

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
FACULDADE DE ENGENHARIA

MESTRADO EM GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

**A Supervisão Andragógica para o desenvolvimento profissional do
alfabetizador voluntário**

DISCENTE:

Emília C. J. Gimo

SUPERVISOR:

Pe. Dr. Eduardo Mouzinho Suana

Emília Cuezai Joaquim Gimo

A Supervisão Andragógica para o desenvolvimento profissional do alfabetizador voluntário

Dissertação submetida ao Departamento de Mestrado para a obtenção do grau de Mestrado em Gestão e Administração Educacional.

Supervisor: Pe. Dr. Eduardo Mouzinho Suana

2015

Índice

Lista de Abreviaturas e Siglas	vi
Lista de Gráficos	vii
Lista de Tabelas.....	viii
Declaração.....	ix
Dedicatória	x
Agradecimento	xi
Resumo.....	xii
Abstract	xiii
Capitulo I.....	14
1. Introdução	14
1.1. Tema.....	16
1.2. Delimitação do tema.....	16
1.3. Objecto de pesquisa.....	16
1.4. Justificativa.....	17
1.5. Formulação do problema.....	19
1.5. Objectivos.....	20
1.6. Hipóteses	20
Capitulo II	22
2. Fundamentação Teórica	22
2.1. Definição de termos	22

2.1.1. Andragogia.....	23
2.1.2. Alfabetização.....	23
2.1.3. Educação	23
2.1.4. Educação Formal.....	23
2.1.5. Educação Não Formal	24
2.1.6. Supervisão	24
2.1.7. Organização.....	24
2.1.8. Centro de Alfabetização	25
2.2.1. Origem e história da Andragogia	25
2.3. Princípios da Andragogia.....	26
2.4. Limitações da Educação de Adultos	28
Capitulo III	30
3. Abordagem metodológica	30
3.2 Métodos de abordagem e procedimento.....	30
3.3 Tipo de pesquisa.....	30
3.4. Universo e Amostra.....	31
3.4.1.Universo	31
3.4.2.Amostra	32
3.5. Instrumentos de colecta de dados.....	32
3.5.1.Observação	32
3.5.2.Entrevistas	33

3.5.3. Questionário	33
3.6 Validação dos instrumentos	35
Capitulo IV	36
4. Apresentação, análise e interpretação de dados	36
4.1. Hipótese 1: A particularização da supervisão educacional viradas as escolas gerais, inviabiliza o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores voluntários	37
4.1.1. Variável independente (x): Particularização da supervisão educacional viradas as escolas gerais	37
4.1.1.1. Indicador 1: Visitas parciais das autoridades educativas	37
4.1.1.2. Indicador 2: Falta de consideração ao subsistema de ensino (AEA)	39
4.1.1.3. Indicador 3: Desconhecimento dos locais onde se situam os centros de AEA	41
4.1.2. Variável dependente (Y): Supervisão Andragógica	43
4.1.2.1. Indicador 1: participação plena nas visitas dos centros	43
4.1.2.2. Indicador 2: Solicitação de esclarecimentos sobre as actividades educativas	45
4.1.2.3. Indicador 3: Compromisso com os objectivos dos centros	46
4.2 Hipótese 2: As boas relações supervisores – alfabetizadores voluntários, favorecem a partilha de responsabilidades	48
4.2.1 Variável independente (x): Boas relações supervisores – alfabetizadores voluntários	48
4.2.1.1 Indicador 1: comunicação eficaz	48
4.2.1.2 Indicador 2: Valorização mútua do desempenho	49
4.2.1.3 Indicador 3: Liderança compartilhada	50
4.2.2 Variável dependente (y): Partilha de responsabilidades	52

4.2.2.1 Indicador 1: Acompanhamento de actividades	52
Conclusão	53
Sugestões	56
Quadro 1: Sugestões	56
Referências bibliográficas	58
Apêndices	60

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEA – alfabetização e Educação de Adultos

AGE – Administração e Gestão Educacional

DPEDH – Direcção Provincial Educação e Desenvolvimento Humano

ENF – educação Não Formal

EPC – Escola Primaria Completa

FENG – Faculdade de Engenharia

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

SDEJT – Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia

SNE – Sistema Nacional de Educação

UCM – Universidade Católica de Moçambique

UNESCO – United Nations for Education, Science and Culture Organization

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Resultado dos chefes dos centros de AEA inquiridos acerca das visitas parciais das autoridades educativas-----	38
Gráfico 2: Resultado dos alfabetizadores inquiridos acerca da participação plena na visita aos centros de AEA-----	39
Gráfico 3: Resultado dos inquiridos sobre o acompanhamento de actividades-----	41
Gráfico 4: Resultado dos alfabetizadores inquiridos acerca da participação plena na visita aos centros de AEA-----	45
Figura 5: Compromisso com os objectivos dos centros-----	48
Gráfico 6: Comunicação entre supervisores e alfabetizadores-----	50
Gráfico 7: Valorização mútua do desempenho-----	51
Gráfico 8: Liderança compartilhada-----	52
Gráfico 9: Resultado dos inquiridos sobre o acompanhamento de actividades-----	53

Lista de Tabelas

Tabela 1: Elementos de amostra e as respectivas técnicas de colecta de dados-----	21
Tabela 2: Composição da amostra-----	33
Tabela3: Vista sinóptica das hipóteses, variáveis e respectivos indicadores-----	35

Declaração

Declaro por minha honra que a presente Dissertação de Mestrado intitulada: (*A Supervisão Andragógica para o desenvolvimento profissional do educador voluntário*) é resultado da minha investigação pessoal e das orientações do meu supervisor, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e nas referências bibliográficas.

Declaro, ainda, que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Chimoio, 10 de Março de 2016

Emília Cuezai Joaquim Gimo

Dedicatória

Ao meu pai “in memória” Cuezai Joaquim Gimo pelas valiosas lições de vida.

Agradecimento

A produção desta Dissertação contou com a participação de muitos intervenientes que, de diferentes formas, cada um deu o seu valioso contributo. Em primeiro plano os meus agradecimentos são dirigidos a Deus Todo-Poderoso, eterna gratidão pelo dom da vida, providência, esperança e por ter-me iluminado ao longo da caminhada académica.

De forma particular agradeço ao meu supervisor, Pe. Dr. Eduardo Mouzinho Suana pela disponibilidade, interesse, profundo engajamento, simplicidade e clarividência demonstrados em diferentes momentos da elaboração deste trabalho.

Endereço especialmente os meus agradecimentos ao meu esposo Elias Mufurei José que, nunca se cansou de me confortar diante das adversidades que permearam este percurso.

A minha mãe Cecília Augusto Machisso, que com maior ou menor facilidade compreendeu a necessidade desta epopeia e espero que possa gerar neles o efeito contagiante.

Endereço os meus sinceros agradecimentos a todos os meus professores do curso de Mestrado, que com os seus conhecimentos e experiências científicos, me ajudaram a aprimorar muitos aspectos relacionados com a concepção do projecto e a redacção da dissertação.

Aos gestores das Escolas Primárias do 1º Grau de Chimuanandimai, 19 de Outubro e de Vandúzi, professores, Alfabetizadores, alunos, pessoal de apoio, pais e encarregados de educação, pela sua disponibilidade em colaborar no desenvolvimento da pesquisa que resultou neste trabalho.

Aos meus colegas de curso, pela amizade e companheirismo, pelas estimáveis contribuições que me foram dando, em diferentes fases da elaboração deste empreendimento.

Resumo

A necessidade de se proporcionar uma educação marcada por acções conducentes a uma aprendizagem efectiva dos alfabetizandos, e decorrente do trabalho eficiente dos alfabetizadores, se afigura cada vez mais imperiosa, mas tendo como pressuposto de que a forma e o conteúdo da administração de todas as actividades educativas, pode ser determinante na performance dos principais actores do processo educativo. Este estudo analisa os contornos da actividade inerente a supervisão Andragógica, sobretudo o seu impacto no desempenho dos alfabetizandos e alfabetizadores ou educadores, a partir de uma realidade e experiência vivenciadas nos vários centros de alfabetização sediados nas várias Escolas Primárias do 1º grau de Chimuanandimai, 19 de Outubro e de Vandúzi, no distrito de Vandúzi, província de Manica. No desenvolvimento deste trabalho privilegiamos os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, maximizando as vantagens comparativas que as técnicas usadas em trabalhos desta natureza proporcionam na colecta de dados, concretamente, os questionários destinados aos alfabetizadores Voluntários, chefes dos centros, supervisores e membros da comunidade/alfabetizandos. De uma forma geral, os resultados indicaram evidências de que os centros de alfabetização enquanto organizações, carecem de uma supervisão actuante e pró-activa, alicerçada em fundamentos científicos teóricos e práticos, capaz de assegurar o desenvolvimento de uma educação em que os membros da comunidade, alfabetizadores voluntários, alfabetizandos, supervisores e chefes dos centros de AEA assumam o compromisso de buscar a eficácia e eficiência no processo educativo.

Palavras-chave: Supervisão, desempenho, Andragogia, Centros, organização.

Abstract

The need to provide an education marked by conducive actions to a learning effective of the students, and due to the efficient work of the facilitators, it is figured more and more imperious, but tends as presupposition that the form and the content of the administration of all the educational activities, it can be decisive in the performance of the principal actors of the educational process. This study analyzes the contours of the inherent activity of the andragogic supervision, above all your impact in the acting of the students and facilitators or educators, starting from a reality and experience lived in the several headquartered literacy centers in the several elementary schools of the 1st degree of Chimuanandimai, October 19 and Vandúzi, in the district of Vandúzi, province of Manica. In the development of this work we privileged the methodological procedures of the qualitative research, maximizing the comparative advantages that the techniques used in works of this nature they provide the data collection, concretely, the questionnaires destined to the Volunteers educators, bosses of the centers, supervisors and the community's members. In a general way, the results indicated evidences that the literacy centers while organizations, lack of a supervision actuation and pro-active, found in theoretical and practical scientific foundations, capable to assure the development of an education in that the community's members, voluntary educators, students, supervisors and bosses of the centers of AEA assume the commitment of looking for the effectiveness and efficiency in the educational process.

Word-key: Supervision, acting, Andragogia, Centers, organization.

Capítulo I

1. Introdução

A Andragogia é uma ciência que se ocupa do processo de aprendizagem do adulto, colocando-se disponível ou em disposição dos alfabetizandos recursos adequados para o entendimento da mesma e para obtenção das soluções dos problemas do seu quotidiano, através do resgate do respeito à maioridade do homem adulto, como condição de sua cumplicidade com os seus objectivos, anseios e necessidades. Portanto, o seu ambiente e gestão são de vital importância para a prossecução deste propósito. (Quintas, 2008).

É neste sentido que se enquadrou a presente dissertação, que aborda a supervisão Andragógica para o desenvolvimento profissional do educador voluntário, na vila sede de Vandúzi, distrito de Vandúzi, no espaço temporal compreendido entre 2012 e 2013, com a finalidade de identificar os principais contributos da supervisão Andragógica no trabalho do educador voluntário nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

A projecção deste estudo se revestiu de particular importância, numa altura em que a supervisão Andragógica sofre severos questionamentos, sobretudo, quando os resultados não são satisfatórios. A supervisão Andragógica é um meio para a realização das finalidades, princípios, directrizes e objectivos educacionais e implica uma participação cada vez mais ampla, envolvendo todos os actores educacionais da comunidade escolar, compartilhando desafios, responsabilidades e assumindo os resultados. (Quintas, 2008).

No que diz respeito à metodologia, a autora privilegiou uma abordagem qualitativa, porquanto o problema foi estudado no respectivo ambiente, procurando evitar qualquer manipulação premeditada, onde o discurso dos sujeitos da pesquisa foi a base para a busca do resultado final. No que se refere aos objectivos, a opção foi por uma pesquisa explicativa, uma vez que visou identificar factores determinantes de um fenómeno e em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi participante, como o próprio nome indica, implicando o desenvolvimento de uma interacção entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, neste caso os alfabetizadores voluntários.

A recolha de dados exigiu da pesquisadora a escolha criteriosa dos instrumentos a serem usados neste processo. No caso vertente, a opção recaiu sobre os métodos usuais em pesquisas qualitativas, nomeadamente: a observação, a entrevista e o questionário, procurando maximizar as vantagens e facilidades do seu uso em pesquisas desta natureza. Para se ter uma informação mais próxima da verdade, foram observados diversos aspectos da actuação dos supervisores no seu trabalho com os alfabetizadores voluntários. A entrevista foi feita aos supervisores, bem como aos directores de escola e finalmente, o questionário foi submetido aos alfabetizadores voluntários.

A expectativa da pesquisadora, quanto aos resultados do estudo, foi de que o mesmo contribuiu para uma “mudança de filosofia” no que concerne à supervisão Andragógica, uma filosofia orientada para um paradigma de participação dos educadores e alfabetizandos em todas as suas vertentes.

O desenvolvimento do trabalho foi organizado em quatro capítulos essenciais: o primeiro capítulo para além da nota introdutória, apresentou o problema e o foco do estudo, as razões da escolha do tema, a formulação dos objectivos e a projecção das hipóteses orientadoras da pesquisa.

No segundo capítulo, essencialmente teórico, foram definidos e discutidos os conceitos fundamentais, e colocando em discussão as diferentes perspectivas dos autores interessados na matéria em estudo.

O terceiro capítulo abordou os procedimentos metodológicos da pesquisa, onde se destacou a população e amostra do estudo, os instrumentos de recolha de dados, bem como a sua testagem.

Finalmente, no quarto e último capítulo foram apresentados, analisados e interpretados os dados obtidos, bem como as principais conclusões e as sugestões.

1.1. Tema

A escolha do tema é o primeiro passo a ser dado pelo pesquisador, e trata-se de um exercício que não se afigura fácil, o que lhe confere particular importância, porquanto “a escolha feliz de um assunto é um factor decisivo para o bom desenvolvimento de uma pesquisa” (Ruiz, 2009:59). Tendo em conta esta consideração de Ruiz, o tema proposto para este projecto, é **a Supervisão Andragógica**, posteriormente, a ser delimitado para facilitar o seu tratamento.

1.2. Delimitação do tema

Após a escolha do tema, torna-se necessário, determinar o aspecto particular sob o qual será focalizado, pois, um tema bem delimitado é o que pode ser objecto de pesquisa científica. A delimitação do tema estabelece os contornos e a abrangência da pesquisa.

A circunscrição espacial da pesquisa teve como epicentro em 12 (doze) centros de AEA¹ localizados no distrito de Vandúzi, província de Manica, sediadas nas escolas a destacar: EP1 de Chimuanandimai, 19 de Outubro e Vandúzi e quanto ao espaço temporal a investigação teve como limites 2012 e 2013, período durante o qual, a autora da pesquisa vivenciou realidades que constituem o quotidiano destes centros.

1.3. Objecto de pesquisa

Outro nível de especificação do assunto, se prende com o objecto da pesquisa, definido como “delimitação da problemática a tratar, de forma reflexiva, na qual exista suficiente massa crítica” (Carvalho, 2009:121).

Portanto, de salientar que, nos últimos anos, as autoridades que superintendem o sector da educação em Moçambique, têm proclamado grandes progressos, nomeadamente, o aumento da oferta da educação; mais crianças que progridem anualmente de um nível para outro etc. Contudo, em contrapartida, reconhecem, explicitamente, a permanência de grandes desafios, no que concerne à capacidade de proporcionar um efectivo ensino inclusivo, através da retenção dos alunos no sistema, bem como o desenvolvimento de acções que elevem a melhoria da qualidade da educação, virada para um melhor desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino, em

¹ Alfabetização e Educação de Adultos

termos do seu aproveitamento e desenvolvimento das competências requeridas (MINED, 1012:4/5).

Neste sentido, quanto aos desafios que actualmente os centros de alfabetização enfrentam, destacam-se a sua própria supervisão que, em última instância, reflecte-se na qualidade da educação e da aprendizagem proporcionadas, pois que, acredita-se que uma supervisão Andragógica educacional orientada para busca de soluções próprias, adequadas às necessidades e aspirações dos alfabetizandos, alfabetizadores, supervisores, chefes dos centros de AEA e os membros da comunidade, pode proporcionar maior qualidade e eficiência da educação, consubstanciadas no resultado pedagógico dos alfabetizandos.

Nestes termos, a autora desta pesquisa definiu como seu objecto: a supervisão Andragógica, ou melhor, a responsabilidade que todos os intervenientes devem ter no desenvolvimento profissional dos educadores.

1.4. Justificativa

A realização de uma pesquisa científica é determinada por um conjunto de razões ou motivações, que levam o seu autor a apostar no empreendimento. Na verdade, o sector da educação é um vasto campo que oferece muitos assuntos para investigação. Porém, a evolução histórica da educação formal, permitiu que a escola deixasse de ser um espaço da responsabilidade exclusiva do Estado, o que implicou o surgimento de uma nova forma de geri-la; o envolvimento de vários actores, geralmente conhecidos por comunidade escolar, que para além dos alfabetizadores, alfabetizandos e outros, integra ainda representantes da comunidade e outras entidades oficiais e privadas.

A autora desta dissertação tem uma experiência de supervisão e gestão, vivida em vários estabelecimentos escolares e educacionais sediadas na província de Manica, que se resume essencialmente em reuniões dos responsáveis da DPEC², SDEJT³, muito menos dos da escola, alfabetizadores e a comunidade em geral, no início e final do ano lectivo, bem como no final de

² Direcção Provincial de Educação e Cultura

³ Serviços de Educação, Juventude e Tecnologias

cada trimestre. Nestes encontros, invariavelmente, transmite-se e apela-se a participação da comunidade aos diferentes programas referentes à AEA/ENF existentes e a recolha de dados estatísticos.

A fonte de inspiração para a realização do estudo, deriva da experiência que resultou do contacto laboral com vários alfabetizadores e chefes dos centros de AEA, das vivências decorrentes da profissão docente e do contacto com trabalhos de pesquisa associados à supervisão Andragógica, da autoria de Quintas (2008), Freire (2000), que apresentam as bases teóricas da supervisão Andragógica, identificam problemas práticos relacionados com o funcionamento dos centros de AEA enquanto organizações, bem assim a sua tipologia em função dos métodos e procedimentos administrativos e sugerem plataformas de intervenção adequada para os diferentes contextos.

O sector da educação é, dentre os serviços públicos, o que tem suscitado intensos debates, envolvendo todos os segmentos da sociedade, onde as questões relacionadas com o baixo rendimento, reprovações, desistências, performance dos alunos e alfabetizados. Contudo, o desempenho escolar, domina tais debates. A busca das razões que ditam o conjunto destas situações, geralmente, aponta para a mesma direcção: o alfabetizador, a sua formação e todos os outros elementos a ela adjacentes, raras são as ocasiões em que se levanta o debate relativo à supervisão Andragógica como um elemento influente do desempenho dos centros de alfabetização.

Neste sentido, entende-se que, o espaço de actuação dos demais actores na vida dos centros de alfabetização e educação de adultos é limitado, porquanto o envolvimento destes é superficial, e as questões de fundo são decididas noutros fóruns, sem a sua participação. É neste contexto, que para melhor compreender este fenómeno, a autora do projecto decidiu fazer um estudo envolvendo os centros de alfabetização e educação de adultos, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores voluntários, que favoreça o sucesso educacional.

Espera-se que esta pesquisa venha contribuir, em primeira instância, para a adopção de práticas consentâneas com os ditames da supervisão Andragógica por parte do supervisor, e que os alfabetizadores se comprometam com a missão de orientar o ensino, e responder aos anseios e expectativas da sociedade em geral que, espera receber dos centros de AEA cidadãos

integralmente formados, como resultado da prestação de um serviço público de educação com credibilidade e qualidade.

1.5. Formulação do problema

De uma forma geral, o problema questiona algo a respeito sobre os fenómenos em estudo, e a resposta é procurada pela respectiva pesquisa.

Atendendo que os centros de AEA são umas das principais instituições vocacionadas para educar as várias gerações, em parceria com outros actores, no entanto, é notória a tendência cada vez mais acentuada, de uma supervisão centrada exclusivamente na direcção das escolas, em que geralmente, não são acautelados os interesses colectivos, estando deste modo os centros de alfabetização e educação de adultos mercê a sua sorte, havendo por isso, uma premente necessidade de redefinir o conceito de supervisão, que na óptica de Quintas (2008:66) é entendida como:

Uma forma de reprimir, vigiar, controlar e monitorar as actividades educativas com intuito da busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa e verificação das actividades docentes. A mesma tem como função de transmitir, explicar, mostrar julgar e recompensar o trabalho escolar; com isso começa a ser um líder democrático, pois assume um carácter de liderança, de esforço cooperativo para o alcance dos objectivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões.

Portanto, é preciso efectuar uma supervisão que garanta o envolvimento e participação de todos os actores do processo de ensino e aprendizagem para o alcance de bons resultados do mesmo.

Diante destas constatações e na busca de uma solução adequada, surge a seguinte inquietação:

Como viabilizar uma Supervisão Andragógica aos centros de alfabetização e educação de adultos do distrito de Vandúzi?

1.5. Objectivos

Tendo em conta os resultados que a pesquisa pretende alcançar e a contribuição que poderá proporcionar, foi determinado o seguinte objectivo geral:

- Identificar os factores que inviabilizam a supervisão andragógica nos centros de alfabetização e educação de adultos do distrito de Vandúzi.

Em termos específicos a pesquisa pretende:

- Observar como os centros de AEA trabalham com a comunidade;
- Examinar as práticas de supervisão andragógica prevalentes nos centros de AEA no distrito de Vandúzi;
- Avaliar as relações supervisores – alfabetizadores voluntários;
- Descrever os princípios de uma supervisão andragógica envolvente e participativa;

1.6. Hipóteses

Com relação ao problema da pesquisa, são apresentadas as seguintes hipóteses:

1.6.1. Hipótese 1: A particularização da supervisão educacional viradas as escolas gerais, inviabiliza o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores voluntários;

1.6.2. Hipótese 2: As boas relações supervisores – alfabetizadores voluntários, favorecem a partilha de responsabilidades.

São estas as hipóteses que na perspectiva da autora, permitirão orientar a análise dos dados no sentido de aceitar ou rejeitar soluções tentativas. Destas hipóteses derivam as variáveis, que a partir das quais se formulam os indicadores que, servirão de categorias de análise empírica.

Vista sinóptica das hipóteses, variáveis e respectivos indicadores

Hipóteses	Variáveis	Indicadores
<p>1. A particularização da supervisão educacional virada as escolas gerais, inviabiliza o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores voluntários</p>	<p>Independente (x)</p> <p>Particularização da supervisão educacional virada as escolas gerais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitas parciais das autoridades educativas; ▪ Falta de consideração ao subsistema de ensino; ▪ Desconhecimento dos locais onde se situam os centros; ▪ Centralização das tarefas.
	<p>Dependente (y)</p> <p>Supervisão andragógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação plena nas visitas aos centros; ▪ Solicitação de esclarecimentos sobre as actividades educativas; ▪ Compromisso com os objectivos dos centros.
<p>2. As boas relações supervisores – alfabetizadores voluntários, favorecem a partilha de responsabilidades.</p>	<p>Independente (x)</p> <p>Boas relações supervisores – alfabetizadores voluntários,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação eficaz; ▪ Unidade e integração no trabalho; ▪ Valorização mútua do desempenho; ▪ Liderança partilhada.
	<p>Dependente (y)</p> <p>Partilha de responsabilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento das actividades; ▪ Avaliação partilhada dos resultados; ▪ Correção colectiva dos fracassos; ▪ Reformulação consensual de acções.

Fonte: A autora (2015)

Capítulo II

2. Fundamentação Teórica

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

Somente em 1841, que a Supervisão começa a ter um olhar direccionado para o ensino, com intuito da busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa e verificação das actividades docentes. (Rangel, 2001).

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

A Supervisão Escolar assume um papel bem diferente daquele que vinha sendo realizado, de fiscalizar e inspeccionar o trabalho docente, “... Cabia também ao inspector-geral presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura das escolas particulares e até rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros.” (Ferreira, 1999).

2.1. Definição de termos

Ao longo deste trabalho foram referenciados, com alguma frequência, alguns termos que pela sua relevância, precisam de ser explicitados a fim de favorecerem a compreensão geral do estudo, começando com a Andragogia, uma palavra que sofreu uma profunda transformação no seu significado inicial.

2.1.1. Andragogia

Sob a concepção de DNAEA (2001), refere-se a arte ou a ciência de orientar o adulto a aprender, tendo em conta ou mesmo em perspectiva, a sua grande experiência de vida nos diferentes sectores da vida.

2.1.2. Alfabetização

Segundo o MINED (2003:57), refere que a alfabetização é considerada, por um lado, a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo e, por outro lado, um processo que estimula a participação nas actividades sociais, políticas e económicas e permite uma educação contínua e permanente. O conceito adoptado reflecte, também, o tipo de alfabetização funcional inserido como uma das actividades de desenvolvimento local.

2.1.3. Educação

No mesmo diapasão, Gómez, Freitas & Callejas (2007) esclarecem que a educação, numa perspectiva geral (natural, da vida, permanente, comunitária, contínua), define-se como um processo de socialização durante o qual, e através de diversas técnicas e instituições, os seres humanos vão aprendendo, ensinando e partilhando os diferentes conhecimentos que dão lugar à construção de representações sociais, valores, comportamentos e capacidades que facilitam a compreensão, a interpretação e a transformação.

2.1.4. Educação Formal

É uma modalidade de ensino altamente institucionalizado, sistemático, organizado, estruturado, intencional, planificado e gerido de acordo com determinadas leis e normas, possui um currículo rígido em termos de objectivos, conteúdos programáticos e metodologia, é caracterizado por um processo contínuo de ensino envolvendo necessariamente o tripé professor/aluno/escola e compreende o que se denomina ensino presencial.

Este tipo de educação se estende dos primeiros anos da escola primária até aos últimos da universidade. MINED (2003).

2.1.5. Educação Não Formal

O conjunto de todas as actividades educativas organizadas que visam grupo alvo (público) específico em função das suas necessidades e aspirações.

A UNESCO (2000) limitou o grupo alvo a pessoas que não estão integradas no sistema formal de educação, isto é, “A ENF abrange actividades educacionais visando a alfabetização de jovens e adultos, educação básica para crianças fora da escola, formação de habilidades de vida e de trabalho, como também de cultura geral. Os programas de ENF não seguem necessariamente a estrutura do sistema formal, podem ter uma duração variável, e podem ou não conferir certificação da aprendizagem alcançada”.

Segundo MEC (2003:15) “A ENF é todo o tipo de actividades educacionais centradas nas necessidades de um determinado público, organizadas e realizadas fora do sistema formal da educação”.

Exemplos dessas actividades educacionais: programas de extensão rural, formação de camponeses, alfabetização de grupos específicos, programas de aperfeiçoamento profissional, programas de educação comunitária em saúde, nutrição, planeamento familiar, educação ambiental entre outras. Trata-se portanto, de um tipo de educação que visa habilitar o indivíduo a tornar-se capaz de resolver os problemas do seu dia-a-dia.

A ENF é dirigida a população em geral, crianças, adolescentes, jovens, adultos e terceira idade, adaptando-se em caso, aos processos próprios de aprendizagem.

2.1.6. Supervisão

É a observação constante e o registo de actividades ligadas a um projecto ou programa. É um processo rotineiro de recolha de informações relativas a todos os aspectos do projecto.

2.1.7. Organização

De acordo com Sousa (1997:18), organização é grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir através da sua actuação determinados objectivos, e cujos

membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente co-produtores desses objectivos e, concomitantemente, possuidores de objectivos próprios.

Entretanto, sem contrariar o sentido do conceito anterior, e de forma simplificada, Chiavenato (2003:23), define organização como uma entidade social composta de pessoas e de recursos, deliberadamente estruturada e orientada para alcançar um objectivo comum.

2.1.8. Centro de Alfabetização

O centro de Alfabetização pode ser entendido como uma organização social constituído pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação dos seus educandos, mediante experiências de aprendizagens e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objectivos da educação (Lück, 2009).

Numa perspectiva sociológica, Pinto (1999), define o centro de alfabetização como “um determinado conjunto de acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento formal e informal”. Nesta formulação, se enaltece o necessário relacionamento entre os agentes educativos (alfabetizadores, alfabetizandos, gestores, supervisores e a comunidade).

2.2.1. Origem e história da Andragogia

De salientar que o termo “Andragogia” foi utilizado por Eugen Rosenback no século XX com o objectivo de identificar o conjunto de métodos, filosofias e estudos específicos à educação de adultos. Na década de 70, desse mesmo século, o vocábulo passou a ser empregado designando a ciência de educar os adultos, em países europeus como a França, a Jugoslávia, a Holanda.

Nos Estados Unidos, despontam os estudos de Malcolm Knowles, considerado o criador da Andragogia. Para ele, a Andragogia é a arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem dos adultos.

Ressalta-se ainda que o termo é bastante antigo, conforme Ledo & Oliva (2003:1) e Cavalcanti & Gayo (2005:2), que ainda no século XIX, o professor alemão Alexander Kapp foi a primeira

pessoa a empregar a palavra “Andragogia”, na tentativa de descrever elementos da Teoria da Educação de Platão.

Segundo Ferraz et. al. (2004:5-6) refere que a Andragogia é a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender. A mesma surge numa clara diferenciação à pedagogia, que seria a arte e a ciência de ajudar crianças a aprender. No entanto, constatando-se que as técnicas da Andragogia funcionavam também com crianças, o termo teria passado por uma redefinição, sendo entendido como um modelo de pressuposto acerca de aprendizes a serem utilizados junto a pressupostos do modelo pedagógico. O mesmo é percebido como um carácter de complementaridade entre as ciências da pedagogia e da Andragogia.

De acordo com Cunha (1982), explica que o prefixo *ped* tem origem no latim como *paedo* -, que por sua vez é derivado do grego na forma de *paido* -, de *páís paidós*, todos relativos a criança.

O prefixo *andr(o)* tem origem no grego na forma de *anér andrós*, sendo relativo a homem. Já *gogia*, sufixo comum aos termos em voga advém do sufixo *logia* que é explicado por Cunha (1982:480), como originário de *log(o)*, que por sua vez é oriundo do grego *logos* e que é relacionado à palavra estudo.

Tendo abordado a origem dos termos em estudo, passamos a buscar o entendimento contemporâneo por nossa sociedade desses termos. Ferreira (1999:1523) lista algumas definições da pedagogia, sendo que a primeira delas afirma que “pedagogia” é a teoria da educação e do ensino. Já outra diz que pedagogia é um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução, mas nenhuma dessas assertivas faz qualquer relação ao sufixo *ped*, o que denota que o entendimento moderno não faz distinção entre métodos de aprendizagem para adultos ou crianças, visto que o referido autor, ao menos na obra visitada, não faz referência ao termo Andragogia.

2.3. Princípios da Andragogia

O Eixo Andragógico constitui-se dos Participantes e do Facilitador, sendo direccionados pelos princípios da Horizontalidade e Participação. De salientar que Alcalá (1999) define a Andragogia

como ciência e arte que, por fazer parte da Antropologia e se apresentar “*imersa na Educação Permanente*”, acaba por se desenvolver através de uma prática que se fundamenta nos princípios da Participação e da Horizontalidade.

Tendo o autor destacado que o processo para o desenvolvimento da Andragogia aparece orientado, com características sinérgicas, pelo Facilitador do aprendizado e permite o incremento do pensamento, da autogestão, da qualidade de vida e da criatividade do participante adulto, a fim de proporcionar uma oportunidade para que a auto-realização seja alcançada.

Em complemento à definição de Alcalá (1999), alguns princípios apontados por Gibb (1960) *apud* Teixeira (2006) acerca da aprendizagem de adultos podem ser observados:

- a) A aprendizagem deve ser centralizada em problemas: muitas das experiências de aprendizagem consistem em um conflito entre o professor que vê os problemas do seu próprio quadro de referências e o aluno que possui um outro conjunto de experiências a partir das quais deriva um conjunto de problemas diferentes;
- b) A aprendizagem deve ser centralizada em experiências: o problema do professor para desenvolver uma atmosfera de aprendizagem adequada é ajudar que sejam escolhidos e oferecidos tipos de experiências relacionadas com o problema do estudante;
- c) A experiência deve ser significativa para o estudante: as diferentes limitações do estudante em experiências, idades, equilíbrio emocional e aptidão mental podem limitar ou bloquear a sua percepção de que a experiência é significativa para seu problema;
- d) O aprendiz deve ter liberdade de analisar a experiência: para melhor descrever qual a atmosfera adequada para aprendizagem de adultos podem ser usadas as seguintes palavras: permissiva, de apoio, de aceitação, livre, espontânea, centralizada na realidade e no indivíduo. A aprendizagem é uma experiência social;
- e) As metas e a pesquisa devem ser fixadas e executadas pelo aluno: o estudante deve sentir-se livre de errar, de explorar alternativas para solução dos problemas e de participar nas decisões sobre a organização do seu ambiente de aprendizagem;
- f) O aluno deve receber o “*feedback*” sobre o seu progresso em relação as metas: um bom exemplo de oportunidade para avaliação formativa e ao mesmo tempo capaz de proporcionar esse “*feedback*” é fazer que o aluno participe de avaliações periódicas ao

longo do curso; para tanto, é necessário que o curso seja compartimentado em módulos ou unidades estanques e capazes de serem “*isoladamente avaliadas*” em lugar da solução tradicional de um trabalho ou exame ao final do curso.

De acordo com Teixeira (2006), tais princípios representam um conjunto de directrizes para a obtenção de um ambiente de aprendizagem de adultos efectiva. Ainda assim, muitos cursos de pós-graduação. E também grande parte dos programas de treinamento de executivos, fracassam por ignorar tais características.

É comum encontrar professores de administração, habituados ao ensino do nível de graduação, no estilo tradicional onde o professor aparece como “*autoridade detentora do saber*”, verem-se em dificuldades quando vão ministrar cursos para executivos. O mais grave é que, ao desconhecer a existência da Andragogia não são capazes de identificar as causas dos seus insucessos e como corrigi-las.

2.4. Limitações da Educação de Adultos

A transposição da pedagogia de tipo escolar ou universitário para os adultos, segundo Mucchielli (1980) é um fracasso, necessitando analisar as causas e de formular uma metodologia especial da pedagogia de adultos. São considerados “Adultos” homens e mulheres com mais de 23 anos e que ingressaram na vida profissional, assumindo papéis sociais e responsabilidades familiares, contando com uma experiência directa do existir. Isto significa que eles já não têm mais a vida protegida (intra-familiar) da infância nem a maravilhosa marginalidade dos estudantes.

Os adultos apresentam algumas características gerais, que precisam ser completadas com os dados da psicologia diferencial segundo sexo e idade, e também, com a psicologia da personalidade, para nos possibilitar compreender a inadequação dos métodos de ensino de 1º e 2º graus ou das universidades, na pedagogia de adultos. (idem).

As escolas e universidades têm uma tendência de aplicar os sistemas de ensino tradicionais e arcaicos, porque é simples e cómodo para o ensino de adultos como devendo preencher as

lacunas de uma instrução insuficiente, incentivando o escutar e memorizar individualmente, os alunos ficam dissociados pela disposição das mesas e pelo cultivo do individualismo.

Portanto, a disciplina da aula elimina tudo o que poderia distrair a atenção do indivíduo, na relação mestre - aluno. O mestre é o modelo, isto é, expõe e aplica o que sabe aos alunos que ali se encontram, justamente para aprender através da memorização dos conhecimentos ou de sequências de gestos técnicos. Eles actuam como a autoridade do saber e do poder dentro da sala de aula (idem).

Capítulo III

3. Abordagem metodológica

Tendo como pressuposto que a pesquisa é de cunho científico e direccionado para um enfoque de natureza social, decididamente foram seguidos os valores e procedimentos metodológicos usualmente recomendáveis em pesquisas sociais (Gil, 2010:16), para de maneira metódica desenvolver acções que concorram para a prossecução dos propósitos previstos.

3.2 Métodos de abordagem e procedimento

Segundo Carvalho (2009:84), os métodos de abordagem, tradicionalmente divulgados em termos históricos, que fornecem as bases lógicas à investigação são: o dedutivo, o indutivo e o hipotético-dedutivo. A dedução prova que algo deve ser; a indução mostra que alguma coisa é realmente operativa.

A presente pesquisa seguiu o *método hipotético - dedutivo*, empregue, como explicam Silva & Menezes (2001:27), quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenómeno, surge o problema e para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses que, destas deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou refutadas.

3.3 Tipo de pesquisa

Quanto aos objectivos, a presente pesquisa é descritiva, isto é, tem como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis, (Gil, 2002:42). Neste sentido, pretendeu-se descrever as várias nuances da supervisão, a partir da actuação do supervisor diante dos factos que permeiam o dia-a-dia dos 12 (doze) centros de AEA sediados nas três escolas anteriormente mencionados, bem como o seu impacto no desempenho dos protagonistas.

Quanto a abordagem do problema, foi adoptada a *pesquisa qualitativa*, que confere uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito [...] a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas [...] (Silva & Menezes, 2001:20) e como advoga Triviños (1987:122), o

ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam as suas acções e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara das suas actividades. Porém, mesmo reconhecendo que o vínculo entre a realidade objectiva e a subjectividade do sujeito não é numericamente mensurável, a pesquisa qualitativa não se dissocia absolutamente da abordagem quantitativa, uma vez que, segundo W. Goode & P. K. Hatt parafraseados por Richardson et al. (1999:79), [...] a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos, ou entre ponto de vista estático e não estático. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.

Assim, os instrumentos quantitativos são válidos para determinar, por exemplo, certas percentagens e características passíveis de serem medidas, com base nos métodos estatísticos, o que vale dizer que, os dados quantitativos ajudaram a conferir a dimensão qualitativa da pesquisa.

Quanto aos procedimentos técnicos, privilegiou-se a *pesquisa bibliográfica e documental*, que segundo Severino (2007:121), é aquela que se realiza a partir do registo disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Ainda no mesmo âmbito, foi dada primazia ao *estudo de campo*, no qual, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, e capitaliza o facto de ele ter tido uma experiência directa com a situação de estudo.

Em relação a natureza, este trabalho se enquadra na *pesquisa aplicada* que, visa gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos (Silva e Menezes, 2001:20). No caso vertente, a administração de uma escola. Envolve verdades e interesses locais.

3.4. Universo e Amostra

3.4.1. Universo

Para esta pesquisa, constituem população todas alfabetizadores voluntários, chefes dos centros de AEA, supervisores, bem como as comunidades em que se insere cada centro.

3.4.2.Amostra

Deste modo, a amostra da pesquisa comporta 48 intervenientes, distribuídos da seguinte maneira: 6 chefes dos centros de AEA (1 de cada centro), 24 alfabetizadores voluntários (4 de cada centro), 8 supervisores e 10 membros da comunidade (3 de cada bairro).

Tabela 2: Composição da amostra

Grupo alvo	Número de intervenientes
Chefes dos centros de AEA	06
Alfabetizadores voluntários/animadores	24
Supervisores	8
Membros da comunidade/alfabetizandos	10
Total	48

Fonte: A autora (2015)

3.5. Instrumentos de colecta de dados

A colecta de dados é um exercício particularmente importante na pesquisa, exigindo rigor e conhecimento na escolha dos métodos por parte do pesquisador. Neste caso, a dissertação do trabalho apoiou-se de dois dos métodos empíricos mais usados, em pesquisas de natureza qualitativa a saber: a observação, a entrevista e o questionário.

3.5.1.Observação

Tal como a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional; é o principal método de investigação que possibilita o contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que constitui uma grande vantagem. Para além de permitir que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e a colecta de dados em situações em que é impossível noutras formas de comunicação.

Para obter dados significativos, o trabalho privilegiou a observação sistemática e para o efeito, foi concebido um guião de observação contendo aspectos relevantes observados. Esta técnica foi empregue para a recolha de dados, respeitantes ao trabalho dos chefes dos centros de AEA.

3.5.2. Entrevistas

A entrevista segundo Chizzotti (2003:45), é uma comunicação entre dois interlocutores: o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão. Pode ser livre (o informante discorre como quiser sobre o assunto), estruturada, ou semi-estruturada (discurso livre orientado por algumas palavras-chave) e neste trabalho foi aplicada aos supervisores e aos membros da comunidade/ alfabetizandos.

O tipo de pesquisa, leva a que, se privilegie a entrevista semi-estruturada porque esta, segundo Triviños (1987:146) ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informador alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Ainda acerca das vantagens desta técnica, Lüdke & André (1996:34) defendem que ela “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Acreditando nisso, e para maximizar todas as vantagens que esta técnica oferece, no roteiro da entrevista apenas vão constar os temas ou tópicos principais, sem obedecer rigor em termos de importância. O mais importante é a criação de um clima de estímulo e de aceitação mútua, para que as informações possam fluir de forma notável e autêntica, por via de uma conversação amena e frutífera com os membros da comunidade.

3.5.3. Questionário

O questionário, pode-se definir como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (Gil, 2010:121).

Enquanto na entrevista o informante fala, na técnica de questionário, o informante escreve ou responde por escrito a um elenco de questões cuidadosamente elaboradas.

Segundo Ruiz (2009:51), o questionário “tem a vantagem de poder ser aplicado simultaneamente a um grande número de informantes; seu anonimato pode representar uma segunda vantagem sobre a entrevista”. Para além destas vantagens, o questionário permite que o questionado se sinta à vontade e confiante, respondendo as questões sem a suposta pressão do pesquisador.

Embora seja da responsabilidade do pesquisador determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, recomenda-se que para ser aplicado, não ultrapasse uma hora de duração e que inclua diferentes aspectos de um problema, ainda que não sejam analisados em determinado momento, porque “é mais fácil obter informações sobre temas diversos em um só questionário, que aplicar vários questionários que abordam temas específicos” (Castro apud Richardson, 1999:190). Nestes termos, será concebido um questionário misto, ou seja, com perguntas abertas e fechadas relacionadas e redigidas numa linguagem ao alcance dos educadores voluntários.

Tabela 3: Elementos de amostra e as respectivas técnicas de colecta de dados

Grupo alvo	Elementos seleccionados	Técnicas de colecta de dados
Chefes dos centros de AEA	06	Observação
Educadores voluntários/animadores	24	Questionário
Supervisores	8	Entrevista
Membros da comunidade/alfabetizandos	10	Entrevista
Total	48	_____

Fonte: A autora (2015).

3.6 Validação dos instrumentos

Qualquer trabalho de campo exige o emprego de diferentes instrumentos, para viabilizar a recolha de dados da pesquisa, nomeadamente, questionários, entrevistas, escalas de observação, entre outros. Deste modo, tornou-se imperioso, realizar o pré-teste de cada instrumento antes da sua utilização. Assim, foram submetidos a pré-testagem o roteiro de entrevista e os questionários, com alguns sujeitos que integram a amostra, com a finalidade de avaliar o grau de compreensão do vocabulário utilizado nas questões e assegurar que as questões colocadas permitam medir as variáveis. Este exercício permitiu, reformular algumas questões, adequando-as ao nível de compreensão dos sujeitos da pesquisa.

Capítulo IV

4. Apresentação, análise e interpretação de dados

Neste capítulo, a principal actividade consistiu, essencialmente, em apresentar e discutir os dados obtidos, visando aferir a fiabilidade e significado dos resultados dos questionários e entrevista aplicados aos sujeitos da pesquisa, na tentativa de responder a questão levantada inicialmente para o presente estudo. Este exercício foi desenvolvido com a intenção de analisar a supervisão Andragógica enquanto processo, bem como o seu impacto no contexto da alfabetização, sobretudo no desempenho dos principais intervenientes do processo educativo.

Neste contexto, a análise e interpretação de dados foram efectuadas de acordo com a seguinte sequência: em primeiro lugar, a apresentação da hipótese em causa; seguidamente, a variável independente (x) e na sequência, os indicadores a ela adstritos.

Inicialmente, foi apresentado cada indicador da variável em questão e, posteriormente, os dados colectados a ele atinentes. Feita a apresentação dos dados referentes a cada indicador, fez-se uma breve interpretação dos resultados do indicador.

Apresentados e analisados os dados relativos aos indicadores da variável independente (x), seguiu-se o mesmo procedimento, quanto à apresentação e análise dos dados da variável dependente (y).

A parte final deste capítulo está reservada à verificação das hipóteses, uma operação que consistiu, fundamentalmente, em confirmar ou refutar cada hipótese, tomando em consideração os resultados sintetizados, a partir dos indicadores das variáveis independente e dependente.

4.1. Hipótese 1: A particularização da supervisão educacional viradas as escolas gerais, inviabiliza o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores voluntários

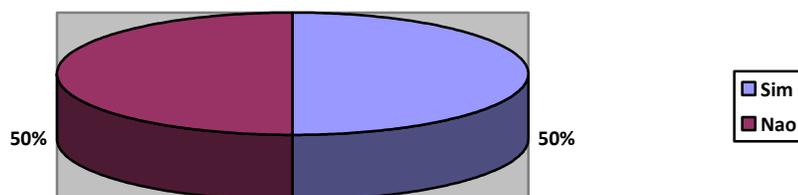
4.1.1. Variável independente (x): Particularização da supervisão educacional viradas as escolas gerais

4.1.1.1. Indicador 1: Visitas parciais das autoridades educativas

O resultado dos questionários indica que dos 6 chefes dos centros inquiridos, 2 (33%) afirmaram que as actividades da supervisão andragógica tem sido levadas a cabo pelas autoridades ao nível do distrito e nos referidos centros de alfabetização, mas sem, no entanto, apresentarem um argumento para a resposta escolhida. Por outro lado, 67% dos inqueridos, isto é, 4 chefes dos centros de AEA, foram peremptórios em dizer que não existe nenhuma visita parcial das autoridades educativas. E, como alegação, afirmaram que ao nível educacional não há a cultura de visitas específicas na área andragógica, senão de forma geral ou integrada.

Em relação ao mesmo indicador, os alfabetizadores voluntários inquiridos, a sua reacção dividiu o grupo em duas partes: com 50% a afirmar que ao nível das autoridades educacionais tem se obedecido as visitas parciais aos centros de AEA, e outra metade (50%) assumindo uma posição segundo a qual, não existe nenhuma visita parcial das autoridades educativas relativamente as acções de supervisão andragógica.

Gráfico 1: : Particularização da supervisão educacional viradas as escolas gerais



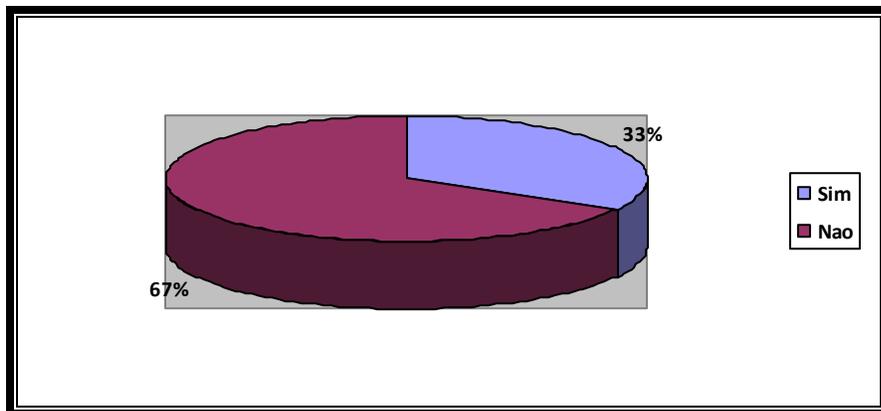
Fonte: A autora

Justificando a sua opção, o primeiro grupo alega que tem recebido algumas visitas das autoridades educativas quer, no nível distrital ou provincial aos seus respectivos centros de AEA com o intuito de acompanhar e apoiar o nível e grau de execução das suas actividades educativas.

Enquanto o outro grupo, tem como alegação: que muitas das visitas ou supervisões realizadas pelas autoridades educativas, cingem-se pura e simplesmente no ensino geral e não na área de alfabetização, sendo vista a AEA como uma actividade alternativa ou a ser realizada em último plano caso lhes sobrar o devido tempo. Alinhando-se ainda a este caso, pode-se verificar a diferença de condições educacionais entre estes dois subsistemas, isto é, uma com boas condições e a outra sem se quer nenhuma condição.

Ainda a respeito do indicador em causa, da entrevista efectuada aos membros da comunidade e alfabetizandos, o resultado aponta que a sua acção literalmente se circunscreve, na divulgação do plano anual dos centros de alfabetização nos seus respectivos bairros e na exortação a todos os membros dos mesmos sobre a necessidade de aderirem e participarem nas aulas em máxima força para o seu bem-estar na sociedade.

O gráfico abaixo elucida os resultados dos chefes dos centros de AEA inquiridos acerca das visitas parciais das autoridades educativas.



Fonte: A autora

Gráfico 2: Resultado dos chefes dos centros de AEA inquiridos acerca das visitas parciais das autoridades educativas

O que se pode dizer em função dos dados dos questionários e da entrevista, é que, por um lado, há uma percepção por parte dos chefes dos centros de AEA de que a supervisão andragógica não é efectivada com a sua respectiva perfeição quase em todos níveis. Neste aspecto, de referir que, há uma certa falta de interesse por parte das autoridades educativas no tocante a valorização da área da alfabetização e educação de adultos.

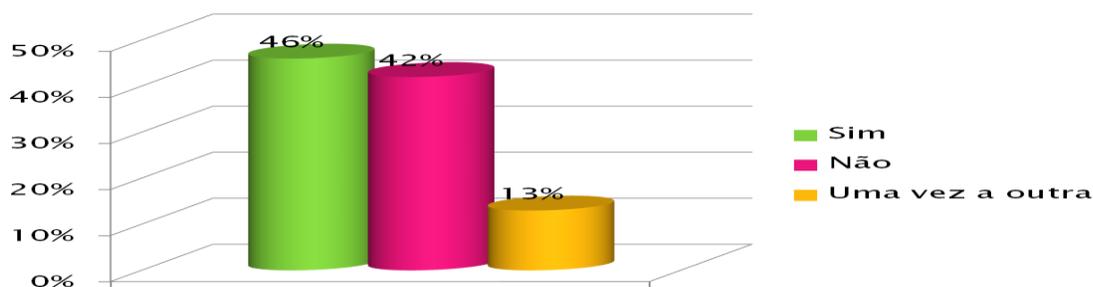
Finalmente, fica a ideia de falta de clareza por parte dos supervisores da educação da sua respectiva actividade no exercício das suas funções profissionais. É bem provável que este aspecto é derivado ao fraco conhecimento da área andragógica e das suas respectivas vantagens no desenvolvimento da sociedade.

4.1.1.2. Indicador 2: Falta de consideração ao subsistema de ensino (AEA)

Com este indicador pretendeu-se saber dos sujeitos da pesquisa, em que medida a falta de consideração ao subsistema de ensino dificulta a prossecução eficaz dos objectivos da supervisão andragógica no seu todo, por outras palavras, verificar se um facto a acção de convergir o esforço de diferentes actores, em prol da plena concretização da missão dos centros de AEA enquanto um subsistema de ensino.

As respostas dos alfabetizadores ou educadores voluntários traduzem um aparente equilíbrio, uma vez que 46% (11 alfabetizadores/ educadores voluntários) afirmou que há falta de consideração ao subsistema de ensino e, conseqüentemente, também aos próprios alfabetizadores em exercício nos centros ora já mencionados, sendo também por isso saber por parte dos supervisores a sua real actividade na componente alfabetização.

Gráfico 3: Falta de consideração ao subsistema de ensino



Fonte: A Autora

Enquanto isso, 10 alfabetizadores ou educadores que correspondem a 42% dos inquiridos, acredita que há consideração ao subsistema, só que a mesma não é perfeita, devido ao fraco domínio de conhecimentos por parte dos técnicos ou mesmo das autoridades educacionais encarregues na supervisão do processo andragógico que, segundo os inquiridos, não contribui para a melhoria do processo de ensino, na aproximação e harmonia, entre os supervisores e os subordinados. Em função desta posição, infere-se que, para se conseguir uma boa coordenação é fundamental que se estabeleça uma comunicação abrangente, despida de qualquer espécie de complexos e preconceitos, pois que, a boa coordenação andragógica é determinada por uma comunicação eficaz.

Dos 24 alfabetizadores ou educadores voluntários inquiridos, 3 que correspondem a 13%, optaram por uma resposta diferente das anteriores: para estes alfabetizadores ou educadores voluntários, a consideração ao subsistema de ensino ou alfabetização se regista uma vez a outra, o que significa que ela nem sempre é dada a respectiva importância por parte das autoridades educacionais.

Para o mesmo indicador, os chefes dos centros de AEA, 4 (67%) disseram que existe sim a falta de consideração por parte das autoridades educacionais relativamente a este subsistema. Esta posição não foi defendida por nenhum dos inquiridos; enquanto 2 (33%) preferiu não responder a questão colocada.

Este quadro de resultados é mais próximo de uma situação que, geralmente, ocorre nos centros de alfabetização e educação de adultos: regra geral, o grau de (in) satisfação dos chefes dos centros de AEA é publicamente manifestado, porém, o sentimento dos chefes dos centros dificilmente é expresso abertamente, o que significa que há falta de consideração ao subsistema.

No mesmo contexto, os supervisores da educação deram a entender que tem-se esforçado em fazer com que todo o trabalho relativo as supervisões seja de forma coordenada. Todavia, foi notória a dificuldade do entrevistado ao tentar clarificar como é que tem feito a tal supervisão andragógica, confirmando, implicitamente, as respostas dos seus subordinados (chefes dos centros de AEA e alfabetizadores).

Globalmente, as respostas sugerem que a supervisão andragógica das actividades, ainda é um processo por desenvolver e aprimorar, para que ele possa cumprir o importante papel que tem numa organização: aglutinar o esforço e talento de todos os actores escolares, para que os centros de AEA tenham resultados satisfatórios.

A avaliar pelos argumentos que sustentam as respostas dos chefes dos centros de AEA, alfabetizadores voluntários, fica a ideia de que estes têm algum conhecimento acerca da supervisão das actividades, tendo por isso alguma capacidade para aferir a sua efectividade.

Um outro aspecto importante que ressaltaram no discurso dos chefes dos centros de AEA, alfabetizadores voluntários é que, independentemente das opções assumidas, há um denominador comum na justificação que eles apresentaram: a comunicação como elemento essencial para uma boa coordenação das acções inerentes a supervisão, ou seja, sem uma comunicação em todas as dimensões, não se pode falar de uma supervisão eficaz, o que pode pôr em causa o alcance dos objectivos dos centros de alfabetização e educação de adultos.

4.1.1.3. Indicador 3: Desconhecimento dos locais onde se situam os centros de AEA

O objectivo primordial deste indicador visou, fundamentalmente, verificar se, na verdade, os supervisores na área educacional conhecem os locais ou escolas que possuem algumas turmas ou centros de AEA, para garantir que as actividades realizadas se conformem às actividades

planeadas, e, também, por outro lado, verificar se as direcções das escolas estabeleceram os padrões de visitas dos mesmos centros ou não.

Assim, dos 8 supervisores inquiridos, 40% correspondendo a 3 supervisores disseram que conhecem os locais onde funcionam alguns centros de AEA que funcionam ao nível do distrito de Vandúzi, referindo-se ainda que, em termos de visitas, estas foram levadas a cabo por si de forma intercalada devido a sobrecarga de actividades profissionais.

Entretanto, 4 supervisores, correspondentes a 50% dos inquiridos, afirmaram arredondadamente desconhecerem os locais onde se situam os centros de AEA ao nível do distrito em causa, limitando-se as suas actividades de supervisão pedagógica nas escolas primárias e secundárias.

E, 1 supervisor, correspondente a 10% dos inquiridos, preferiu manter-se em silêncio e não dando nenhuma satisfação a pergunta dada.

Ainda em relação a este indicador, os supervisores foram unânimes em afirmar que os mesmos não possuem nenhuma formação psico-andragógica ou relacionada a educação de adultos, estando a desempenhar esta actividade de forma integrada e sem conhecimentos meramente profundos atinentes a área.

Relativamente aos procedimentos de como a supervisão Andragógica deve ocorrer nos centros de Alfabetização e Educação de Adultos, os nossos entrevistados, disseram-nos não possuírem nenhum conhecimento respeitante a esta área, pois, nunca se beneficiaram de nenhuma formação do género.

Portanto, esta situação, coloca aos profissionais da educação, em apostarem muito mais em formações dos seus técnicos na matéria Andragógica, sendo também que, havendo esta impossibilidade, os mesmos podem recorrer a pequenas capacitações aos supervisores e técnicos em geral na respectiva matéria, aspecto este poderá munir aos profissionais da educação de ferramentas-chaves para o exercício ou mesmo o melhor desempenho das suas actividades.

4.1.2. Variável dependente (Y): Supervisão Andragógica

4.1.2.1. Indicador 1: participação plena nas visitas dos centros

Para este indicador foi relevante saber, a partir dos depoimentos dos chefes dos centros de AEA, Alfabetizadores voluntários, supervisores e membros da comunidade assuntos relacionados a participação plena nas visitas dos centros, como uma das estratégias da supervisão andragógica no campo educacional.

Segundo os dados do questionário, apenas 2 chefes dos centros de AEA equivalentes a 33%, disseram que têm participado de forma plena nas acções inerentes a visitas aos centros onde os mesmos são responsáveis com o objectivo de velar o grau de cumprimento dos programas de ensino nestes locais. Enquanto isso, 67% dos inqueridos afirmaram categoricamente que não têm participado nas acções relativas a visitas aos centros de AEA. Este facto, segundo os nossos intervenientes, justificaram-se o factor da falta de tempo para a mesma actividade educacional.

Ainda no âmbito deste indicador, dos 24 alfabetizadores ou educadores voluntários, apenas 7, correspondentes a 29,4%, afirmaram que têm visto algumas autoridades a efectuarem certas visitas nos seus centros, mas que as mesmas nunca se identificam claramente no tocante aos seus objectivos nestas visitas, enquanto 15 dos inquiridos, ou seja, 62,5% disseram que nunca têm visto nenhuma visita nos seus respectivos centros de AEA no qual desenvolvem as suas actividades de leccionação, e 2 (8,3%) não responderam à questão colocada, como ilustra o gráfico 2.

Para o mesmo indicador, dos 10 membros da comunidade e alfabetizandos entrevistados, apenas 3 (30%) afirmaram que têm visto algumas autoridades a efectuarem visitas nos seus centros de forma intercalada e sem a respectiva identificação. No entanto, os membros da comunidade e alfabetizandos não tiveram mais argumentos para sustentar a resposta.

Por outro lado, mais de 2/3 dos entrevistados, isto é, 7 membros da comunidade ou alfabetizandos correspondentes a 70%, disseram no âmbito das visitas aos centros de AEA nada têm a tecer sobre a esta pergunta.

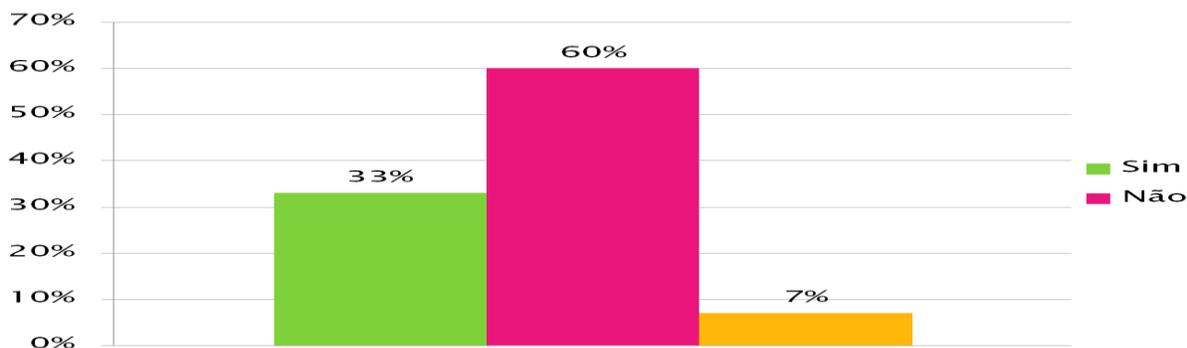
Finalmente, as autoridades educacionais distritais reconheceram a fragilidade nesta área, porém aponta a falta de responsabilidade, incumprimento e desobediência por parte dos supervisores,

sobretudo os que são direccionados para efectuarem a respectiva actividade nestes centros de AEA.

De acordo com as informações dadas pelos sujeitos da pesquisa, ainda há muita falta de percepção e conhecimento relativamente a esta área de actividades, isto é, o total e completo desconhecimento da área Andragógica, sendo que até muitos dos nossos inquiridos e entrevistados procuravam informações relativamente a mesma área no acto da entrevista e questionários. É pois imperioso começar a preparar os cidadãos desde a tenra idade, para munirlos de conhecimentos inerentes a área Andragógica e não apenas sobrelota-los de matérias apenas relacionadas a área pedagógica.

Neste sentido, as autoridades de educação a nível provincial e distrital podem contribuir na difusão relativamente aos conhecimentos desta área aos seus profissionais que lidam com esta matéria no seu quotidiano, proporcionando-lhes pequenas capacitações ou mesmo até alguns seminários.

Gráfico 4: Resultado dos alfabetizadores inquiridos acerca da participação plena na visita aos centros de AEA



Fonte: A autora

4.1.2.2. Indicador 2: Solicitação de esclarecimentos sobre as actividades educativas

A introdução deste indicador teve como finalidade, verificar se, por um lado, a actividade docente tem contribuído para a promoção da auto-estima dos alfabetizandos do subsistema de Alfabetização e Educação de adultos, e, por outro lado, se a DPEDH⁴, o SDEJT⁵ tem feito um trabalho que influencia esta construção.

Assim, num universo de 24 alfabetizadores e educadores voluntários inquiridos a respeito desta matéria, apenas 4 (16.6%) disseram que ajudaram os seus educandos ou alfabetizandos a desenvolverem a sua auto-estima, constituiu uma das preocupações ao longo do seu trabalho diário. Estes inquiridos justificaram o seu posicionamento, alegando que uma das estratégias usadas, consistiu em valorizar o trabalho dos alfabetizandos, encorajando-os a empenharem-se cada vez mais nos estudos, mesmo diante das dificuldades que a aprendizagem impõe, e a acreditarem nas suas potencialidades.

No entanto, ainda na mesma linha, a maior parte dos alfabetizadores e educadores voluntários (83.4%) afirmaram categoricamente que, tinha imensas dificuldades em ajudar os alfabetizandos a desenvolverem a sua auto-estima, uma vez que tal actividade é apropriada aos próprios alfabetizandos. É pois, uma justificação interessante e curiosa, tomando em conta que, de facto, o papel dos centros de AEA e da família na educação dos adultos em geral, e na formação da sua personalidade em particular, não deveria ser visto isoladamente, senão de forma complementar e colaborativa.

Ainda a propósito do mesmo indicador, dos 6 inquiridos, 2 chefes dos centros de AEA correspondentes a 33,3%, afirmaram que tem-se esforçado em ajudar os alfabetizandos, a ter um sentimento de importância e valor em relação a si próprios, através de conversas que levem os educandos, principalmente a gostarem de si próprias, a confiarem em si mesmas em diferentes momentos de relacionamentos com os pares.

No mesmo contexto, 66.7% dos chefes dos centros de AEA inquiridos, responderam que não tem contribuído para o desenvolvimento da auto-estima dos seus educandos. O argumento dos 4 chefes dos centros de AEA, assenta por um lado, na sua percepção de que os centros de AEA,

⁴ Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano

⁵ Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia

seria a instituição preparada para realizar esta actividade, e por outro lado, na convicção de que as dificuldades impostas pela vida, não lhes permite providenciar determinados cuidados para os seus alfabetizandos.

Na essência, esta justificação constitui a outra face da moeda, em relação ao argumento apresentado anteriormente pelos alfabetizadores ou educadores voluntários, e até é caso para questionar: quem é que deve promover o desenvolvimento da auto-estima dos alfabetizandos? Entretanto, é importante destacar que o processo de aquisição da auto-estima começa em casa, com a forma como os adultos sentem e percebem as atitudes dos outros para com elas.

Ainda no concernente a este indicador, os supervisores da educação, embora não assumindo abertamente o fracasso neste aspecto, deixaram transparecer que os alfabetizadores e educadores voluntários que assumem o desafio de ajudar os alfabetizandos, no desenvolvimento da sua auto-estima, o fazem por iniciativa própria e não como parte de um conjunto de objectivos que os centros de AEA prosseguem.

Nestes dados relacionados com o desenvolvimento da auto-estima das crianças, a tendência das respostas dos inquiridos incidem na auto-desresponsabilização quanto à realização desta nobre tarefa, ou seja, a convicção dos alfabetizadores de que compete aos familiares, ajudarem os alfabetizandos na construção da auto-estima, acontecendo o inverso da parte das famílias em relação aos alfabetizadores, uma situação desabonatória para a operacionalização de um dos objectivos do subsistema de Educação de Adultos.

4.1.2.3. Indicador 3: Compromisso com os objectivos dos centros

A inclusão deste indicador teve como objectivo principal, verificar se a acção educativa dos alfabetizadores ou educadores voluntários tem em vista, o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por parte dos alfabetizandos.

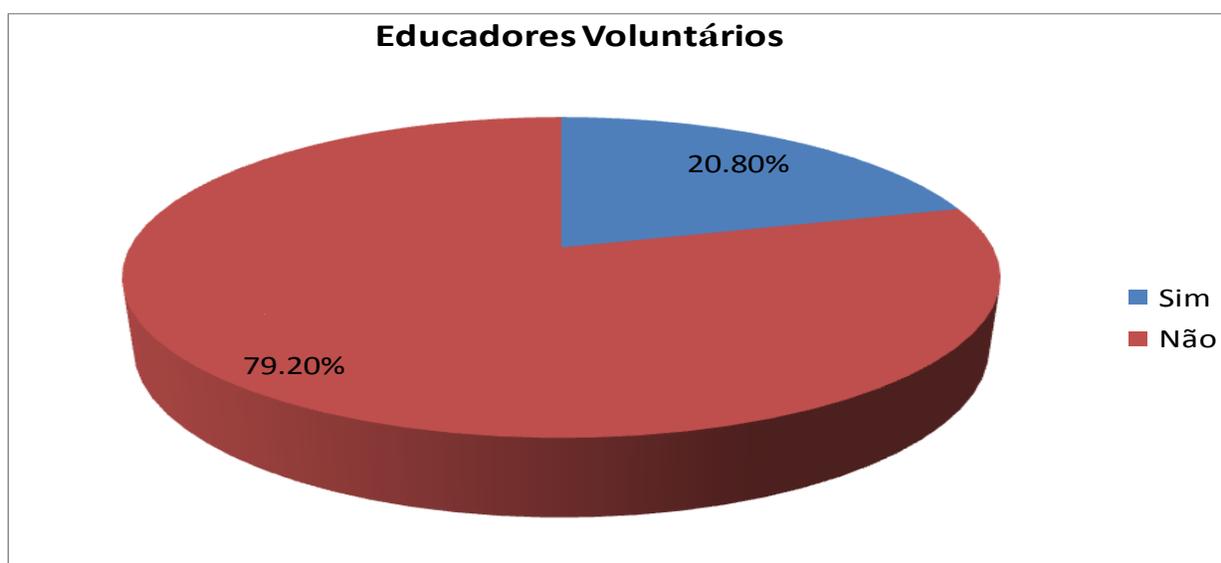
Para este indicador, num universo de 24 alfabetizadores, apenas 5 equivalentes a 20,8% dos inquiridos, responderam positivamente, isto é, afirmaram que preocuparam-se em promover a aprendizagem significativa, ajudando deste modo ao alcance dos compromissos com os objectivos dos centros.

Os inquiridos justificaram a resposta, explicando que sempre procuraram explorar o que os alfabetizandos sabem, para introduzir novo conteúdo, uma vez que, ainda de acordo com estes inquiridos, o alfabetizando aprende melhor quando consegue ligar o novo conteúdo, ao conhecimento prévio que possui.

O raciocínio destes alfabetizadores enaltece a importância das potencialidades cognitivas do alfabetizando, para incorporação de novos conhecimentos, e sugere que o processo educativo tenha como ponto de partida, exactamente esta base que o alfabetizando possui. É uma pena, que esta plataforma Andragógica seja de domínio de apenas 5 alfabetizadores.

Enquanto isso, os restantes 19 (79,2%) alfabetizadores disseram que não sabiam como desenvolver uma aprendizagem significativa, o que pode ser a confirmação ou o reconhecimento implícito da existência de fragilidades metodológicas por parte deste grupo de alfabetizadores para a promoção de aprendizagem significativa.

Figura 5: Compromisso com os objectivos dos centros



Fonte: A autora

Para este indicador, dos 10 inquiridos, 2 (20%) disseram que os seus educandos conseguem estabelecer uma relação, entre o novo conteúdo orientado nos centros de AEA, com aquilo que eles conhecem a partir da sua realidade, entretanto, 8 (80%) responderam que os seus educandos não revelam esta capacidade, conseguindo por vezes, falar das coisas que ainda se lembram.

Ainda em relação a este indicador, foi registada a resposta dos chefes dos centros de AEA, cujo teor focaliza a debilidade profissional dos alfabetizadores que, segundo este entrevistado, acaba por interferir em grande medida no desempenho docente.

A tendência destas respostas consubstancia a predominância da aprendizagem mecânica, mas também desvenda indícios evidentes, relacionados com competências Andragógica que certamente determinam a performance dos alfabetizadores.

4.2 Hipótese 2: As boas relações supervisores – alfabetizadores voluntários, favorecem a partilha de responsabilidades

4.2.1 Variável independente (x): Boas relações supervisores – alfabetizadores voluntários

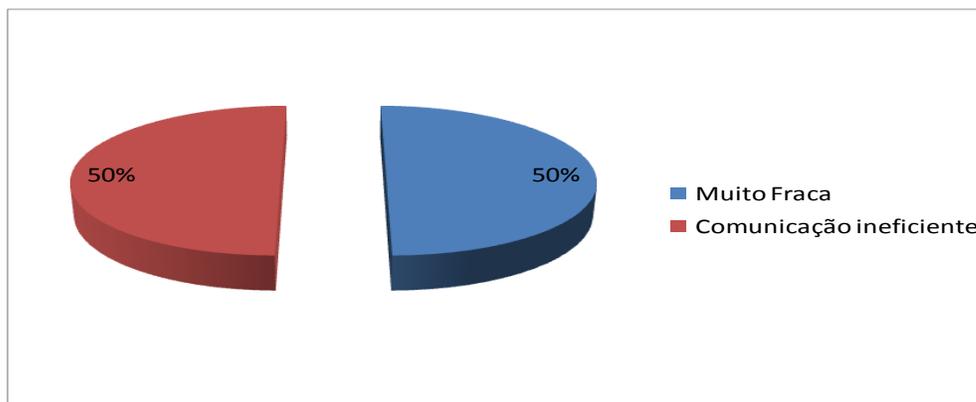
4.2.1.1 Indicador 1: comunicação eficaz

A inclusão deste indicador visou fundamentalmente, verificar se a comunicação entre estes dois intervenientes dentro do processo educativo é eficaz ou não para o alcance dos objectivos previamente traçados no subsector da alfabetização e educação de adultos.

Os dados colhidos no âmbito deste indicador, indicam que 50% dos alfabetizadores ou educadores voluntários inquiridos afirmaram que a comunicação existente entre os supervisores e os alfabetizadores ou educadores voluntários é muito fraca ou até debilitada. Sublinharam ainda que, em certos momentos esta comunicação tem tido tendência para a melhoria, mas em certos momentos débil.

Por outro lado, 12 alfabetizadores que correspondem a 50% dos inquiridos, disseram que tiveram imensas dificuldades em obter uma comunicação eficaz e eficiente com os supervisores durante o processo de ensino, pois, afirmaram ainda que, aos supervisores ao invés de ajudar aos alfabetizandos para a melhoria dos seus resultados no campo educativo, limitam-se em berrar e mostrar uma cara de poucos amigos, isto é, aprecem com a missão de inspectores e não de supervisores.

Gráfico 6: Comunicação entre supervisores e alfabetizadores



Fonte: A autora

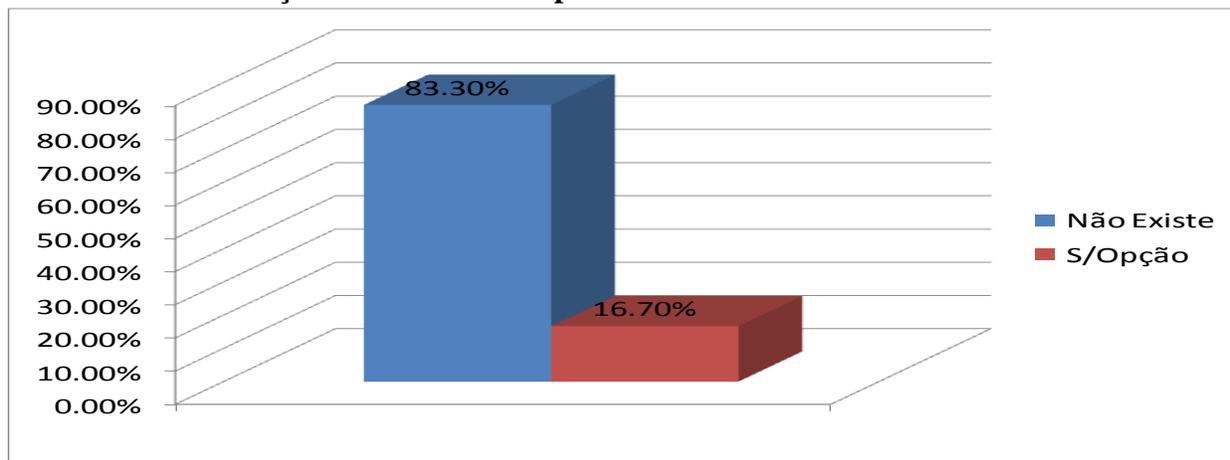
4.2.1.2 Indicador 2: Valorização mútua do desempenho

Pretende-se com este indicador, verificar o grau de valorização mútua do desempenho dos chefes dos centros de AEA e alfabetizadores voluntários por parte dos supervisores.

Os resultados apontam que num total de 6 chefes de centros de AEA inquiridos, 5 correspondentes a 83.3% afirmaram que não existe nenhuma valorização do desempenho mútuo por parte dos supervisores que tutela a área educativa, concretamente ao subsistema de alfabetização e educação de adultos ao nível do distrito em evidência.

O restante 1 chefe do centro de AEA, (16.7%) optou em não tecer nenhum comentário relativamente a questão em causa, situação esta que deu para entender o grau de insatisfação do mesmo relativamente a esta matéria.

Grafico 7: Valorização mutua do desempenho



Fonte: A autora

No mesmo âmbito, 22 alfabetizadores voluntários que correspondem a 91,7% do universo dos inquiridos afirmaram que, não existe nenhuma valorização da sua tarefa por parte das autoridades educacionais, pois, circunscrevendo se a esta questão, apontaram também ao facto de diferenciação em termos de pagamento de subsídios aos alfabetizadores. Não obstante do mesmo ser ínfimo, mas também o mesmo não é canalizado aos seus destinatários a tempo e hora, chegando a ser auferido depois de dois, três ou até mesmo quatro meses após ao arranque do termo de inicio de funções por parte dos alfabetizadores.

E os 2 restantes correspondentes a 8.3% dos inquiridos, se mantiveram no silêncio relativamente a questão apresentada.

Portanto, atinente a estes aspectos levantados pelos nossos inquiridos e entrevistados, é de apelar aos estruturas educacionais competentes a pautarem pela valorização do desempenho aos alfabetizadores e que se procure uma medida equitativa para a moralização desta camada social que muito fazem para o desenvolvimento do país.

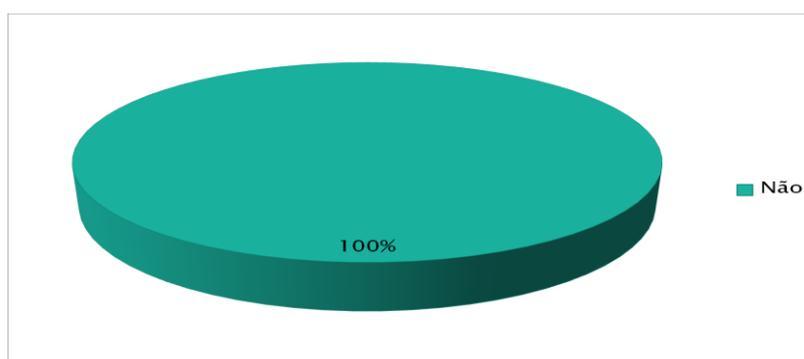
4.2.1.3 Indicador 3: Liderança compartilhada

A partir deste indicador que, por sinal está relacionado com o anterior, cuja intenção foi de saber se efectivamente, se entre os supervisores e os chefes dos centros de AEA em funcionamento ao nível do distrito existirem uma conexão relativamente a liderança compartilhada no exercício das suas actividades educativas.

Das respostas dos inquiridos foram obtidos os seguintes dados: todos 6 chefes dos centros de AEA correspondentes a 100% foram unânimes em afirmar que a liderança não é compartilhada entre os intervenientes do processo educativo, pois, observa-se o espírito de egocentrismo por parte das estruturas educacionais superiores.

Fazendo uma introspecção sobre a esta questão, de salientar que, dentro do processo educativo, a realização das actividades no campo educativo deve obedecer uma partilha ou mesmo a descentralização de lideranças. Contudo, esta filosofia de trabalho facilita o bom exercício das actividades por parte de ambos os intervenientes.

Gráfico 8: Liderança compartilhada



Fonte: A autora

Ainda sobre este assunto, 60% dos alfabetizadores voluntários dos inquiridos, mostraram-se disponíveis em compartilhar com as autoridades competentes em todas as tarefas no qual serão solicitados para efectuarem. Mas colocam como condição, a abertura e a valorização do seu sacrifício inerente as suas actividades docentes ou Andragógicas.

Respondendo a mesma questão, 10 alfabetizadores voluntários correspondentes a 40% dos inquiridos, preferiram se manter no silêncio relativamente a esta questão.

4.2.2 Variável dependente (y): Partilha de responsabilidades

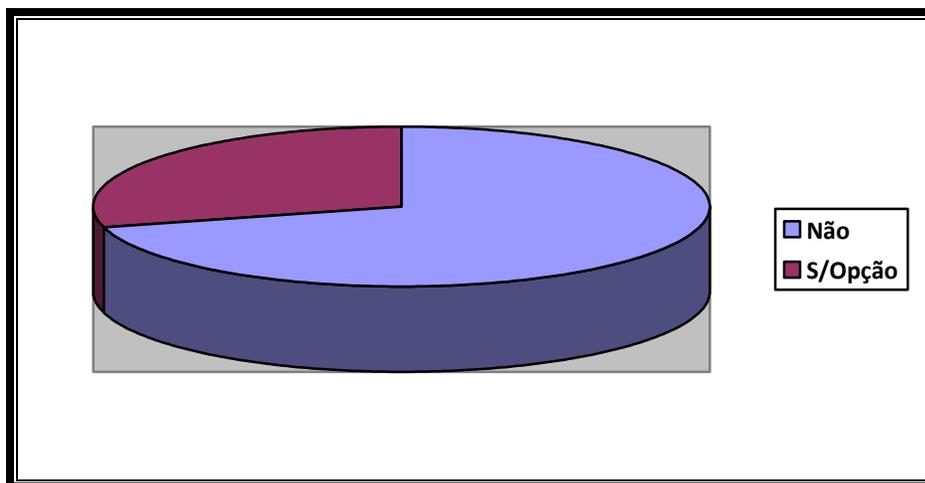
4.2.2.1 Indicador 1: Acompanhamento de actividades

A inclusão deste indicador, teve como principal intenção verificar se a taxa de acompanhamento de actividades, resulta na verdade do desempenho dos supervisores e dos alfabetizadores, tendo como referência os dados de 2012, o último ano lectivo abarcado pelo estudo.

As respostas dos alfabetizadores voluntários em relação a este indicador, mostram que dos 24 alfabetizadores que constituem o universo dos inquiridos, 17 que correspondem a 70.8% afirmaram que não tem havido o real acompanhamento de actividades por parte dos órgãos de tutela, situação esta que complica de que maneira a questão relacionada a partilha de responsabilidades.

Por outro lado, 7 (29,2%) dos inquiridos disseram que preferem não tecer nenhum comentário referente a esta questão, ou por outra ficaram sem opção para a mesma.

Gráfico 9: Resultado dos inquiridos sobre o acompanhamento de actividades



Fonte: A autora (2015)

O gráfico 9 ilustra na íntegra e sua plenitude que estamos diante duma situação meramente preocupante relativa aos grau de actividades andragógicas ao nível dos órgãos de tutela. Esta situação deve ser mediada por um rol de acções tendentes a alterar o mesmo com o objectivo ao alcance das metas do desenvolvimento do Milénio.

Conclusão

Nesta parte desta cogitação, o principal exercício consistiu em, com base nos objectivos pré-estabelecidos e os resultados obtidos, apresentar as principais conclusões da pesquisa. Na verdade, a pesquisa sobre a supervisão andragógica, permitiu chegar a algumas conclusões, que seguidamente são aferidas.

A literatura relacionada com a supervisão Andragógica mostra claramente que, no âmbito do sistema educativo em geral e dos centros de AEA em particular, como a principal unidade de implementação das políticas públicas da educação, a supervisão se afigura como um instrumento de grande valia, para o desenvolvimento de uma educação que assegure de forma sólida, as exigências impostas pela crescente dinâmica da sociedade.

O estudo concluiu que, por um lado, a prossecução dos objectivos escolares deve representar um desiderato de todos os envolvidos no processo educativo, mas por outro lado, destaca o papel relevante que cabe ao supervisor, particularmente, na busca de forma adequada que leve aos principais intervenientes, a identificarem-se com os desafios dos centros de alfabetização e educação de adultos. Neste caso particular, a pesquisa registou fragilidades, quanto ao conhecimento e exercício das funções do supervisor, por parte dos chefes dos centros de AEA que também são designadas por coordenadores dos núcleos pedagógicos de base, o que à partida, condicionou em larga medida, a realização eficaz e eficiente das diversas tarefas que corporizam o quotidiano dos centros de AEA.

Aliado ao aspecto abordado anteriormente, o trabalho destacou o desempenho de todos os intervenientes, julgado insatisfatório, portanto incapaz de garantir os resultados exigidos num processo de ensino e aprendizagem que se preze eficaz. A este respeito, a pesquisa evidenciou constrangimentos de ordem socioprofissional que afectam os alfabetizadores e educadores voluntários e outros funcionários, e que em última instância interferiram no desempenho das suas actividades.

A pesquisa chegou a conclusão de que o supervisor é desprovido de qualificações básicas indispensáveis, não foi determinante ou influente, no sentido de conduzir a instituição a níveis elevados de performance, nomeadamente, a melhoria do desempenho dos alfabetizadores e dos

chefes dos centros de AEA, resultados satisfatórios escolares consubstanciados em habilidades e competências dos alfabetizandos.

Os centros de AEA como outra organização carece de um supervisor apto para, aplicar criativamente os preceitos teóricos da supervisão Andragógica, partindo das suas funções básicas, como sejam: a capacidade de prever as tarefas por realizar, a organização do trabalho, para que cada um saiba o que, e como deve fazer, a necessária coordenação, e o controlo para medir o andamento em função dos objectivos. A este respeito, o estudo concluiu que estas funções, foram muito parcialmente exercidas, ou seja, apenas a primeira função foi realizada: a planificação das actividades, mas a organização e controlo por exemplo, não foram plenamente exercidas, o que determinou o carácter assistemático e em larga medida, o fazer por hábito ou rotina.

Outra conclusão não menos importante destacada nesta pesquisa, está relacionada com a “incapacidade” de reacção dos directores das escolas em que estão sediados os centros de AEA quanto aos procedimentos administrativos que possam responder às inquietações dos alfabetizadores em relação aos seus subsídios mensais, até porque esta situação é capitalizada pelos lesados, para aferirem o desempenho do seu superior, porque para os alfabetizadores, liderança significa resolver em primeira instância, os seus problemas pessoais que afectam o seu dia-a-dia, e posteriormente, os relacionados com o funcionamento da escola.

Na concepção deste trabalho, hipoteticamente foram avançadas respostas ao problema que é o cerne da pesquisa, porém esta concluiu que faltou ao Supervisor andragogico competência suficiente para exercer plenamente, as funções que lhe são confiadas inerentes na qualidade de supervisor, e conseqüentemente, a sua acção não contribui para dinamizar a plena realização dos objectivos educacionais.

Ainda no mesmo âmbito, o estudo revelou que os principais intervenientes, de uma forma geral, não tendo logrado um bom desempenho, criaram condições para que, de maneira negativa, a almejada eficácia no processo do ensino e aprendizagem fosse severamente afectada, confirmando pela negativa a relação desempenho-eficácia.

Finalmente, a pesquisa concluiu que o nível de desempenho dos alfabetizadores e educadores voluntários, tem uma forte relação com aquilo que é a acção do Supervisor, cujo perfil deveria ser marcado por um conjunto de competências, o que igualmente foi evidente em termos negativos, nos centros de AEA onde o estudo foi desenvolvido, sendo comum a perda deliberada do tempo lectivo e uma despreocupação pela aprendizagem dos alfabetizandos.

Sugestões

Quadro 1: Sugestões

Constatações	Sugestões	Resultados
São fortes e evidentes os sinais de fragilidades quanto ao conhecimento e consequente exercício de funções do supervisor, enquanto responsável pela dinâmica organizacional, aglutinando todos os intervenientes do processo educativo, na realização dos objectivos escolares.	Torna-se imperioso que a DPEDH (Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano), os Serviços de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) ao nível do distrito de Vandúzi revejam primeiro os critérios de contratação dos alfabetizadores e educadores voluntários e num futuro muito breve, empreendam acções de capacitação e formação específica em alfabetização e educação de adultos.	Espera-se que estas acções propiciem o desenvolvimento de uma, porque assente numa base sólida conceptual e prática, de forma efectiva, esteja virada à solução dos reais problemas dos centros de AEA, para a responder às expectativas dos actores educativos e garantir a eficácia da organização.
A falta de qualificação profissional básica em Andragogia, faz com que a actuação do supervisor não fosse positivamente influente, na perspectiva de impulsionar os actores educativos para aprimorarem o seu desempenho, consubstanciado em resultados positivos.	As entidades que tutelam a educação na província de Manica através de acções de formação de supervisores na matéria Andragógica em exercício podem muni-los de instrumentos básicos de alfabetização, colocando à disposição dos visados pacotes relacionados com a legislação educacional.	Estas acções podem possibilitar por um lado, a outorgação da legalidade aos actos realizados pelo supervisor Andragógica, e por outro lado, a promoção da cultura de responsabilização e o mais importante ainda, da competência indispensável para o exercício das funções.
Foi um facto evidente, que o supervisor revelou incapacidade de reacção, para a resolução de problemas que exigiam alguma habilidade em procedimentos andragogicos, situação aproveitada pelos alfabetizadores como	Cada vez mais necessário reforçar as medidas que concorram para uma efectiva transferência de responsabilidade da supervisão nos centros de AEA, ampliando assim, a sua autonomia, permitindo um	Estamos convictos que este esforço, por um lado, haveria de conferir mais confiança ao supervisor na sua actuação, mas por outro lado, proporcionaria mais liberdade na tomada de decisões relacionadas com assuntos

indicador para qualificar o seu desempenho.	maior campo de acção do supervisor.	mais próximos da escola.
É realmente, inegável que, a eficácia no processo de ensino e aprendizagem ficou negativamente afectada pelo desempenho insatisfatório dos seus principais intervenientes, sobretudo, dos alfabetizadores.	Compete ao supervisor e seus assistentes, criar um sistema de controlo das actividades docentes e não só, estabelecer padrões de desempenho a todos quanto integram a comunidade educativa.	Julgamos que desta maneira, seria possível incutir em todos os intervenientes a responsabilidade individual do trabalho que realizam, buscando permanentemente os melhores resultados para a organização.

Fonte: A autora (2015).

Referências bibliográficas

ALCALÁ, Adolfo. (1999). **Es la Andragogía una Ciencia?** Caracas.

ALVES, Nilda e GARCIA, R. L. (1986). **O Fazer Pensar dos Supervisores e Orientadores.** São Paulo: Loyola.

CARVALHO, Alex Maria et al. (2000). **Aprendendo metodologia científica: uma orientação para os alunos de graduações.** 4.ed. São Paulo: O Nome da Rosa.

CAVANCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. (2006). **Andragogia na educação universitária. Conceitos.** Disponível em: <www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pdf>. Acesso em: 11 Nov.

CUNHA, António Geraldo.(1982). **Dicionário etnológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DNAEA. (2004). **Manual de procedimentos para o MINED e seus parceiros no subsector de AEA/ENF: programa de alfabetização funcional para jovens e adultos.** Maputo, MINED.

FERRAZ, Serafim Firmo de Souza et al. (2004). **Contratos de aprendizagem: Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem.** In: encontro da associação nacional de programas de pós-graduação em administração - ENANPAD, 28., 2004, Salvador. Anais..., Salvador: ANPAD.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1999). **Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERREIRA, Naura Syria C. (1979). **Supervisão Pedagógica: Um modelo.** Rio de Janeiro: Vozes.

FERREIRA, Naura Syria C. (1999). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade.** São Paulo: Cortez.

GIL, António Carlos. (2002). **Como elaborar projectos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.

HELOÍSA, Lück et al. (2002). **A escola participada: o trabalho do gestor escolar.** 6.ed. Rio de Janeiro: DP & A editora.

LAVILLE, Cristian & DIONNE, Jean. (1999). **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed.

LEDO, Maria Vidal. OLIVA, Bertha Fernández. (2003). **Andragogía**. Revista Cubana de Educación Médica Superior v.17 n.4 – Havana. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000400005&script=sci_arttext>. Acesso em 11 dez. 2006.

LÜDKE, Menga ANDRÉ, Marli E.D.A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. (2001). **Metodologia do Trabalho Científico**.6.ed. São Paulo: Editorial Atlas.

MINED (2003). **Plano Curricular para a Alfabetização**. Maputo.

MUCCHIELLI, Roger. (1980). **A formação de adultos**. São Paulo: Martins Fontes.

QUINTAS, Helena Luísa Martins. (2008). **Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida**. Lisboa. ANQ-IP.

RANGEL, Mary. (2001). **Supervisão pedagógica – Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. (1999). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Atlas S.A.

RUIZ, João Álvaro. (2009). **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.

SILVA, Edna Lúcia da & MENEZES, Estera Muszkat. (2001). **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3.ed. ver. e actual. Florianópolis: LED/UFSC.

TEIXEIRA, Gilberto. (2006). **Andragogia: A aprendizagem nos adultos**. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=5>>. Acesso em: 01 Nov.

Apêndices

APÊNDICE I: Grelha de observação aos chefes dos centros de AEA

Nome do Centro _____

Nível académico _____

Formação em Educação de Adultos: Sim () Não ()

Data ____/____/____

O observador _____

Escala de classificação:

1. Muito Bom; 2. Bom; 3. Suficiente; 4. Fraco; 5. Muito Fraco.

Nº	Aspectos a observar	Classificação				
		1	2	3	4	5
Actuação do Chefe do Centro de AEA no trabalho com a comunidade						
1	Garantia da participação efectiva da comunidade.					
2	Prática de co-liderança.					
3	Promoção de cooperação e integração.					
4	Valorização das capacidades e realizações da equipa.					
5	Contacto aberto e permanente com todos os actores.					
6	Promoção do clima de confiança entre os actores.					
7	Distribuição regular de tarefas.					
8	Comunicação e relacionamento interpessoal.					
9	Capacidade de partilhar a tomada de decisões.					
10	Promoção de equilíbrio e harmonia no centro.					

FIM

APÊNDICE II: Questionário remetido aos Alfabetizadores Voluntários

Caro Educador/a, o presente questionário se insere na elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação subordinada ao tema: A Supervisão Andragógica para o desenvolvimento profissional do alfabetizador voluntário, no distrito de Vandúzi, 2012 – 2013. A informação a recolher mediante suas respostas, se destina exclusivamente para fins académicos. Agradeço antecipadamente, a sua colaboração.

Emília Cuezai Joaquim Gimo

Responda com clareza ou assinale com (x) se for o caso, as questões que se seguem:

Aspectos gerais

Idade _____

Sexo _____

Estado civil _____

Nível académico _____

Praticas de Supervisão no Centro

Como é feita a supervisão do centro?

Participas da supervisão do centro? Sim () Não (). Caso afirmativo como tens participado?

Fale da relação supervisores – alfabetizadores voluntários?

A supervisão Andragógica (AEA) é participativa? Sim () Não ().

Justifique _____

Sente que o seu contributo é valorizado na melhoria das actividades relativas ao centro? Sim ()
Não (). Porquê?

Fale doutros aspectos relevantes sobre a supervisão Andragógica (AEA) no seu centro?

Tem participado em capacitações ou seminários para a melhoria ou desenvolvimento profissional das suas actividades? Sim _____ Não _____

Que sugestões darias aos supervisores para a melhoria das suas actividades na área andragógica (AEA)?

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE III: Roteiro de entrevista aos Membros da Comunidade/Alfabetizandos

Caro pai ou mãe, a conversa que teremos visa recolher informações para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação subordinada ao tema: A Supervisão andragógica para o desenvolvimento profissional do alfabetizador voluntário, no distrito de Vandúzi, 2012 – 2013. A informação a recolher mediante suas respostas, se destina exclusivamente para fins académicos. Agradeço antecipadamente, a sua colaboração.

Emília Cuezai Joaquim Gimo

1. Em que centro tem participado as suas lições?
2. Sente-se satisfeito pelas lições recebidas no seu centro? Porquê?
3. A sua comunidade participa na vida do centro? Como tem participado?
4. O centro consulta aos alfabetizandos sobre o tipo de lições a serem leccionadas na comunidade?
5. Fale da relação entre:
 - ✓ O centro de AEA e a comunidade;
 - ✓ Dos Educadores Voluntários e os alfabetizandos.
6. Como alfabetizando/a sente que o centro valoriza a sua contribuição? Pode explicar.
7. Tem havido visitas aos alfabetizandos no caso dos mesmos se mantiverem ausentes ou faltosos das lições por muito tempo?
8. Na sua opinião como é que o centro devia ser gerido para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem?
9. Pode falar doutras coisas que achar importante sobre a supervisão Andragógica (AEA) no seu centro.

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE IV: Roteiro de entrevista aos supervisores

Caro supervisor, a entrevista que lhe proponho se enquadra na elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação subordinada ao tema: A Supervisão Andragógica para o desenvolvimento profissional do alfabetizadores voluntário, no distrito de Vandúzi, 2012 – 2013. A informação a recolher mediante suas respostas, se destina exclusivamente para fins académicos. Agradeço antecipadamente, a sua colaboração.

Emília Cuezai Joaquim Gimo

1. Senhor supervisor, tem formação em educação de adultos?
2. Pode explicar como faz a supervisão andragógica aos centros de AEA?
3. No seu trabalho como supervisor envolve outros os educadores voluntários ou os membros da comunidade? Explique como faz isso?
4. Fale da relação dos supervisores com os educadores voluntários e a comunidade.
5. Nas orientações e decisões que toma, consulta os integrantes do centro e da comunidade?
6. Os alfabetizadores voluntários e a comunidade onde se insere o centro estão satisfeitos com o seu trabalho? Justifique.

Muito obrigada pela colaboração!

Anexos