6% dos coordenadores já desempenhou outros cargos diretivos antes de coordenador. Ao longo do ano, os colegas da coordenação procuram manter contactos para tratar de situações de trabalho, dados revelados por 72,7%, sendo que 62,3% destes procede três vezes ao longo do ano.

Quando questionados sobre os assuntos que dominam a abordagem desses encontros 65,9% apontou que acontecem para planificação conjunta de aulas, mas que 72,7% dos coordenadores disse que nem todos se mostram disponíveis nos encontros da coordenação.

Quanto à questão da inovação didática e da aprendizagem permanente, os coordenadores revelaram que os professores não estão muito direcionados para inovações didáticas e aprendizagem permanente, embora a resposta seja dada por 56,8% destes.

Quanto as visitas inspetivas ou de supervisão, a atenção recai para o controlo do cumprimento dos horários, planificação de aulas e cumprimento dos programas das disciplinas, dados compulsados por 56,8 % dos coordenadores.

Em termos de valorização das competências em função do contexto, 47,7% dos coordenadores aponta para reflexão crítica, abertura para aprender, liderança e espírito de iniciativa.

Relativamente aos 4 pilares da educação para o século XXI segundo Jack Delors (2001, referidos em Sá e Paixão, 2015) no “aprender a ser”, os coordenadores valorizam mais a capacidade de autodeterminação e a produtividade, com 45,5%.

Para o “saber fazer”, os coordenadores escolheram a gestão do tempo e a capacidade de resolução de problemas, 45,5%.

Para o “aprender a conhecer”, foram mais valorizados a visão sistémica e o domínio de línguas estrangeiras, bem como a abertura para aprender, 61,4% dos respondentes.

E para o pilar “aprender a conviver”, os coordenadores, 40,9% consideram a competência colaborativa, a capacidade de partilha e a competência comunicativa.

No entanto, quando questionados sobre o que fazer para se desenvolver tais competências em situação laboral, 40,9% dos coordenadores consideraram que se devia fomentar a Investigação-ação e formação contínua ou permanente dos professores.

Questionados se o modelo de trabalho atual dos professores ajuda no seu desenvolvimento profissional, as opiniões foram divididas em 50% sim e 50% não. Mas, no entanto, são críticos ao modelo de gestão curricular vigente no país, com 72,7%.

Estes dados permitiram desenhar um plano de formação para o desenvolvimento de competências transversais, necessárias ao exercício da função docente (anexo n.º 2).

Na opinião dos participantes, para desenvolver estas competências aos professores do contexto, ou seja, os professores angolanos, era necessário primeiro que cada um fosse inserido de acordo a sua área de formação, colocando assim, o homem certo no lugar certo. Desenvolver um diálogo permanente com a classe, incidir na capacitação contínua, supervisão pedagógica, bem como em desenvolver investigação ação.

Seria necessária uma aposta séria na formação ou capacitação contínua, bem como no aumento do nível académico dos professores. Os professores devem participar em palestras, workshops, e ver a sua situação salarial melhorada. Nas suas escolas devem aprender a trabalhar em equipa, colaborar com os seus colegas de forma solidária. Deve implementar-se o intercâmbio institucional e promover a liberdade de expressão e opinião; e os professores devem auto superar-se.

Durante o período de formação, em Oficina Pedagógica-OP, desenvolvemos temáticas em diversas sessões, desde a supervisão pedagógica, com auxílio do portfólio e da investigação-ação, para o desenvolvimento de competências transversais para o exercício da docência, (ver anexos, 8 a 12).

Quadro 14 Resumo sobre a noção de competências transversais na visão de alguns autores

Autor(es)	Data	Teoria sobre Competência	Pontos focais
Ramos e Bento	2006	Se as competências técnicas são específicas, dependem de um contexto, as transversais são comuns, independentes de contextos e caracterizadas por transferibilidade.	Das análises que podemos fazer entendemos que todos os os autores convergem na ideia de que as competências afetam o desempenho do indivíduo com impacto nos resultados das suas tarefas. As competências transversais caracterizam-se pela transferibilidade.
Rey	2002	Defende que as competências são operacionais e encerram dois sentidos: o primeiro baseia-se em procedimentos e tarefas práticas, e, em segundo, no sentido da função que visa procedimentos adaptados a especificidades dos contextos. A competência transversal pode ser um produto mais ideológico como do que real	Assentam em algumas bases, como o conhecimento, habilidades, atitudes e valores. Saber agir, querer agir e poder agir.
Leitão e Alarcão	2006	Usa o termo competências-chave para designar competência transversal. E dizem que ajudam tanto no desenvolvimento pessoal quanto coletivo	É um produto mais ideológico do que real.
Durant	1998	Para este autor a competência possui 3 dimensões interdependentes: Habilidades, atitudes e conhecimento e compreendem os domínios afetivos, cognitivo e social.	São classificadas em instrumentais/operacionais, interpessoais e sistémicas.
Casanova	1991	Diferencia entre competência chave e genéricas ou transversais. Desenvolvemento base num conjunto de 11 competências	
LeBoterf	2005	Define competência transversal, como um saber agir que se decompõe em 3 saberes decorrentes de recursos: saber mobilizar, saber integrar e saber transferir. No sentido genérico as competências assentam num triângulo indissociável: Saber agir, querer agir e poder agir.	
Suleman	2006	Considera que a transversalidade diz respeito a não contextualização das competências, e especificidades e a transferibilidade em contextos similares através da utilização do raciocínio por analogia.	
Projecto Tuning		Define competências diferenciando-as em instrumentais, interpessoais e sistémicas	
Projeto DeSeCo	2002	Considera a competência aquilo que afeta os aspetos cognitivos, emocionais, atitudinais e motivacionais que respondem a exigências pessoais, sociais e para efetuar uma tarefa com êxito	
Pacheco	2011	Entende a competência como produto de 3 dimensões: do domínio afetivo, do domínio operacional e transversal	
Bennet et al.; Evers et al.	1999 1998	As competências são transversais porque incluem a possibilidade de transferi-las de um contexto onde são aplicadas de uma forma, e readaptadas tendo em conta as características e exigências do novo contexto.	

Fonte: Criação do autor

4.2. Conclusões

Após uma incursão no tema, na intenção de melhor o descortinar e responder tanto ao problema identificado quanto aos objetivos traçados, neste capítulo, depois de profunda análise, tratamos de apresentar as conclusões a que chegámos.

Nesta conformidade, e de acordo com as questões de investigação por nós levantadas, com vista a perceber “como diagnosticar competências transversais identificadas pelos coordenadores de disciplina para a formação de professores?” e se “a formação em supervisão pedagógica de coordenadores de disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais dos professores do II ciclo do ensino secundário em Cabinda-Angola?”, entendemos que as respostas podem ser entendidas, primeiramente, através dos aportes teóricos desenvolvidos e das principais conclusões obtidas.

Concluimos, com base na revisão da literatura, que o tema relativo às competências transversais não é novo, e se apresenta sobejamente estudado por inúmeros autores e organismos internacionais, educativos e não só; porém, carece de maior clarificação e aprofundamento quando se dirige ao exercício da função docente, tal como apontam Sá e Paixão (2015).

Embora seja uma temática bastante abordada, esta tese tem a particularidade de trazer inovação dirigida ao processo de supervisão no contexto angolano, por assentar na supervisão colaborativa aliada a investigação-ação e com a finalidade de potenciar o desenvolvimento de competências transversais para a renovação do exercício da docência.

Os resultados alcançados demonstram que programas de intervenção para formação contínua de professores resultam na sua capacitação profissional e contribuem no processo do empoderamento do professor (*teacher empowerment*), ou seja, do desenvolvimento profissional da classe docente, concordando com inúmeros estudos realizados sobre o desenvolvimento de competências dos professores com base em programas de formação em serviço (por exemplo, Alarcão, 2005; Oliveira-Formosinho, 2009; Day, 2012).

Terminada a intervenção formativa (Oficina de Formação), os formandos tiveram a oportunidade de avaliar o seu impacto através de um questionário de opinião, no qual puderam atribuir um grau de pertinência desta formação no desenvolvimento de competências transversais.

De acordo com os dados das tabelas, numa escala de 1 (pouco ajustada) a 5 (perfeitamente ajustada), podemos aferir que os participantes da formação consideraram

que a mesma se ajusta ao desenvolvimento de competências transversais, sendo a média do grau de pertinência da formação superior a 3, ou seja, estimando-se com 95% de confiança, que esteja compreendida entre 3,82 e 4,58 pontos, ($p - valor < 0,001$).

Avaliados os pontos de vista dos respondentes e considerando os géneros, percebemos que a pertinência da formação foi avaliada de igual modo, tanto para coordenadores como para coordenadoras, ou seja, o género não teve influência na avaliação da formação. Assumimos a hipótese nula, segundo a qual a variância do grau de pertinência da formação na ótica dos coordenadores é igual à variância do grau de pertinência da formação na ótica das coordenadoras,

$$(t_{(33)} - ,764; p - valor = 0,450 > \alpha = 0,05).$$

A respeito da formação realizada poder ser desenvolvida com outros coordenadores e coordenadoras, os participantes foram unânimes em afirmar que a formação deve ser levada a outros coordenadores, considerando o seu impacto e pertinência. Esta análise permite responder às questões norteadoras desta Tese, ou seja, programas de formação em supervisão pedagógica para coordenadores resultam em desenvolvimento de competências transversais significativas para o processo de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, impacta no nível de aprendizagem dos alunos, bem como na melhoria da coordenação do grupo de professores. Esta informação pode ser confirmada com base nos resultados das tabelas 51, 52 e 53 respetivamente.

4.3. Implicações do Estudo

Relativamente às implicações desta Tese, é importante que possamos realçá-las em dois sentidos distintos, porém complementares, isto é, temos, necessariamente, de nos referirmos às implicações teóricas e às implicações práticas.

4.3.1. Implicações de nível teórico.

A primeira referência que se pode fazer é que se trata, de facto, de um estudo original; com um valor acrescentado ao mosaico do conhecimento universal, pois procura combinar métodos, instrumentos e técnicas, para contribuir para o processo de formação contínua de professores, e realçar a importância da capacitação com foco nas competências transversais para a docência, de modo a nivelar as competências básicas para esta classe profissional, independentemente da área disciplinar em que se atua.

Tem o potencial de ampliar o raio de ação da supervisão pedagógica, enquanto área importantíssima na manutenção dos níveis de qualidade do trabalho dos professores, e de contribuir para o sucesso académico-profissional dos alunos.

Dá-nos a oportunidade de refletirmos com um olhar diferenciado sobre a supervisão, habitualmente considerada de fora para dentro (Alarcão & Tavares, 2013), numa perspetiva mais interna ressaltando a figura dos coordenadores de disciplina como supervisores do grupo de professores sob sua coordenação, mas também promove um papel autónomo do professor na auto-supervisão, focando-se no desenvolvimento da reflexão crítica, no espírito de iniciativa, aprendendo a aprender ao longo da vida.

A investigação-ação ganha grande destaque no quesito da formação contínua de professores, pois, só a reflexão profunda sobre o que se faz e como se faz, permite a mudança das práticas acríticas e promove a consistência nos resultados educativos que se esperam do trabalho do professor, como agente da mudança em todas as esferas da vida nacional, no caso particularmente de Angola.

4.3.2. Implicações de nível prático

Passando para o nível prático, entendemos que, inicialmente, recai para o grupo-alvo, ou seja, os sujeitos participantes do estudo e das instituições em que labutam. Os professores envolvidos neste tipo de programas saem fortalecidos nas suas competências transversais e sentem-se potenciados para atuar nas escolas como verdadeiros agentes da mudança, num mundo em constante transformação.

A investigação-ação constitui-se como um forte aliado da supervisão pedagógica de dentro para fora. Onde os próprios professores, atores das suas práticas pedagógicas, são os primeiros a questionar os métodos pedagógicos que usam, a validade das teorias que aplicam, bem como os conhecimentos e experiências que resultam do seu trabalho.

Ao indagar a prática, refletirão no tipo de resultados a obter, caso ajam de modo diferente. Essa inquietação e investigação constantes tem o potencial de enriquecer e aportar inovações metodológicas importantes, por forma a transitar-se de uma escola reprodutora para uma escola reflexiva, que produz e inova com base na autonomia responsável, na emancipação do professor (*teacher empowerment*) e dos alunos como agentes ativos do processo ensino-aprendizagem.

Temos de admitir que os mesmos caminhos tendem a levar sempre aos mesmos destinos, e a prática da formação contínua, a colaboração e a reflexão levam-nos a pensar na mudança de direção quando os resultados alcançados ficam longe do que se pretende com as ações desenvolvidas.

Enquanto sujeito investigador, este estudo transformou de certo modo a minha própria perceção sobre a temática em abordagem e sobre a realidade educativa angolana, com impacto na minha prática docente e no meu olhar sobre as imensas oportunidades de

uma investigação-ação consistente e coerente com a prática educativa vertente. A supervisão pedagógica é como um barómetro da ação educativa.

4.4. Limitações do Estudo

Não existe investigação científica, por mais abrangente e profunda que seja, que não apresente limitações passíveis de serem melhoradas e aprofundadas com base em investigações futuras ou análises posteriores. Esta tese não foge a essa realidade, e, por essa razão, aclaramos algumas limitações impostas ao longo da sua realização, pensando nós, nesta fase, que pudessem ter sido superadas, ou não, com base nalgumas ações.

- 1- O primeiro destaque recai para o atual momento de pandemia que o mundo atravessou. Realizar estudos que implicam contatos presenciais em momento de confinamento, foi um enorme desafio. A monitoria e acompanhamento dos encontros nas coordenações de disciplina foram afetados pelo confinamento imposto pela covid-19. Por isso, o estudo tem esta limitação, por não permitir que pudessemos observar e avaliar por um tempo relativamente suficiente o impacto no trabalho dos coordenadores;
- 2- A segunda limitação resulta do facto de a intervenção ter um período de 2 meses, realizada aos sábados, fazendo com que ao longo das sessões houvesse algumas evasões; algumas por força maior (enfermidade, problemas de ordem familiar...), outras por desmotivação, resultando, daí, que apenas fossem certificados os coordenadores e coordenadoras que tiveram uma participação acima dos 50% das sessões. Dos 60 participantes, trinta e cinco (35) tiveram participação aceitável e (25) ficou abaixo dos 40% de participação. Por este facto não lhes foi possível responder ao questionário de opinião e, concomitantemente, receber os certificados;
- 3- O portfólio consistia, em nossos objetivos, numa ferramenta fundamental aliada ao processo de investigação-ação. Infelizmente, no terreno, após um acompanhamento e orientação aos coordenadores, grande parte destes furtou-se a entregar o portfólio da formação realizada, encarando como uma espécie de mensuração da sua capacidade ou momento de exposição das suas fragilidades! Qualquer que seja a razão, certo é que não foi possível no final da formação contar com a informação associada aos portfólios construídos ao longo da Oficina Pedagógica, ficando o número conseguido muito aquém das expectativas, e, dos poucos portfólios recebidos, alguns faziam registo da sua vida profissional ao longo dos vários anos de experiência na educação; assim, pensamos fortalecer esta lacuna em intervenções posteriores, pois consideramos o portfólio uma

ferramenta a ter em consideração, se quisermos falar de uma prática educativa rigorosa e consistente;

- 4- Entretanto, consideramos não existir investigação científica acabada, que não dê espaço para melhorias ou pistas para investigações futuras. Esta tese, longe de ser um produto acabado, tem imensas pistas para melhorias e aprofundamentos, aceitando críticas e sugestões.

4.5. Considerações Finais

No início da formulação temática, tínhamos a intenção de construir e propor um instrumento de supervisão que ajudasse as instituições de ensino em Angola a orientar/supervisionar os professores recém-admitidos no setor da educação, pois, percebemos que estes, ao ingressarem na carreira, não encontram o amparo e acolhimento pessoal profissional necessários, tanto das suas coordenações de disciplina, como das direções das suas escolas. Rapidamente nos apercebemos que seria mais frutífero se pensássemos num plano de formação contínua com vista a potenciar os coordenadores de disciplina em matéria de supervisão colaborativa com a triangulação da investigação-ação, a fim de desenvolver as competências transversais. A razão da mudança observada deveu-se ao nosso entendimento de que uma proposta nesse sentido remeteria os professores para uma condição de meros executores de ideias preconcebidas, e desenvolvidas por um agente (investigador) externo à instituição. Nesta conformidade, passámos imediatamente a indagar: - Como diagnosticar competências transversais identificadas pelos coordenadores de disciplina para a formação de professores? e - A formação em supervisão pedagógica de coordenadores de disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais de professores do II ciclo do ensino secundário em Cabinda-Angola?

Os nossos resultados empíricos são bastante animadores na medida em que os coordenadores e coordenadoras participantes avaliam positivamente a pertinência da formação em supervisão, com a finalidade a que nos propusemos, conforme se verifica nas tabelas, 50 a 53 das inferências estatísticas realizadas sobre o grau de pertinência da formação realizada.

Consideram igualmente que a formação deve ter continuidade em outros grupos de coordenadores, ao nível do país em geral, contando com a participação do primeiro grupo de coordenadores participantes da formação, bem como do formador/investigador.

Foi consensual a ideia de se estender a iniciativa a outros coordenadores de disciplina, noutros contextos de Angola, por se tratar de capacitar cada vez mais os professores a

lidar positivamente com as dificuldades advindas do seu trabalho em sala de aula e não só.

A ideia de que a iniciativa fosse continuada por especialistas do ministério da educação foi reprovada, pelo facto de não terem frequentado a formação realizada. Por outro lado, trata-se de uma iniciativa que surge de um levantamento feito no seio dos professores, com base num questionário, sobre a profissão e as competências transversais mais relevantes para o exercício da docência. Fruto dos dados recolhidos, foi possível estruturar um plano de formação em supervisão, que pudesse potenciar o desenvolvimento de tais competências transversais. Consideramos que é produtivo envolver os professores nos programas que visam a sua potencialização profissional, ouvindo os seus anseios, seus dilemas e suas frustrações, como atores mais diretos do processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático*. Edição Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma Relação Para o Desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª Edição), Edições Almedina.
- Baca, L. (2013). *O conhecimento didático do conteúdo e a qualidade do ensino: Um estudo na disciplina de Química com a 7ª classe do sistema educativo angolano*. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa.
- Baca, L.; Onofre, M. & Paixão, F. (2014). *O conhecimento didático do conteúdo do professor e sua relação com a utilização de atividades práticas nas aulas de química: um estudo com professores peritos do sistema educativo angolano*. *Investigação em Ensino de Ciências*. 19, 1, 29-54.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. 4ª Edição, Edições 70, Lda.
- Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação: O Professor que está a Revolucionar a Escola*. Printer Portuguesa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology human development: experiment by nature and design*. Harvard university press.

Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores. Comunicação apresentada na conferência desenvolvimento profissional de professores para equidade da educação ao longo da vida.

Cancela, F. C. (2012). Papel das TIC no Desenvolvimento dos alunos. Disponível em: [RCAAP-Repositório.ul.pt/handle/10451/8253-14.11.2018](https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8253-14.11.2018).

Cardoso, C.; et al. (2006). Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspetiva dos Empregadores e Diplomados. Edição TecMinho.

Canhici, M. H.; Leite, C., & Fernandes, P. (2019). A formação inicial de professores em Angola: Perceções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 6 (14), 37-68. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4212>

Canhici, M. H.; Leite, C., & Fernandes, P. (2017). O trabalho de fim de curso como contributo para a formação inicial de professores: Uma análise focada no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, Angola. *Roteiro, Joaçaba*, 42 (3), 427-448. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i3.14119>

Cohen, L. et al. (2000). *Research methods in education*. Routledge

Compiani, M. (2018). Formação contínua de professores e pesquisa - acção: Discussão de um programa de formação em ensino de ciências. In A. Cachapuz, A. S. Neto & I. Fortunato. *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha*. Edições Hipóteses. pp. 97-132.

Connelly, M.; & Clandinin, J. (1990). *Histories of experience and narrative inquiry educational research*.

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Edições Almeida.

Cogan, M. J. (1973). *Clinical Supervision*. Houghton Mifflin.

Chocolate, F. A. M. (2016). Docência no ensino superior no ISCED-Cabinda (Angola): Formação de professores – Atuação – Práticas Pedagógicas (Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais,). <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AR6KDD>.

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.

Day, C. (2004). A paixão pelo ensino. Porto Editora.

Decreto Lei nº 17/16 de 7 de outubro de 2016. Diário da República nº 170/16 – Série A. Ministério da Educação. Luanda.

Delors, J. (Org) (2001). Educação: Um Tesouro a Descobrir. 5ª Ed. Cortez. MEC: UNESCO.

Dias, M. I. S. (2009). Promoção de Competências em Educação, Editora INDEA.

Dicionário de Língua Portuguesa (2009). Acordo Ortográfico. Porto Editora;

Duran, D.; & Vidal, D. (2007). Tutoria entre iguais e aprendizagem cooperativa. Ice2.uab.cat/graidtutoriaentreiguaisi aprendizagemcooperativa.pdf.

Estrela, M. T. & Estrela A. (2001). IRA – Investigação, reflexão, ação e formação de professores. Porto Editora.

Estrela, M. T. & Estrela A. (1977). Perspectivas Actuais Sobre a Formação de Professores. Editorial Estampa, Lda.

Embaixada de Angola em Portugal. (2023). Definição de metas do plano de formação de quadros até 2025.

Francisco, I. C. (2020). Olhar a formação continuada como contributo social em Angola. Centro Universitário Adventista de São Paulo. Unasp.

Feracine, L. (1990). O professor como agente da mudança social. UPU-Editora Pedagógica Universitária.

Flores, M. A. (2010). Dilemas e desafios na Formação de professores. In M. C. Moraes; J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (s/d) (Eds.). Formação de professores – Perspetivas educacionais e curriculares (pp. 217-238). Edições Almeida.

Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores um olhar Internacional. In. M. A Flores (Eds.). Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais (pp. 217-238). Edições Almeida.

Fortin, M. F. (2009). O Processo de Investigação: da Conceção à Realização. 5.^a Ed. Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Fortin, M. F. (2009). O processo de investigação: da concepção à realização (5.^a Ed.). (Nidia Salgueiro, Trad.). Lusociência. (Obra original publicada em 1996).

Freixo, M. J. V. (2011). Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas. 3.^a ed. Editora Instituto Piaget.

Freixo, M. J. V. (2012). Metodologia Científica (4.^a Ed.). Instituto Piaget.

Fullan, M. (2007). Understanding Change. In The Jossey-Base Reader on Educational Leadership. John Wiley & sons, Inc.

Guimarães, R. C. & Sarsfield C. J. A. (2010). Estatística, 2.^a Ed. Verlag Dashöfer.

Hadji, C. (2001). Pensar e Agir a Educação: Da Inteligência do Desenvolvimento ao Desenvolvimento da Inteligência. (Trad. Vanise Dresch). Porto Editora.

Habermas, J. (1990). Para reconstrução do materialismo histórico, Editora brasiliense.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Monitoring in the New Millenium, Theory into Practice, 39:1,50-56, DOI:10.1207/s15430421 tip 3901 8.

Hill, M. M. & Hill, A. (2000). Investigação por questionário. 1ª Edição. Edições Sílabo, Lda.

Howitt, D. Cramer, D. (1997). A Guide to Compacting Statistics with SPSS for Windous. Editora Prentice Hall Harvester Wheatsheaf.

Kline. O. (1994). An Easy Guide to Factor Analisys. Edição Ilustrada Reimpressão. Psychology Press.

Le Boterf, G. (2005). Construir Competências Individuais e Coletivas. Editora Asa.

Lima, J. Á. (2002). As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos. Porto Editora.

Lipianski, M. I. & A. Vasquez (1990). “Introduction à la problématique de l’identité”, in C. Camilleri et alii, Stratégies identitaires, PUF, pp. 7-26

Maroco, J. (2011). Análise Estatística com o SPSS Statistics. 5.ª Edição. Edições Report Number.

Martins, A. M. (2016). O Poder da Colaboração na (Re) Construção do Conhecimento Profissional Docente: Um Estudo em Contexto (Tese de Mestrado não publicada) Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.

Mendes, A. M. (2013). Perfil de Ensino do Professor de Ciências: Concetualização e Validação (Tese de Doutoramento não publicada) Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro.

Mesquita, E. C. (2013). Competências do professor (1ª ed.); Edições Sílabo Lda.

Mestrinho, M. G. (2008). Papeis e Competência dos Professores de Enfermagem: Um Quadro de Análise. *Pensar Enfermagem* 12, 2,.

Monteiro, G. F. (2015). Supervisão Promotora de Mudança e Inovação na Avaliação do Desempenho Docente: Estudo de Caso (Tese de Mestrado não publicada) Escola Superior de Educação do Instituto Superior de Castelo Branco.

Moreira, P. (2004). Ser Professor: Competências Básicas (3ª Edição). Porto Editora.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 47 (166), 1106-1133.

Nóvoa, A. (Org.) (1992). Vidas de Professores. (2ª Edição) Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), (2002). A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa. (2ª Edição) Porto Editora.

Paixão, F. (2004). Saberes Básicos no séc. XXI: Implicações e desafios. In. Cachapuz, A. F., Sá-chaves, I., & Paixão, F. (Ed.) Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI (CNE-Estudos e Relatórios). Pp.135-142.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. RBPAE, 27 (3), 361-588.

Pacheco, J.; & Flores, M. A. (1999). Formação e avaliação de professores. Porto Editora.

Parry, S. B. (1998). Just What is a Competency? (and whay should you care?). Training Magazine. 58-64.

Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (Org.), (2002). As Competências para ensinar no século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação. Artmed Editora.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS. 5.ª Ed. Rev. e corrigida, Edições Sílabo.

Pinho, H. C. (2015). Contributo(s) da Supervisão Colaborativa para o Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Pires, A. L. O. (2021). A investigação na formação inicial docente: um equilíbrio dinâmico entre o desejável e o possível. *Revista Educação em Questão*, 59 (62), 1-24.

DOI: 10.21680/1981-1802.

Ponte, J. P. & Serrazita, L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática.

Quivy, R. & Campenhoudt, I. V. (2017). Manual de Investigação em ciências sociais (7^a Ed.) (J. M. Marques, M. A. Mendes, Carvalho, Trans.). Gradiva publicações. (Obra original publicada em 1995).

Quitambo, A. D. J. (2020). Currículo, formação de professores e desenvolvimento curricular no contexto africano. In J. C. Morgado; J. Sousa; A. F. Moreira & A. Vieira (Eds.) Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos (pp. 198-216). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, <https://www.researchgate.net/publication/344432899>

Rey, B. (2002). As competências transversais em questão. Artmed.

Rocha J. & Paixão, F. (2019). Professores do ensino secundário em Angola. (Re)pensar a sua Formação. In. A escola de Aprender – Contributos para a sua construção (pp. 169-177). CIDTFF. <https://blogs.ua.pt.cidtff>.

Rocha, J. & Paixão, F. (2018). Secondary school in Angola. Searching for possibilities and challenges for teacher`s Education. Edulearn 18 Conference, 2nd-4th, 8467-8472.

<File://E:/EDULEARN18> Proccedings. Html.

Rodrigues, M. C. & Branco, M. L. (2012). O Portfólio Enquanto Instrumento de (auto) Avaliação Docente: Imagens, Conceções e Representações dos Professores. *Revista Iberoamericana de Educação*.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - Especialidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação* - 12(13), 105 – 12.

Roldão, M. C. (2011). Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In S. Z. de Pinho (Ed). Formação de educadores: Dilemas contemporâneos (pp. 15-24). Unesp.

Roldão, P. C. (2003). Gestão de currículo e avaliação de competências: as questões dos professores. Editorial presença.

Sá-Chaves, I. (2009). Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão. (4ª Edição) Universidade de Aveiro, Campos Universitário de Santiago 3810-193.

Sá, P. & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26, 1, 87-114.

Salvado, C. M. B. R. (2015). Supervisão Colaborativa – Um Processo de Formação Interpares em Jardim-de-Infância (Tese de Mestrado não Publicada) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Castelo Branco.

Santomé, J. T. (2009). A Desmotivação dos Professores. Edições Pedagogo, Lda;

Silva, N. R. G. (2011). Estágio Supervisionado em Pedagogia, Editora Alínea.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2016). Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha. Edições Técnicas, Lda.

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. Jossey-Bass.

Teixeira, M. (Org.) & Rondoni, I. (Org.) (2010). A Formação de Professores – Contributo para uma Mudança das Práticas. Edições Cosmos.

Waite, D. (s/d). Teacher resistance in a supervision conference. In Corson, D. (ed). Discourse and power in educational organization: crosskill: Hampton.

Woodruffe, C. (1993). What is Meant by Competency? Leadership e Organization Development Journal, vol. 14 issue:1, pp. 29-36, <https://doi.org/10.1108/eb053651>.
[Acedido em 23.05.2019](#).

Zeigner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa editora.

Apêndices

Cronograma das atividades da Oficina Pedagógica

Apêndice 1 Cronograma das atividades da Oficina Pedagógica

datas	sessões (aos sábados)	tempo previsto	total de horas por sessão
08/02/2020	primeira sessão	9h-13h	4h/sessão
15/02/2020	segunda sessão	9h-13h	4h/sessão
22/02/2020	terceira sessão	9h-13h	4h/sessão
29/02/2020	quarta sessão	9h-13h	4h/sessão
07/03/2020	quinta sessão	9h-12h	4h/sessão
14/03/2020	sexta sessão		Total
	sessões de monitoramento		
datas	visitas às coordenações por escolas	tempo previsto - 1 mês	total de horas previstas
04.04.2020	magistério primário, liceú, industrial	08h-12h	
11.04.2020	economia, ims,	08h-12h	
18.04.2020	industrial, liceú, ims	08-12h	16h de acompanhamento e
25/04/2020	magistério primário, economia	08-12h	monitoria às coordenações de disciplina.

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 2 Grelha de análise e validação de instrumentos de pesquisa

Digníssimo especialista em educação, contando com a sua prestimosa colaboração, solicitamos-lhe que preencha a grelha de análise e validação de instrumentos elaborada por nós, a fim de aplicarmos aos coordenadores, sujeitos da nossa investigação.

Com base numa escala de 1 a 5, onde 1= discordo plenamente; 2= Discordo; 3= Não tenho um posicionamento sobre o assunto; 4= Concordo; 5= Concordo plenamente.

Apêndice 3 Grelha de análise e validação

Itens	Escala numérica				
	1	2	3	4	5
Questionário bem estruturado					
conteúdos claros					
Conteúdos adequados aos objetivos da tese					
Conteúdos relevantes					
Sequência lógica na organização das questões					

Fonte: Elaboração própria

São objetivos da referida tese os seguintes:

Geral

- Construir, implementar e avaliar um plano de formação em supervisão pedagógica, para desenvolver competências transversais aos coordenadores de disciplina do II ciclo do ensino secundário em Cabinda/Angola

Específicos

- Objetivo 1 – Analisar competências transversais para a docência identificadas por coordenadores de disciplina;
- Objetivo 2 – Construir, com coordenadores de disciplina, um quadro de competências transversais relevantes para a docência;
- Objetivo 3 - Planificar, implementar e avaliar um plano de formação com vista ao desenvolvimento/aprofundamento de competências de supervisão colaborativa de coordenadores de disciplina;

Apêndice 4 Pedido de Auxílio Institucional

À
Sua Excia. Secretário Provincial da
Educação de Cabinda
Cabinda-Angola

Assunto: Pedido de Auxílio Institucional

Pascoal da Costa Lourenço, Doutorando da Universidade da Beira Interior (UBI-PORTUGAL), solicita a V.^a Ex.^a Secretário Provincial da Educação em Cabinda, se digne conceder auxílio para concretização de um programa de formação contínua para Coordenadores de disciplina, nas Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário de Cabinda. O objetivo é desenvolver algumas “competências transversais” aos professores, com base na supervisão pedagógica colaborativa, o que contribuirá para a construção da Tese de Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional. Neste sentido, para garantir a participação de todos e dada a importância de que se reveste o programa, solicitamos que a formação seja certificada pela secretaria Provincial da Educação.

A tese subordina-se ao tema: **Supervisão pedagógica para o desenvolvimento de competências transversais dos coordenadores de disciplina do II ciclo do ensino secundário em Cabinda-Angola.**

É orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco.

Agradecemos desde já a V.^a Ex.^a a atenção que possa dispensar a este assunto e desejamos votos de ótimo desempenho laboral.

Cabinda, Setembro de 2019.

O doutorando

Mestre, Pascoal da Costa Lourenço.

Apêndice 5 Pedido de Autorização

Ao
Exmo. Senhor Diretor da Escola
do II Ciclo do Ensino Secundário
de Cabinda
Cabinda-Angola

Assunto: Pedido de Autorização

Pascoal da Costa Lourenço, Doutorando da Universidade da Beira Interior (UBI-PORTUGAL), solicita a V.^a Ex.^a Senhor Diretor, se digne conceder a autorização para aplicação de um questionário para recolha de dados relativos aos professores sob jurisdição de V.^a Ex.^a. As informações a prestar têm como finalidade a estruturação de um plano de formação, que visa desenvolver algumas competências transversais em professores do II Ciclo do Ensino Secundário, com base na supervisão pedagógica, o que contribuirá para a construção da Tese de Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional.

A tese subordina-se ao tema: **Supervisão pedagógica para o desenvolvimento de competências transversais dos coordenadores de disciplina do II ciclo do ensino secundário em Cabinda-Angola**, é orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, no âmbito do referido Doutoramento em Educação.

O instrumento a ser aplicado foi validado pela Prof. Fátima Paixão PhD, Prof Coordenadora com Agregação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e Professora Convidada da Universidade da Beira Interior. Por especialista em supervisão Pedagógica e submetida a pré-teste para validação da coerência interna do instrumento a professores.

Agradecemos desde já a V.^a Ex.^a a atenção que possa dispensar a este assunto e desejamos votos de ótimo desempenho laboral.

Cabinda, dezembro de 2018.

O Investigador

Pascoal da Costa Lourenço, MsC

Apêndice 6 - 1ª Sessão formativa

Formador: Pascoal da Costa Lourenço
Tema: O Portfólio como ferramenta ao serviço da I.A
Objetivos: Descrever o portfólio, suas funções e aplicabilidade
Métodos: Elaboração conjunta, trabalho em grupos e exposição
Nº previsto de formandos: 60
Duração da sessão: 4h
Data: 08/02/2020

Portfólio, o que é? É um meio para a recolha de informações relevantes, reveladoras do percurso profissional e das habilidades adquiridas ao longo do trabalho, base sustentadora de uma Investigação-ação consistente e transformadora.

Autores como Rodrigues & Branco (2012); Sá-Chaves (2009); Alarcão & Tavares (2003), defendem que o uso do portfólio em educação constitui uma estratégia que procura corresponder a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, de modo a assegurar-lhe cada vez melhor compreensão. Neste caso constitui um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional.

Sá-chaves (2009), reforça que os portfólios reflexivos são instrumentos de diálogo entre formadores e formandos, que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente reelaborados na ação e partilhados por forma a recolher em tempo útil, outros modos de ver e interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o a tomadas de decisões.

Como construir? Pode ser trimestral, semestral ou anual, na base de um ficheiro organizado para anotação do assunto ou tema, onde se revela à partida, o que se sabe e o que não se sabe sobre o tema, para ir assinalando progressos e técnicas partilhadas.

Ações a desenvolver:

- Demonstrar aos formandos, possibilidades de construção do portfólio e diferentes modos de registo das experiências profissionais
- Troca de ideias entre formandos sobre as possibilidades e vantagens da implementação do portfólio no seu trabalho

Tarefa individual:

- Investigar nas diversas fontes o que é um portfólio, como criar e os modos de registar as experiências.

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 7 - 2ª Sessão formativa

Formador: Pascoal da Costa Lourenço
Tema: A Investigação Ação no desenvolvimento profissional do professor.
Objetivo: Caracterizar a I.A como metodologia necessária ao desenvolvimento profissional do professor
Método: Elaboração conjunta, debate em pequenos grupos
Nº previsto de formandos: 60
Duração da sessão: 4h
Data: 15/02/2020

Enquadramento conceitual

Elliot	1993	Define a Investigação-Ação como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma
Kemmis	1988	A Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral, mas também como uma ciência crítica;
Lomax	1990	Define a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria
Bartolomé	1986	Define a Investigação-Ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática”;
Watts	1985	Define-a como “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”;
Dick	1999	A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.

Processos a desenvolver:

- levar cada formando a analisar crítica e individualmente cada conceito, encontrar aquele(s) com que melhor se identifica e justificar sua posição, para depois, elaborar o seu próprio conceito de I.A.
- Discutir com os demais formandos e formador esses pontos de vista.
- Levar o coletivo, com base nos conteúdos em análise, a refletir como a Investigação Ação pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e qual o impacto disso nos resultados do seu trabalho.

Tarefa individual:

- Esquematizar um ciclo de investigação-ação capaz de ser realizado no contexto



Apêndice 8 - 3ª Sessão formativa

Formador: Pascoal da Costa Lourenço

Tema: A Supervisão Pedagógica no desenvolvimento profissional do professor.

Objetivo: Conceituar e discutir o âmbito da supervisão pedagógica

Método: Elaboração conjunta

Nº previsto de formandos: 60

Duração da sessão: 4h

Data: 22/02/2020

Conceito de supervisão: Discorrendo sobre a natureza etimológica do termo “supervisão”, Gaspar, Seabra & Neves (2012), recordam-nos que o mesmo integra dois étimos com raízes latina: “Super” (com significado de “Sobre”) e “Vídeo” (com o significado de “Ver”). O primeiro resulta da interpretação linear, olhar “de cima” ou “por cima”, admitindo a perspetiva de uma “visão global”. Assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas como: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções associaram-se, entretanto, as de regular, orientar e de liderar (reforçando por vezes, o sentido de acompanhar).

No entanto, estes autores entendem a supervisão como uma “visão” aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também, voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão, uma retro visão, ou seja, uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, evitar o que não se deseja e reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984 in Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Neste sentido, o recurso a supervisão colaborativa tem potencial de permitir uma visão aprofundada do trabalho dos professores e proporcionar competências necessárias ao sucesso do professor com resultados positivos nas aprendizagens dos alunos.

Processos a desenvolver:

Trabalhar em pequenos grupos para diferenciar supervisão escolar, da inspeção e discutir com os demais grupos

Tarefa:

Levar cada grupo a desenvolver uma estratégia que se servisse da supervisão pedagógica para o desenvolvimento de competências transversais

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 9 - 4ª Sessão formativa

Formador: Pascoal da Costa Lourenço

Tema: Supervisão Colaborativa

Objectivo: Determinar as diferenças entre colaboração e cooperação, ressaltando a importância da supervisão colaborativa

Método: Ironia e maiêutica socrática

Nº previsto de formandos: 60

Duração da sessão: 4h

Data: 29/02/2020

Distinção entre colaboração e cooperação.

Day (2001), distingue a colaboração da cooperação e esclarece que a colaboração envolve uma tomada de decisões conjuntas e requer tempo, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz – ambas partes são encaradas como aprendentes. E na cooperação não se questionam os limites dos papéis desempenhados, nem as relações de poder, que permanecem inalterados, havendo uma aprendizagem mútua reduzida ... que pode ser mais do interesse daqueles que são tradicionalmente os detentores do poder do que daqueles que não possuem. As palavras têm sido utilizadas de forma indiscriminada por muitos, pelo facto de possuírem o mesmo prefixo, “co” que traduz a ideia de Acção conjunta. No entanto, a palavra cooperar deriva da palavra operare=operar, executar uma operação, fazer funcionar algo, de acordo com um plano previamente definido, podendo existir uma divisão de tarefas assentes em trabalho individual; enquanto colaborar deriva de labore=trabalhar, produzir, desenvolver uma atividade para determinado fim, isto é, colaborar pressupõe a realização de um trabalho, mobilizando os conhecimentos de todos e visando objetivos comuns, numa relação partilhada, de complementaridade entre parceiros. Para Lima (2002) a Acção de cooperar nem sempre resulta em benefícios mútuos, porém os resultados de uma Acção colaborativa beneficiam a todos os envolvidos.

Ressaltamos as seguintes características:

1-cooperação

- Desiguais relações de poder
- Execução de tarefas tendo por base uma relação hierárquica
- Divisão de responsabilidades
- Existência de líderes
- Nem todos beneficiam por igual
- Aprendizagem reduzida
- Interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final

2- Colaboração

- Trabalho conjunto baseado na igualdade
- Mobilização permanente dos conhecimentos de todos

- Relação partilhada e de complementaridade entre parceiros
- Liderança partilhada
- Todos são encarados como aprendizes
- Tomada de decisões conjuntas
- Todos beneficiam
- Pressupõe ajuda mútua
- Atuação conjunta tendo em vista a prossecução de objetivos comuns

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 10 – 5ª Sessão formativa

Formador: Pascoal da Costa Lourenço**Tema:** Competências transversais**Objetivo:** discutir o conceito de competência transversal e sua importância no desenvolvimento profissional do professor**Método:** Elaboração conjunta

Nº previsto de formandos: 60

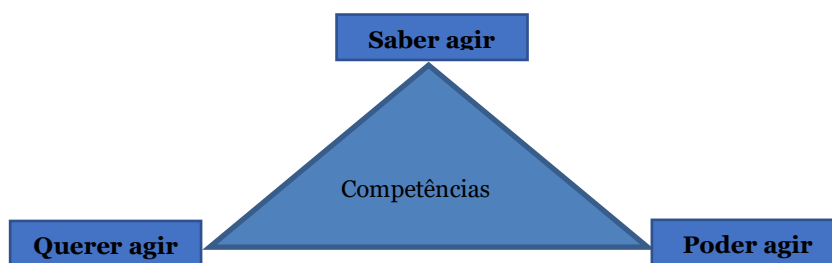
Duração da sessão: 4h

Data: 07/03/2020

Conceito:

Por competências transversais entende-se as competências que incluem a possibilidade de transposição de um contexto, onde são aplicadas de forma readaptada para outro, tendo em conta as características e exigências desse mesmo contexto (Bennet, Dunne, & Carré, 1999; Evers, Rush, & Berdrow, 1998).

A competência constitui-se assim enquanto “conjunto integrado e estruturado de saberes – saberes-fazer, saberes-ser e saberes transformar-se” (Gonçalves, 2000, p.2), sendo que o sujeito deverá recorrer e mobilizar essa mesma competência para resolver de forma efetiva e viável as várias tarefas e projetos com os quais se irá confrontar ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos e simultaneamente dos constrangimentos psicossociais em que esta realidade se contextualiza (Gonçalves, 2000).



Já Parry (1998) define a competência como um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que:

- d) Afetam o desempenho de uma tarefa ou função;
5. Podem ser medidas e comparadas com padrões (standards) previamente definidos;
6. Podem ser melhoradas por via de formação e desenvolvimento. Neste entendimento, importa que nos debruçemos a respeito de algumas competências transversais para a docência, identificadas por coordenadores de disciplina, ao longo do nosso estudo:

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 11 – Solicitação de Apoio

Ao
Supermercado Cash and Cary
CABINDA

Assunto: Solicitação de Apoio

Pascoal Lourenço, doutorando em formação de professores e desenvolvimento profissional pela Universidade da Beira Interior-Portugal, em face da conclusão dos seus estudos doutorais, levará a cabo um processo de formação contínua aos coordenadores de disciplina das escolas do II Ciclo do Ensino Secundário de Cabinda, que terá início no mês de Fevereiro e termina no mês de Março, ou seja, terá a duração de dois (2) meses, apenas aos sábados. Vem mui encarecidamente solicitar um apoio logístico no fornecimento de algumas quantidades de resmas A4, lapiseiras, chá ou café, açúcar, água, sumo ou gasosa, salsichas e manteiga para o consumo ao longo da formação, que prevê a participação de 60 coordenadores (formandos).

Tendo em atenção a pertinência da formação, pedimos encarecidamente que nos possa apoiar com o que for possível, contribuindo desse modo para a elevação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem deste país que tanto necessita.

Sendo tudo temporariamente, agradecemos de modo antecipado pelo apoio e desejamos votos de muito sucesso laboral.

Cabinda, 05 de Fevereiro de 2020.

O solicitante

Pascoal da Costa Lourenço
(Mestre em Educação)

Apêndice 12 - Solicitação de Validação Institucional

À
Exm^a. Professora Doutora... do Instituto
Superior de...

Assunto: Solicitação de validação

Pascoal da Costa Lourenço, doutorando da Universidade da Beira Interior (UBI-PORTUGAL), solicita a Professora Doutora..., que se digne validar o instrumentos de recolha de dados (Questionário), anexo a esta carta, que se destina a obtenção de informações relevantes, para a concretização da tese de Doutoramento em Educação, com o tema: Supervisão Pedagógica para Desenvolver Competências Transversais aos Professores do II Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda-Angola: Desafios para o Sucesso do Processo de Ensino-aprendizagem.

As informações a prestar, têm por finalidade conhecer o perfil dos coordenadores de disciplina e obter contributos para estruturação de um plano de formação, que visa desenvolver algumas competências transversais a estes coordenadores, de modo a capacitá-los cada vez mais no trabalho de orientação dos professores sob sua coordenação.

O instrumento a ser validado, foi elaborado por nós, mediante consulta bibliográfica e adequação de diversos instrumentos, utilizados em estudos nas áreas das ciências sociais e humanas, mas que não se adequavam ao construto por nós almejado, tendo em consideração a tipologia do nosso estudo.

A tese é orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, Professora coordenadora com agregação, do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco.

Agradecemos desde já a atenção dispensada a este assunto e desejamos votos de ótimo desempenho laboral.

Covilhã e UBI, 03 de Julho de 2019.

O doutorando

Pascoal da Costa Lourenço, MsC.



Apêndice 13 - Questionário dirigido aos coordenadores de disciplina antes da formação

QUESTIONÁRIO

Caríssimo Coordenador de Disciplina! O presente Questionário tem por objetivo diagnosticar algumas competências transversais para a docência, a usar exclusivamente no quesito de investigação, com vista à construção da Tese de Doutoramento, subordinada ao tema: Supervisão Pedagógica para o Desenvolvimento de Competências Transversais aos coordenadores de disciplina do II Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda-Angola: Desafios para o Sucesso do Processo de Ensino-aprendizagem. Garantimos que serão acautelados o anonimato e a confidencialidade. Por isso, pedimos que responda com o máximo de empenho, contribuindo de forma ativa para colmatação das lacunas que o nosso sistema de ensino vem enfrentando.

Desde logo, agradecemos a sua colaboração!

I Parte
Informações, Pessoal e Profissional

Itens	
	Assinale no respetivo quadrado com X e escreva na linha quando for o caso
	<p>1- Género F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/></p> <p>2- Idade: 18 a 25 <input type="checkbox"/> 26 a 35 <input type="checkbox"/> 36 a 45 <input type="checkbox"/> Mais de 45 anos <input type="checkbox"/></p> <p>3- Grau Académico: a) Técnico Médio <input type="checkbox"/> b) Bacharel <input type="checkbox"/> c) Licenciado <input type="checkbox"/> d) Pós-graduado <input type="checkbox"/> e) Mestre <input type="checkbox"/> f) Doutor <input type="checkbox"/> g) Pós-doutorado <input type="checkbox"/></p> <p>4- Área de formação: a) Ciências da Educação <input type="checkbox"/> b) Ciências da Saúde <input type="checkbox"/> c) Ciências Económicas <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> Ciências Agrárias <input type="checkbox"/> e) Ciências Jurídicas <input type="checkbox"/> f) Engenharia g) Outra: <input type="checkbox"/> ; Qual? _____</p> <p>5- Anos de serviço na educação: 1 a 3 <input type="checkbox"/> 4 a 6 <input type="checkbox"/> 7 a 25 <input type="checkbox"/> 25 a 35 <input type="checkbox"/> Mais de 35 anos <input type="checkbox"/></p> <p>6- Anos de serviço na atual escola: <input type="checkbox"/></p> <p>7- Situação profissional: a) efetivo <input type="checkbox"/> b) colaborador <input type="checkbox"/></p> <p>8- Assinale em que níveis de ensino já trabalhou: a) Primário <input type="checkbox"/> b) Secundário I Ciclo <input type="checkbox"/> c) Secundário II <input type="checkbox"/> Ciclo <input type="checkbox"/> d) Superior <input type="checkbox"/> e) Técnico profissional <input type="checkbox"/></p> <p>9- Indique que disciplinas tem lecionado nos últimos 3 anos A) L. Port <input type="checkbox"/> B) Mat. <input type="checkbox"/> C) Fís. <input type="checkbox"/> D) Quim. <input type="checkbox"/> E) Biol. F). FAI. <input type="checkbox"/> G) L. EST. <input type="checkbox"/> H) FIL. <input type="checkbox"/> I) Inf. <input type="checkbox"/> J) <input type="checkbox"/> Outra _____</p> <p>Desempenhou algum cargo de Direção antes deste? a) sim <input type="checkbox"/> b) não <input type="checkbox"/></p> <p>10- Se sim, indique que cargos desempenhou ao longo dos anos de serviço a) Diretor geral <input type="checkbox"/> b) Subdiretor pedagógico <input type="checkbox"/> c) Subdiretor Administrativo <input type="checkbox"/> d) Coordenador de Turno <input type="checkbox"/> e) Chefe de Secretaria pedagógica <input type="checkbox"/> f) Outro. <input type="checkbox"/> ; Qual? _____</p>

II Parte
Índice de Colegialidade/Cooperação

A Amplitude da Interação	
A1	Com quantos colegas, em geral, mantém contatos de trabalho regulares ao longo da:
	a) 2 a 5 <input type="checkbox"/> b) 5 a 10 <input type="checkbox"/> c) Mais de 10 <input type="checkbox"/>
B Frequência da Interação	
B1	Quantas vezes acontecem estes encontros ao longo do ano?
	a) Uma vez <input type="checkbox"/> b) Três vezes <input type="checkbox"/> c) Mais de 3 <input type="checkbox"/>
C Abrangência da Interação	
C1	Quais têm sido as matérias que conduzem a situações de cooperação docente? Assinale uma das alíneas que correspondem as 3 mais frequentes:
	a) Planificação conjunta de aulas; Análise das práticas docentes; Comportamento dos alunos <input type="checkbox"/> b) Partilha de materiais de ensino; Elaboração de materiais de ensino; Partilha de turmas <input type="checkbox"/> c) Construção conjunta de instrumentos de avaliação; Correção partilhada das avaliações; Troca de instrumentos de avaliação <input type="checkbox"/>
C2	Conta com todos os professores da sua área de coordenação para ajudar na planificação e organização das tarefas letivas em qualquer momento?
	a) Sim <input type="checkbox"/> b) Nem todos <input type="checkbox"/> c) Não <input type="checkbox"/>
D Questões fundamentadas no índice de cooperação/colegialidade.	
D1	Os professores da sua coordenação procuram aprender constantemente e inovam nas suas tarefas?
	a) Sim <input type="checkbox"/> b) Nem sempre <input type="checkbox"/> c) Não <input type="checkbox"/>
D2	A colaboração entre os professores da tua área de Coordenação é significativa?
	a) Sim <input type="checkbox"/> b) Nem sempre <input type="checkbox"/> c) Não <input type="checkbox"/>
D3	Os professores mantêm padrões de exigência elevados relativamente à qualidade do seu ensino?
	a) Sim <input type="checkbox"/> b) Nem sempre <input type="checkbox"/> c) Não <input type="checkbox"/>
D4	Na tua área de coordenação, todos os professores mantêm relações cordiais?

	a) Sim <input type="checkbox"/> b) Nem todos <input type="checkbox"/> c) Não <input type="checkbox"/>
E	A Inspeção escolar/educacional no contexto de Cabinda/Angola
E1	Em termos de prioridade, onde incidem as abordagens dos supervisores escolares, durante as suas visitas à escola? Marque uma das alíneas que corresponde as 3 mais frequentes.
	<p>a) Cumprimento dos horários; Planificação das aulas; Cumprimento do programa da disciplina <input type="checkbox"/></p> <p>b) Abordagem metodológica do professor; Organização da sala de aulas; Entrosamento das matérias nas classes <input type="checkbox"/></p> <p>c) Avaliação das competências letivas do professor; Comportamento do professor; Rendimento dos alunos <input type="checkbox"/></p>
E2	Em função da pergunta anterior, assinale as cinco competências mais relevantes a serem desenvolvidas pelos professores, através do trabalho realizado pelo supervisor escolar:
	<p>a) Gestão das emoções; Autodeterminação; Comprometimento; Planificação; Criatividade <input type="checkbox"/></p> <p>b) Gestão do Tempo; Reflexão Crítica; Abertura para aprender; Liderança; Iniciativa <input type="checkbox"/></p> <p>c) Cooperação; Domínio de Línguas estrangeiras; Flexibilidade; Competência tecnológica; Empatia; <input type="checkbox"/></p> <p>d) Relacionamento interpessoal; Comunicação; pesquisa; Modelo/exemplo; Resiliência <input type="checkbox"/></p>

III Parte
Competências Transversais Para a Docência

F		Em cada uma das alíneas, indique 3 competências que lhe parecem ser mais importantes para o exercício da atividade docente:	
F1	Ao nível do aprender ser		
	A) Modelagem; Paciência; Comprometimento;	<input type="checkbox"/>	
	B) Assiduidade; Autodeterminação; Produtividade	<input type="checkbox"/>	
	C) Competência ética; Produtividade; Resiliência	<input type="checkbox"/>	
F2	Ao nível do aprender fazer		
	A) Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	
	B) Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções	<input type="checkbox"/>	
	C) Proatividade; Orientação para o Cliente; Pesquisa	<input type="checkbox"/>	
F3	Ao nível do aprender a conhecer		
	A) Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital/tecnológica	<input type="checkbox"/>	
	B) Domínio de Línguas Estrangeiras; Visão Sistémica; Abertura para aprender	<input type="checkbox"/>	
F4	Ao nível do aprender conviver		
	A) Colaboração/cooperação; Partilha; Comunicação	<input type="checkbox"/>	
	B) Adaptabilidade; Relacionamento interpessoal; Liderança	<input type="checkbox"/>	
	C) Abertura para Aprender; Empatia	<input type="checkbox"/>	
G		Alguns contextos/situações carecem de determinadas competências do professor. Para cada situação apresentada, indique na coluna das competências a alínea mais adequada:	
	Contextos/Situações	Competência(s) a Mobilizar	
G1	Turmas Agitadas	A) Modelagem; Paciência; comprometimento; Assiduidade	<input type="checkbox"/>
		B) Autodeterminação; Competência ética; Resiliência; Persuasão	<input type="checkbox"/>
G2	Alunos desmotivados	A) Planificação; Gestão do tempo; Resolução de problemas	<input type="checkbox"/>
		B) Tomada de decisão; Criatividade; Gestão das Emoções	<input type="checkbox"/>
		C) Proatividade; Orientação para o Cliente	<input type="checkbox"/>
G3	Alunos que não Conseguem Relacionar conteúdos escolares com a vida	A) Reflexão Crítica; Iniciativa; Competência digital	<input type="checkbox"/>
		B) Investigação/pesquisa; Domínio de Línguas Estrangeiras	<input type="checkbox"/>
		C) Visão Sistémica; Abertura para aprender	<input type="checkbox"/>

G4	Adulto em casa, Criança na escola	A) Cooperação; adaptabilidade B) Relacionamento interpessoal; Liderança; Empatia	Comunicação;
G5	Programas e matérias descontextualizados	A) Flexibilidade; Abertura para aprender B) Criatividade; Visão sistémica	
H	Na sua opinião como podemos contribuir para desenvolver as competências que assinalou no grupo G, aos professores do nosso contexto/ Angola?		
	A) Com base em formação contínua <input type="checkbox"/> B) Fomentar a Investigação Ação na docência <input type="checkbox"/> C) Fomentando a troca de experiências entre diferentes turmas <input type="checkbox"/> D) Premiando os bons exemplos dos professores dedicados <input type="checkbox"/>		
I	Acha que o modelo de trabalho dos professores da tua coordenação contribui para o seu desenvolvimento profissional e proporciona uma aprendizagem significativa aos alunos? Justifique a sua opinião.		
	A) Sim <input type="checkbox"/> B) Não <input type="checkbox"/>		
J	O modelo de gestão curricular de Angola, permite ao professor desenvolver competências transversais necessárias ao exercício da função docente?		
	A) Sim <input type="checkbox"/> B) Não <input type="checkbox"/>		

O Doutorando

Mestre, Pascoal da Costa Lourenço.